



Universidad
de La Laguna



Universidad
de La Laguna

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA

APLICACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESPECÍFICO DEL INGLÉS PARA LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE BIENES CULTURALES

TESIS DOCTORAL

CARMEN RÍO REY

Directoras:
DRA. LESLIE BOBB WOLFF
DRA. ESTEFANÍA CARIDAD DE OTTO

2016

INFORME DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

Las doctoras Leslie Bobb Wolff y Estefanía Caridad de Otto, del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de La Laguna, como codirectoras de la tesis doctoral “Aplicación de objetos de aprendizaje a la enseñanza del léxico específico del inglés para la Conservación y Restauración de Bienes Culturales”, realizada por Carmen Río Rey en el marco del programa de doctorado “Estudios Filológicos” (R.D. 1393/2007), HACEN CONSTAR que el citado trabajo reúne las condiciones exigidas para su defensa.

En La Laguna, a 11 de julio de 2016.

Firmado: Leslie Bobb Wolff

Firmado: Estefanía Caridad de Otto



FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA

**APLICACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE
A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESPECÍFICO
DEL INGLÉS PARA LA CONSERVACIÓN Y
RESTAURACIÓN DE BIENES CULTURALES**

TESIS DOCTORAL

CARMEN RÍO REY

Directoras:
DRA. LESLIE BOBB WOLFF
DRA. ESTEFANÍA CARIDAD DE OTTO

2016

A mi madre, M^a Carmen, en el recuerdo.

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría reconocer a mis directoras de tesis, las doctoras Leslie Bobb y Estefanía Caridad, su magnífica labor de guía, fundamental en mis momentos de desorientación.

Agradezco a Ovidia Soto, de la Unidad de Docencia Virtual de la ULL, su revisión de la colección de materiales digitales elaborados para la investigación. Asimismo, quiero expresar mi gratitud hacia la profesora y conservadora/restauradora Fernanda Guitián por haberme brindado su asesoramiento técnico y su apoyo moral.

Me gustaría dar las gracias a mis colegas de Departamento por su respaldo, sobre todo a los que han compartido conmigo la docencia de inglés en Bellas Artes, como Pedro Domínguez (quien me sugirió hace años el uso didáctico de vídeos *online* y cambió por completo mi manera de dar clase) y José Jaime Martín, excelente compañero y amigo.

También agradezco la colaboración, que requirió gran esfuerzo y paciencia, del alumnado de la asignatura “Técnicas de Expresión en un Idioma Moderno (Inglés)”, perteneciente a primero del Grado en Conservación y Restauración de la ULL, durante el curso 2014-2015.

Me he sentido arropada en todo momento por mis familiares y amigos, tanto los de Tenerife como los de Galicia, a pesar de la distancia. Quiero expresar un agradecimiento especial a mi padre, José Luis, y a mis hermanas, Marta y Blanca, por todo el ánimo que me han dado. Blanca ha contribuido, además, con su cuidadosa revisión del texto, mientras que mi cuñado Luis me ha ayudado con la maquetación de la portada.

Pero mi mayor gratitud va hacia mis hijas, Carmen, Ana y Lucía, por toda la comprensión que han demostrado y, de manera muy especial, hacia mi marido, Teo, sin cuyo constante apoyo emocional y generosa implicación este trabajo no habría sido posible.

Por último, quisiera agradecer la ayuda para gastos de edición de la tesis obtenida gracias a la subvención concedida a la ULL por la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

Resumen

Esta tesis nace de las reflexiones sobre la didáctica del léxico específico realizadas a lo largo de varios años de experiencia docente en la asignatura de Técnicas de Expresión en Idioma Moderno (Inglés) del Grado de Conservación y Restauración de la Universidad de La Laguna. Ante la inexistencia de materiales didácticos comerciales adecuados para este ámbito concreto, desde la puesta en marcha de la titulación se optó por la creación gradual de materiales propios usando tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y, en particular, el formato de objeto de aprendizaje (OA). Estos objetos se elaboran tomando como base un recurso externo disponible en internet, con frecuencia un vídeo, y creando sobre él una serie de actividades interactivas.

Teniendo en cuenta el bagaje acumulado durante tres años académicos en los que se evaluó informalmente dicho método de trabajo desde una perspectiva de investigación-acción, se decidió emprender esta tesis, enmarcada en el mismo paradigma metodológico, pero que aspira a realizar una recogida y un análisis de datos más sistemáticos y exhaustivos. Como primer paso de esta nueva investigación, fue necesario examinar un sustrato teórico (relativo a la enseñanza-aprendizaje de léxico específico en lenguas extranjeras y a la aplicación didáctica de las TIC, y en particular, de los OAs) que fundamentase con solidez el rediseño de las distintas vertientes de la propuesta didáctica.

Esta tesis doctoral se propone valorar la efectividad, para la enseñanza-aprendizaje de léxico específico, de una propuesta didáctica renovada basada en 32 OAs, cuya implementación tuvo lugar en el curso 2014-2015. Estos OAs están concebidos para el trabajo autónomo anterior a las sesiones presenciales, y no exclusivamente posterior a ellas, siguiendo los principios del aula inversa. Se quiso, además, evaluar el

impacto que hubiera podido tener la incorporación a la asignatura de la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario, así como determinar el grado de satisfacción del alumnado con la propuesta didáctica.

Los datos sugieren que, en todos los aspectos citados, el balance ha sido globalmente positivo. Así, la propuesta didáctica basada en OAs parece una forma válida de trabajar el léxico del ámbito de la Conservación y Restauración, aunque el grado de rendimiento varíe de unos alumnos a otros y no siempre sea sencillo identificar las causas de estas diferencias individuales. Si bien la metodología del aula inversa no llegó a cuajar, las actividades presenciales parecen haber resultado útiles incluso para los estudiantes que no habían realizado la preparación previa requerida.

Asimismo, aunque los resultados no arrojen conclusiones claras sobre la efectividad real del uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario, lo que sí es evidente es que se familiarizó al alumnado con un amplio abanico de estrategias y se fomentó su reflexión sobre ellas.

En términos generales, los alumnos se muestran satisfechos con la propuesta didáctica, en especial con los OAs y con el nivel de implicación de la profesora. No obstante, se han detectado áreas de mejora que invitan a reformular una vez más la propuesta didáctica y a comenzar un nuevo ciclo de investigación-acción.

Palabras clave: didáctica del inglés, inglés para fines específicos, vocabulario específico, estrategias de aprendizaje de vocabulario, TIC, objeto de aprendizaje, Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Índice

ÍNDICE DE ABREVIATURAS	IX
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	XI
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1. Justificación	5
1.1.1. La importancia del inglés para la Conservación y Restauración y su situación en los planes de estudios universitarios	5
1.1.2. Motivos por los que centrar la atención en el léxico especializado.....	10
1.1.3. La necesidad de crear materiales didácticos específicos	13
1.1.4. Razones para elaborar materiales didácticos digitales con recursos de internet, con especial atención al componente audiovisual	15
1.1.5. Diseño e implementación de recursos digitales durante los cursos previos a la experimentación didáctica: análisis de fortalezas y debilidades ...	18
1.2. Objetivos de la investigación	25
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	27
2.1. La enseñanza-aprendizaje de léxico específico en lenguas extranjeras ..	27
2.1.1. La adquisición de una L2	27
2.1.1.1. Teorías sobre la adquisición de una L2.....	27
2.1.1.1.1. El modelo cognitivo	29
2.1.1.1.2. La teoría sociocultural	30
2.1.1.2. El enfoque comunicativo y centrado en el alumno	30
2.1.2. Aspectos idiosincrásicos de la enseñanza-aprendizaje del IFE	36
2.1.2.1. Rasgos definitorios del IFE.....	36
2.1.2.2. El papel del profesor de IFE	39
2.1.2.3. El inglés para la Conservación y Restauración dentro del IFE	40
2.1.3. La didáctica del léxico especializado	42
2.1.3.1. Tipos de léxico.....	43
2.1.3.2. ¿Qué significa conocer una palabra?	45
2.1.3.3. Factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de un término.....	47
2.1.3.4. El concepto de cobertura léxica y el <i>input</i> comprensible.....	48
2.1.3.5. Aprendizaje incidental frente a instrucción explícita del léxico	49
2.1.3.6. Modos de presentación del léxico.....	52
2.1.3.6.1. Campos semánticos frente a temas flexibles	52
2.1.3.6.2. Presentación aislada frente a presentación en contexto	53
2.1.3.7. El enfoque léxico	57
2.1.3.8. El papel del diccionario en la enseñanza-aprendizaje de léxico	58
2.1.3.9. El empleo de la L1 en la enseñanza-aprendizaje del léxico	59
2.1.3.9.1. El uso de términos equivalentes en la L1	59
2.1.3.9.2. La traducción como herramienta didáctica.....	61

2.1.3.10. El rol de la repetición para el almacenamiento en la memoria	63
2.1.3.11. El empleo de estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico	64
2.1.3.12. De la comprensión a la producción en el aprendizaje del vocabulario	68
2.2. La aplicación didáctica de las TIC	70
2.2.1. Evolución histórica del ALAO	70
2.2.2. El ALAO y las teorías sobre la adquisición de una L2	71
2.2.3. El <i>e-learning</i> en la docencia universitaria: concepto e implicaciones....	73
2.2.3.1. Definición de <i>e-learning</i>	73
2.2.3.2. Las ventajas e inconvenientes del <i>e-learning</i>	75
2.2.3.3. El papel del profesor en el <i>e-learning</i>	78
2.2.4. Entornos virtuales de aprendizaje	80
2.2.4.1. Las plataformas o sistemas de gestión del aprendizaje	80
2.2.4.2. La Web 2.0 y el <i>e-learning</i> 2.0	81
2.2.5. Características de los materiales web para la enseñanza-aprendizaje	84
2.2.5.1. Rasgos pedagógicos	84
2.2.5.2. Características técnico-pedagógicas	86
2.2.5.2.1. Interactividad	86
2.2.5.2.2. Hipertexto e hipermedia	87
2.2.5.2.3. Multimedia	87
2.2.5.2.4. Integración de herramientas para la comunicación.....	88
2.2.5.3. Principios de diseño web	89
2.2.5.4. Los recursos educativos abiertos	91
2.2.6. El objeto de aprendizaje	92
2.2.6.1. Concepto de OA	93
2.2.6.2. Características de los OAs	94
2.2.6.2.1. Accesibilidad	95
2.2.6.2.2. Portabilidad e interoperabilidad.....	96
2.2.6.2.3. Durabilidad	96
2.2.6.2.4. La reusabilidad de un OA: granularidad, secuenciación y <i>repurposing</i>	96
2.2.6.3. La fundamentación pedagógica de los OAs.....	101
2.2.6.4. ¿Merece la pena emplear OAs?	105
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	107
3.1. La metodología de la investigación-acción	107
3.1.1. La investigación cualitativa frente a la cuantitativa	107
3.1.2. Concepto de investigación-acción	109
3.1.3. Fiabilidad y validez de la investigación-acción.....	110
3.1.4. Técnicas y herramientas de recogida de datos características de la investigación-acción.....	113
3.2. Diseño de herramientas para la recogida de datos en el transcurso de esta investigación	118
3.2.1. Herramientas para recabar asesoramiento de expertos en la fase de preparación de los OAs	119

3.2.1.1. Consulta inicial a docentes especialistas en Conservación y Restauración	119
3.2.1.2. Cuestionario para la revisión de la colección de OAs por parte de miembros de la UDV	120
3.2.2. Herramientas para recoger información introspectiva del alumnado ...	121
3.2.2.1. Cuestionarios inicial y final	121
3.2.2.1.1. Cuestionario inicial.....	122
3.2.2.1.2. Cuestionario final	122
3.2.2.2. Diario del alumno	123
3.2.2.3. Retroalimentación escrita anónima en el aula virtual	124
3.2.2.4. Comentarios escritos entregados en el aula física.....	124
3.2.2.5. Reuniones de coordinación de la titulación	125
3.2.2.6. Herramientas para recabar datos sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario	125
3.2.2.6.1. Cuestionario inicial sobre el empleo previo de estrategias ...	125
3.2.2.6.2. Portafolio electrónico con formato de blog sobre estrategias de aprendizaje	126
3.2.3. Instrumentos diseñados para medir el rendimiento académico de los alumnos	127
3.2.3.1. Test de vocabulario específico al principio y al final del cuatrimestre	128
3.2.3.2. Herramientas para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del aula física y virtual	136
3.2.3.2.1. Registro de asistencia a las sesiones presenciales	137
3.2.3.2.2. Informes del aula virtual.....	138
3.2.4. Diario de la profesora.....	138

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN OBJETOS DE APRENDIZAJE.....141

4.1. Consideraciones generales sobre el diseño de la asignatura	141
4.1.1. Análisis de necesidades.....	141
4.1.1.1. Factores institucionales.....	142
4.1.1.2. Análisis de los medios materiales	144
4.1.1.3. Características generales del alumno tipo	145
4.1.1.4. Análisis de la situación meta	145
4.1.2. Tipo de programa de la asignatura	147
4.1.3. Objetivos de la asignatura	155
4.1.4. Contenidos de la asignatura	155
4.1.4.1. Competencias generales.....	158
4.1.4.2. Competencia comunicativa, con especial atención a la competencia lingüística de tipo léxico.....	159
4.1.4.3. Plasmación de la competencia comunicativa en actividades de lengua	160
4.1.5. Criterios pedagógicos generales para el diseño de materiales y actividades.....	161
4.2. Diseño de la propuesta didáctica basada en objetos de aprendizaje para la adquisición de léxico específico	170
4.2.1. Características del entorno virtual de aprendizaje.....	170

4.2.1.1. Razones para escoger la plataforma Moodle	170
4.2.1.2. Componentes del aula virtual de la asignatura.....	174
4.2.2. Diseño de los OAs.....	186
4.2.2.1. Delimitación de la función de los OAs	186
4.2.2.2. Búsqueda de recursos base para los OAs.....	187
4.2.2.2.1. Fuentes para la extracción de recursos	187
4.2.2.2.2. Tipos de recursos base, con especial atención a los vídeos <i>online</i>	189
4.2.2.2.3. Cuestiones planteadas por el empleo de materiales <i>online</i> ajenos.....	192
4.2.2.3. El tamaño de la colección de OAs	192
4.2.2.4. Selección del léxico destacado de los OAs y distribución por semana del curso.....	193
4.2.2.5. Elección del software para la elaboración de los OAs: el programa eXeLearning	198
4.2.2.6. Los <i>iDevices</i> de eXeLearning	199
4.2.2.6.1. <i>iDevices</i> de presentación de información textual	201
4.2.2.6.2. <i>iDevices</i> de presentación de información no textual.....	202
4.2.2.6.3. <i>iDevices</i> de actividades no interactivas	204
4.2.2.6.4. <i>iDevices</i> de actividades interactivas	211
4.2.2.6.5. Cuadro-resumen de los ejercicios interactivos de la colección de OAs.....	219
4.2.2.7. Consideraciones de diseño web	221
4.2.2.8. Medidas para favorecer la reusabilidad de los OAs.....	224
4.2.2.8.1. Descontextualización.....	225
4.2.2.8.2. Formato de exportación.....	225
4.2.2.8.3. Inclusión de metadatos	227
4.2.2.8.4. Tipo de licencia	229
4.2.2.9. Revisión de la colección completa de OAs.....	230
4.2.3. Diseño de actividades presenciales complementarias para cada OA ...	231

CAPÍTULO 5. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN OBJETOS DE APRENDIZAJE.....237

5.1. Desarrollo general de la implementación de la propuesta didáctica.....	237
5.1.1. Condiciones de partida: características del grupo inicial de alumnos ..	238
5.1.2. Principales incidencias en el transcurso de la implementación de la propuesta didáctica.....	249
5.1.3. Alumnos seleccionados para la investigación	251
5.2. Administración de una prueba inicial y final de vocabulario específico de Conservación y Restauración	253
5.3. Implementación de los OAs de la propuesta didáctica.....	257
5.3.1. Evolución general de las visitas a los OAs.....	258
5.3.2. Evolución general de las visitas a los recursos complementarios a los OAs	263

5.4. Implementación de la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de vocabulario	265
5.4.1. Instrucción explícita inicial y recogida de datos a lo largo del cuatrimestre.....	265
5.4.2. Principales estrategias mencionadas	269
5.4.2.1. Estrategias para memorizar vocabulario	269
5.4.2.1.1. Las listas de palabras	270
5.4.2.1.2. El método de la palabra clave y el método pictórico	273
5.4.2.1.3. Grabaciones y canciones	275
5.4.2.1.4. Mapas conceptuales.....	276
5.4.2.1.5. Tarjetas de tipo <i>flashcard</i>	279
5.4.2.2. Estrategias compensatorias	281
5.4.2.3. Estrategias para adquirir vocabulario mediante la escucha.....	281
5.4.2.4. Estrategias para usar vocabulario nuevo en la producción oral y escrita.....	282
5.4.2.5. Estrategias para regular emociones, actitudes y motivación.....	283
5.4.2.6. Estrategias para adquirir vocabulario mediante la lectura	284
5.4.2.7. Otras estrategias.....	285
5.5. Recogida de datos acerca de la valoración de la propuesta didáctica por parte del alumnado.....	285
5.5.1. Recogida de datos mediante los cuestionarios inicial y final (más la consulta adicional de abril de 2015).....	286
5.5.2. Recogida de datos mediante los diarios semanales del alumno	287
5.5.3. Recogida de datos mediante comentarios escritos en el aula física y virtual	288
5.5.4. Otros procedimientos de recogida de datos.....	289
CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN OBJETOS DE APRENDIZAJE	291
6.1. Evaluación de la efectividad de los OAs para la adquisición del léxico especializado	291
6.1.1. Relación entre el grado de mejora en el test de vocabulario específico y el número total de consultas de cada alumno a los OAs	292
6.1.2. Relación entre el grado de mejora en el test de vocabulario específico y el número total de OAs trabajados por cada alumno, así como la modalidad de exposición a ellos	296
6.1.3. Relación entre el grado de mejora en el test de vocabulario específico y el tiempo de trabajo autónomo que el alumno dice dedicar a la asignatura ...	302
6.2. Evaluación de la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de vocabulario.....	311
6.2.1. Evaluación del efecto de las intervenciones didácticas en las menciones a las estrategias de aprendizaje	311
6.2.2. Relación entre el uso de estrategias y el rendimiento en el test de vocabulario.....	317
6.2.3. Valoración global de la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje	320

6.3. Valoración de la propuesta didáctica por parte del alumnado.....	326
6.3.1. Valoración del uso de materiales auténticos	327
6.3.2. Valoración del uso intensivo de TIC en la propuesta didáctica	329
6.3.3. Evaluación del entorno virtual de aprendizaje	331
6.3.4. Evaluación de los OAs por parte del alumnado	333
6.3.4.1. Valoración del interés de los OAs y de su utilidad para la adquisición de contenidos específicos y de vocabulario técnico	335
6.3.4.2. Valoración de los ejercicios interactivos de los OAs.....	338
6.3.4.3. Evaluación del grado de dificultad lingüística de los OAs	343
6.3.4.4. Evaluación de la granularidad de los OAs.....	345
6.3.4.5. Valoración del contenido de los OAs y de las unidades del temario a las que pertenecen.....	347
6.3.4.6. Opiniones sobre OAs concretos.....	350
6.3.5. Grado de satisfacción con las actividades presenciales complementarias a los OAs.....	352
6.3.6. Valoración de actividades y recursos <i>online</i> para trabajo autónomo que suplementan al conjunto de los OAs.....	360
6.3.7. Valoración del método del aula inversa	365
6.3.8. Actitud del alumnado hacia las peticiones de información	369
6.3.9. Percepción de la mejora en el nivel de inglés.....	372
6.3.10. Valoración global de la asignatura y cambios en la actitud hacia la misma.....	377
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	387
7.1. Conclusiones.....	387
7.1.1. Conclusiones sobre la efectividad de la propuesta didáctica basada en OAs para la adquisición del léxico especializado	388
7.1.2. Conclusiones referentes a la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de vocabulario.....	393
7.1.3. Conclusiones sobre la valoración de la propuesta didáctica por parte del alumnado.....	396
7.2. Futuras líneas de investigación.....	400
7.2.1. Análisis de los errores de los tests de vocabulario	400
7.2.2. Extracción y explotación de un corpus lingüístico.....	400
7.2.3. Mayor presencia en la propuesta didáctica de la comunicación mediada por ordenador en la Web 2.0.....	402
7.2.4. Producción de materiales por parte de los alumnos	403
7.2.5. Participación en MOOCs	404
REFERENCIAS	407

ANEXOS en volumen aparte

Índice de abreviaturas

- *AATA: Art and Archaeological Technical Abstracts.*
- *ALAO: Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador.*
- *ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.*
- *AWL: Academic Word List.*
- *BOC: Boletín Oficial de Canarias.*
- *CALL: Computer-assisted language learning.*
- *CENATIC: Centro Nacional de Referencia de Aplicación de las TIC basadas en fuentes abiertas.*
- *CLIL: Content and language integrated learning.*
- *CMCL: Computer-mediated communication for language learning.*
- *C+R: Conservación y Restauración.*
- *EAP: English for Academic Purposes.*
- *ECCO: European Confederation of Conservator-Restorers' Organisations.*
- *ECTS: European Credit Transfer System.*
- *EEES: Espacio Europeo de Enseñanza Superior.*
- *ELAO: Enseñanza de lenguas asistida por ordenador.*
- *ENCORE: European Network for Conservation-Restoration Education.*
- *EOP: English for Occupational Purposes.*
- *ESP: English for Specific Purposes.*
- *EVA: Entorno virtual de aprendizaje.*
- *GNU: GNU is Not Unix.*
- *GPL: General Public License.*
- *HTML: HyperText Markup Language.*
- *HUMLO: Humanities' Learning Objects.*
- *ICCROM: International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property.*
- *ICOM-CC: International Council of Museums Committee for Conservation.*
- *IEEE: Institute of Electrical and Electronics Engineers.*
- *IFA: Inglés para fines académicos.*
- *IFE: Inglés para fines específicos.*
- *IFL: Inglés para fines laborales.*
- *IIC: International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works.*
- *IMS: Information Management System.*
- *INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.*

- *KWIC: Key word in context.*
- *L1: Lengua materna.*
- *L2: Segunda lengua o lengua extranjera.*
- *LFE: Lenguas para fines específicos.*
- *LMS: Learning management system.*
- *LO: Learning object.*
- *LORI: Learning Object Review Instrument.*
- *LSP: Languages for Specific Purposes.*
- *MCERL: Marco común europeo de referencia para las lenguas.*
- *MERLOT: Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching.*
- *MoMA: Museum of Modern Art.*
- *MOOC: Massive Open Online Course.*
- *OA: Objeto de aprendizaje.*
- *OCW: Open Course Ware.*
- *OER: Open Educational Resources.*
- *PADO: Programa de Actividad Docente On-line.*
- *PLE: Personal learning environment.*
- *PPP: Present-practise-perform.*
- *REA: Recursos educativos abiertos.*
- *RSS: Really Simple Syndication.*
- *SCORM: Sharable Content Object Reference Model.*
- *TEIM: Técnicas de Expresión en un Idioma Moderno (Inglés).*
- *TELL: Technology Enhanced Language Learning.*
- *TIC: Tecnologías de la información y de la comunicación.*
- *UDV: Unidad de Docencia Virtual.*
- *ULL: Universidad de La Laguna.*
- *UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*
- *V&A: Victoria and Albert (Museum).*
- *VLE: Virtual learning environment.*
- *WYSIWYG: What You See Is What You Get.*

Índice de tablas y figuras

El sistema de numeración indica primero el capítulo y después el orden correlativo dentro de este.

TABLAS

Capítulo 2

- Tabla 2.1: Aspectos implicados en el conocimiento de una palabra (basada en Nation [1990; 2001]). 45
- Tabla 2.2: Factores intraléxicos en el aprendizaje de una palabra (basado en Laufer [1997], recogido en Schmitt [2000]). 47
- Tabla 2.3: Requisitos que deben reunir las tareas diseñadas para el ALAO (basado en Chappelle [2001; 2009]). 72
- Tabla 2.4: Nuevos roles docentes en entornos formativos virtuales (Area y Guarro, 2013: 234-235). 79
- Tabla 2.5: Rasgos pedagógicos que deben reunir los materiales web para la docencia y el aprendizaje (basado en García Aretio [2004: 262-265]). 85

Capítulo 3

- Tabla 3.1: Investigación cuantitativa y cualitativa, según Nunan (1992: 4). 109
- Tabla 3.2: Clasificación de algunas técnicas de recogida de datos de la investigación-acción (basada en Wallace [1998: 37]). 114
- Tabla 3.3: Dimensiones de la evaluación del vocabulario (adaptado de Read [2000: 9]). 133

Capítulo 4

- Tabla 4.1: Competencias del Grado en Conservación y Restauración a las que tiene que contribuir la asignatura. 143
- Tabla 4.2: Algunos programas basados en contenidos conceptuales. 148
- Tabla 4.3: Algunos programas basados en contenidos procedimentales 148
- Tabla 4.4: Áreas temáticas para la organización del programa de la asignatura de TEIM del Grado en Conservación y Restauración. 150
- Tabla 4.5: Áreas temáticas para la organización del programa de la asignatura de TEIM del Grado en Conservación y Restauración, con tareas asociadas. 152
- Tabla 4.6: Tipos de contenidos según el MCERL (2002). 157
- Tabla 4.7: Aspectos cualitativos del grado de competencia léxica en la expresión oral correspondiente al nivel B1, según el MCERL (2002: 109). 159
- Tabla 4.8: Idoneidad de la plataforma Moodle para la enseñanza comunicativa de idiomas (adaptada de Stanford [2009]). 173

- Tabla 4.9: Cuadro resumen de la clasificación, según su grado de tecnicismo, de los términos extraídos de los OAs. 196
- Tabla 4.10: Tipos de ejercicios interactivos de los OAs. 220

Capítulo 5

- Tabla 5.1: Puntuaciones en el test inicial y final de vocabulario específico y diferencia entre ellas. 255
- Tabla 5.2: Clasificación de los alumnos de acuerdo con sus puntuaciones en los tests inicial y final de vocabulario y según la diferencia entre ambas. 256

Capítulo 6

- Tabla 6.1: Horas de trabajo autónomo dedicadas por los alumnos a la asignatura. 305
- Tabla 6.2: Cuadro resumen sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos. 312
- Tabla 6.3: Consistencia en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario: estrategias mencionadas al menos tres veces durante el curso. 319
- Tabla 6.4: Cuadro-resumen de la valoración del uso intensivo de las TIC. 329
- Tabla 6.5: Valoración de los OAs por parte de los alumnos en el cuestionario final. 334
- Tabla 6.6: Menciones positivas y negativas a OAs concretos en los diarios semanales y en los comentarios escritos entregados en el aula física y en la virtual. 351
- Tabla 6.7: Menciones positivas y negativas a las actividades presenciales en los diarios semanales y en los comentarios escritos entregados en las aulas física y virtual. 355
- Tabla 6.8: Cotejo de la valoración de diversas actividades *online* con los registros de la plataforma Moodle que indican participación real en ellas (hasta el 10/12/2014). 361
- Tabla 6.9: Valoración del esfuerzo que han supuesto las distintas vías de suministro de información, 370
- Tabla 6.10: Valoración global de la asignatura según el cuestionario final. 378
- Tabla 6.11: Aspectos más y menos valorados de la propuesta didáctica según las preguntas II.9 y II.10 del cuestionario final. 379

Tablas de ANEXOS en volumen aparte

FIGURAS

Capítulo 2

- Figura 2.1: Clasificación del IFE (adaptada de Johns y Price-Machado [2001]). 41

Capítulo 4

- Figura 4.1: Ejemplo de concatenación de conocimientos previos y nuevos en los temas 3 y 4. 164
- Figura 4.2: Vista general del aula virtual. 174
- Figura 4.3: Configuración de la semana 4 del curso (vista antes de concluir la semana 5). 176
- Figura 4.4: Configuración de la semana 4 del curso (vista después de concluir la semana 5). 177
- Figura 4.5: Ejemplo del uso del foro del aula virtual. 179
- Figura 4.6: Glosario colaborativo de la plataforma Moodle. 180
- Figura 4.7: Entrada aleatoria del glosario colaborativo. 181
- Figura 4.8: Elementos que facilitan la navegación en el aula virtual: bloques “Enlaces de sección” y “Navegación”. 183
- Figura 4.9: Bloques HTML de contenido libre del aula virtual. 184
- Figura 4.10: Correo electrónico de un alumno recomendando un recurso *online*. 188
- Figura 4.11: Ejemplo del uso de los *iDevices* “Texto libre” y “Objetivos” (OA 3.2). 201
- Figura 4.12: Ejemplo del *iDevice* “Galería de imágenes” (OA 2.3). 202
- Figura 4.13: Ejemplo del *iDevice* “Lupa” (OA 2.1). 203
- Figura 4.14: Ejemplo del *iDevice* “Artículo de la Wikipedia” (OA 1.1). 204
- Figura 4.15: Ejemplo de inserción de vídeo mediante el *iDevice* “Actividad” (OA 3.3). 205
- Figura 4.16: Ejemplo de inserción de crucigrama de HotPotatoes mediante el *iDevice* “Actividad” (OA 2.2). 206
- Figura 4.17: Ejemplo de inserción de una actividad de JMatch para unir términos en la L2 y L1 a través del *iDevice* “Actividad” (OA 4.1). 207
- Figura 4.18: Ejemplo de inserción de una actividad de JMatch para reordenar fragmentos de un texto a través del *iDevice* “Actividad” (OA 4.1). 208
- Figura 4.19: Ejemplo de inserción de actividad relacionada con visionado de vídeo mediante el *iDevice* “Actividad de lectura” (OA 2.9). 209
- Figura 4.20: Ejemplo de inserción de actividad de reformulación mediante el *iDevice* “Estudio de caso” (OA 4.3). 210
- Figura 4.21: Ejemplo del *iDevice* “Reflexión” (OA 4.6). 211
- Figura 4.22: Ejemplo del *iDevice* “Rellenar huecos” (OA 2.1). 212
- Figura 4.23: Ejemplo de la combinación del *iDevice* “Rellenar huecos” con el *iDevice* “Galería de imágenes”, que presenta un mapa conceptual (OA 4.6). 213

• Figura 4.24: Ejemplo del <i>iDevice</i> “Actividad desplegable” (OA 3.1). ...	214
• Figura 4.25: Ejemplo del <i>iDevice</i> “Elección múltiple” (OA 2.14).	216
• Figura 4.26: Ejemplo del <i>iDevice</i> “Elección múltiple”, con sugerencia incorporada (OA 2.14).	217
• Figura 4.27: Ejemplo del <i>iDevice</i> “Pregunta verdadero-falso” (OA 4.2).	218
• Figura 4.28: Elementos que facilitan la navegación en la interfaz de usuario de eXeLearning.	222
• Figura 4.29: Exportación del OA con formato SCORM editable.	227
• Figura 4.30: Metadatos del OA 4.1.	228

Capítulo 5

• Figura 5.1: Uso inicial de TIC.	240
• Figura 5.2: Años de estudio previo del inglés.	242
• Figura 5.3: Autopercepción del alumnado de su nivel inicial.	243
• Figura 5.4: Consideración inicial del peso que debe tener el vocabulario técnico de la Conservación y Restauración en la asignatura.	244
• Figura 5.5: Inclinação inicial hacia el aprendizaje del inglés.	246
• Figura 5.6: Percepción inicial de la importancia de la asignatura en la titulación.	246
• Figura 5.7: Preferencia inicial por tipos generales de actividades de aprendizaje.	248
• Figura 5.8: Evolución de la asistencia de los alumnos de evaluación continua.	250
• Figura 5.9: Número de visitas a cada OA, antes (A) y después (D) de la sesión presencial en la que se trabaja.	259
• Figura 5.10: Número de consultas a los OAs (antes (A) y después (D) de la sesión presencial en la que se trabaja) y a su recurso complementario del aula virtual (C).	264
• Figura 5.11: Ejemplo de blog de un alumno.	267
• Figura 5.12: Bloque HTML del aula virtual con acceso a los blogs de los compañeros sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario.	268
• Figura 5.13: Ejemplo del uso de dibujos incluido en el blog de un alumno.	274
• Figura 5.14: Ejemplo del uso de imágenes procedentes de internet incluido en el blog de un alumno.	274
• Figura 5.15: Ejemplo de mapa conceptual incluido en el blog de un alumno.	278
• Figura 5.16: Uso de la aplicación móvil Quizlet ejemplificado en el blog de un alumno.	280

Capítulo 6

- Figura 6.1: Relación entre el número de consultas a los OAs y a los recursos complementarios y el incremento en la puntuación obtenida en el postest de vocabulario con respecto al pretest, con indicación de la autopercepción del nivel inicial de inglés. 293
- Figura 6.2: Relación entre el número y modalidad de OAs trabajados y la mejora en los tests de vocabulario específico, con indicación de la autopercepción del nivel inicial de inglés. 298
- Figura 6.3: Proporción de OAs correspondiente a las distintas modalidades de exposición por parte de los alumnos (promedio del grupo). 300
- Figura 6.4: Proporción de OAs correspondiente a las distintas modalidades de exposición por parte de los alumnos (promedio del grupo, versión resumida). 301
- Figura 6.5: Relación entre el promedio de horas de trabajo autónomo semanales y la mejora en los tests de vocabulario. 306
- Figura 6.6: Número de menciones a estrategias por alumno. 317
- Figura 6.7: Preferencia por el tipo de recurso externo inserto en los OAs, según el cuestionario final. 337
- Figura 6.8: Preferencia por el tipo de ejercicio interactivo de los OAs, según el cuestionario final. 339
- Figura 6.9: Valoración del contenido de los OAs (por unidades del temario). 348
- Figura 6.10: Valoración de las actividades presenciales relacionadas con los OAs. 353
- Figura 6.11: Valoración de las actividades y recursos *online* que suplementan al conjunto de OAs. 360
- Figura 6.12: Percepción del avance personal en destrezas lingüísticas. 373
- Figura 6.13: Percepción del avance personal en componentes lingüísticos. 375

Introducción

Esta investigación surge de la reflexión sobre la experiencia docente de inglés para la Conservación y Restauración llevada a cabo durante los cursos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014 en la actual Sección de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Laguna (ULL).

El objetivo general de esta tesis doctoral consiste en evaluar la puesta en práctica de una propuesta didáctica que se basa en materiales web interactivos de elaboración propia para la enseñanza-aprendizaje del léxico específico del inglés para la Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Dicha implementación se realizó en el primer cuatrimestre del curso académico 2014-2015.

Para comenzar, en el capítulo 1 se justifica la necesidad de una investigación de estas características, se describe la trayectoria docente que condujo a ella y se enuncian sus objetivos.

El capítulo 2 expone el marco teórico del que se nutre la investigación. En primer lugar, se tratarán aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de léxico específico en lenguas extranjeras (L2). Para comprender adecuadamente este primer pilar del marco teórico, se describen distintos niveles de abstracción, comenzando con los grandes paradigmas que explican el proceso de adquisición de una L2, continuando con los enfoques metodológicos en los que se concretan dichas teorías, con especial hincapié en la didáctica del inglés para fines específicos (IFE), y finalizando con los aspectos característicos de la enseñanza-aprendizaje del léxico.

El segundo pilar en el que se asienta el marco teórico versa sobre la aplicación didáctica de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En este segundo apartado del capítulo 2 se examinan

las implicaciones del *e-learning* y se presta particular atención al tipo de material web que se empleará en la propuesta didáctica: el objeto de aprendizaje (OA).

En el capítulo 3 se describe la metodología empleada en la tesis. En un primer apartado se exponen los principios en los que se basa el modelo adoptado, que es el de la investigación-acción, mientras que en la segunda parte del capítulo se detallan las herramientas de recogida de datos diseñadas para llevar a cabo el trabajo.

El capítulo 4 se centra en el diseño de la propuesta didáctica en torno a cuya implementación y evaluación gira esta investigación. Partiendo de un breve análisis de necesidades, se perfilan unos objetivos de la asignatura (con particular atención al léxico específico de Conservación y Restauración) y se determinan unos contenidos necesarios para su logro, especificando el tipo de programa elegido para organizarlos. Asimismo, se definen unos criterios pedagógicos que orientan la propuesta didáctica, concretando de qué manera se van a aplicar los fundamentos teóricos expuestos en el capítulo 2.

Tras el análisis de ese conjunto de consideraciones fundamentales para la configuración de la propuesta, se describe con detalle el diseño de los distintos elementos que la integran. Por un lado, se encuentra su vertiente *online*, que comprende el entorno virtual de aprendizaje (EVA) y los materiales digitales alojados en él, entre los que destacan los OAs. Por otro lado, las labores de diseño también conciernen a la planificación de las actividades del aula física, con el fin de asegurar que los componentes virtual y presencial estén correctamente entrelazados, formando una unidad dotada de coherencia.

Se recomienda complementar la lectura de esta segunda parte del capítulo con la visita a un aula *Open Course Ware* (OCW) de la ULL en la que se han dispuesto, a modo de repositorio, los OAs empleados en la propuesta didáctica. La dirección de esta aula OCW es

<https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=125> y, como el resto de los enlaces proporcionados en la tesis, se verificó por última vez en junio de 2016.

Aunque la implementación y la evaluación de la propuesta didáctica por lo general se produjeron de manera simultánea, se ofrecen en capítulos separados por razones de claridad expositiva. Así, mientras el capítulo 5 describe la implementación de la propuesta didáctica, el capítulo 6 recoge la evaluación de dicha puesta en práctica.

Finalmente, a modo de cierre, el capítulo 7 resume las principales conclusiones que se extraen de la investigación.

Los anexos pueden consultarse, para mayor comodidad, en un volumen independiente, encabezado por un índice en el que se enumeran todos ellos. Si aparece alguna referencia bibliográfica en los anexos, se proporciona la referencia completa en una nota al pie dentro del propio anexo.

Cabe destacar que, como parte del proceso de elaboración de esta tesis doctoral, se publicó un artículo relacionado con el tema (Río, 2015). Asimismo, durante el curso 2014-2015 se llevó a cabo un proyecto de innovación educativa también vinculado a esta tesis doctoral. El proyecto, titulado “Aplicación de objetos de aprendizaje para la adquisición de léxico específico de inglés para la Conservación y Restauración de Bienes Culturales”, fue galardonado con un Accésit del V Premio a la Innovación Educativa en las Enseñanzas Universitarias, otorgado por la Universidad de La Laguna en la convocatoria de 2016 de sus premios institucionales.

Capítulo 1. Justificación y objetivos de la investigación

1.1. Justificación

1.1.1. La importancia del inglés para la Conservación y Restauración y su situación en los planes de estudios universitarios

Como se decía en la introducción, esta tesis nace de la reflexión sobre la docencia de inglés para la Conservación y Restauración impartida durante tres cursos académicos en la actual Sección de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades de la ULL. El Grado en Conservación y Restauración en Bienes Culturales empezó su andadura de manera oficial en esta universidad en el curso 2012-2013, pero ya en el 2011-2012 se había creado un grupo de primer curso del Grado en Bellas Artes al que se le impartían asignaturas de Conservación y Restauración, y que en el año académico 2012-2013 pasó a constituir el segundo curso del Grado en Conservación y Restauración.

El Grado en Conservación y Restauración en Bienes Culturales es una titulación oficial de reciente creación no solo en la ULL, sino en toda España, y tiene su origen en la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Hasta entonces, Conservación y Restauración se impartía como uno de los posibles itinerarios curriculares de la Licenciatura en Bellas Artes o como título propio, es decir, no oficial (Graduado Superior o Técnico Superior) de diversas instituciones universitarias y no universitarias, tal como se recoge en el *Verifica* del Grado en Conservación y Restauración de la ULL. En la actualidad, el Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales constituye una titulación independiente que se ofrece en un total de siete

universidades españolas¹, mientras que once escuelas superiores de enseñanzas artísticas ofertan una titulación oficial superior con la misma duración (cuatro años) e igual carga de créditos (240 créditos ECTS – *European Credit Transfer System*) que un grado universitario².

Como en tantos otros campos del conocimiento, todo apunta a que una parte importante de los alumnos³ de Conservación y Restauración que no tienen el inglés como lengua materna o L1 necesitarán este idioma en algún momento de su vida por motivos académicos y/o profesionales. Las razones pueden ser muy diversas: porque el inglés figure en el plan de estudios de su propia institución educativa, por participar en algún programa de movilidad internacional⁴, por irse a trabajar a otro país o por realizar algún curso de desarrollo profesional que requiera el uso de este idioma, pues cada vez se percibe como más necesaria la educación permanente (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014).

Una de las instituciones más prestigiosas del ámbito, el International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of

¹ Las universidades en las que se imparte actualmente la titulación son: Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad del País Vasco, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Sevilla y Universidad Complutense de Madrid (en esta última se denomina “Grado de Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural”).

² Según la sentencia del Tribunal Supremo del 13 de enero de 2012, por la que se anulan varios artículos del Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, las titulaciones superiores ofrecidas por las escuelas superiores de enseñanzas artísticas no pueden denominarse “Grado”, aunque sean equivalentes a todos los efectos a dicho título universitario. Las escuelas superiores que ofrecen este tipo de titulaciones son la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid, la de Cataluña, la de Aragón, la de Galicia, la Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias y cinco escuelas superiores de Castilla y León (las de Ávila, Salamanca, Valladolid, León y Palencia, cada una con una especialidad diferente).

³ Por motivos de economía lingüística, siguiendo el informe de la Real Academia Española redactado por Bosque (2012), en este trabajo se usa el masculino como género no marcado, sin que ello implique ánimo alguno de discriminación sexista.

⁴ Como Erasmus +: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm.

Cultural Property (ICCROM), recoge en su sitio web⁵ un directorio de 712 programas de formación en 75 países, incluyendo títulos de grado y de posgrado, así como cursos de desarrollo profesional. Un primer acercamiento al catálogo revela que 315 de dichos programas (aproximadamente un 45% del total) se ofrecen en países de habla inglesa, principalmente en el Reino Unido y en Estados Unidos.

Asimismo, el inglés constituye el principal vehículo para el intercambio de conocimiento entre los expertos de los distintos países, tal como señala Aguilar (2014) y se puede comprobar en las páginas web de las más renombradas instituciones internacionales del campo, por ejemplo el citado ICCROM, el International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works (IIC)⁶, el International Council of Museums Committee for Conservation (ICOM-CC)⁷, la European Network for Conservation-Restoration Education (ENCORE)⁸ y la European Confederation of Conservator-Restorers' Organisations (ECCO)⁹. Entre las vías de comunicación académica, las publicaciones ocupan un lugar prominente y el inglés es la lengua más utilizada en las de mayor impacto de la especialidad, entre las que figuran las prestigiosas revistas *Studies in Conservation*¹⁰ y *Journal of Cultural Heritage*¹¹, así como la base de datos *Art and Archaeological Technical Abstracts* (AATA)¹².

Ante la importancia innegable del inglés en el ámbito de la Conservación y Restauración, cabe preguntarse qué lugar ocupa esta lengua en los planes de estudio de las titulaciones impartidas en países que no son de habla inglesa, empezando por España. De las diez escuelas

⁵ <http://www.iccrom.org/training-directory>.

⁶ <http://www.iiconservation.org>.

⁷ <http://www.icom-cc.org>.

⁸ <http://www.encore-edu.org>.

⁹ <http://www.ecco-eu.org>.

¹⁰ http://www.tandfonline.com/loi/ysic20#.V01AH_nhCM8.

¹¹ <http://www.elsevier.com/journals/journal-of-cultural-heritage/1296-2074>.

¹² <http://aata.getty.edu/Home>.

superiores de enseñanzas artísticas de nuestro país que ofrecen la titulación, solo en la de Salamanca se contempla el inglés en el plan de estudios (en una optativa de tercer curso). Por su parte, de las siete universidades que imparten el Grado, el inglés se incluye en dos de ellas. Así, en la Universidad Politécnica de Valencia¹³ figura en el cuarto curso una optativa de “Inglés B2” de 6 créditos, mientras que la ULL es, hasta el momento, la universidad española que apuesta de manera más decidida por la inclusión del inglés en el plan de estudios del Grado en Conservación y Restauración: en su Verifica se establecen 12 créditos obligatorios de enseñanza impartida en inglés, de acuerdo con las directrices establecidas por el Gobierno de Canarias¹⁴. Tal como se observa en dicha memoria, 6 de estos créditos corresponden a la asignatura del primer cuatrimestre del primer curso del Grado denominada “Técnicas de Expresión en un Idioma Moderno (Inglés)” (de aquí en adelante designada con la abreviatura TEIM), asignatura del bloque de formación básica común al primer curso de todas las carreras de la rama de conocimiento de Artes y Humanidades de la ULL,¹⁵ mientras que los 6 créditos restantes se distribuyen en actividades correspondientes a diversas asignaturas. Cabe reseñar que, en términos generales, la inclusión de las asignaturas de formación básica en el plan de estudios de Conservación y Restauración de la ULL no ha gozado, de entrada, de la aceptación unánime de los alumnos. En el caso del inglés, se ha intentado

¹³ https://www.upv.es/titulaciones/GCRBC/menu_919419c.html.

¹⁴ El Decreto 168/2008, de 22 de julio, por el que se regula el procedimiento, requisitos y criterios de evaluación para la autorización de la implantación de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de los títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC de 1 de agosto), establece que al menos el 5% de los créditos de las nuevas titulaciones tendrán que impartirse en una segunda lengua, preferiblemente el inglés.

¹⁵ Las otras titulaciones de la ULL incluidas en esta rama de conocimiento son los Grados en Bellas Artes, Diseño, Historia del Arte, Historia, Filosofía, Español: Lengua y Literatura, Estudios Clásicos, Estudios Francófonos Aplicados y Estudios Ingleses (tal como se indica en la página http://www.ull.es/view/institucional/ull/Titulaciones_de_grado/es).

hacer un esfuerzo especial para lograr que tanto los estudiantes como los profesores del centro perciban la relevancia de la asignatura.

Para valorar la situación que se da fuera de España en países que no son de habla inglesa, resultaría muy costoso hacer un examen detallado del extenso listado de 712 programas de formación proporcionado por el ICCROM al que se aludía páginas atrás. Por ello, se ha tomado una muestra aleatoria de veinte instituciones que ofrecen estudios de grado universitario (o equivalente) en Conservación y Restauración en ocho países: Alemania, Croacia, Francia, Grecia, Irán, Italia, México y República Checa¹⁶. Un somero análisis de dicha lista parece indicar que la inclusión del inglés como L2¹⁷ en el plan de estudios no constituye la tendencia mayoritaria. Así, con la información -ciertamente limitada- de la que se dispone, de la pequeña muestra de veinte instituciones seleccionadas, solo en siete¹⁸ de ellas se incluye alguna asignatura de inglés en el Grado (o titulación equivalente) en Conservación y Restauración.

Se percibe, pues, una aparente contradicción entre la indudable importancia del inglés para el desarrollo profesional de los titulados en Conservación y Restauración, por un lado, y, por otro, la presencia a primera vista limitada de este idioma en los planes de estudio de los grados universitarios.

¹⁶ En el anexo I se adjunta la lista completa de instituciones seleccionadas.

¹⁷ En esta investigación se emplean las etiquetas “segunda lengua” y “lengua extranjera” indistintamente, abreviándose ambas como “L2”, aunque, en su acepción más restringida, una segunda lengua es una lengua no nativa de uso muy extendido en un país, como el inglés en Nigeria.

¹⁸ Se trata de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México (<http://goo.gl/06IzLf>), el Opificio delle Pietre Dure de Florencia (<http://goo.gl/kr9A0>), las instituciones francesas École de Condé de París (<http://goo.gl/EupnO5>) y École Supérieure d'Art de Avignon (<http://www.esaavignon.fr/>, comunicación personal por correo electrónico el 10 de marzo de 2015), y las universidades alemanas Fachhochschule Erfurt (<http://goo.gl/Gqb0L>), Fachhochschule Potsdam (<http://goo.gl/2fW6Xa>) y Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (<http://krg.htw-berlin.de/>). Cuatro consultas por correo electrónico no han sido contestadas.

Ante esta situación de escaso peso del inglés en los planes de estudio, y dada la juventud de la titulación –al menos en España-, es entendible que el inglés para la Conservación y Restauración no haya representado hasta el momento un segmento de mercado rentable para las editoriales que publican manuales de IFE¹⁹. Es en este contexto de ausencia de materiales didácticos adecuados en el que se sitúa la experiencia docente de la que surge esta tesis.

1.1.2. Motivos por los que centrar la atención en el léxico especializado

Cuando se creó la asignatura de TEIM en el curso 2011-2012, según el Verifica de la titulación (véase el anexo II), una de las competencias²⁰ generales del Grado a cuya adquisición debía contribuir la asignatura era la competencia G4: “Conocimiento de una lengua extranjera. Capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito en una segunda lengua (inglés), conociendo el vocabulario especializado”. En vista de ese hincapié que hace el Verifica en el léxico²¹ específico, se decidió optar desde el principio por un enfoque de la asignatura en el que se le diese especial relevancia a dicha parcela lingüística, y ese interés llevó a realizar esta investigación acerca de cómo enfocar la didáctica de este componente.

¹⁹ Está más extendido el acrónimo inglés *ESP*, correspondiente a *English for Specific Purposes*, pero en este trabajo se empleará el acrónimo IFE, de igual manera que para abreviar “Lenguas para Fines Específicos” se utilizará LFE y no *LSP (Languages for Specific Purposes)*.

²⁰ Se entiende por competencia, junto con Colás (2005: 107), “la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a l[o]s [...] fines deseados”.

²¹ Aunque ciertos autores, como Alcaraz (2003: 44), distinguen entre léxico (situado en el ámbito de la lengua y entendido como “conjunto de palabras que en un momento determinado está a disposición de un locutor/receptor”) y vocabulario (perteneciente al habla, definido como “puesta en uso de un determinado número de palabras del léxico individual o de un grupo”), en este trabajo se van a emplear dichos términos de manera intercambiable.

Muchos expertos sobre la adquisición²² de L2 respaldan, además, este tipo de acercamiento. Como reflejan Folse (2004), Read (2000) o Schmitt (2000), el léxico ha sido un ámbito tradicionalmente descuidado en la investigación y en la docencia relativas al aprendizaje de una L2, pues se consideraban más importantes otros aspectos, en particular la gramática, y se creía que los alumnos ya irían adquiriendo un vocabulario aceptable sin necesidad de la atención explícita del profesor.

No obstante, cada vez se alzan más voces reivindicando el papel central del vocabulario. Ya Wilkins (1972: 111) declaraba: “While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed”. Aunque muchos profesores se fijan más en la corrección gramatical que en el vocabulario, los hablantes nativos suelen juzgar los errores de vocabulario como más graves que los gramaticales (Ellis, 1994). Asimismo, los propios alumnos con frecuencia señalan el vocabulario como una de sus principales áreas deficitarias (Green y Meara, 1995), y su conciencia de la relevancia del léxico se muestra de manera evidente en el hecho, destacado por Krashen (1989), de que suelen llevar consigo diccionarios (hoy en día en los *smartphones*) en lugar de gramáticas.

El papel del vocabulario también se ha revalorizado de modo considerable en el ámbito de las LFE. Según Chung y Nation (2003; 2004), el vocabulario técnico representa una proporción del vocabulario de textos especializados mayor de lo que se creía hasta el momento. Sus trabajos, refrendados posteriormente por investigaciones como la de Fraser (2006), sitúan la cifra entre el 20% y el 30%, mientras que Nation

²² En la literatura especializada, “adquisición” a menudo se contraponen a “aprendizaje” (Krashen, 1982). Mientras “adquisición” sería la absorción inconsciente de una lengua a través de la exposición natural a ella, “aprendizaje” consistiría en su estudio consciente. No obstante, como señala Ellis (1985: 6), no está claro que se trate de procesos tan diferentes, ni resulta fácil identificar en qué momento se da uno u otro, por lo que es lícito emplear estas palabras de modo indistinto.

(2001) hablaba de un 5%. Por ello, se comprende que las carencias en el léxico técnico supongan uno de los aspectos que más dificultan la comunicación en el contexto de un ámbito de conocimiento especializado.

En la experiencia concreta de la asignatura de TEIM, el énfasis en el vocabulario ha servido, además, para dar una salida a los problemas planteados por la heterogeneidad de niveles lingüísticos que caracteriza, como señalan Luzón (2009: 11) o Bueno (2009: 132), a tantas aulas de IFE, al menos en España. El nivel de inglés mínimo de partida que se presupone en el Verifica, aunque se formule a modo de recomendación y no como requisito esencial para cursar la asignatura, es el nivel A2²³ establecido por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) en 2002. Sin embargo, la realidad es que algunos estudiantes no poseen siquiera ese nivel, pues no son raros los casos de alumnos mayores que llevan mucho tiempo desvinculados del inglés, o que incluso nunca han llegado a estudiarlo.

En este contexto se plantea la dificultad de cómo hacer posible que este tipo de alumnado alcance, en el plazo de un cuatrimestre, unos resultados de aprendizaje que el Verifica, tal como se puede ver en el anexo II, formula de esta manera:

El alumno será capaz de comunicar y comprender textos orales y escritos en lengua inglesa en un nivel B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas, con especial énfasis en el contexto profesional de la Conservación y Restauración, tal y como a continuación se relaciona:

1. Comprender las ideas principales en un discurso oral cuando se tratan asuntos de trabajo, tanto en conversación como en conferencias o medios de comunicación.

²³ Para un resumen de los descriptores de cada nivel lingüístico del MCERL (2002), consúltese <http://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr>.

2. Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual o relacionado con el trabajo.
3. Expresarse oralmente con cierta soltura sobre temas conocidos ligados a la Conservación y Restauración.
4. Expresarse por escrito mediante textos sencillos y bien enlazados sobre temas profesionales.

Ante esta exigencia planteada por el Verifica, es preciso reconocer que se trata de un objetivo inviable para una parte apreciable del alumnado en el plazo del que se dispone. Ante esta situación, para atender a la diversidad de niveles desde un enfoque inclusivo, se ha optado por una solución posibilista en la que se potencia la parte de léxico de la asignatura, llevándola a un nivel netamente superior al B1, para compensar que no se pida un auténtico B1 en las destrezas lingüísticas consideradas en su globalidad. Al mismo tiempo, el vocabulario especializado también resulta novedoso para los estudiantes más avanzados, de modo que se evita su aburrimiento y desmotivación.

1.1.3. La necesidad de crear materiales didácticos específicos

En estos años de docencia en el ámbito de la Conservación y Restauración, se ha constatado la inexistencia de materiales didácticos comerciales en inglés adecuados para este campo, carencia entendible si se tiene en cuenta la situación esbozada en el apartado 1.1.1. Se pueden encontrar algunos materiales de referencia plurilingües, como el de Martínez y Rico (2003), consistente en una lista de términos especializados de Conservación y Restauración en español con sus equivalencias en alemán, inglés, italiano y francés. Su utilidad es indudable como obra de consulta, pero no resulta en absoluto adecuado como material didáctico, al presentar el léxico específico descontextualizado, sin ni siquiera definiciones o ejemplos.

Ante esta situación, al docente se le suelen presentar tres alternativas, a grandes rasgos. La primera sería emplear los abundantes materiales de inglés general disponibles en las diversas editoriales, aunque de esta manera difícilmente se daría respuesta a las necesidades concretas de los estudiantes de este Grado, con el consiguiente peligro de desmotivación. La segunda posibilidad consistiría en usar, sin realizar ningún tipo de adaptación, materiales de Conservación y Restauración que están escritos en inglés pero que no han sido concebidos para estudiantes de inglés como L2, como por ejemplo manuales especializados. Esta opción plantearía graves obstáculos, por un lado, a los alumnos que no partan de un nivel elevado de inglés y, por otro, a los que todavía no hayan adquirido suficientes conocimientos de Conservación y Restauración. En este sentido, cabe recordar que la asignatura de TEIM se imparte justo al inicio de la titulación, en el primer cuatrimestre del primer curso, y que los alumnos no tienen asignaturas específicas de Conservación y Restauración hasta el segundo curso.

Por último, el docente puede, tras determinar qué es lo que quiere enseñar, decidirse a crear sus propios materiales a medida y a reflexionar sobre el mejor modo de explotarlos desde el punto de vista didáctico. Esta tercera postura, característica de muchos profesores de LFE, como atestiguan los estudios clásicos de Dudley-Evans y St John (1998) y Hutchinson y Waters (1987: 157), es la que se adoptó en los tres cursos previos a esta investigación, y la evaluación informal de los cursos a través de comentarios orales y escritos del alumnado indicó con claridad su satisfacción general con dicho enfoque.

No obstante, en el proceso de evaluación informal se detectaron diversas áreas de mejora que sirven de punto de partida a esta investigación, como se describirá en el apartado 1.1.5. Se espera que el diseño de materiales didácticos de inglés para la Conservación y Restauración, su implementación y evaluación, así como los posteriores

reajustes derivados de dicha reflexión, tengan relevancia no solo para los alumnos del Grado de la ULL implicados en dicha experimentación didáctica y para cualquier persona ligada a la Conservación y Restauración, sino también para los profesores e investigadores de las LFE en general y del IFE en particular.

1.1.4. Razones para elaborar materiales didácticos digitales con recursos de internet, con especial atención al componente audiovisual

Ante la práctica ausencia de materiales comerciales adecuados ya reseñada, cabe preguntarse qué tipo de recursos se pueden usar para crear materiales didácticos propios, con las implicaciones metodológicas que estos llevan aparejadas. Las TIC parecen constituir la materia prima y el vehículo idóneos para la creación de materiales didácticos adaptados a las necesidades concretas de los alumnos de Conservación y Restauración, por una serie de motivos que se expondrán a continuación.

Las TIC tienen un importante poder motivador para los alumnos, por lo general “nativos digitales”, en palabras de Prensky (2001), acostumbrados a manejarlas en todos los órdenes de la vida y conscientes de que les aguarda un futuro profesional cada vez más tecnificado. No obstante, aunque se supone que muchos de “los jóvenes son autodidactas en la mayoría de los procesos de aprendizaje relacionados con las TIC y cuando una determinada tecnología se introduce en los centros escolares, lo normal es que los alumnos sepan usarla mucho mejor que sus profesores” (Echeverría, 2010: 101), lo cierto es que la alfabetización digital del alumno en todas sus vertientes, tal como la describe Area (2014), no puede darse por supuesta (véase, por ejemplo, el estudio de Marín y otros [2015]).

La universidad del EEES, que no incide tanto en la simple acumulación de conocimientos teóricos exclusivos de una parcela dada del saber como en la adquisición de una serie de competencias genéricas demandadas por la sociedad, otorga una preponderancia especial a las habilidades de manejo de las TIC (Sevillano, 2009). Esta relevancia de las TIC se percibe tanto en los proyectos DeSeCo (2005) y Tuning (2006), que tratan de identificar qué competencias genéricas resultan claves para la realización personal y profesional del individuo, como en el *Libro Blanco de los títulos de Grado en Bellas Artes, Diseño y Restauración*, presentado a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2004 y que señala qué competencias transversales y específicas se esperan de un graduado en dicha titulación.

Dentro del amplio abanico de recursos útiles que ofrece internet, tal como páginas web, imágenes y vídeos, estos últimos parecen ajustarse de manera particularmente adecuada a la enseñanza-aprendizaje del inglés para la Conservación y Restauración. No se puede obviar la importancia de lo audiovisual en la sociedad actual, en la que prima la rápida sucesión de imágenes sobre el texto escrito, tal como subraya Vargas Llosa (2012). Esta preeminencia de lo visual suele ser más acusada entre los estudiantes de Arte, aunque, para comprobar esta tendencia, en esta investigación se analizará mediante un cuestionario inicial si el estilo de aprendizaje que predomina entre el alumnado es realmente el visual (véase Dörnyei (2005) para una revisión de los distintos estilos de aprendizaje).

Como describe Parselis (2007), en la sociedad actual los “productos” audiovisuales (entendidos como obras acabadas destinadas al ámbito tradicional del cine y de la televisión, donde el receptor se comporta como una simple audiencia pasiva) han pasado a ser “objetos” audiovisuales concebidos para su inserción y continua reutilización en contextos multimedia e hipermedia distribuidos a través de múltiples plataformas (ordenadores, tabletas, teléfonos móviles, etc.). En este nuevo

modelo de la Web 2.0²⁴, el público se convierte en un usuario que interactúa constantemente con la pantalla y, en muchos casos, incluso adopta un papel más activo, incrustando y enlazando elementos audiovisuales él mismo.

Esta abundancia de materiales audiovisuales en la red constituye un poderoso motivo práctico para emplearlos como “materia prima” de recursos didácticos de elaboración propia. Internet representa una fuente inagotable de materiales audiovisuales de acceso sencillo y gratuito, y fáciles de reutilizar, aunque hay que tener siempre presente un respeto escrupuloso por los derechos de autor²⁵. Es cierto que precisamente la enorme cantidad de vídeos disponible en los servicios de alojamiento de vídeos de la Web 2.0, como YouTube o Vimeo, suele suponer una complicación a la hora de seleccionarlos, pero este trabajo se propone establecer unos criterios claros que sirvan de guía en ese proceso.

Sin embargo, como subraya Watson (2010), un recurso web por sí solo no constituye un material didáctico propiamente dicho, sino que es necesario plantear en torno a él alguna tarea que constituya la verdadera base para la adquisición de nuevos conocimientos, dando así lugar a un objeto de aprendizaje (OA). En el apartado 2.2.6 se explicará con más detalle el concepto de OA, fundamental en esta investigación. Aquí, se puede describir en pocas líneas como una pequeña página web que contiene uno o más recursos web, y, en relación con ellos, una serie de

²⁴ El término “Web 2.0”, según O’Reilly (2005), se refiere a la segunda generación de la World Wide Web y se aplica a los sitios web que permiten a los usuarios interactuar y contribuir como creadores de contenido, en lugar de limitarse a la observación pasiva de contenidos que han sido creados para ellos (Posada, 2012; Roig y otros, 2013). Entre los muchos ejemplos representativos de la Web 2.0 figuran las redes sociales, los servicios de alojamiento de vídeos, los blogs y los wikis.

²⁵ Si en un material didáctico se inserta un enlace a un material colgado por otra persona en internet y se menciona su autoría de manera adecuada, el enlace se asimila a una cita y sería posible beneficiarse “del derecho de cita presente en cualquier ley de derecho de autor” (Fernández y otros, 2009).

actividades didácticas interactivas que favorecen el trabajo autónomo del alumno, ya que le permiten comprobar su progreso trabajando a su propio ritmo.

Otra razón para usar los OAs como vehículo didáctico es su capacidad de sobrepasar los límites del aula y de la universidad para la que se crean en un principio. En la actualidad, dado el cambio de mentalidad en el ámbito educativo, en donde, en palabras de Wiley y Hilton (2009), “openness is a prerequisite to change”, son muy comunes las iniciativas de tipo OCW²⁶, que permiten a las instituciones compartir sin restricciones recursos didácticos con cualquier internauta del mundo (Llorente y otros, 2013). Como ya se destacaba en la introducción, la ULL posee una plataforma OCW en la que se han alojado los materiales digitales vinculados a este trabajo²⁷, de modo que se pueden compartir con cualquier persona interesada en la Conservación y Restauración que quiera enseñar o aprender inglés.

1.1.5. Diseño e implementación de recursos digitales durante los cursos previos a la experimentación didáctica: análisis de fortalezas y debilidades

En este apartado se trazará a grandes rasgos el proceso de experimentación previo al planteamiento de esta investigación y se señalarán los puntos débiles y fuertes detectados durante dicha exploración preliminar de las posibilidades didácticas del OA. Esta tesis doctoral se enmarca, pues, en el paradigma metodológico de la investigación-acción (*action research*), descrito con más detalle en el

²⁶ Entre estas iniciativas, consistentes en la publicación de materiales en abierto sin ánimo de lucro, destacan, por citar algunos ejemplos, MIT OpenCourseWare (<http://ocw.mit.edu/OcwWeb>) pioneros que comenzaron con este tipo de proyectos en 2001, Open Yale Courses (<http://oyc.yale.edu/>) y Open Michigan (<http://open.umich.edu/>). La mayoría de las universidades españolas disponen de aulas OCW, como se puede ver en <http://ocw.universia.net/es/>.

²⁷ <https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=125>.

capítulo 3. Este tipo de enfoque, tal como explica Burns (2011), consiste en identificar un aspecto de la docencia susceptible de mejora (casi siempre de un profesor concreto con un grupo de alumnos determinado) y en emprender, como consecuencia, una investigación basada en la recopilación y análisis sistemáticos de datos. Este tipo de estudio, que posee un importante componente descriptivo, suele tener una finalidad eminentemente práctica: aplicar sus resultados con el fin de lograr una docencia de mayor calidad (Wallace, 1998). En la investigación-acción se evalúa, desde el primer momento de su implementación, si un determinado elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje es en verdad efectivo, involucrando a los propios alumnos en dicha evaluación y prestando especial atención a su grado de satisfacción. Un componente clave de la investigación-acción es su carácter cíclico: en la evaluación de la efectividad de la medida aplicada se suelen descubrir nuevas carencias que llevan a iniciar el proceso de nuevo.

En los tres años académicos en los que se impartió con anterioridad la asignatura, se experimentó con diversos tipos de materiales digitales alojados en el aula virtual perteneciente al Campus Virtual de la ULL, entorno virtual de aprendizaje²⁸ que utiliza la plataforma de software libre Moodle²⁹, creada por Martin Dougiamas en 2002. Entre esos materiales figuraban páginas web y vídeos extraídos de internet, que en el curso 2011-2012, tras verlos y trabajarlos en clase, se enlazaban directamente al aula virtual para su posterior repaso por parte del alumno. En el caso de los vídeos, se proporcionaba también en el aula virtual su transcripción (y, en ocasiones, traducción al español) en un enlace separado.

El balance que realizaron los alumnos del curso 2011-2012 de estos recursos y de las actividades presenciales asociadas a ellos fue

²⁸ Este concepto se explicará con más detenimiento en el apartado 2.2.4.

²⁹ <https://moodle.org>.

satisfactorio. Según ellos, el aula virtual aportaba mucho material interesante que, a su vez, conducía a otros recursos *online*, y estos se conectaban con otros más en una cadena infinita que fomentaba el aprendizaje incidental del inglés e impedía el tedio de los alumnos más adelantados. Además, algunos estudiantes valoraban el hecho de que se resaltase el componente visual de la asignatura mediante el uso permanente del proyector en clase.

No obstante, en el curso 2011-2012 también se constató que, con frecuencia, los vídeos no se escuchaban bien en el aula presencial, ya que se impartían las clases en un salón de actos de grandes dimensiones, sin un equipo de sonido adecuado, y con un grupo de alumnos muy numeroso (en torno a 90 alumnos, pues se impartía clase simultáneamente al grupo de Conservación y Restauración y al de Diseño). Asimismo, en ocasiones fallaba el proyector.

Por todo ello, se planteó la necesidad de reducir la dependencia de la tecnología en las clases y de asignar los materiales digitales al trabajo del alumno fuera del aula presencial. De esta manera, los estudiantes podrían ver los vídeos con mucha mayor calidad –especialmente de sonido- y repetirlos las veces necesarias, de acuerdo con su nivel. Además, sobre esos materiales los alumnos podrían realizar por su cuenta ejercicios que no requiriesen la presencia de la profesora, de modo que se reservaría el tiempo de clase para actividades de índole más comunicativa y para tareas que necesitasen una mayor supervisión. Otro cambio importante que se decidió introducir tras finalizar el curso 2011-2012 fue destinar los materiales digitales al trabajo del alumno previo a las clases presenciales, y no exclusivamente posterior a ellas, en consonancia con los principios del “aula inversa” o *flipped classroom*, que se detallarán en el apartado 2.1.1.2.

Una mejora adicional implementada en el curso 2012-2013 consistió en reunir todos los materiales relacionados (por ejemplo, un

vídeo, su transcripción, un enlace web vinculado al tema del vídeo, etc.), que hasta entonces aparecían por separado en el aula virtual, en un único recurso digital más compacto. A raíz de la realización de un taller de formación de la Unidad de Docencia Virtual (UDV) de la ULL³⁰ (lo que demuestra la importancia del reciclaje continuo del profesorado como motor de cambio) todos esos elementos digitales previos, enriquecidos con ejercicios interactivos (o bien adaptados de las actividades ya preparadas en el 2011-2012, o bien de nueva creación), pasaron a integrarse en objetos de aprendizaje (OAs) multimedia elaborados con el software libre eXeLearning³¹. A los materiales preexistentes se sumaron, además, OAs completamente nuevos.

Como se planificó un incremento sustancial del trabajo del alumno con materiales digitales, se decidió que ese tipo de tareas no se iba a circunscribir a las 90 horas de trabajo autónomo previstas para la asignatura y se optó por dar un paso hacia una modalidad de enseñanza semipresencial. Así, la asignatura se acogió a un Programa de Actividad Docente *Online* (PADO, Modalidad A), convocado por la UDV, que permitía la virtualización de hasta un 30% de la asignatura (18 horas lectivas, de un total de 60). En este caso concreto, se solicitó la sustitución de 6 horas presenciales (es decir, un 10% del total) por la realización de actividades *online* en el aula virtual. En el curso 2013-2014 se participó de nuevo en el programa PADO, aumentando el porcentaje de virtualización hasta un 15% de las horas presenciales, lo que supuso un total de 9 horas. En líneas generales, se mantuvo el mismo enfoque didáctico que en el curso anterior, pero se continuó ampliando y perfeccionando la colección de OAs.

³⁰ El taller se denominaba “Elaboración de objetos de aprendizaje mediante el uso de herramientas TIC” y fue impartido en diciembre de 2011 por David Cabrera, Alberto Lorenzo y Román Estévez.

³¹ <http://exelearning.net>.

Los resultados de la experimentación didáctica semipresencial de ambos cursos fueron positivos si atendemos a los comentarios que los alumnos hicieron a través de cauces informales de retroalimentación (comentarios escritos no guiados de carácter anónimo y opiniones orales). La opinión mayoritaria fue que los OAs eran dinámicos e interesantes y que los vídeos contribuían a mejorar la destreza de la comprensión auditiva. Asimismo, muchos alumnos coincidieron en que los ejercicios interactivos, la principal novedad con respecto al curso 2011-2012, facilitaron en gran medida la asimilación y la retención de los contenidos.

Otra de las cuestiones que resaltaron los estudiantes, en la línea de las ventajas señaladas por Ellis y Johnson (1994: 157-158) acerca del uso de materiales reales en LFE, es que a través de estos materiales auténticos tomaron conciencia de algo que ya intuían: que muchos de los contenidos importantes de su especialidad disponibles en internet están en inglés. Algunos estudiantes apuntaron que gracias a estos materiales digitales conocieron instituciones importantes de su ámbito, como el Getty Conservation Institute³² o el Smithsonian American Art Museum³³ y que incluso se despertó en ellos la inquietud de estudiar o trabajar en el extranjero cuando acabasen sus estudios en la ULL.

Además de comentarios positivos, los alumnos de los cursos 2012-2013 y 2013-2014 realizaron sugerencias de mejora que han resultado de gran utilidad. Una de las principales críticas se refiere a la superabundancia de material disponible en el aula virtual, que tiene como consecuencia lógica una sobrecarga en la cantidad de vocabulario técnico que deben aprender. Al mismo tiempo, algunos alumnos demandaron más OAs específicos del área de Conservación y Restauración, a expensas de la supresión de recursos más genéricos de Bellas Artes. Otra deficiencia señalada fue el excesivo énfasis puesto en los mapas conceptuales como

³² <http://www.getty.edu/conservation>.

³³ <http://americanart.si.edu/conservation>.

estrategia de aprendizaje de vocabulario, ya que en el curso 2013-2014 se obligó a los estudiantes a elaborar un mapa de cada tema. Varios alumnos reclamaban poder elegir qué estrategias de aprendizaje quería usar cada uno.

Teniendo presente toda la trayectoria descrita, con su ciclo de sucesivas intervenciones, evaluaciones, detecciones de áreas de mejora y nuevas intervenciones, se decidió llevar a cabo una investigación más sistemática que la realizada de manera informal hasta el momento, con la finalidad de valorar el grado de efectividad y la capacidad motivadora de una propuesta didáctica renovada basada en OAs, que se implementaría en el primer cuatrimestre del curso 2014-2015. Para hacer la investigación más abarcable y dado que el aprendizaje de léxico específico ocupa un lugar importante en la asignatura, tal como se justificó en el apartado 1.1.2, se escogió centrar la atención de la investigación en dicho aspecto, en lugar de evaluar la asignatura en su conjunto.

En primer lugar, se pretendía buscar un fundamento teórico tanto a lo que ya se hacía de manera intuitiva como a las mejoras susceptibles de ser incorporadas a la nueva propuesta. Estas consideraciones generales abarcan, por un lado, aspectos metodológicos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, prestando particular atención a la didáctica del léxico específico, y, por otro, la aplicación de las TIC a la docencia universitaria, con especial hincapié en la figura del OA. Con ese bagaje pedagógico, se quiso rediseñar un conjunto de OAs que intentase cumplir, en la medida de lo posible, los requisitos de calidad establecidos en la literatura especializada, que realmente no se habían tenido en cuenta en los diseños iniciales.

Asimismo, atendiendo a las demandas del alumnado, se intentó enriquecer la colección con nuevos OAs específicos de Conservación y Restauración, lo que implicaba prescindir de otros recursos preexistentes. A veces resulta difícil renunciar a incluir un material de elaboración

propia en el que se han invertido muchas horas de trabajo, pero hay que comprender que no se puede seguir añadiendo nuevos recursos de manera indefinida sin suprimir ningún material anterior, pues se corre el riesgo de acabar con un aula virtual hipertrofiada y con unos alumnos aquejados de una seria sobrecarga cognitiva. Mantener el número de OAs dentro de unos límites razonables es imprescindible, además, para controlar la cantidad de vocabulario que se les pide a los alumnos. En el nuevo diseño de la propuesta didáctica se quiso cuantificar, por primera vez, el número de palabras elegidas para ser materia de examen y calibrar con extremo cuidado su distribución por semana del cuatrimestre.

Esta dosificación y esta planificación más meticolosas de lo acostumbrado, tanto de los contenidos del curso como de los ejercicios de los OAs y de las actividades (presenciales y de trabajo autónomo) relacionadas con ellos, se hicieron particularmente necesarias a raíz de la implantación de un nuevo marco en la ULL a partir del curso 2014-2015 en lo referente al rol de las actividades virtuales como *apoyo a* (y no *sustitución parcial de*) la docencia presencial³⁴.

Además, con vistas a la investigación, en el curso 2014-2015 se incorpora a la asignatura la instrucción explícita de una amplia variedad de estrategias de aprendizaje de vocabulario, para que el alumnado pueda experimentar con las que más le interesen, y se habilitan vías para que los estudiantes vayan transmitiendo a lo largo del cuatrimestre sus impresiones al respecto.

³⁴ En un documento publicado el 16 de mayo de 2014 (http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/wull/estudios_docencia/udv/apoyo_docencia201415.pdf), el Vicerrectorado de Tecnologías de la Información y Servicios Universitarios de la ULL explica que, si bien en los últimos años se había promovido un modelo de enseñanza semipresencial en el que un determinado porcentaje de horas de clase se sustituían por actividades virtuales, y aunque la adopción voluntaria de ese modelo de *blended learning* había supuesto una experiencia muy valiosa para docentes y alumnos que se debía rentabilizar, se hacía necesario ajustarse a la normativa académica vigente, que recoge que la modalidad a la que pertenecen los actuales planes de estudio es la presencial.

Por último, otro cambio importante en la presente investigación con respecto al modo anterior de abordar la asignatura fue la necesidad de diseñar herramientas para una recogida de datos más metódica y consciente, hasta entonces limitada a tomar nota, con frecuencia mental, de las comunicaciones informales realizadas por los alumnos de forma ocasional. Asimismo, se aspira a someter la información recopilada a un análisis más sistemático y a realizar una reflexión consiguiente más profunda que lleve a iniciar de nuevo el proceso.

1.2. Objetivos de la investigación

Tomando como base la experiencia práctica de los tres primeros años de andadura del Grado en Conservación y Restauración de la ULL, que condujo al planteamiento de la investigación que se acaba de esbozar a grandes rasgos, a continuación se concretan los objetivos de esta tesis:

- 1) Comprobar la efectividad de la propuesta didáctica basada en OAs que se implementó en el curso 2014-2015, determinando hasta qué punto los alumnos han logrado unos resultados de aprendizaje de léxico específico estipulados previamente.
- 2) Evaluar la eficacia de la propuesta didáctica basada en OAs con respecto, por una parte, a la adquisición y a la aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario por parte de los alumnos y, por otra, a su reflexión sobre ellas.
- 3) Averiguar el grado de aceptación de la propuesta didáctica basada en OAs, tanto en su vertiente virtual como presencial, y medir el nivel de satisfacción general de los alumnos con la asignatura.

Capítulo 2. Marco teórico de la investigación

La reflexión sobre la experiencia docente propia supone un excelente punto de partida para la investigación, pero esta no se puede entender si no se inscribe en unas coordenadas teóricas que la sitúen y le confieran solidez. Ya en el capítulo primero, al exponerse la justificación y los antecedentes de este trabajo, se mencionaban ciertos fundamentos que sustentaban la práctica docente, pero en este segundo capítulo se perfilarán con mayor claridad las bases teóricas sobre las que se asienta el diseño de la propuesta didáctica en torno a la que gira esta tesis doctoral. La primera parte de este capítulo tratará aspectos metodológicos relativos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, con particular atención al léxico especializado³⁵, mientras que la segunda versará sobre la aplicación didáctica de las TIC³⁶.

2.1. La enseñanza-aprendizaje de léxico específico en lenguas extranjeras

2.1.1. La adquisición de una L2

2.1.1.1. Teorías sobre la adquisición de una L2

Como es natural, las teorías sobre la adquisición de la L2 se inspiran en modelos teóricos más generales acerca de cómo tiene lugar el aprendizaje. El marco de referencia teórico sobre adquisición de la L2 que se adopta en este trabajo se basa en el constructivismo, paradigma en el que conviven el constructivismo cognitivo derivado de la obra de Piaget y

³⁵ En el apartado 4.1.5 se concretará cómo se plasman estos principios teóricos en la propuesta didáctica.

³⁶ En el apartado 4.2 se reflejará cómo se tienen en cuenta estas directrices para el diseño de la propuesta didáctica.

la contribución de corte más sociocultural de Vygotsky³⁷. En palabras de Coll y otros (2008: 48):

Se concibe el aprendizaje [...] como un proceso de cambio interno en las representaciones mentales del alumnado sobre los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, y se sostiene, al mismo tiempo, que la dinámica de ese proceso de cambio resulta indisociable de los procesos comunicativos y lingüísticos que, como soporte y “andamiaje” de ese proceso de cambio, establecen y desarrollan conjuntamente profesores y alumnos.

Uno de los pilares del constructivismo es el principio del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), consistente en el anclaje de información nueva al conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del discente. Mediante ese proceso de integración en los esquemas mentales previos, esa información se transforma en conocimiento y sirve de punto de apoyo, a su vez, para la adquisición de futuros conocimientos. Para lograr un aprendizaje significativo es fundamental que el alumno desarrolle su capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y de intervenir activamente en él.

Otro concepto básico es el de la zona de desarrollo próximo, definida por Vygotsky (1978: 86) de la siguiente manera:

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Las dos tendencias que coexisten en el seno del constructivismo también se reflejan en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. A grandes rasgos, de acuerdo con Lamy y Hampel (2007) y Zuengler y Miller (2006), mientras que el modelo cognitivo presta más atención a los

³⁷ La obra de Vygotsky data de los años 20 y 30 pero no se difundió en Occidente hasta las décadas de los 60 y 70.

procesos que tienen lugar en la mente del individuo, la teoría sociocultural contempla el aprendizaje de idiomas como un proceso interpersonal situado en un contexto social y cultural que influye de manera decisiva en él. Ambas teorías se pueden concretar en metodologías didácticas no solo en el ámbito general de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, sino también en el campo de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (aspecto tratado en el apartado 2.2.2).

2.1.1.1.1. *El modelo cognitivo*

Los tres conceptos básicos de la teoría cognitiva del aprendizaje de segundas lenguas son el *input* (el material lingüístico al que está expuesto el alumno), el *output* (la producción lingüística del alumno) y la interacción (el intercambio lingüístico entre individuos). Así, de acuerdo con la hipótesis del *input* propuesta por Krashen (1981; 1985), para adquirir una segunda lengua es necesario que el alumno esté expuesto a *input* comprensible, es decir, *input* que se sitúe ligeramente por encima de su nivel actual, en analogía con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978). El *intake* sería, entonces, la parte del *input* que el discente es capaz de procesar.

Long (1996) resalta, en cambio, el papel de la interacción. Según la propuesta de este autor, apoyada por trabajos como los de Gass y otros (1998), la efectividad del *input* comprensible se ve reforzada en gran medida cuando los individuos se ven obligados a negociar el significado, es decir, a solicitar una aclaración o a simplificar su discurso. Esta negociación suele traer aparejada algún tipo de retroalimentación que puede ayudar al discente a reflexionar sobre la forma lingüística en cuestión o incluso a descubrir otras formas nuevas que le muestre el interlocutor.

Swain (1985), por su parte, otorga importancia al *output* comprensible, que proporciona al individuo la oportunidad de realizar un

uso significativo de sus recursos lingüísticos. Este tipo de operación suele implicar una mayor atención a la forma, con frecuentes reformulaciones por parte del discente. De acuerdo con esta autora, dicha monitorización promovería la adquisición de la L2.

2.1.1.1.2. La teoría sociocultural

En los años 90 aparece un paradigma que busca integrar el modelo cognitivo en un marco más amplio que tenga en cuenta los aspectos sociales del aprendizaje (Block, 2003). De esta manera, el concepto de interacción ya no se entiende simplemente como una de las vías para proporcionar *input* lingüístico a la mente del individuo, o como una oportunidad para que el discente genere *output*, sino que pasa a interpretarse como interacción social en términos más generales. Según esta teoría, el aprendizaje no se manifiesta en la interacción, sino que surge de ella. Se retoman, pues, las tesis de Vygotsky (1978): para que se produzca el aprendizaje es necesario que exista interacción, debe tener lugar algún tipo de mediación por parte de otros (el profesor, compañeros, etc.) dentro de la zona de desarrollo próximo del discente. Como ponen de relieve autores como Lave y Wenger (1991), el éxito o fracaso no solo depende de claves psicolingüísticas internas, sino que entran en juego otros muchos factores, como el profesor, el modo de organizar las actividades (individuales, en pequeños grupos o con toda la clase a la vez), el marco institucional o incluso las estructuras sociales.

2.1.1.2. El enfoque comunicativo y centrado en el alumno

Sin ánimo de realizar un análisis exhaustivo del pasado y presente de los numerosos enfoques de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, como el que se puede encontrar en Alcón (2002), y adoptando una aproximación ecléctica que permita acercarse a ellas con actitud abierta, únicamente se

consignarán de manera sucinta las aportaciones que se consideran más valiosas para esta investigación.

Este trabajo se adhiere, en términos globales, a la corriente de la enseñanza comunicativa de idiomas, entendida no como un método concreto sino como una manera amplia de concebir la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Tiene especial interés el concepto de *competencia comunicativa*, acuñado por Hymes (1964), reformulado por Canale y Swain (1980) y aplicado desde los proyectos promovidos por el Consejo de Europa en la década de los 70 (Van Ek y Alexander, 1975) hasta el MCERL (2002).

Una característica comúnmente asociada al enfoque comunicativo es el papel central que asume el alumno (Nunan, 1988b). De este modo, se anima al estudiante a asumir la responsabilidad de gestionar su propio aprendizaje, involucrándolo, en la medida de lo posible, en la elección y preparación de las tareas didácticas.

La atención a la figura del discente ha propiciado la indagación sobre los estilos de aprendizaje, un concepto impreciso que, a pesar de poseer un atractivo intuitivo, no ha llegado a definirse con rigor, según Dörnyei (2009: 183). En la literatura se han establecido distintas tipologías de estilos de aprendizaje. Por ejemplo, la clasificación de Reid (1987), que distingue un estilo visual, uno auditivo, uno cinestésico y uno táctil, obedece en buena medida al concepto de inteligencias múltiples formulado por Gardner (1983)³⁸. Como se puede comprobar en el anexo V, en el cuestionario administrado al comienzo del cuatrimestre se incluyó un ítem (el III.3)³⁹ relacionado con el concepto de “preferencia sensorial” (Oxford, 1995), una de las dimensiones del estilo de aprendizaje con las

³⁸ Gardner diferencia la inteligencia lingüística, la lógica-matemática, la musical, la corporal-cinestésica, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal, si bien puntualiza que normalmente las distintas inteligencias no operan de manera independiente.

³⁹ Las respuestas a dicho ítem se presentan en el apartado 5.1.1.

que tanto los profesores como los estudiantes de idiomas están más familiarizados, como resalta Dörnyei (2005: 139). Existen, además, otras taxonomías menos ligadas a aspectos sensoriales, como la de Grasha-Riechmann (1975), que establece las dicotomías participativo frente a elusivo, competitivo frente a colaborativo y dependiente frente a independiente, y la de Kolb (1976)⁴⁰, que habla de alumnos acomodadores, divergentes, asimiladores y convergentes.

El enfoque centrado en el alumno también ha supuesto un gran impulso a los estudios sobre estrategias individuales de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990), cuestión que se tratará en el apartado 2.1.3.11 cuando se hable de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Asimismo, el enfoque centrado en el alumno se propone fomentar la autonomía del estudiante, estimulando su capacidad de reflexión metacognitiva para “aprender a aprender” (Benson, 2001; Dickinson, 1992), de acuerdo con los principios constructivistas expuestos en el apartado 2.1.1.1. La autonomía del alumno es un aspecto de vital importancia en el ámbito universitario (Bobb, 1994) y, en particular, en el campo de la enseñanza del IFE (Luzón y González, 2006), sobre todo a raíz de la implantación del EEES, pues el crédito europeo no solo comprende la actividad presencial (10 horas), sino también la no presencial (15 horas), que el profesor ha de planificar de forma igualmente cuidadosa.

Un cambio metodológico importante relacionado con el enfoque basado en el alumno que se viene produciendo en los últimos años es al progresiva introducción de la *flipped classroom* o aula inversa⁴¹. De acuerdo con este sistema, el estudiante se familiariza de manera autónoma

⁴⁰ En Kolb y Kolb (2005) se ofrece una visión panorámica de los estudios relacionados con el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (1976).

⁴¹ También se emplean con el mismo significado las etiquetas “aula/clase invertida” o “aula/clase al revés”.

con los contenidos que en la clase tradicional recibía del profesor en sesiones grupales presenciales. Después, en el aula física, aplica bajo la supervisión del profesor lo que ha aprendido previamente por su cuenta.

Aunque la idea de invertir la secuencia de trabajo no sea nueva, sí que es más reciente el uso extendido de materiales digitales (sobre todo vídeos) para llevarla a la práctica, así como el propio término *flipped classroom*, que empezó a usar Baker (2000) y generalizaron Bergmann y Sams (2008) cuando dieron a conocer sus experiencias con esta metodología como profesores de Química. Asimismo, Khan (2011), con su influyente charla TED⁴² sobre su iniciativa Khan Academy⁴³, contribuyó de manera decisiva a popularizar la idea de dar la vuelta a las aulas.

Los más puristas, como Yarbro y otros (2014: 5), distinguen entre los conceptos de “aula inversa” y “aprendizaje inverso”, precisando que un aula inversa, si bien es condición para que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje inverso, por sí misma no constituye una garantía de que se produzca ese tipo de aprendizaje. Para dichos expertos, así como para Bergmann (2016) y Fernández Naranjo (2015), no basta con que los estudiantes vean vídeos en casa y hagan actividades (a menudo lo que antes se mandaba como tarea de casa) en el aula física. Resulta imprescindible, además, que tenga lugar un cambio metodológico de más profundo calado, en el que se redefinan los roles en el aula y la enseñanza personalizada y/o en pequeños grupos ocupe un lugar central.

⁴² TED (Technology, Entertainment, Design) es una organización sin ánimo de lucro dedicada a la difusión del conocimiento (<https://www.ted.com/>).

⁴³ Khan Academy (<https://www.khanacademy.org/>) es una organización educativa sin ánimo de lucro que pone a disposición de cualquier internauta una vasta colección de recursos educativos (en su mayor parte, vídeos) sobre muy diversas especialidades. Como se verá en el apartado 4.2.2.2.2, para la construcción de algunos materiales de la propuesta didáctica se han empleado recursos de Smarthistory, perteneciente a Khan Academy.

Sin embargo, incluso si no se lleva a cabo una aplicación ortodoxa del aprendizaje inverso, cualquier paso que se dé en esa dirección supondrá una mejor adaptación a los distintos ritmos y aptitudes de los alumnos. Así, en el trabajo autónomo previo a la clase en el aula física, los estudiantes más aventajados pueden avanzar más rápido con los vídeos, mientras que los que tienen más dificultades tienen la oportunidad de ponerlos en pausa y repetirlos las veces que necesiten. Además, aun cuando la sesión presencial no se dedique enteramente a la atención individualizada o en pequeños grupos, siempre será más fácil liberar algo de tiempo para realizar una supervisión algo más estrecha que en las clases tradicionales.

El aprendizaje autónomo que caracteriza al enfoque basado en el alumno y, de manera muy especial, al método del aula inversa no está reñido en modo alguno con el aprendizaje colaborativo, que implica combinar las contribuciones de cada uno de los miembros de un grupo de tal forma que se genere un conocimiento cuyo valor supere la mera suma de las aportaciones individuales (Freeman, 1992). Ding (2005) habla incluso del concepto de “autonomía colaborativa” en entornos virtuales; es decir, interesa promover que los alumnos se ayuden unos a otros en su trabajo *online*, sin que tenga que intervenir tanto el profesor.

Otro elemento central de los métodos comunicativos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, y que se presta mucho al aprendizaje colaborativo, es el trabajo por tareas. Como se verá en el apartado 4.1.2 al describir el tipo de programa usado en la propuesta didáctica trabajada en esta tesis, en este enfoque el centro de interés se sitúa en la consecución de tareas, más que en el aprendizaje de la lengua. Aunque se tiende a imitar tareas del mundo real (en este caso tareas profesionales del ámbito de la Conservación y Restauración), también se tiene en cuenta la visión de Healy (1999), quien propone una definición más amplia de la

autenticidad de las tareas: para esta autora, una tarea es auténtica cuando los alumnos la encuentran útil y de verdad quieren hacerla.

Otro componente importante del enfoque comunicativo es lo que Krashen (1982) denomina “filtro afectivo”, una barrera psicológica vinculada al grado de motivación, a la actitud y al estado de ánimo del individuo que, cuando se activa (o sea, cuando el sujeto experimenta sentimientos negativos), impide que el *input* le llegue adecuadamente, perjudicando en consecuencia el proceso de adquisición de la L2. Por lo tanto, el profesor debe procurar que el filtro afectivo de los estudiantes se mantenga lo más “bajo” posible.

En esta línea, se debe realizar un esfuerzo hacia la reconsideración pedagógica del error: no hay por qué evitar a toda costa los fallos de los estudiantes, ni considerarlos necesariamente como evidencia de fracaso en el aprendizaje, sino como una parte normal de dicho proceso. Como se verá en el apartado 2.2.5.2.1, la creación de materiales *online* con los que el alumno pueda practicar sin miedo al error supone un paso adelante en este sentido.

Otra manera excelente de “bajar” el filtro afectivo de los alumnos es introducir elementos lúdicos en la enseñanza-aprendizaje de la L2. Según Li y otros (2009), Macedonia (2005) o Saliés (2002), el uso de este tipo de componentes en la enseñanza de idiomas suele favorecer un mayor grado de implicación y de desinhibición de los estudiantes. En este sentido, el diseño de la propuesta didáctica descrito en el capítulo 4 integra aspectos inspirados en el aprendizaje basado en el juego⁴⁴. Esta metodología consiste, como señala Trujillo (2015), en usar juegos (ya sea

⁴⁴ Como ponen de relieve Area y González (2015), a menudo se confunde dicha etiqueta con la de “gamificación”. De acuerdo con estos autores, el docente que gamifica su enseñanza no utiliza juegos, sino que diseña actividades con la mentalidad de un diseñador de juegos (y, en particular, de videojuegos). Se intentan aplicar a un contexto formativo, pues, los componentes que explican el poder adictivo de los videojuegos, como las recompensas inmediatas o el estímulo que supone el ir ascendiendo gradualmente de nivel de dificultad.

eligiendo un juego preexistente, rediseñándolo o construyendo un juego de elaboración propia) para enseñar un contenido concreto. El juego seleccionado puede haber sido creado expresamente con fines educativos (son los denominados juegos serios o formativos, *serious games* en inglés), o bien puede ser un juego no educativo al que se le dé esa nueva aplicación.

2.1.2. Aspectos idiosincrásicos de la enseñanza-aprendizaje del IFE

2.1.2.1. Rasgos definatorios del IFE

A la hora de elaborar este trabajo se han tenido en cuenta las peculiaridades que se observan en la aplicación de los principios metodológicos del apartado 2.1.1 a la didáctica del IFE (a grandes rasgos, lo que se diga acerca del IFE se podría extrapolar a las LFE en general, pero en estas líneas se hará referencia al IFE, en un mayor nivel de concreción).

Dudley-Evans y St John (1998: 4) mantienen que el IFE posee una metodología independiente de la del inglés general. Esta metodología propia se basaría, por un lado, en la absorción sincrética de aspectos metodológicos procedentes de las disciplinas a las que apoya y, por otro, en la redefinición de los roles del docente y del discente. La distancia jerárquica entre ellos se reduce puesto que, con frecuencia, el alumno conoce mejor que el profesor la materia especializada, mientras que el docente se centraría en las tareas de asesoramiento lingüístico. En cualquier caso, ambas figuras deben colaborar estrechamente para que el discente progrese en su aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de estos rasgos idiosincrásicos, no resulta fácil delimitar la frontera entre la metodología del IFE y la del inglés general. Asimismo, en la propuesta de Dudley-Evans y St John (1998)

tampoco se identifica con claridad una metodología exclusiva del IFE, ya que esta se subordina a la de las disciplinas y profesiones a las que sirve. De todas maneras, la definición precisa de la naturaleza y del estatus de una posible metodología que caracterice de modo general al IFE queda fuera del alcance de esta tesis. Lo que realmente importa en este trabajo es elegir unos principios metodológicos válidos (provengan de donde provengan) para satisfacer las necesidades concretas que se plantean al diseñar la propuesta didáctica.

Aunque la terminología técnica, tal como se comentaba en el apartado 1.1.2, constituye un objeto de indudable interés para este estudio, en esencia, el IFE no constituye una variedad especial diferenciada sustancialmente del inglés general en virtud de una extensa terminología exclusiva. Como ya indicaba Coffey (1984), en un curso de IFE tan solo opera un principio de selección de elementos lingüísticos para lograr unos objetivos concretos. En consecuencia, en este trabajo se asumirá que el proceso de aprendizaje del IFE no difiere en esencia del referido al inglés general, por lo que la metodología empleada en los cursos de inglés específicos no tiene por qué ser distinta en sus principios fundamentales, opinión respaldada por autores clásicos del ámbito del IFE, como Brumfit (1977) o Stevans (1988).

La única diferencia metodológica visible consistiría en que un curso de IFE suele presentar un sesgo más utilitario: en él opera de manera más evidente un principio de selección de elementos lingüísticos para cumplir unos objetivos definidos en virtud de un análisis de las necesidades comunicativas del alumnado⁴⁵. De esta premisa se desprende, por una parte, que el IFE encaja a la perfección en el movimiento de enseñanza comunicativa de idiomas desarrollado a partir de los años setenta. Por otra, se enlaza con la idea de que el proceso de

⁴⁵ Sobre las técnicas de análisis de necesidades, véase el resumen de Dudley-Evans y St John (1998).

enseñanza-aprendizaje ha de estar centrado en el alumno, siguiendo la propuesta didáctica de Nunan (1988b).

Widdowson (1983) incide sobre el utilitarismo del IFE, al poner de relieve que esta disciplina se concibe en buena medida como un entrenamiento que proporciona a los estudiantes una competencia restringida para poder abordar unas tareas bien delimitadas. Esa preparación para la vida real hace que se suelen emplear materiales auténticos y proponer tareas similares a las que se realizarán en la vida profesional o académica. Por el contrario, el inglés general pretende que los alumnos adquieran la capacidad de afrontar retos comunicativos de cualquier tipo. A pesar del sesgo utilitario inherente al IFE, Widdowson (1983) considera que no se debe abandonar una visión educativa más amplia, opinión que resulta convincente. No obstante, por lo general, las limitaciones de tiempo aconsejan restringir el enfoque y fijar unos objetivos más concretos y realistas.

Hyland (2002) lamenta que algunos estudiosos y docentes del ámbito de las LFE se hayan alejado de la especificidad. Para justificar este alejamiento, se suelen esgrimir argumentos como la excesiva dificultad de los cursos muy específicos para alumnos de nivel lingüístico escaso, o que dichos cursos solo los pueden impartir expertos en la disciplina en cuestión, no docentes de idiomas. Hyland (2002) rebate esos razonamientos, pues opina que los especialistas en la materia por lo general no poseen la preparación necesaria para realizar de manera efectiva tareas de asesoramiento lingüístico. Huckin (2003: 9) comparte la opinión de Hyland (2002) de que conviene potenciar la especificidad del ámbito de LFE. No obstante, contempla la especificidad desde otro prisma, no ceñido únicamente al contenido técnico de la disciplina. Desde la perspectiva de Huckin (2003), la especificidad de un curso de LFE debe radicar en su adaptación a las necesidades de unos alumnos dados. Según McGinity (2003), las visiones de Hyland (2002) y Huckin (2003) no son

opuestas: se puede propugnar un alto grado de especificidad técnica y, al mismo tiempo, emplear un enfoque centrado en el alumno.

En cualquier caso, la naturaleza específica del IFE no se restringe a aspectos lingüísticos (léxico técnico, posibles características sintácticas y estilísticas idiosincrásicas y géneros profesionales), sino que también abarca las tareas, metodologías y valores propios de la disciplina o profesión correspondiente (Dudley-Evans y St John, 1998). Por ejemplo, en el caso del campo de la Conservación y la Restauración, podríamos hablar de la meticulosidad que se les exige a los profesionales del ámbito a la hora de dejar constancia de los distintos pasos realizados en un proceso restaurativo, para que se puedan deshacer si fuese preciso en un momento dado. A este respecto, los vídeos tomados de internet que se mencionaban en el apartado 1.1.4 representan un recurso idóneo como modelos.

2.1.2.2. El papel del profesor de IFE

Por las características de esta tesis doctoral, tal como se ha visto en la sección dedicada a la justificación y antecedentes del trabajo, merece la pena reflexionar sobre la figura del profesor del IFE en sus múltiples vertientes, que llevan a autores como Swales (1985) o Dudley-Evans y St John (1998) a hablar de *practitioner* en vez de *teacher*. Para empezar, no es habitual que a un docente de IFE le venga dado un currículo cerrado, por lo que suele asumir labores de diseño curricular. Asimismo, si no dispone de unos recursos didácticos adecuados, con frecuencia los crea a medida, muchas veces tomando como base materiales reales de la especialidad. La faceta investigadora también es fundamental: el profesor de IFE debe realizar análisis de necesidades continuamente, lo que constituye en sí mismo un ejercicio de investigación. Pero, además, teniendo en cuenta el papel tan activo que suele desempeñar en el diseño e implementación de cursos de IFE, es lógico que someta su práctica

docente a una revisión permanente en todas sus fases, de acuerdo con los principios de la investigación-acción, que se describirán en el capítulo 3 de esta tesis.

Hutchinson y Waters (1987: 163-164) mantienen que no es necesario que el profesor de IFE sea también especialista en la materia que están estudiando sus alumnos. Es normal que se tropiece con dificultades conceptuales y terminológicas, ya que resulta muy difícil estar completamente familiarizado con el área especializada que aborda. Lo principal es que se preocupe por reciclarse y adquirir unos conocimientos básicos, mostrando un talante abierto a la colaboración interdisciplinar con docentes de otras materias.

En resumidas cuentas, la principal característica de un profesor de IFE es, como recalca Robinson (1991: 127), la flexibilidad. Esta cualidad no solo se necesita para pasar de ser un profesor de inglés general a uno de IFE (labor para la que no se le suele preparar durante su período de formación universitaria) o para moverse de una especialidad a otra, sino también para adaptarse mejor a las necesidades de unos alumnos concretos que cambian de año en año y a las exigencias de un mundo en constante evolución (Caridad, 2005: 64).

2.1.2.3. El inglés para la Conservación y Restauración dentro del IFE

El IFE se puede dividir en dos ámbitos: el inglés para fines académicos (IFA; *English for Academic Purposes –EAP*) y el inglés para fines laborales (IFL; *English for Occupational Purposes –EOP*). De acuerdo con Alcaraz (2000), el primero va encaminado a aprender el idioma para estudiar en el extranjero, consultar bibliografía o redactar artículos en la L2, por citar algunos ejemplos. Por el contrario, el IFL tiene como objetivo preparar a los alumnos para la práctica laboral. En la asignatura de TEIM del Grado en Conservación y Restauración, si bien no

se abandona por completo la perspectiva académica, prima el componente profesional.

Tomando como base esa diferenciación básica entre IFA e IFL, se han sugerido diversas clasificaciones del IFE. Un esquema que se puede tomar como referencia es el de Johns y Price-Machado (2001: 44)⁴⁶, que figura a continuación. En él se aprecia que un mismo tipo de IFE, como por ejemplo el inglés médico, puede encuadrarse en varios apartados, dependiendo de si su enfoque es académico o profesional.

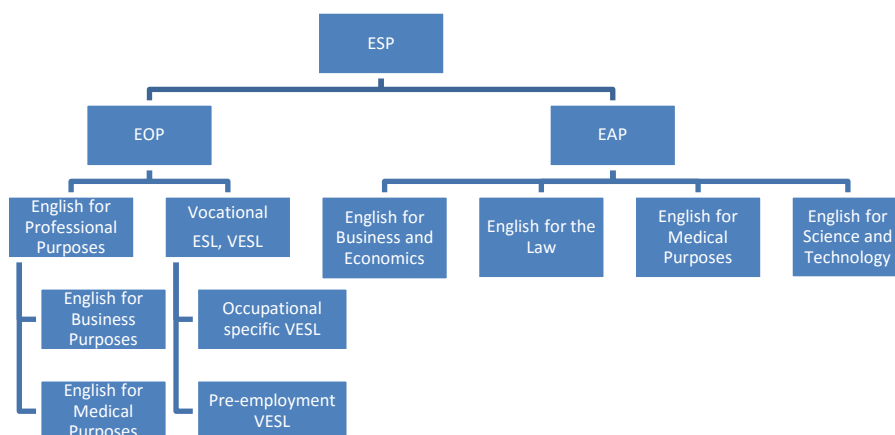


Figura 2.1: Clasificación del IFE (adaptada de Johns y Price-Machado [2001]).

En esta clasificación aparece el término “inglés para oficios” (*vocational*), contrapuesto al inglés profesional. Si bien tanto el inglés para oficios como el inglés profesional se orientan hacia la práctica laboral, el primero se refiere a ocupaciones que no requieren tanta cualificación como las profesiones encuadradas, por ejemplo, en los ámbitos jurídico, administrativo, empresarial o médico (Dudley-Evans y St John, 1998: 7). En cualquier caso, esta distinción no resulta muy

⁴⁶ Otros esquemas arbóreos similares se pueden encontrar en Hutchinson y Waters (1987) y en Robinson (1991).

relevante para la asignatura de TEIM del Grado en Conservación y Restauración, pues sus planteamientos no variarían demasiado, en principio, si se situase en una titulación ofrecida por una escuela superior de enseñanzas artísticas, más orientada hacia lo que antes se denominaban “Artes y Oficios”.

Dudley-Evans y St John (1998: 9) señalan que las tipologías arbóreas encontradas en la bibliografía⁴⁷ no consiguen reflejar con sus categorías discretas la naturaleza fluida de las distintas modalidades del IFE, que con frecuencia se solapan. Por ello, dichos autores abogan por la caracterización de la enseñanza del inglés como un *continuum* que abarca desde el inglés general a cursos de IFE caracterizados por un alto grado de especialización.

2.1.3. La didáctica del léxico especializado

Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje del léxico ha estado relegada a un segundo plano, lo cual resulta chocante en el marco de la enseñanza comunicativa de idiomas, como pone de relieve Folse (2004: 26):

emphasis on grammar is surprising in current pedagogy that focuses on comprehensible input and communicative activities because people can generally communicate their meaning with less than perfect grammar whereas incorrect use of vocabulary can substantially impede communication.

No obstante, como se veía en el apartado 1.1.2, la enseñanza-aprendizaje del léxico se ha revalorizado en cierta medida durante los últimos años, en particular dentro del ámbito del IFE.

⁴⁷ Cabe destacar que en ninguna de dichas tipologías arbóreas se incluye el inglés para la Conservación y la Restauración, probablemente debido a la juventud de este tipo de titulaciones y a la escasa implantación del inglés en ellas (véase el apartado 1.1.1 al respecto).

A continuación se explicarán distintos aspectos relacionados con la didáctica del léxico que se tendrán en cuenta para el diseño de la propuesta didáctica en el capítulo 4. En particular, en el apartado 4.1.5 de dicho capítulo se concretará cómo se han aplicado los principios aquí enunciados.

2.1.3.1. Tipos de léxico

El vocabulario del inglés para la Conservación y Restauración, como el de cualquier especialidad, se divide en tres grupos: el técnico, el subtécnico o semitécnico y el general. En primer lugar, el léxico técnico o terminología propiamente dicha no suele aparecer fuera del contexto de un campo específico, como resalta Nation (2001: 198). Un ejemplo de un término de este tipo del ámbito de la Conservación y Restauración es *craquelure* (“craquelado”, que consiste en la aparición de grietas en la película pictórica).

En segundo lugar, el vocabulario semitécnico o subtécnico comprende dos grupos, según Alcaraz (2000: 42-44). Por un lado, existen palabras del léxico general que poseen una acepción distinta en la especialidad. Ese es el caso de *stretcher*, que significa “camilla” en el inglés general y “bastidor” en el campo de la pintura de caballete. Por otro lado, se encuentran palabras que conservan su significado general y que presentan un uso frecuente en la especialidad aunque no sean exclusivas de ese campo. Entre los posibles ejemplos figuran palabras como *damage* (“deterioro”, “deteriorar”) o *mend* (“reparar”).

Como se veía en el apartado 1.1.2, Chung y Nation (2003; 2004) y Fraser (2006) afirman que el léxico técnico⁴⁸ tiene una mayor presencia en la literatura especializada, con una proporción de entre un 20% y un 30% del vocabulario de los textos, de lo que se había calculado hasta el

⁴⁸ Su denominación de léxico técnico parece comprender el estrictamente técnico y el semitécnico o subtécnico.

momento (Nation [2001] estimaba que el vocabulario técnico representaba un 5% de los textos especializados).

Por último, el léxico general también es necesario para que los alumnos puedan desenvolverse en realidades más amplias. Existen, además, algunas palabras del léxico general que resultan de gran utilidad para campos concretos. Asimismo, no conviene olvidar que el léxico general es el tipo de vocabulario mayoritario incluso en los textos técnicos, aunque, como se comentaba líneas atrás, no hay consenso entre los especialistas a la hora de cuantificar la proporción relativa de léxico general y de léxico técnico en los textos especializados.

Dentro del léxico general (y, hasta cierto punto, en el semitécnico) se distinguen algunas palabras utilizadas con más frecuencia en contextos académicos. Así, la *Academic Word List (AWL)*⁴⁹, elaborada por Coxhead (2000), contiene las 570 palabras más frecuentes en el contexto académico universitario. Dicha lista, que reemplaza a la *University Word List* de Xue y Nation (1984), excluye las 2.000 palabras más comunes del inglés, contenidas en la *General Service List* de West (1953). No obstante, la AWL también deja fuera los términos técnicos que son propios de un campo concreto, ya que su finalidad es servir de ayuda general a los hablantes no nativos que deseen manejarse en inglés en el ámbito académico, sea cual sea su área de conocimiento.

Sin embargo, autores como Hyland y Tse (2009) cuestionan la premisa de que exista un vocabulario académico común que sea suficiente para desenvolverse en cualquier disciplina. En su trabajo, en el que analizan la aparición de las palabras de la AWL de Coxhead (2000) en un corpus multidisciplinar de gran tamaño, han encontrado que los términos de esa lista a menudo se comportan de manera diferente dependiendo de las disciplinas. Llegan a la conclusión, por tanto, de que los profesores de

⁴⁹ La *Academic Word List* se puede consultar en el enlace <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/information>.

IFA deben complementar la información de la AWL con una instrucción más específica que ayude a los alumnos a desarrollar un repertorio léxico más adecuado para manejarse en su área de conocimiento.

2.1.3.2. ¿Qué significa conocer una palabra?

El conocimiento de una palabra implica dominar múltiples facetas, tanto en su vertiente receptiva como productiva, tal como se muestra en la tabla que aparece a continuación, que resume el modelo propuesto por Nation (1990; 2001):

FORMA		
Forma hablada	Recepción	¿Cómo suena la palabra?
	Producción	¿Cómo se pronuncia la palabra?
Forma escrita	Recepción	¿Qué aspecto tiene la palabra?
	Producción	¿Cómo se deletrea la palabra?
POSICIÓN		
Patrones gramaticales	Recepción	¿En qué patrones aparece la palabra?
	Producción	¿En qué patrones se debe usar la palabra?
Colocaciones	Recepción	¿Qué palabras o tipos de palabras se espera que aparezcan antes y después de esta palabra?
	Producción	¿Con qué palabras o tipos de palabras se debe usar esta palabra?
FUNCIÓN		
Frecuencia	Recepción	¿Con qué frecuencia aparece la palabra?
	Producción	¿Con qué frecuencia se debe usar la palabra?
Adecuación	Recepción	¿Dónde cabría esperar encontrarse esta palabra?
	Producción	¿Dónde se podría usar esta palabra?
SIGNIFICADO		
Concepto	Recepción	¿Qué significa esta palabra?
	Producción	¿Qué palabra se debería usar para expresar este significado?
Asociaciones	Recepción	¿En qué otras palabras me hace pensar esta palabra?
	Producción	¿Qué otras palabras se podrían usar en lugar de esta?

Tabla 2.1: Aspectos implicados en el conocimiento de una palabra (basada en Nation [1990; 2001]).

Como se verá en el apartado 3.2.3.1, en la elaboración del test de vocabulario para medir el avance de los alumnos en la implementación de la propuesta didáctica no se tendrán en cuenta todos estos aspectos, sino

solo algunos de ellos, como el reconocimiento de la forma escrita y el significado en su doble vertiente receptiva y productiva.

De acuerdo con Olmos (2009), muchos autores mantienen que la distinción entre conocimiento receptivo y productivo no se puede entender como una dicotomía excluyente con las fronteras perfectamente delimitadas, sino que se trata de un *continuum* dentro de la interlengua de los estudiantes. Del mismo modo, el aprendizaje de una palabra no suele realizarse reteniendo a la primera todas sus vertientes (forma, posición, función, significado...). Por el contrario, el aprendizaje constituye un proceso en permanente construcción, de manera que esas distintas facetas de una palabra se van incorporando poco a poco al bagaje léxico del alumno.

Para Schmitt (2000: 123), una parte importante de este proceso de adquisición gradual es la de aprender nuevas acepciones de palabras que ya se conocen. Como se veía en el apartado anterior, la polisemia es típica de palabras del léxico común que se emplean con una acepción específica en el campo de las Bellas Artes o de la Conservación y Restauración. No se puede pretender que cuando un alumno aprenda una palabra adquiera de una sola vez todas sus acepciones, sino que hay que dejar que se familiarice con ellas una por una, a medida que se las va encontrando en su camino.

De igual manera, Schmitt (2000: 123) sostiene que, aunque conocer la raíz de un término ayude a aprender otras palabras de la misma familia léxica, ello no quiere decir que la adquisición de esas palabras derivadas se produzca de un modo prácticamente automático. Se hace necesario, por tanto, reflexionar con los alumnos sobre cuestiones de morfología y hacerles descubrir por sí mismos las relaciones de parentesco que existen entre determinadas palabras.

2.1.3.3. Factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de un término

Entre los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de una palabra, se puede distinguir entre factores intraléxicos (relacionados solo con esa palabra, sin hacer referencia a la L1) y factores que sí tienen que ver con la L1. Dentro de los factores intraléxicos, Schmitt (2000: 148-149) enumera los siguientes, basándose en el trabajo de Laufer (1997):

FACILITAN	DIFICULTAN
Fonemas comunes en la lengua.	Fonemas menos frecuentes, extranjeros.
Combinaciones de letras comunes en la lengua.	Combinaciones poco frecuentes: ej. <i>mnemonic</i> .
Acento relativamente predecible.	Acento impredecible.
Correspondencia relativa entre pronunciación y grafía.	Incongruencia entre pronunciación y grafía.
Regularidad en las inflexiones.	Complejidad, variabilidad en las inflexiones.
Regularidad en los afijos derivativos.	Complejidad en los afijos derivativos.
Transparencia en análisis morfológico (ej. <i>preview = see before</i>).	Falsa transparencia: <i>outline</i> no significa <i>out of line</i> .
	Parecido formal entre palabras: <i>affect, effect</i> .
Palabras de uso general, registro neutro.	Palabras específicas, registro concreto.
	Expresiones idiomáticas.
Correspondencia unívoca entre forma y significado.	Una misma forma se asocia a varios significados.

Tabla 2.2: Factores intraléxicos en el aprendizaje de una palabra (basado en Laufer [1997], recogido en Schmitt [2000]).

Según Schmitt (2000: 149), en el grado de dificultad de una palabra influye más el efecto ejercido por la L2 que estos factores intraléxicos, por lo que es muy importante el papel del profesor a la hora de guiar las intuiciones e hipótesis de los alumnos sobre las equivalencias o diferencias entre los ítems léxicos de la L1 y L2. Como se comentará en los apartados 3.2.3.1 (al describir el test empleado para medir el avance en el conocimiento del vocabulario) y 4.2.2.4 (cuando se justifique la elección de los contenidos léxicos de la propuesta didáctica), las palabras cognadas de origen latino (que suelen abundar en el inglés académico general y en el inglés técnico de Conservación y Restauración) tienden a

resultar fáciles para los hablantes de español, aunque en ocasiones se dan problemas de falsas similitudes.

2.1.3.4. El concepto de cobertura léxica y el *input* comprensible

El número de palabras que conoce un alumno proporciona una determinada cobertura léxica de los textos que lee e influye decisivamente en su capacidad de comprensión, que se ve entorpecida en exceso por un vocabulario insuficiente. Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010), por ejemplo, sugieren dos umbrales: uno mínimo, que exige conocer entre 4.000 y 5.000 palabras (con una cobertura del 95% del léxico de textos de inglés general sin simplificar), y uno óptimo, que requiere el conocimiento de 8.000 palabras (con una cobertura léxica del 98%). Hsu (2011) indica unos umbrales algo inferiores para la comprensión de libros de texto de temática empresarial por parte de hablantes no nativos de inglés: el conocimiento de 3.500 palabras asegura una cobertura léxica del 95%, y la familiaridad con 5.000 una cobertura del 98%, respectivamente.

Sea cual sea el umbral de conocimiento léxico aconsejable para la comprensión de los materiales de Conservación y Restauración con los que se trabaja en esta tesis (el determinarlo escapa a los objetivos de la investigación), lo más probable es que muchos de los alumnos estén alejados de dicho umbral. Olmos (2009) afirma que en España lo esperable es que los alumnos que entran a la universidad desde segundo de bachillerato posean un umbral de unas 3.000 palabras, pero que esta expectativa no suele cumplirse. Dado que ese déficit de vocabulario afecta seriamente a su desempeño en las diversas destrezas lingüísticas, la autora indica la conveniencia de revisar los contenidos léxicos de los currículos de bachillerato.

En cualquier caso, independientemente del umbral de conocimiento léxico que tengan los alumnos, la propuesta didáctica debe aspirar a ayudar a los alumnos a aumentar su vocabulario y mejorar su

cobertura léxica en la medida de lo posible, como recomiendan Schmitt y otros (2011), incluso aunque al final del cuatrimestre no se llegue a los porcentajes estipulados en la literatura. Es evidente que en menos de cuatro meses no es fácil expandir de manera sustancial el vocabulario de un alumno, pero, como apuntan Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010), pequeños incrementos en el conocimiento de vocabulario contribuyen a la comprensión lectora incluso aunque la cobertura léxica de los textos no aumente de manera significativa. Si ese pequeño incremento se concentra en el vocabulario más útil para la especialidad, se espera potenciar la comprensión de forma más efectiva.

El concepto de cobertura léxica está muy relacionado con la hipótesis del *input* (véase el apartado 2.1.1.1.1): para que los estudiantes aprendan, el *input* proporcionado en los materiales didácticos debe ser comprensible (tomando como referencia al alumno medio)⁵⁰. Si el nivel de dificultad lingüística es demasiado elevado, hay que facilitar la comprensión, algo que se puede hacer por diversas vías. Así, se puede proporcionar material adicional (por ejemplo, facilitando la transcripción de vídeos o audios) o crear actividades que ayuden a abordar el material didáctico. Como se verá en el capítulo 4 (concretamente en los apartados 4.2.2.2.2, 4.2.2.6 y 4.2.3), al diseñar la propuesta didáctica se siguieron ambos procedimientos.

2.1.3.5. Aprendizaje incidental frente a instrucción explícita del léxico

Un aspecto ligado a la cobertura léxica es la rapidez lectora: cuantas más palabras se conozcan de un texto, más rápido se leerá. Según Schmitt (2000: 50-51):

there seems to be a threshold reading speed under which comprehension is quite difficult. This is because,

⁵⁰ Se enlaza, pues, con el concepto constructivista de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978), explicado en el apartado 2.1.1.1.

in slow reading, words are decoded individually in a word-by-word manner, making it difficult to grasp the meaning and overall organization of the connected discourse. Above the threshold speed, the flow and logical progression of ideas can be appreciated. Eskey and Grabe (1988: 234) suggest that reading at a speed of about 200 words per minute is the minimum, with anything lower adversely affecting comprehension.

Si lo que se desea es aumentar la rapidez lectora, para Schmitt (2000: 52) lo normal es adoptar un enfoque basado en la lectura extensiva de gran cantidad de *input*. En este tipo de lectura, se aconseja a los estudiantes que, ante una palabra desconocida, intenten adivinar rápidamente su significado o que incluso se la salten. Si, por el contrario, el centro de interés se sitúa en el aprendizaje de léxico, se puede realizar una instrucción explícita previa del vocabulario, o permitir a los alumnos buscar palabras en el diccionario, aunque ello ralentice la lectura de modo considerable.

En la propuesta didáctica cuyo diseño se expondrá en el capítulo 4 se concede un papel relevante al aprendizaje “incidental” que, de acuerdo con González-Rodríguez y Sánchez-Manzano (2008: 108), se suele favorecer con la aplicación de un enfoque basado en contenidos, pues “los discentes se centran principalmente en la comprensión del significado y no en aprender nuevos términos”. Resulta esencial proporcionar un *input* amplio y rico, pues de otro modo es muy difícil, como pone de manifiesto Schmitt (2000: 146), que el estudiante se encuentre los términos varias veces y en diferentes contextos, compruebe con qué palabras suele co-aparecer, etc.

Dada la limitación de tiempo que condiciona la enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, Schmitt (2000: 151-152) propone una solución de compromiso que denomina *narrow reading* y que se adapta a la perfección a las necesidades de un curso de IFE, por lo que se empleará en la propuesta didáctica detallada en el capítulo 4:

For intermediate students just on the threshold of reading authentic texts, narrow reading may be appropriate. The idea is to read numerous authentic texts, but all on the same topic. Reading on one subject means that much of the topic-specific vocabulary will be repeated throughout the course of reading, which both makes the reading easier and gives the reader a better chance of learning this recurring vocabulary.

Según Schmitt (2000: 150), es mejor exponer a los alumnos a textos escritos (él menciona de manera explícita la lectura de libros), más ricos que los orales. No obstante, aun sin negar este extremo, ante las características de la sociedad actual hay que valorar la conveniencia de combinar textos escritos con materiales audiovisuales para lograr una mayor motivación del alumnado⁵¹. Además, los recursos audiovisuales, cuando son especializados, como es el caso de los empleados en esta propuesta didáctica, presentan una densidad léxica⁵² mucho mayor que la de un material oral estándar. Asimismo, como se verá en el apartado 2.2.4.2, hoy en día resulta impensable desaprovechar las posibilidades de la Web 2.0. Una de las principales ventajas de los recursos *online* estriba en que unos conducen a otros en una cadena sin fin, ideal para un aprendizaje incidental en el que el alumno, a veces casi sin darse cuenta, recibe un *input* que puede llegar a ser tan amplio como desee.

A pesar de la importancia asignada en la propuesta didáctica al aprendizaje incidental, en esta también se otorga un peso considerable a la instrucción explícita, sobre todo debido a la necesidad de acelerar el proceso de aprendizaje al disponer de un único cuatrimestre. Folse (2004: 80) se expresa con rotundidad al respecto:

⁵¹ Véase el apartado 1.1.4 del anterior capítulo, así como el apartado 2.2.5.2.3 de este capítulo, sobre la adecuación de los materiales audiovisuales para la enseñanza-aprendizaje en la sociedad de hoy.

⁵² La densidad léxica es un índice que aumenta cuanto mayor sea el número de palabras diferentes empleadas en un texto.

incidental vocabulary learning through reading can only explain a small percent of word knowledge [...] Incidental learning is not adequate, learners must engage in additional activities, namely paying attention to words deemed to be important, marking down new words, or reviewing new vocabulary regularly. Here is where practice exercises can be helpful in increasing L2 vocabulary retention.

Cabe preguntarse qué tipos de actividades de aprendizaje de léxico de la L2 son las más efectivas. Según Folse (2004; 2006), no importa tanto el tipo de ejercicio como las veces que el alumno se vea forzado a recordar la palabra. Partiendo de esta premisa, para la propuesta didáctica cuyo diseño se presenta en el capítulo 4 se creará, usando herramientas TIC, un repertorio bastante variado de actividades para la práctica y el reciclaje continuos de vocabulario relacionado con la Conservación y Restauración.

2.1.3.6. Modos de presentación del léxico

2.1.3.6.1. Campos semánticos frente a temas flexibles

Folse (2004) critica la presentación del vocabulario en campos semánticos, enfoque adoptado, por ejemplo, por Fernández de Bobadilla (2004) para la enseñanza del léxico de IFE. Folse (2004) cita estudios como los de Tinkham (1993; 1997) y Waring (1997), para afirmar que la presentación en campos semánticos en realidad interfiere con el aprendizaje. En la misma línea, Schmitt (2000: 147) señala las dificultades que suele plantear el enseñar un grupo de palabras (ya sean campos semánticos, sinónimos, antónimos, etc.) a la vez. En esos casos los alumnos con frecuencia aprenden las formas de las palabras y sus significados, pero se confunden al asociarlos, por lo que Schmitt aconseja enseñar por separado cada palabra de ese grupo.

Folse (2004: 48) recomienda organizar la presentación del vocabulario siguiendo un criterio temático flexible (*loose themes*) que vaya agrupando palabras que surjan de manera natural al tratar una determinada cuestión:

The words are not synonyms, antonyms, coordinates, or superordinates of each other. The words have no obvious relationship to each other; their only connection is that they are all “true” with regard to the theme.

Este enfoque se tratará de seguir en la propuesta didáctica delineada en el capítulo 4. Así, en lugar de tener un único material didáctico destinado a enseñar los nombres de muchos tipos de herramientas manejadas en el campo de la Conservación y Restauración (puesto que el estudiante se podría saturar con más facilidad y confundir las denominaciones entre sí), se prefiere incluir varios recursos que describen técnicas de Conservación y Restauración distintas. De esa manera, se espera que en cada uno de ellos el alumno aprenda de modo más gradual y natural los nombres de las herramientas necesarias para llevar a cabo cada técnica.

Es interesante resaltar que Folse (2004) plantea la objeción a la estructuración en campos semánticos solo en lo que se refiere a la primera vez que se introduce el vocabulario para su instrucción explícita. Cree, por el contrario, que la agrupación de palabras en campos semánticos o en cualquier otro tipo de organización similar no supone ningún problema cuando se incluye en actividades de repaso.

2.1.3.6.2. Presentación aislada frente a presentación en contexto

Otro aspecto del modo de presentación del vocabulario es si se hace de manera aislada (normalmente a través de listas) o en contexto. Folse (2004) echa por tierra el mito de que las listas de palabras sean perjudiciales. Incluso como modo de presentación del léxico para su instrucción explícita han demostrado ser efectivas, quizá porque hacen

destacar con claridad los términos que el alumno ha de adquirir (Clipperton, 1994; Laufer y Shmueli, 1997; Prince, 1995), aunque Folse (2004: 40) reconozca que no constituyan la manera más atractiva de mostrar los contenidos. Está muy extendida la preocupación de que si los alumnos aprenden las palabras de esa manera no serán capaces de usarlas. Sin embargo, Folse (2004: 41) considera que aprender una palabra de una lista con un sinónimo o un equivalente en la L1 es un primer paso importante en el tránsito del conocimiento receptivo al productivo. Folse (1999) incluso encuentra que mediante listas (en las que los términos van acompañados de definiciones sencillas en la L2), los alumnos también aprenden a usar las palabras nuevas construyendo oraciones originales dotadas de sentido.

Frente a la presentación en listas se sitúa la presentación del léxico en contexto. Muchos autores, como Webb (2007) o Daloğlu y otros (2009), mantienen que el contexto resulta altamente beneficioso para el aprendizaje de vocabulario, puesto que aporta información sobre los distintos matices en el significado de un término y sobre las palabras con las que se suele combinar. Además, como subrayan González-Rodríguez y Sánchez-Manzano (2008: 106),

el contexto proporciona las pistas suficientes para adivinar el significado de las palabras desconocidas, ayuda a recordar mejor el vocabulario aprendido y establece conexiones entre los conocimientos previos y el vocabulario nuevo.

Sin embargo, no todos los expertos comparten esa visión tan positiva del papel del contexto en el aprendizaje del léxico, que quizá se deba al hecho de que en la L1 sí que es cierto que la mayor parte del vocabulario se adquiere por el contexto. Folse (2004: 73) opina, en cambio, que cuando estudiamos un idioma extranjero no disponemos de tanto tiempo ni estamos expuestos tantas veces a las palabras. Así, además de Folse (2004), autores como Read (2000) o Schmitt (2000) alertan de

que, debido a que el porcentaje de vocabulario conocido (es decir, el concepto de cobertura léxica examinado en el apartado 2.1.3.4) afecta mucho a la capacidad de adivinar el significado de una palabra por el contexto, realizar este tipo de inferencias resulta muy difícil para el alumnado que carezca de un vocabulario relativamente amplio en la lengua extranjera. Folse (2004: 81) resume muy bien la complicada situación de los discentes de una L2:

compared to L1 readers, L2 readers' lack of vocabulary knowledge forces them to guess about word meanings much more often; however, this lack of vocabulary knowledge also severely limits L2 readers' ability to make use of the remaining context as context clues for guessing.

Con frecuencia los profesores recomiendan a los alumnos, cuando estos se ven sobrepasados ante un texto en el que desconocen muchas palabras, que no intenten adivinar el significado de todas ellas, que se centren en las palabras clave para la comprensión. Sin embargo, como critica Folse (2004: 122), ese tipo de consejo parece ignorar que el estudiante, al no conocer una palabra (y seguramente otras muchas del contexto), no sabe si es importante o no para entender la idea principal del texto.

Folse (2004), que apoya su postura en numerosos estudios, como los de Hulstijn y otros (1996), Laufer y Shmueli (1997), Nassaji (2003) o Prince (1995), no dice que aprender las palabras en contexto sea perjudicial, sino que los estudiantes son incapaces de inferir los significados si desconocen demasiadas palabras en el texto, de manera que con frecuencia no se produce avance alguno y se corre el peligro, además, de que los alumnos se desmotiven. Por lo tanto, si se opta por presentar el léxico en contexto, conviene ayudar a los alumnos a familiarizarse con estrategias de inferencia de significado, pero, sobre todo, según Folse (2004), hace falta más instrucción explícita de vocabulario.

Independientemente de los conocimientos léxicos de los alumnos, lo cierto es que en muchas ocasiones las pistas del contexto lingüístico no son suficientes para inferir el significado de un término (Folse, 2004; Read, 2000; Schmitt, 2000). Si bien Folse (2004: 115) admite que algunos libros de texto para el aprendizaje de idiomas, gracias a la construcción *ad hoc* de frases o pequeños textos, poseen ejercicios efectivos para practicar este tipo de inferencias, también subraya que en el mundo real no se suelen dar entornos tan controlados. De esa manera, quizá se esté entrenando a los estudiantes para una destreza que no se puede aplicar tanto como se pensaba.

Folse (2004: 84) reconoce la validez del argumento de que el esfuerzo mental realizado al averiguar el significado de una palabra mediante pistas contextuales contribuye al aprendizaje de ese término. Sin embargo, advierte del riesgo de que el alumno realice una inferencia errónea y retenga ese significado equivocado. Este problema se soluciona si interviene con rapidez el profesor en clase o si se utilizan herramientas informáticas que proporcionen retroalimentación automática de manera inmediata.

Incluso si la inferencia de significado se lleva a cabo correctamente puede que no se llegue a aprender la palabra. Schmitt (2000: 155) lo expresa en los siguientes términos:

if a word is easy to guess, then a learner will inference it quickly with the minimum amount of mental processing in order to carry on with reading. This shallow processing may not ensure that the word is retained. [...] Thus guessability and retainability may have an inverse relationship [...]. This does not mean that inferencing is unimportant, but it might facilitate fluent reading more than vocabulary acquisition.

Los trabajos de Mondria y Wit-de-Boer (1991), Mondria (2003) y Read (2000: 60) apoyan esta afirmación. Folse (2004: 83) también comparte la percepción de Schmitt (2000) de que la inferencia de significados resulta

más útil para la comprensión lectora que para el aprendizaje de léxico. No obstante, cree que mejorar la comprensión lectora en último término beneficia a la adquisición de vocabulario: “since reading can result in improved vocabulary knowledge, then anything that improves reading is a good thing”.

En vista de todo lo expuesto, en esta investigación se opta por combinar ambos enfoques: la presentación del vocabulario se realiza principalmente en contexto, pero la inclusión de los términos importantes en determinados tipos de ejercicios interactivos los singulariza en cierta manera, los “aisla” y hace destacar frente al resto de las palabras.

2.1.3.7. El enfoque léxico

Una de las principales ventajas de la presentación del vocabulario en su contexto es que permite observar con qué palabras suele co-aparecer un término. Ese aspecto constituye el foco central de interés del enfoque léxico, uno de cuyos máximos exponentes es Lewis (1993; 1997; 2000). De acuerdo con este enfoque, una parte fundamental del aprendizaje de un idioma estriba en la capacidad de comprender y producir colocaciones, definidas por Durrant (2009: 158) como bloques de palabras que suelen aparecer juntas más a menudo de lo que cabría esperar por sus frecuencias individuales.

Según Antle (2013: 347), no existe consenso sobre si merece o no la pena enseñar colocaciones en el aula de idiomas. Algunos autores señalan la dificultad que supone el enorme número de colocaciones a disposición de los hablantes (Hill, 2000). Otros opinan que los errores en las colocaciones tan solo marcan al emisor como hablante no nativo, pero sin llegar a obstaculizar seriamente la comunicación (Woolard, 2000).

Hyland (2003), por el contrario, es partidario de la instrucción explícita de colocaciones porque cree que la combinación inadecuada de palabras causa problemas de procesamiento que pueden llegar a ser

graves, sobre todo en la comunicación oral. Asimismo, Nation (2008) destaca que el aprendizaje de colocaciones favorece que los alumnos de nivel bajo sean capaces de realizar un uso productivo del idioma sin necesidad de saber mucho vocabulario o gramática. Algunos expertos indican, además, que a través del conocimiento de las colocaciones los alumnos pueden aprender gramática (Hill, 2000). Así, en lugar de realizar una instrucción explícita de reglas gramaticales, puede resultar más adecuado que los alumnos las extraigan de manera inductiva analizando “pedazos” (*chunks*) lingüísticos que han adquirido en un primer momento como una unidad léxica sin descomponer.

Como se verá en el apartado 4.1.5, las aportaciones del enfoque léxico se tienen en cuenta para el diseño de los materiales empleados en esta investigación, pero no constituyen su principal pilar teórico.

2.1.3.8. El papel del diccionario en la enseñanza-aprendizaje de léxico

Cuando un estudiante se encuentra una palabra desconocida en un texto, puede ignorarla, intentar adivinar su significado o buscarla en un diccionario. Muchos docentes son contrarios al uso de diccionarios, pero el estudio de Knight (1994) muestra que ayudan a aprender vocabulario, especialmente en el caso de los alumnos con menos facilidad para aprender idiomas.

Como resalta Folse (2004: 118), en el caso de que los profesores permitan usar diccionarios en el aula, suelen recomendar que estos sean monolingües, aduciendo que los alumnos a menudo seleccionan la acepción equivocada de una palabra polisémica. No obstante, dicho autor tiene razón cuando dice que la polisemia también plantea el mismo problema con los diccionarios monolingües. Lo que hace falta es enseñar a los estudiantes a emplear los diccionarios, sean estos del tipo que sean (Folse, 2004: 64; Schmitt, 2000: 156).

Otro motivo que se suele mencionar en contra de los diccionarios bilingües es que la utilización de un diccionario monolingüe aumenta la exposición a la L2. Sin embargo, Folse (2004: 119) minimiza el impacto de la exposición a la L1 o a la L2 a través de diccionarios: emplear un diccionario bilingüe de manera puntual para ayudar en el proceso de aprendizaje de vocabulario apenas va a contrarrestar el uso mayoritario de la L2 en el aula.

Folse (2004: 120) destaca las ventajas de lo que denomina “bilingualized dictionary”, que combina elementos tanto de los diccionarios monolingües como de los bilingües. Cada una de las entradas consta de los siguientes componentes: palabra en L2, definición en L2, término equivalente en L1 y ejemplo en L2. Este modelo se utilizará en un componente de la propuesta didáctica: los glosarios que elaboran los alumnos para acompañar sus presentaciones orales⁵³.

2.1.3.9. El empleo de la L1 en la enseñanza-aprendizaje del léxico

2.1.3.9.1. El uso de términos equivalentes en la L1

Estrechamente ligada al apartado anterior, en particular a la controversia sobre el uso de diccionarios bilingües, se encuentra la cuestión del uso de la L1 en la enseñanza-aprendizaje del léxico. Existe el miedo, legítimo, de que se abuse del uso de la L1 en la clase de L2. Los beneficios de una máxima exposición a *input* en la L2 son innegables, pero también es cierto, como subraya Cianflone (2009: 1), que un uso juicioso de la L1 en el aula ahorra tiempo y esfuerzo que se pueden dedicar a otras actividades de aprendizaje.

Hay que distinguir, además, entre la preocupación por el uso general de la L1 en el aula, y la forma más efectiva de que un alumno aprenda la mayor cantidad posible de vocabulario de la L2. Folse (2004:

⁵³ Véanse los apartados 4.1.5 y 4.2.3 al respecto.

62) es tajante al respecto: “Research here is clearly on the side of translations”. La eficacia del uso de la L1 en actividades de aprendizaje de vocabulario la respaldan numerosos estudios, entre los que destacan Grace (1998) o Laufer y Shmueli (1997).

Folse (2004) refuta de manera convincente los argumentos que tradicionalmente se han aducido para atacar el uso de traducciones a la L1, como que el uso de la L1 inhibe la retención a largo plazo (cuando en realidad es una parte natural del proceso de aprendizaje, aunque la traducción sea solo mental). Otro razonamiento en contra del empleo de equivalentes en la L1 se basa en el hecho de que algunas palabras se resisten a ser traducidas, pero Folse (2004) replica que ese número es demasiado pequeño para ser significativo. Asimismo, ya se ha visto en el apartado 2.1.3.8 que, ante la advertencia de que los alumnos pueden interpretar mal las palabras cuando las buscan en un diccionario bilingüe, tanto Folse (2004) como Schmitt (2000) alegan que lo que hay que hacer es enseñar a los alumnos a buscar bien en el diccionario. A la objeción que plantean algunos de que conocer la equivalencia en la L1 no garantiza saber usar la palabra, Folse (2004: 64) contesta:

No one is claiming that a learner can go from no knowledge to full productive use of the word from a single translation –but then I do not know of *any* learning technique that allows this [...] knowing a word involves many pieces of information about a word, and these pieces are learned in increments.

Otro argumento en contra de las traducciones se justifica por la polisemia de algunas palabras, que hace que una palabra en la L2 se corresponda con distintas palabras en la L1. Folse (2004: 65) propone enseñar cada acepción como si se tratase de una palabra distinta, cada una en su momento.

Este trabajo se adhiere, en términos generales, a los postulados de Folse (2004) y propugna un uso sensato de la L1 tanto en el aula física

como en la virtual, como se verá en la descripción de la propuesta didáctica del capítulo 4.

2.1.3.9.2. La traducción como herramienta didáctica

Tal como pone de relieve Dagiliené (2012: 124), a lo largo de las últimas décadas la traducción no ha gozado de buena prensa como actividad de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Con frecuencia está mal vista porque se la asocia con el método de la gramática-traducción, en oposición al enfoque comunicativo, que propugna el uso exclusivo de la L2 en el aula. Para algunos, la traducción no es una actividad natural, no constituye una tarea comunicativa adecuada para un estudiante de una lengua extranjera, sino que solo sería un ejercicio apto para alumnos que se estén preparando para ser traductores.

Sin embargo, en algunos sectores de la comunidad educativa e investigadora sí se ha detectado un interés creciente por la traducción como herramienta didáctica. Duff (1994) sostiene que, lejos de ser una actividad poco natural, la traducción es una ocupación constante para los alumnos: estos traducen en clase para otros estudiantes, traducen textos breves (por ejemplo, instrucciones) para familiares o amigos y, sobre todo, traducen mentalmente ideas de su L1 a la L2. Asimismo, O'Malley and Chamot (1990: 63) incluyen la traducción como una de las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos.

Al exigir un procesamiento bastante profundo y elaborado, algunos creen que la traducción, a largo plazo, favorece la retención del vocabulario en mayor medida que otras actividades más superficiales que requieren de entrada un menor esfuerzo mental (Hummel, 2010). No obstante, hacen falta más estudios acerca de esta cuestión, pues la investigación realizada por dicha autora no confirma su hipótesis de partida. Su trabajo, que analiza solamente la retención de vocabulario a corto plazo, concluye que una posible explicación es que las actividades

de traducción empleadas en la investigación pueden haber causado cierta sobrecarga cognitiva. De cualquier modo, la citada autora es de la opinión de que, aun en el caso de que la traducción no constituya el método idóneo para la adquisición de léxico, sí que representa una herramienta útil para el aprendizaje de la gramática y de la expresión escrita.

Otros autores coinciden en señalar los beneficios que aporta la traducción para la enseñanza-aprendizaje de distintos componentes de la L2. Dagiliené (2012: 124), por ejemplo, resalta la utilidad de la traducción para atraer la atención del alumno sobre análisis contrastivos puntuales referentes al vocabulario y a la morfosintaxis de la L1 y de la L2, así como para realizar correcciones de errores que de otra manera podrían pasar desapercibidos.

Leonardi (2009), por su parte, destaca cómo la traducción puede resultar provechosa para las cuatro destrezas lingüísticas. En su opinión, la lectura detallada que debe realizar un alumno antes de traducir un texto no solo favorece la adquisición de léxico, sino que ayuda a mejorar la comprensión lectora. Los beneficios más obvios de la traducción son los relativos a la expresión escrita, pues se supone que se consolidan estructuras en la L2 para un uso productivo más ágil y eficaz. Finalmente, se pueden ver las ventajas de la traducción para la expresión y comprensión oral si se plantean las actividades de traducción como tareas comunicativas en las que interactúan los estudiantes entre sí y con el profesor para debatir posibles soluciones.

Como se verá en los apartados 4.1.5 y 4.2.3, en la propuesta didáctica que sirve de base a esta investigación, y de manera particular en las sesiones presenciales, se empleará de manera ocasional la traducción inversa como herramienta para el aprendizaje de vocabulario, morfosintaxis y expresión escrita, principalmente.

2.1.3.10. El rol de la repetición para el almacenamiento en la memoria

Según Schmitt (2000: 129), el léxico es más proclive al olvido que otros componentes lingüísticos como la fonología o la gramática, quizá debido a que está integrado por multitud de unidades individuales, en vez de por una serie más limitada de reglas. De acuerdo con este autor, el aprendizaje de vocabulario no se produce de manera lineal, sino que constituye una especie de flujo permanente en el que se aprende y se olvida una palabra hasta que esta queda relativamente fijada en la memoria. Se pierden con mucha más facilidad los términos a los que el alumno se expone solo de forma receptiva, mientras que los que se emplean de manera productiva se olvidan mucho menos. Schmitt (2000: 129) afirma que el ritmo al que se pierde el vocabulario aprendido no parece depender del nivel lingüístico del alumno:

learners who know more will lose about the same amount of knowledge as those who learn less. This means that more proficient learners will lose relatively less of their language knowledge than beginning learners.

Nation (1990; 2001) mantiene que para aprender una palabra, el discente debe exponerse a ella como mínimo entre 5 y 16 veces. En el contexto académico, si la lectura extensiva en el plazo disponible para la asignatura no aporta las repeticiones suficientes de las palabras cuyo aprendizaje se desea propiciar, el profesor debe compensar esa circunstancia buscando o diseñando actividades que permitan “reciclar” dichos términos y que se puedan realizar las veces que el alumno necesite (Schmitt, 2000: 137).

Como ponen de relieve Daloğlu y otros (2009: 190-191), la repetición del vocabulario (a poder ser en ejercicios dotados de significado, no puramente mecánicos) debe realizarse con unos intervalos determinados si se quiere transferir la información léxica de la memoria a

corto plazo, donde reside mientras manipulamos las palabras, a la memoria a largo plazo:

Most forgetting occurs very soon after the learning, and if the word is not met again soon, it is likely to be forgotten –that is, immediately after learning knowledge decreases rapidly, but then it decreases rather slowly.

De acuerdo con esta premisa, el lapso de tiempo entre la primera y la segunda exposición a la palabra debe ser muy breve, para después ir espaciando más las revisiones. Según Waring (2004), que sigue el método establecido por Pimsleur (1967), cada revisión se debe realizar tras un período que es unas cinco veces mayor que el intervalo anterior⁵⁴.

En la propuesta didáctica descrita en el capítulo 4, si bien se recomienda la repetición frecuente de los ejercicios interactivos, se dejó al criterio del alumno el establecimiento de los intervalos. Asimismo, el ámbito de la investigación se circunscribió al cuatrimestre en el que se implementó la propuesta didáctica, de modo que no se acometió un estudio sobre la retención del vocabulario a más largo plazo.

2.1.3.11. El empleo de estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico

La transferencia de la información léxica a la memoria se facilita mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje que, de acuerdo con los principios constructivistas, permitan al individuo encontrar algún elemento en su lexicón mental⁵⁵ con el que puedan relacionar esos nuevos datos (Schmitt, 2000: 132).

⁵⁴ Pimsleur (1967) especifica los siguientes intervalos recomendados entre las exposiciones al ítem léxico que se quiere aprender: 5 segundos, 25 segundos, 2 minutos, 10 minutos, 1 hora, 5 horas, 1 día, 5 días, 25 días, 4 meses y 2 años.

⁵⁵ “El lexicón mental o léxico mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le

Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje de L2 como las acciones, los comportamientos y las técnicas concretas que emplean los estudiantes, por lo general de manera consciente, para mejorar su aprendizaje. En dicha obra se propone una taxonomía general de las estrategias de aprendizaje de una L2 en la que se distingue entre estrategias cognitivas, mnemotécnicas, metacognitivas, compensatorias, afectivas y sociales.

Dentro de las estrategias de aprendizaje, las de aprendizaje de vocabulario ocupan un lugar preeminente, como subraya Schmitt (2000: 132):

It seems that many learners do use strategies for learning vocabulary, especially when compared to language tasks that integrate several linguistic skills [...]. This might be due to the relatively discrete nature of vocabulary learning compared to more integrated language activities, making it easier to apply strategies effectively. It may also be due to the fact that classrooms tend to emphasize discrete activities over integrative ones, or that students particularly value vocabulary learning.

Schmitt (1997) elabora una taxonomía específica y exhaustiva de estrategias de aprendizaje de vocabulario, con 58 tipos de estrategias que se clasifican en dos grandes grupos: las estrategias de descubrimiento (que sirven para averiguar el significado de un término, ya sea individualmente o pidiendo ayuda) y las de consolidación (que contribuyen a fijar una palabra en el léxico mental). Este último grupo se subdivide, a su vez, en estrategias sociales, mnemotécnicas, cognitivas y metacognitivas.

De todas las estrategias de aprendizaje de vocabulario, quizá las que han recibido más atención son las de tipo mnemotécnico, como, por ejemplo, el método de la palabra clave. El término “Keyword Method”, acuñado por Atkinson y Raugh (1975), designa una estrategia bastante

permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras” (Instituto Cervantes, 2016).

compleja que, de acuerdo con la definición de Hulstijn (1997), comprende varios pasos. En primer lugar, se escoge una palabra (ya sea de la L1 o de la L2) con similitud fonética u ortográfica a la palabra de la L2 que se desea aprender. A continuación, se establece una estrecha asociación entre la palabra que se quiere adquirir y la palabra clave elegida, vínculo que se refuerza creando una imagen mental (aunque también podría plasmarse en papel u otro soporte) que combine los referentes de ambas palabras implicadas, si es posible de manera llamativa, para facilitar su recuerdo.

Mientras que Gairns y Redman (1986) afirman que las técnicas no verbales, sean del tipo que sean, son inherentemente superiores a las verbales, estudios como el de Tavakoli y Gerami (2013) cuestionan la efectividad de los métodos pictóricos en los que se acompaña la palabra que se quiere aprender con un dibujo o fotografía. Según estos últimos autores, la estrategia de la palabra clave arroja, por lo general, mejores resultados en la retención de vocabulario que los métodos meramente pictóricos, dado que exige un procesamiento más profundo a través de la elaboración propia de asociaciones formales, semánticas y visuales que ayudan a integrar los nuevos contenidos en unidades cognitivas preexistentes, siguiendo los principios constructivistas expuestos en el apartado 2.1.1.1.

De acuerdo con Schmitt (2000: 132), las estrategias de aprendizaje de vocabulario más mecánicas (como la repetición oral o escrita) suelen gozar de más aceptación entre los alumnos que otras estrategias más complejas (por ejemplo, el método de la palabra clave) que impliquen la manipulación activa de información, a pesar de que estas últimas han demostrado ser más efectivas para la retención a largo plazo (Hulstijn, 1997). A pesar de esta aparente superioridad de unas estrategias sobre otras, en realidad no existe la estrategia de vocabulario perfecta, pues el factor más importante es que las estrategias encajen con el perfil del estudiante. Folse (2004: 91) afirma, basándose en el estudio de

Sanaoui (1995), “it does not seem to matter so much *what* students do with new vocabulary *provided that they do something and that they do it consistently*”.

Schmitt (2000: 132) aconseja mostrar sensibilidad con las preferencias de los alumnos a la hora de plantear estrategias de aprendizaje. En vez de imponer estrategias, suele dar mejores resultados ofrecer un abanico de ellas y dejarles elegir, puesto que, según la investigación de O'Malley y Chamot (1990), obtuvieron peores resultados los estudiantes a los que se les obligó a usar unas estrategias con las que no se sentían cómodos que aquellos que continuaron empleando sus estrategias de siempre (por lo general de repetición mecánica).

Tampoco parece sensato pretender incrementar de una manera radical el uso de estrategias. El empleo de estrategias, especialmente de aquellas que suponen un procesamiento profundo, exige una importante inversión de tiempo y esfuerzo. Por ello, el alumno ha de aplicarlas de forma selectiva, aplicándolas solo a las palabras que, con la guía del profesor, considere más necesarias, como el vocabulario más frecuente o el léxico técnico del ámbito de conocimiento en el que se centre su interés (Schmitt, 2000: 132).

Ante todo lo planteado, cabe preguntarse si la instrucción explícita de estrategias es realmente efectiva y si, en consecuencia, merece la pena o no implementarla en el aula. Según Hassan y otros (2005), que realizan una revisión bibliográfica exhaustiva acerca de esta cuestión, la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje sí posee un claro efecto positivo, aunque no se pueda asegurar que este impacto sea duradero.

Nation (1990) opina que, más allá del vocabulario básico, es mejor dedicar el tiempo de clase a enseñar estrategias, confiando en que los alumnos vayan ampliando gradualmente su vocabulario a través del aprendizaje incidental. Folse (2004), en cambio, dice que la enseñanza de estrategias no puede reemplazar nunca a la enseñanza de vocabulario.

En este trabajo, tras recoger datos mediante los instrumentos pertinentes descritos en el capítulo 3, se mostrará en el capítulo 5 qué estrategias de aprendizaje declaran usar los alumnos. En el capítulo 6, por su parte, se evaluará si las intervenciones didácticas perfiladas en el capítulo 4 han tenido algún impacto y si se percibe alguna relación entre el rendimiento del estudiante en el aprendizaje de vocabulario y su empleo declarado de estrategias. Asimismo, se valorará el grado de satisfacción de los alumnos con esta vertiente de la propuesta didáctica.

2.1.3.12. De la comprensión a la producción en el aprendizaje del vocabulario

Según Daloğlu y otros (2009), no hay que perder de vista que el objetivo último del aprendizaje de léxico es la comunicación. Sin embargo, es difícil pasar de la comprensión a la producción. Schmitt (2000: 155) señala que un problema común es que los alumnos suelen usar vocabulario básico donde un hablante nativo (si es conocedor del tema) usaría palabras más precisas que aparecen con menos frecuencia. La solución sería, por supuesto, ampliar el vocabulario de los estudiantes, para lo que dicho autor propone trabajar el léxico de manera receptiva hasta que se pueda dar el paso a la producción. Para agilizar el proceso, no obstante, Schmitt (2000: 155) sugiere el uso de diccionarios “productivos” para el aprendizaje, que guían a los alumnos para escoger la palabra exacta (por ejemplo, *soaked* o *damp*) partiendo de la que se supone que saben (*wet*). Entre los ejemplos de este tipo de diccionario figuran el Longman Language Activator (2002) o el Oxford Learner’s Wordfinder Dictionary (Trappes-Lomax, 2003).

Como se verá en el capítulo 4, desde una perspectiva que combina el enfoque basado en contenidos con el trabajo por tareas, en torno a los OAs se proponen actividades comunicativas que promueven la interacción entre los alumnos, especialmente en el aula física. Autores como Webb

(2005), basándose en la hipótesis de la interacción de Long (1996)⁵⁶, destacan que la comunicación entre los alumnos no solo ayuda a hacer más comprensible el *input*, lo cual favorece los procesos de identificación y retención del vocabulario desconocido, sino que también permite modificar el *output*: el alumno se anima a usar el léxico nuevo de manera productiva y, en consecuencia, lo adquiere mejor. Como señalan González-Rodríguez y Sánchez-Manzano (2008: 110):

la metodología basada en el aprendizaje de contenidos es muy adecuada porque las actividades que se realizan suelen crear la necesidad de expresar determinadas ideas y conceptos que conciencian a los alumnos de sus lagunas léxicas, aumentando, así, la probabilidad de adquirir el léxico necesario para suplir esas carencias.

Todas estas características de la propuesta didáctica persiguen que el *input* se transforme verdaderamente en *intake*, y, lo que es más importante, ese *intake* se consolide y retenga el mayor tiempo posible.

Tras exponer en esta sección 2.1 los fundamentos teóricos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas y, en particular, del léxico específico, en el apartado 2.2 se procederá a explicar los principios que orientan la aplicación didáctica de las TIC.

⁵⁶ Véase el apartado 2.1.1.1.1.

2.2. La aplicación didáctica de las TIC

Otro apoyo teórico en el que se sustenta la propuesta didáctica sobre la que versa esta tesis doctoral es la reflexión sobre las implicaciones pedagógicas que rodean a la aplicación didáctica de las TIC.

Desde los años 60, las TIC han influido mucho en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, hasta el punto de que ha surgido una disciplina conocida como “aprendizaje de lenguas asistido por ordenador” (ALAO)⁵⁷: Se sigue manteniendo esta denominación en la literatura a pesar de que, como señalan Thorne y Smith (2011), se ha quedado obsoleta. Hoy en día el lugar central lo ocupa internet, más que el ordenador, y los terminales no son solo los ordenadores, sino que pueden utilizarse múltiples dispositivos móviles. Aunque autores como Bush y Terry (1997) han propuesto etiquetas como *TELL (Technology Enhanced Language Learning)*, que destacan la tecnología a la que se accede mediante el ordenador, más que el ordenador propiamente dicho, lo cierto es que se continúa usando ALAO (o su equivalente inglés *CALL*) como término genérico para referirse a la aplicación de las TIC a la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

2.2.1. Evolución histórica del ALAO

De acuerdo con Warschauer y Healey (1998), se distinguen tres etapas en la historia del ALAO. La primera, correspondiente a los años 60 y 70, es la fase conductista, en la que el ordenador proporciona *drills* al alumno, que responde a ellos de manera individual. En la segunda etapa, llamada comunicativa, que tiene lugar durante los años 80, el estudiante tiene algo más de autonomía y se tiende hacia un aprendizaje algo más

⁵⁷ En esta tesis se empleará el acrónimo español ALAO, equivalente al acrónimo inglés *CALL (Computer Assisted Language Learning)*. Otra variante es ELAO (enseñanza de lenguas asistidas por ordenador).

interactivo, con frecuencia empleando materiales auténticos. Sin embargo, la interacción entre el discente y el ordenador sigue primando sobre la que tiene lugar entre los alumnos, que por lo general se limita al contacto entre los que se encuentran sentados ante una misma pantalla.

Por último, desde los años 90 en adelante se habla de la fase integradora del ALAO, en la que los materiales multimedia favorecen la integración de destrezas lingüísticas al incluir en un mismo recurso medios de muy distinto tipo. Asimismo, la extensión de internet posibilita la comunicación entre los usuarios de distintos ordenadores, de modo que se proporciona un gran impulso a la realización de actividades grupales para el aprendizaje de idiomas (Leffa, 2009). En este contexto surge la tendencia denominada “comunicación mediada por ordenador para el aprendizaje de idiomas” (*Computer-mediated communication for language learning* o *CMCL* en inglés), que algunos consideran parte del ALAO (Kern y Warschauer, 2000) y otros un movimiento independiente (Harrington y Levy, 2001).

De acuerdo con Bax (2003), también se puede hablar de fase integradora del ALAO en el sentido de que se debería haber llegado al punto en el que la tecnología está ya tan integrada en la vida cotidiana que se vuelve “invisible”, de igual manera que apenas reparamos ya en un reloj de pulsera o en un bolígrafo como artefactos tecnológicos. No obstante, este grado de naturalización no siempre se da y varía mucho de un individuo a otro.

2.2.2. El ALAO y las teorías sobre la adquisición de una L2

Lamy y Hampel (2007: 22) ponen de relieve la conexión entre el modelo cognitivo del aprendizaje de segundas lenguas (véase el apartado 2.1.1.1.1) y el ALAO:

As the use of computers has become more common in the classroom, teachers have begun to realise that

CALL programmes and later CMCL applications can provide language learners not only with comprehensible input, but also with a platform for interaction where they can work with text (CALL) or negotiate meaning with peers and a tutor (CMCL). Computers also have given learners the opportunity to produce comprehensible output.

Por otra parte, el paradigma sociocultural, descrito en el apartado 2.1.1.1.2, proporciona sustento teórico a la comunicación mediada por ordenador para el aprendizaje de idiomas (Lamy y Hampel, 2007). Como subrayan Goodyear y otros (2004), el aprendizaje en red no se puede entender si no se sitúa en un contexto de co-construcción, de colaboración, diálogo y participación en una comunidad.

Chapelle (2001; 2009) defiende la aplicación de los principios de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (desde ambas perspectivas teóricas: la cognitiva y la sociocultural) al diseño de materiales y tareas para el ALAO, que deben cumplir los siguientes requisitos para que sean efectivos:

Requisito	En qué consiste	En qué teoría de la adquisición de l2 se apoya
Potencial para el aprendizaje de lenguas.	Calidad de las interacciones en las que participan los alumnos.	Teoría sociocultural.
	Utilidad del <i>input</i> para aprender el idioma.	Modelo cognitivo.
Interés por el significado.	Utilidad del <i>input</i> para generar interés y oportunidades de comprender y producir significado.	Ambas teorías.
Adecuación al alumno ⁵⁸ :	Adaptación al nivel lingüístico del alumno.	Modelo cognitivo.
Impacto positivo.	Beneficios (lingüísticos y extralingüísticos) que se obtienen al realizar la tarea.	Teoría sociocultural.
Autenticidad.	Coincidencia entre la lengua que se ve en las tareas y la que se encontrarán fuera del aula.	Análisis lingüístico de tipo sistémico.
Practicidad.	Facilidad de acceso a los materiales, grado en el que los alumnos poseen las destrezas necesarias para llevar a cabo las tareas.	Ninguna teoría en especial.

Tabla 2.3: Requisitos que deben reunir las tareas diseñadas para el ALAO (basado en Chapelle [2001; 2009]).

⁵⁸ Esta noción también se puede entender, con otra acepción, como la adecuación a los intereses de los alumnos.

No solo se usa la investigación en la adquisición de segundas lenguas para dar una fundamentación teórica al diseño de tareas típicas del ALAO, sino que también se detectan influencias en sentido inverso: las TIC se han empleado con frecuencia como herramienta para verificar hipótesis teóricas (Chapelle, 2001). Asimismo, como destaca Chapelle (2009: 749-750):

communicative competence cannot possibly be defined in the same way that it once was. [...] communicative competence needs to include the ability to communicate using readily accessible L2 technology aids (such as online bilingual dictionaries and tools that check grammar), the ability to make appropriate linguistic choices in face-to-face, remote, written, and oral modes, and the ability to choose appropriate technologies for communication and language learning.

2.2.3. El *e-learning* en la docencia universitaria: concepto e implicaciones

2.2.3.1. Definición de *e-learning*

El término *e-learning*, que antes se usaba para referirse exclusivamente a la educación a distancia, en la actualidad designa, de modo más general, según Area y Adell (2009: 392) a la “modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores”. Como destacan estos autores, “el proceso formativo tiene lugar totalmente o en parte a través de [...] [un] entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesor-alumnos, así como las actividades de los estudiantes con los materiales de aprendizaje”. Precisamente en la importancia de la interacción y de la comunicación radica la principal diferencia entre la educación a distancia tradicional y el *e-learning*, de acuerdo con Gros (2011).

De acuerdo con Area y Adell (2009: 396-398), dentro del *e-learning* se distinguen tres grandes modelos: el modelo de enseñanza presencial con apoyo de internet, el modelo semipresencial o de *blended learning* y el modelo de docencia a distancia. El primer modelo consiste en utilizar el aula virtual como un apéndice de la actividad docente tradicional, que no ve modificados sus espacios y horarios. En el modelo semipresencial, en cambio, se produce una superposición o mezcla de procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se dan a distancia, teniendo el docente que planificar ambos tipos de procesos. El aula virtual adquiere un rol fundamental como espacio de aprendizaje donde el profesor aloja materiales didácticos innovadores y propone actividades para el trabajo autónomo. Asimismo, se modifican sustancialmente las formas de interacción entre profesor y alumnos. Por último, en el modelo de docencia a distancia el aula virtual constituye el único espacio educativo, pues apenas hay encuentro presencial entre alumnos y docentes. En esta modalidad formativa, los materiales web didácticos y la interacción comunicativa dentro del aula virtual cobran una preponderancia aún mayor que en el modelo de *blended learning*.

Como ya se ha anticipado en el capítulo 1 y se verá de nuevo en el capítulo 4, el modelo de *e-learning* empleado en la propuesta didáctica que sirve de base a esta tesis es el de uso de herramientas TIC como apoyo a la enseñanza presencial. No obstante, esta denominación se debe a motivos puramente institucionales, ya que el modo de trabajar se acerca más al paradigma del *blended learning*, que es el que se venía usando en la asignatura hasta el curso 2012-2013. Cuando se modificó el estatus de las actividades virtuales en la ULL en el curso 2014-2015 (véase el apartado 1.1.5), tan solo se redujo el tiempo de trabajo virtual, pero no se alteró en lo sustancial el planteamiento de la asignatura.

2.2.3.2. Las ventajas e inconvenientes del *e-learning*

La ubicuidad de las TIC en la sociedad actual se ha visto reflejada en la creciente generalización del *e-learning* en la universidad, como atestiguan el *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010* (2008) o el informe de la Fundación Telefónica (2012). En vista de la considerable presencia del *e-learning* en el contexto universitario, a estas alturas no parece que haga falta insistir en sus beneficios para justificar su adopción, sino que habrá que centrarse en cuáles son las maneras óptimas de llevarla a la práctica. Cabero (2013b: 60) señala con acierto que

la educación no puede quedar al margen de la evolución de las nuevas tecnologías de la información, y la razón es doble: por un parte, los nuevos medios configuran una nueva sociedad a la que el sistema educativo tendrá que servir, y, por otra, ese sistema emplea siempre los medios utilizados en la comunicación social, y en la actualidad eso pasa, entre otras cosas, por la utilización de las redes de telecomunicación.

No parece realmente necesario, pues, justificar el uso de las TIC, puesto que hoy en día es la manera “no marcada” de realizar cualquier acción (Chapelle, 2003) y sin ellas no se concibe el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples que debe reunir cualquier estudiante universitario hoy en día. Así, entre los tipos de alfabetizaciones cuya adquisición se espera en la sociedad actual de un alumno de inglés como L2, Kasper (2000) destaca, junto con la alfabetización funcional en el uso del inglés, con la alfabetización académica y con la alfabetización crítica para evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, el papel de la alfabetización digital. Esta consistiría en la capacidad de emplear herramientas electrónicas para comunicarse, investigar y aprender de manera autónoma.

A pesar de que la utilización de TIC se haya normalizado y casi se presuponga en la docencia universitaria, conviene recordar, no obstante,

algunos de sus efectos positivos, ya referidos en el apartado 1.1.4. Entre ellos figura la potenciación del aprendizaje autónomo gracias a la liberación de los condicionamientos espacio-temporales del aula física. Sin embargo, como ponen de relieve Luzón (2009) y Villanueva (2006), la mera introducción de TIC no tiene por qué generar de manera automática comportamientos autónomos en los alumnos, sino que simplemente proporciona más oportunidades para que el profesor fomente el aprendizaje autónomo.

Además, al mismo tiempo que facilita la individualización del aprendizaje, el *e-learning*, en lugar de aislar al estudiante, favorece su comunicación y su colaboración con el profesor y con otros alumnos (Area y Guarro, 2013; Cabero y Barroso, 2013). Las posibilidades del trabajo colaborativo mediante TIC se extienden también a la cooperación entre docentes.

Las TIC, y en particular internet, representan para el profesor de IFE una fuente ideal de materiales auténticos, cuyos géneros y estilos coinciden en muchas ocasiones con los que se encontrarán los alumnos en el mundo profesional (Luzón, 2009: 15). La amplia variedad de materiales auténticos permiten atender a los distintos estilos de aprendizaje y a la diferencia de niveles lingüísticos del alumnado (Luzón, 2009: 11). De acuerdo con Cabero (2006), el empleo de TIC en la docencia facilita la actualización de los contenidos y posibilita la oferta de una gran cantidad de información (aunque ese hecho también suponga correr el riesgo, si no se controla bien, de causar a los alumnos cierta sobrecarga cognitiva). Además, las TIC no solo suministran materia prima, sino que también proporcionan herramientas para el diseño de recursos didácticos (González-Pueyo y otros, 2009).

Muchas de las ventajas del *e-learning* son de índole afectiva. Según Cabero (2013b), las TIC suelen motivar más al alumno que otros soportes, aspecto que también señalan Daloğlu y otros (2009) o Tozcu y

Coady (2004) en el terreno concreto de la adquisición de léxico. De acuerdo con Trinder (2009), el ALAO por lo general ayuda a crear un entorno con unos niveles de estrés y ansiedad más bajos que los de las clases exclusivamente presenciales. Por ejemplo, la comunicación mediada por ordenador, según Strambi y Bouvet (2003), deja más tiempo al discente tanto para comprender como para emitir mensajes y le permite decidir cuándo participar, sin la presión del aula física. En la misma línea, los alumnos pueden cometer errores en ejercicios y repetir las actividades las veces que quieran de manera privada, recibiendo retroalimentación en todo momento, sin que se vea activado su “filtro afectivo” (véase el apartado 2.1.2.2). En cambio, como pone de relieve Trinder (2009), en la clase presencial, sobre todo con grupos numerosos, es difícil dar retroalimentación a todos los alumnos.

De todas formas, a pesar de los indudables beneficios que pueden aportar las TIC, su simple uso no tiene por qué traducirse automáticamente en innovación educativa. Como resalta Cabero (2006), los profesores se ven obligados a invertir más tiempo y esfuerzo (al menos inicialmente) que en la enseñanza puramente presencial. Se requiere un mínimo de competencia tecnológica tanto por parte del docente como del alumnado y “no siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento” (Cabero, 2013a: 25). Asimismo, con frecuencia hay que vencer ciertas inercias en el comportamiento de los estudiantes, como la de resistirse a trabajar de manera autónoma. En los casos en los que la relación entre el coste (económico y de esfuerzo de docentes y discentes) y la efectividad de la propuesta formativa no sea adecuada, habrá que considerar la posibilidad de buscar otras opciones más ventajosas, como ponen de relieve Barberà y otros (2008).

Area (2008: 9-10) señala, con razón, que carece de sentido improvisar actividades con TIC por puro activismo tecnológico vacío de

contenido pedagógico, ya que su uso debe responder a un modelo educativo subyacente. Area y Adell (2009: 11-12) abogan por aplicar a los materiales didácticos *online* principios pedagógicos de índole constructivista (descritos en el apartado 2.1.1.1), que capaciten al alumno para relacionar distintos conocimientos y tomar las riendas de su aprendizaje.

2.2.3.3. El papel del profesor en el *e-learning*

El mayor impacto pedagógico de la aplicación de las TIC debería radicar en la redefinición de los papeles del docente y del discente (Cabero y Barroso, 2013; Salinas, 1998), tal como se apunta al final del apartado anterior. El profesor deja de ser la única fuente de información para unos alumnos que constituyen meros receptores pasivos. Los estudiantes, que deben asumir una actitud más activa en su aprendizaje, pueden encontrar mucha más información en internet que en un profesor. Este, a su vez, deja de verse como *el* experto en contenidos (circunstancia que raramente se da, de todas maneras, en el contexto del IFE), para convertirse en un guía que ayuda a seleccionar la información más relevante y a transformarla en conocimiento.

Las funciones de los docentes que establecía Marquès (2000) eran las siguientes:

- Diagnosticar necesidades.
- Diseñar cursos.
- Buscar y producir materiales didácticos.
- Motivar al alumnado.
- Docencia centrada en el estudiante: gestionar las clases, facilitar la comprensión de los contenidos, proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización, fomentar el autoaprendizaje, promover la participación de los estudiantes, asesorar en el uso de recursos, evaluar.

- Tutorización.
- Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado.
- Colaboración en la gestión del centro.

Area y Guarro (2013: 234-235) enriquecen ese repertorio de tareas proponiendo tres metáforas que explican los nuevos roles docentes en entornos formativos virtuales:

El docente como <i>DJ</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona “aquellas piezas [...] u objetos digitales que considere [...] con potencial educativo para presentárselos a su alumnado [...]” • Crea “entornos de aprendizaje virtual ex profeso para su materia y su alumnado a partir del remix [...] de piezas diversas que están disponibles en internet. Estos entornos deben señalar los objetivos de aprendizaje, solicitar actividades o acciones a desarrollar por los estudiantes, ofrecer [...] orientaciones para cumplimentar la actividad y, a ser posible, los criterios de evaluación de la misma”.
El docente como <i>CONTENT CURATOR</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Busca “de modo permanente información o contenidos en internet potencialmente valiosos para sus estudiantes. Esto significa que el docente debe ser un usuario habitual de las múltiples fuentes de la Web 2.0, es decir, un ciudadano digital”. • Ofrece los “contenidos que considere relevantes para su clase [...] bien creando un entorno digital donde dichos contenidos están organizados, bien publicitándolos en los espacios de comunicación que utilizan habitualmente sus alumnos” (por ejemplo, Facebook o Twitter).
El docente como <i>COMMUNITY MANAGER</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Anima, supervisa y tutoriza “la interacción comunicativa que desarrollan sus estudiantes de la red, en general, y de modo más específico en las redes o espacios de comunicación propios de la clase. • Da “visibilidad a las producciones digitales de sus estudiantes en la red de modo que otras aulas y grupos de estudiantes conozcan y valoren lo creado”.

Tabla 2.4: Nuevos roles docentes en entornos formativos virtuales (Area y Guarro, 2013: 234-235).

Borges (2005) aconseja que el profesor de *e-learning* tenga experiencia como alumno de *e-learning*, para ponerse con más facilidad en el lugar del estudiante. También realiza, con el fin de evitar la frustración y el tecnoestrés, tan comunes entre el alumnado, según algunos autores (Ayyagari y otros, 2011; Gutiérrez-Colón, 2009; Shu y otros, 2011; Tarafdar y otros, 2011) las siguientes recomendaciones: que el contacto virtual sea lo más fluido y cercano posible, que se den rápidas

respuestas (con la retroalimentación que no sea automática, por ejemplo en los foros), que se fomente la interacción y colaboración entre los alumnos, que se den instrucciones claras para las actividades, que no se agobie a los estudiantes con la presentación de excesiva información y que no se sea demasiado estricto con los plazos.

2.2.4. Entornos virtuales de aprendizaje

Una vez expuestos los fundamentos pedagógicos generales que deben sustentar el *e-learning* en la docencia universitaria, a continuación se caracterizarán los tipos de entornos en el que este puede tener lugar. Existen muchas variedades de EVAs⁵⁹, ya que se podría aplicar esta etiqueta a cualquier entorno web en el que se proporcionen herramientas de aprendizaje, sin necesidad de que esté vinculado con ninguna institución concreta ni recurra a una plataforma educativa prediseñada (Dillenbourg y otros, 2002).

2.2.4.1. Las plataformas o sistemas de gestión del aprendizaje

A pesar de las distintas posibilidades entre las que se puede elegir, en la formación reglada lo más habitual es optar por una plataforma virtual, también conocida como sistema de gestión de aprendizaje (*Learning management systems* o *LMS* en inglés). Estas plataformas, entre las que cabe mencionar Moodle⁶⁰, Blackboard o WebCT, por citar algunos ejemplos, se ajustan al perfil de EVA descrito por Alhogail y Mirza (2011: 42):

The VLE provides a unified platform for content delivery, communications, assessment, and course management; with managed interfaces linked to the institution's central information systems and resources.

⁵⁹ *Virtual learning environments (VLEs)* en inglés.

⁶⁰ Como se anticipaba en el apartado 1.1.5, Moodle es la plataforma seleccionada para la propuesta didáctica cuyo diseño se describe en el capítulo 4.

It also helps to improve students' skills through engaging them in online learning activities and communication.

Algunos autores, como Cabero (2013a) y Salinas (2009), señalan que en las plataformas con frecuencia se ha cometido el error de prestar demasiada atención a la administración del curso, en detrimento de aspectos relativos a la interacción entre el docente y el estudiante o entre unos alumnos y otros. En opinión de Salinas (2009: 42), quizá esa sea la razón por la que “la enseñanza y el aprendizaje no mejoran como resultado de mejores entornos y con el uso de una tecnología cada vez más sofisticada”.

Otro problema que pone de relieve Cabero (2013a: 43) es el desarrollo de “acciones formativas demasiado estáticas, que llevan hacia la pasividad al estudiante [...]. Ello puede ser resuelto mediante la incorporación de e-actividades y la utilización de diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas”. Según este autor, las plataformas, aunque no parece que vayan a desaparecer a corto plazo, han ido cediendo terreno en los últimos años.

2.2.4.2. La Web 2.0 y el *e-learning* 2.0

La pérdida de relevancia de los sistemas de gestión del aprendizaje se da paralelamente a la transición de la Web 1.0 a la 2.0, fenómeno al que ya se aludió en el apartado 1.1.4. Guth y Petrucco (2009: 425) describen así el paso de un paradigma a otro:

Whereas the Internet was initially a place where information and knowledge were delivered by “experts” and information was simply retrieved, toward the end of the 1990s, the Web started to become a place where users, everyday people, *produced* and *shared* content in ever-growing global communities.

La aplicación de tecnología de la Web 2.0 (principalmente *software* social como blogs, wikis, foros, YouTube, Flickr, Instagram, Facebook, Twitter, etc.) para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, ejemplificada en el trabajo de Guth y Petrucco (2009), ha llevado a algunos a hablar de *e-learning* 2.0. En este nuevo modelo de *e-learning*, el énfasis se traslada del aprendizaje formal al informal, desarrollado a lo largo de la vida. Además, las fronteras entre ambos cada vez están más difuminadas (Florián, 2013), ya que las tecnologías de la Web 2.0 suelen estar integradas en la vida cotidiana del individuo.

De acuerdo con Adell (2013), en el *e-learning* 2.0 se generan entornos personales de aprendizaje⁶¹ (Adell y Castañeda, 2010; Area y Guarro, 2013: 225) que actúan como potentes zonas de desarrollo próximo, según la terminología constructivista (Vygotsky, 1978), en el seno de comunidades de aprendizaje en las que se construye el conocimiento de forma colaborativa. En opinión de Cabero (2013a), para que se pueda hablar realmente de *e-learning* 2.0, los alumnos tienen que usar las herramientas de la Web 2.0 para producir su propios contenidos (el profesor deja de ser el único productor) y adquirir conocimientos de manera autónoma, en interacción constante con la comunidad virtual en general, no solo con su grupo de clase. Para el alumno del *e-learning* 2.0, el sistema de gestión de aprendizaje, si dispone de uno, es solo un elemento más de lo que Cabero (2013a: 44) denomina su “ecosistema virtual”, del que también pueden formar parte muchos otros elementos, como “repositorios de objetos de aprendizaje, redes sociales...”

El replanteamiento del *e-learning* debido a la eclosión de la Web 2.0 podría conducir a la desaparición de las plataformas tal como se

⁶¹ Un entorno personal de aprendizaje, con frecuencia designado mediante el acrónimo inglés *PLE* (*personal learning environment*), se puede definir, en palabras de Adell y Castañeda (2010: 23) como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que una persona utiliza de forma asidua para aprender”.

conocen hoy en día. Según Area y Adell (2009: 410, 415), se han alzado voces contra el aula virtual como distribuidora de “información prefabricada y/o preseleccionada por el profesor”, como “un jardín vallado sin comunicación con el resto de la red”. Desde luego, esta parece una postura demasiado radical. No es disparatado afirmar que la selección de información figura entre las funciones del docente. Además, el empleo de un aula virtual como EVA parece, en principio, servir adecuadamente para organizar las actividades didácticas y canalizar la interacción entre el profesor y los alumnos, aunque en el capítulo 6 se verá qué opinan los alumnos al respecto. Y, en cualquier caso, el aula virtual no está tan “vallada”: multitud de herramientas posibilitan su relación con los infinitos recursos de la Web 2.0 e incluso se ha intentado incorporar herramientas típicas de la Web 2.0 al entorno cerrado del aula virtual. Sin embargo, según Guth y Petrucco (2009: 438), esta introducción no acaba de resultar bien porque ambos tipos de herramientas no son realmente compatibles:

This replication of social software in closed environments works against the very potential of social software, which reaches its full potential when there is a large user base.

A pesar de esta visión negativa, en la propuesta didáctica planteada en este trabajo se intentará combinar elementos de los dos ámbitos, como se verá en el apartado 4.2.1.

Para cerrar este apartado referido a la Web 2.0, cabe mencionar el concepto de Web 3.0 o web semántica, nacida, al igual que la 2.0, a finales de los noventa (Aguaded y Cabero, 2013: 21). Según la definición de Revuelta y Pérez (2009), se trata de una web inteligente “capaz de organizar la información, reorganizarla y transformarla dentro de los parámetros de necesidad del usuario de la misma”. Esta obtención automatizada de información que se ajusta a las necesidades de un

individuo se realiza, de acuerdo con la explicación de Prendes (2013: 292), mediante “el uso de metadatos comprensibles por las máquinas”, aunque no se especifica cómo se lleva a cabo dicha asociación de metadatos a la información disponible en la red. En cualquier caso, de acuerdo con esta autora, la web semántica todavía es una aspiración que no se ha llegado a materializar por completo⁶².

2.2.5. Características de los materiales web para la enseñanza-aprendizaje

Tras describir los tipos de entornos virtuales en los que puede tener lugar el *e-learning*, seguidamente se perfilarán los rasgos que deben reunir los materiales web para la docencia y el aprendizaje alojados en ellos, aun teniendo en cuenta, como Barberà y Badia (2008: 31), que estas características

por sí solas no garantizan el aprendizaje, ya que este depende, en primera instancia, de la calidad de la interacción que el alumno establece tanto con los contenidos como con las otras personas, profesor y alumnos, en el transcurso de las prácticas educativas en las que se implica.

2.2.5.1. Rasgos pedagógicos

Aunque parezca obvio, es importante resaltar que los materiales web para la enseñanza y el aprendizaje deben tener una finalidad educativa y que, por tanto, deben contener actividades didácticas (Watson, 2010). En caso contrario, se trataría de recursos meramente informativos.

⁶² Otros van más allá en sus previsiones al hablar de la Web 4.0 o web ubicua. Según Salazar (2011), que se hace eco de las predicciones de Raymond Kurzweil, la Web 4.0 sería el resultado de combinar la Web 3.0 con avances en el campo de la realidad virtual, de la inteligencia artificial, de la nanotecnología y de la voz como vehículo de comunicación entre individuos y ordenadores. De este modo, se podrían entablar diálogos online con agentes virtuales inteligentes para realizar determinadas operaciones. Para visiones aún más futuristas (que llegan hasta una hipotética Web 7.0), véase el resumen de Balbuena (2014).

Este trabajo se adhiere al modelo pedagógico propuesto por García Aretio (2004: 262-265), resumido en la tabla 2.5. A pesar de que este autor apunta las características ideales de los materiales web para la educación a distancia, las consideraciones básicas no tienen por qué diferir demasiado para los que sirven de apoyo a la docencia presencial, pues los principios esbozados se pueden aplicar prácticamente a cualquier modalidad de enseñanza.

Programados	"Que no sean fruto de la improvisación y el esnobismo".
Adecuados	"Materiales adaptados al contexto socioinstitucional, apropiados al nivel e índole del curso en cuestión [...], a las previsibles características del grupo destinatario y a la dedicación requerida [...] para la superación del curso".
Precisos y actuales	"Se deberá reflejar la situación del momento, la más reciente posible con los conocimientos más actualizados de esa área del saber. Por eso estos materiales deben ser constante y fácilmente actualizables".
Integrales	"Materiales que desarrollen íntegramente todos los contenidos exigidos para el logro de los conocimientos, capacidades o actitudes pretendidos, o materiales que dirijan y orienten con claridad hacia [...] utilización de otros complementarios".
Integrados	"Todos los materiales utilizados para la consecución por parte del alumno de determinados aprendizajes [deben estar] integrados, formando una unidad. Los diferentes materiales no pueden formar unidades estancas y agregadas sin más".
Significativos	"Materiales cuyos contenidos tengan sentido en sí mismos, representen algo interesante para el destinatario y estén presentados progresivamente, de manera que los nuevos saberes estén siempre apoyados en conocimientos, habilidades o experiencias ya tenidos por el que va a aprender".
Abiertos y flexibles	"Materiales no cerrados que inviten a la crítica, a la reflexión, a la complementación de lo estudiado [...] Adaptados a los diferentes contextos, ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje. No sujetos a las limitaciones de espacio y tiempo del aprendizaje presencial".
Eficaces	"Facilitadores del logro de los aprendizajes previstos a través del estudio independiente y privado del estudiante". "Materiales que propicien la transferencia positiva de lo aprendido de forma retroactiva (consolidación de aprendizajes anteriores) y proactiva (facilitación de aprendizajes futuros)".
Eficientes	"Que la inversión en ellos realizada sea rentable en tiempo y dinero".
Coherentes	"Congruencia [...] entre objetivos, contenidos, actividades, evaluación, etc."

Tabla 2.5: Rasgos pedagógicos que deben reunir los materiales web para la docencia y el aprendizaje (basado en García Aretio [2004: 262-265]).

2.2.5.2. Características técnico-pedagógicas

Además de los rasgos pedagógicos descritos en el apartado anterior, que se deberían compartir, en términos generales, con cualquier tipo de material didáctico, los materiales web para la docencia y el aprendizaje presentan una serie de peculiaridades que los distinguen del resto de los recursos didácticos. Estas características son de naturaleza técnica pero, al mismo tiempo, llevan aparejadas unas claras implicaciones pedagógicas.

2.2.5.2.1. Interactividad

La primera de estas características es la interactividad, normalmente entendida como la capacidad de permitir la comunicación (en diversos grados) entre el usuario y el material didáctico⁶³, lo que suele generar una sensación de aprendizaje más directo y dinámico. García-Aretio (2004) y Nagata (1995), destacan, en este sentido, la importancia del *feedback* automatizado, que favorece en gran medida el aprendizaje autónomo, puesto que el alumno puede abordar el material por su cuenta y comprobar su progreso.

Resulta sencillo automatizar la retroalimentación cuando se diseñan actividades con respuestas cerradas, pues simplemente hay que introducir las respuestas correctas en el sistema. No obstante, el *feedback* automático presenta ciertas limitaciones desde el punto de vista pedagógico, si bien tiene la ventaja de la inmediatez y que al recibirse de modo privado se eliminan los sentimientos de vergüenza que a veces acompañan a las correcciones en otros contextos. La retroalimentación no automática es, en cambio, más apropiada para actividades más abiertas, ya

⁶³ Algunos autores, como Cabero (2013a: 30) también hablan de otras acepciones de la interactividad, como la interactividad del alumno con el profesor o la del alumno con sus compañeros.

que se puede personalizar (aunque, por otro lado, se sacrifique la inmediatez).

2.2.5.2.2. *Hipertexto e hipermedia*

En los materiales web para la enseñanza y el aprendizaje, la presentación de la información deja de ser necesariamente lineal, como lo era en el papel impreso. Gracias a hipervínculos⁶⁴ que conectan unos nodos de información con otros, se va tejiendo poco a poco una red de conceptos interrelacionados.

Barberà y Badia (2008: 31) señalan que este tipo de disposición de la información es más flexible y se adapta mejor a las necesidades de aprendizaje del estudiante, de manera que se fomenta un aprendizaje más significativo. Por ejemplo, Luzón (2009: 15) apunta que el hipertexto o hipermedia permite proporcionar ayuda inmediata a los alumnos que lo necesiten, pues estos pueden pinchar, si así lo desean, para obtener explicaciones adicionales o acceder a un material de referencia. Sin embargo, Barberà y Badia (2008: 31) advierten también de sus posibles inconvenientes: la hipertextualidad puede conducir, en algunos casos, a “la confusión y el acercamiento superficial a la información”.

2.2.5.2.3. *Multimedia*

Como señalan Barberà y Badia (2008: 31), “las TIC ofrecen la posibilidad de combinar diferentes sistemas simbólicos para presentar la información y de transitar sin mayores obstáculos de uno a otro”. El carácter multimedia⁶⁵ de la mayor parte de los materiales web para la

⁶⁴ Si los hipervínculos se asocian a texto se habla de “hipertexto”, mientras que si se enlazan a elementos no textuales (imágenes, vídeos...) se trata de un caso de “hipermedia”.

⁶⁵ Con frecuencia se confunden los conceptos de “audiovisual” y “multimedia”. Según Bartolomé (2013: 239), “si el audiovisual adquiere interactividad se convierte en multimedia. El audiovisual integrado con otros mensajes, por

enseñanza y el aprendizaje no constituye una mejora meramente estética, sino que supone, en palabras de Cabero (2013a: 30) “una adaptación a la forma de procesar la información de los denominados “nativos digitales”, y a los principios que emanan de la teoría de las “inteligencias múltiples”.

En opinión de Ballesteros (2013: 170), el vídeo, como elemento fundamental del multimedia, presenta numerosas ventajas. Entre ellas figura su utilidad para contextualizar contenidos, creando una mayor “sensación de realismo, [...] autenticidad y credibilidad”. Los vídeos suelen motivar y atraer la atención del alumnado, como indica Cabero (2004), quien también subraya su capacidad de mostrar visualmente conceptos abstractos, haciéndolos más asequibles.

Ya en el terreno lingüístico, cabe destacar que los materiales multimedia favorecen la integración de destrezas lingüísticas (Pusak y Otto, 1997). Al proporcionar información a través de varios sentidos (auditivo -elemento fundamental en el aprendizaje de idiomas- y visual), el *input* lingüístico se hace más comprensible⁶⁶. Concretando aún más en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del léxico, Daloglu y otros (2009: 187) señalan los beneficios de este enfoque multisensorial:

Multimedia has the power to [...] involve language learners in the learning process by their senses, to reduce or eliminate learners' initial linguistic and psychological barriers, and to create an effective and interactive learning environment.

2.2.5.2.4. Integración de herramientas para la comunicación

Los materiales web para la docencia y el aprendizaje permiten integrar herramientas para la comunicación sincrónica (chat, videoconferencia...) y asincrónica (foros, correo electrónico, redes sociales...). Estos instrumentos posibilitan la acción tutorial y permiten,

ejemplo de texto o imagen, en un único entorno, también forma parte del multimedia”.

⁶⁶ Consúltese el apartado 2.1.1.1.1.

desde un punto de vista estrictamente funcional, la comunicación entre los miembros del grupo. Pero, además, poseen aplicaciones evidentes para la didáctica de los idiomas, pues este tipo de aprendizaje en red favorece la negociación del significado en la interacción con otros individuos (véanse, en el apartado 2.2.1, las implicaciones de la comunicación mediada por ordenador para el aprendizaje de idiomas).

2.2.5.3. Principios de diseño web

Siempre que se diseña un material web para la docencia y el aprendizaje se persigue crear una interfaz lo más intuitiva y atractiva posible. La interfaz, que se puede definir como el “área de comunicación entre el hombre y la máquina” (Royo, 2004), concierne a todos los elementos visuales e interactivos de los que se compone la web. Hoy en día, la mayoría de los usuarios comunes, en lugar de diseñar una página desde cero, utilizan plantillas en las que ya vienen definidos prácticamente todos los aspectos de la interfaz. No obstante, conviene tomar conciencia de cuáles son los componentes de la interfaz.

Uno de los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta es la manera de estructurar los contenidos distribuyéndolos en nodos, organización que determina el modo de navegar por la página. Según Lynch y Horton (2000), las estructuras de navegación más comunes son la lineal o secuencial, la jerárquica o de árbol, la radial o de estrella y la estructura en red, malla o telaraña. En los tres primeros modelos la navegación se ve más dirigida (especialmente en el modelo lineal, adecuado para aquellos casos en los que un estudiante debe dominar unos contenidos antes de adentrarse en otros), mientras que en la última estructura la navegación es totalmente libre, al igual que sucede con internet.

Sea cual sea la estructura de navegación que se seleccione, se deberían adoptar ciertas medidas para facilitar una navegación sencilla e

intuitiva al alumnado. Por ejemplo, es recomendable incluir en la interfaz algún elemento que permita moverse de una sección a otra del material con agilidad y retornar al inicio cada vez que se desee. Algunos autores, como Zeldman (2001), aconsejan cumplir el principio de que el usuario no tenga que hacer más de tres clics para encontrar cualquier elemento en un sitio web. Aunque esta norma haya sido cuestionada por otros expertos en arquitectura de la información, que consideran que lo importante no es el número de clics como la claridad de la estructura del sitio web (Thurow, 2014), tampoco parece dañino respetarla.

Además de delinear la estructura de navegación de la página, el creador de materiales debe decidir la composición visual de la pantalla. Bartolomé (2013), partiendo de la recomendación de que menos es más, indica las siguientes pautas para lograr una estética cuidada y facilitar la legibilidad de los materiales:

- Homogeneidad en la maquetación de las distintas secciones de un mismo material.
- Valoración del peso visual de los elementos: los objetos más pesados (los más grandes y, si el fondo de la pantalla es claro, los más oscuros) se suelen situar a la derecha y abajo.
- Utilización de una gama restringida, evitando colores estridentes que causen fatiga visual. Consistencia en el uso de los colores, para no confundir al usuario. Si se decide emplear algún tipo de código cromático, es todavía más importante mantener la coherencia.
- Consistencia en el uso de iconos, que deben estar motivados y tener siempre la misma interpretación.
- Selección de un tipo de fuente que destaque por su legibilidad, con un tamaño adecuado. Se debe crear suficiente contraste entre el texto y el fondo.

Asimismo, como ya se resaltaba en el apartado 2.2.5.2.3, dedicado a los elementos multimedia (que también forman parte de la interfaz), el uso de imágenes estáticas, vídeos y audio han de tener una finalidad pedagógica, más que decorativa.

2.2.5.4. Los recursos educativos abiertos

No todos los materiales web para la docencia y el aprendizaje han de ser abiertos, pero lo cierto es que estos últimos años han conocido una rápida expansión de los recursos educativos abiertos o REA (en inglés *Open Educational Resources, OER*⁶⁷), que son recursos digitales de carácter educativo a los que se accede libremente. Con frecuencia se ofrecen también bajo licencia abierta, pero este último rasgo no constituye un requisito imprescindible. Los REA abarcan tanto materiales didácticos elaborados (incluso cursos completos) como las herramientas usadas para crearlos.

La Declaración de París sobre los REA (UNESCO, 2012), elaborada en el marco del Congreso Mundial de Recursos Educativos Abiertos, organizado por la UNESCO, ha supuesto un gran impulso para este tipo de iniciativas. A continuación se reflejan algunas de las recomendaciones que se realizan en dicha declaración a los estados integrados en la organización:

- a. Fomentar el conocimiento y el uso de los recursos educativos abiertos [...] para ampliar el acceso a la educación en todos los niveles, tanto formal como no formal, en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida [...].
- b. Crear entornos propicios para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Reducir la brecha digital mediante el suministro de una

⁶⁷ El término se empleó por primera vez en el año 2002 en el Foro de la UNESCO sobre el Impacto de los Cursos Abiertos de Educación Superior en los países en desarrollo.

infraestructura adecuada [...] Mejorar la alfabetización mediática e informacional [...].

e. [...] apoyar a instituciones y formar y motivar a profesores y demás personal para que produzcan e intercambien materiales educativos accesibles y de alta calidad, teniendo en cuenta las necesidades locales y la diversidad de los estudiantes [...].

h. [...] impulsar la investigación sobre la elaboración, el uso, la evaluación y la re-contextualización de los recursos educativos abiertos [...] y sobre sus repercusiones en la calidad y rentabilidad de la enseñanza y el aprendizaje, para reforzar la base de información empírica en que se funda la inversión pública en los recursos educativos abiertos.

i. [...] promover la elaboración de herramientas de fácil uso que posibiliten la búsqueda y recuperación de recursos educativos abiertos específicos y apropiados para necesidades determinadas. Adoptar normas abiertas adecuadas para favorecer la interoperabilidad y facilitar el uso de los recursos educativos abiertos en formatos diversos.

Asimismo, la ULL se adhirió el 1 de junio de 2016 a la Declaración de Berlín sobre el Acceso Abierto al Conocimiento en las Ciencias y las Humanidades⁶⁸, firmada inicialmente en 2003 a instancias de la Sociedad Max Planck y suscrita desde entonces por más de 550 instituciones de todo el mundo. Este trabajo se inscribe, pues, en un contexto de decidido apoyo a los recursos educativos abiertos.

2.2.6. El objeto de aprendizaje

Uno de los principales tipos de recurso abierto es el objeto de aprendizaje (OA), que se adoptará como unidad básica para el diseño, presentado en el capítulo 4, de la propuesta didáctica en torno a la cual gira esta tesis.

⁶⁸ <http://goo.gl/Y0sbCI>.

2.2.6.1. Concepto de OA

Tal y como apuntan McGreal (2004) y Wiley (2000), el concepto de OA procede del campo de la programación informática orientada a objetos, paradigma que persigue la creación de componentes, llamados precisamente “objetos”, que se pueden reutilizar en múltiples contextos.

Existe una indeterminación considerable en torno al concepto de OA. La definición más amplia es la proporcionada por el Learning Technology Standards Committee del Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) en el año 2000, citada por Wiley (2000: 4-5)⁶⁹:

Learning Objects are defined here as any entity, digital or non-digital, which can be used, re-used or referenced during technology supported learning. Examples of technology-supported learning include computer-based training systems, interactive learning environments, intelligent computer-aided instruction systems, distance learning systems, and collaborative learning environments. Examples of Learning Objects include multimedia content, instructional content, learning objectives, instructional software and software tools, and persons, organizations, or events referenced during technology supported learning.

Es evidente que, como pone de manifiesto Wiley (2000: 5), esta definición es tan vaga que resulta inservible. En un intento de concretar un poco más, dicho autor precisa que un OA debe tener carácter digital, indicando que es cualquier recurso digital que se puede reutilizar para ayudar al aprendizaje. Sin embargo, Wiley (2000: 7) no realiza distinciones ni de tamaño ni de complejidad. McGreal (2004) considera que, incluso tras la introducción de esta restricción, la definición de OA sigue siendo demasiado imprecisa.

⁶⁹ El enlace que proporciona Wiley (<http://ltsc.ieee.org/doc/wg12/LOMv4.1.htm>) ya no está activo.

En esta investigación, al igual que en los trabajos de Campbell (2007), Hanewald (2009) o Sosteric y Hesemeier (2004), sí que se distingue entre OA y objeto digital (*digital object* o *digital asset* en inglés). Este último es el recurso base que se integra en un OA, pero no tiene que haber sido creado con un propósito educativo en mente y en sí mismo carece de cualquier tipo de actividad asociada. A diferencia del objeto digital, el OA sí que se ha creado con una finalidad educativa (Polsani, 2004).

Este tesis sigue la definición de L'Allier (1998)⁷⁰ para caracterizar al OA como una unidad de contenido educativo (idealmente con un objetivo de aprendizaje explícito, unas actividades de aprendizaje y unos instrumentos de evaluación para medir la consecución del objetivo) en formato digital que es discreta y autocontenida, es decir, que se empaqueta para permitir su distribución y su reutilización independiente. Cabe plantearse, no obstante, hasta qué punto una delimitación precisa de objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje/evaluación puede limitar la usabilidad del objeto en contextos diferentes a aquel para el que se realizó inicialmente dicha delimitación (esta cuestión se examinará con más detalle en el apartado 2.2.6.2.4).

2.2.6.2. Características de los OAs

Según Area y Adell (2009: 407), los principales rasgos que deberían reunir los OAs son la accesibilidad, la interoperabilidad, la durabilidad y la reusabilidad. En virtud de estas cualidades, se supone que una de las mayores ventajas de los OAs es que permiten ahorrar tiempo y costes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, propiedades que los hacen atractivos no solo para el ámbito educativo, sino también para la

⁷⁰ Su artículo, citado ampliamente en la literatura, por ejemplo en Lockyer y otros (2009), se encontraba en el enlace <http://www.netg.com/research/pskillpaper.htm>, pero este ya no está activo.

formación de recursos humanos en el campo empresarial⁷¹. A continuación se detalla cada una de las características citadas.

2.2.6.2.1. Accesibilidad

Un OA debe ser accesible, lo que implica que el usuario tiene que ser capaz de localizarlo utilizando términos de búsqueda sencillos, tiene que poder llegar a él y disponer de él desde cualquier ubicación remota. Para ello, es imprescindible que el OA posea un esquema de información externa (metadatos) que permita su clasificación y almacenamiento en repositorios⁷² y su posterior recuperación por medio de búsquedas en bases de datos por parte de otros usuarios. De este modo, los OAs son susceptibles de dar un enorme impulso al intercambio de recursos entre la comunidad académica. Esa posibilidad de localizar un OA introduciendo múltiples criterios de búsqueda en una base de datos es lo que diferencia un repositorio propiamente dicho de una página web ordinaria (incluyendo aulas OCW como la empleada en este trabajo⁷³) donde se alojen este tipo de objetos.

Prendes (2013) destaca, además, las posibilidades que ofrece la Web 3.0 o web semántica (véase el apartado 2.2.4.2) como buscador de OAs, puesto que automatizaría y haría más precisos los mecanismos de búsqueda.

⁷¹ Véase, por ejemplo, el libro de Barritt y Alderman (2004).

⁷² Entre los repositorios de OAs cabe citar los siguientes: MERLOT, Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (<http://www.merlot.org>), desde donde se enlazó un OA al aula virtual de la asignatura en el curso 2012-2013; Open Educational Resources (OER) Commons (<http://oercommons.org>); el Proyecto Agrega (<http://www.proyectoagrega.es>) y el Espacio Procomún Educativo <http://educalab.es/recursos/procomun>. Estas dos últimas iniciativas pertenecen al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

⁷³ <https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=125>.

2.2.6.2.2. *Portabilidad e interoperabilidad*

Bajo el auspicio del Learning Technology Standards Committee, creado en 1996 en el seno del IEEE de Nueva York, se han desarrollado varios estándares comunes de formato, como SCORM⁷⁴ o IMS⁷⁵ *Common Cartridge*. Gracias a su conformidad con estos estándares, un OA se puede exportar y reutilizar con facilidad, pues se asegura la compatibilidad con plataformas y herramientas informáticas diversas.

2.2.6.2.3. *Durabilidad*

Area y Adell (2009: 407) definen la durabilidad de los OAs como la capacidad de resistir la evolución tecnológica sin necesidad de sufrir una recodificación o un rediseño profundos. Conviene tener presente que el plazo en el que una determinada tecnología se vuelve obsoleta es muy corto. Barberà y otros (2008: 25) ofrecen el dato de que, en el momento de la publicación de su trabajo, el ritmo estimado de renovación de la tecnología era de nueve meses.

2.2.6.2.4. *La reusabilidad de un OA: granularidad, secuenciación y repurposing*

La reusabilidad se puede describir como la flexibilidad para reciclarse en contextos educativos diversos, adaptándose a las necesidades concretas de un nuevo grupo de alumnos. La reusabilidad de un OA depende de varias cuestiones básicas que se analizarán a continuación: el nivel de granularidad, la posibilidad de formar parte de secuencias bien fundamentadas desde una perspectiva didáctica y, por último, la facilidad de someterse a procesos de modificación o *repurposing*.

⁷⁴ *Sharable Content Object Reference Model*.

⁷⁵ *Information Management System*.

- **Granularidad baja y modularidad**

El uso de OAs parte de la premisa de que la gestión de pequeñas unidades de contenido permite focalizar mejor la atención de los alumnos, hacer más digeribles los aprendizajes y secuenciarlos de manera más adecuada (Boyle, 2003; Sicilia y García, 2003). De acuerdo con Campbell (2007: 8), un OA, que en principio trataría un único concepto, debe ser lo suficientemente grande⁷⁶ para tener sentido desde el punto de vista pedagógico, pero lo suficientemente pequeño para poder reutilizarse con facilidad. Gracias a su carácter modular, un OA puede contener otros OAs o puede estar inserto en otros OAs (Ramos, 2006; Torres y otros, 2009).

La baja granularidad de los OAs favorecería, pues, su reutilización en otros contextos, frente a la alta granularidad (complejidad de contenido, normalmente acompañada de dificultad técnica de segmentación) de otros tipos de recursos disponibles en internet. No obstante, la baja granularidad supone el riesgo, si se lleva al extremo, de una atomización excesiva que puede llegar a dificultar una percepción global del proceso de aprendizaje.

Reigeluth y Nelson (1997) respaldan la noción de pequeños OAs reutilizables al comentar que, según sus observaciones, cuando los profesores acceden por primera vez a un material didáctico, con frecuencia lo segmentan en fragmentos menores para seleccionar algunos de ellos y reorganizarlos con arreglo a sus necesidades concretas. De este modo, si el docente dispone desde el primer momento de una colección amplia de OAs, podría saltarse ese paso inicial de descomposición de los materiales didácticos, con el consiguiente ahorro de tiempo y esfuerzo.

La baja granularidad y la modularidad de los OAs ha llevado a algunos a verlos como bloques de construcción que se pueden combinar

⁷⁶ Los términos “grande” y “pequeño” no hacen referencia al tamaño del archivo, sino al grado de complejidad conceptual del OA.

como se desee, al estilo de las piezas de LEGO™. Sin embargo, esta metáfora, creada por Wayne Hodgins en 1992, como atestigua Saum (2007), y que ha hecho fortuna en la literatura especializada, podría conducir a conclusiones erróneas. Como expone Wiley (2000: 16), las piezas de LEGO™ encajan con cualquier otra pieza, se pueden montar de cualquier manera y son tan fáciles de usar que hasta un niño pequeño es capaz de ensamblarlas. No parece apropiado, por tanto, identificar estas características con las de los OAs:

It is the author's belief that a system of learning objects with these three properties cannot produce anything more instructionally useful than LEGOs themselves can.

En lugar de esa analogía, Wiley (2000: 17) propone una nueva metáfora, la de un átomo. Esta imagen mantiene la esencia de algo pequeño que se combina con otros elementos pequeños para formar una entidad mayor. No obstante, el autor resalta las diferencias que separan esta nueva analogía de la del LEGO™:

- Not every atom is combinable with every other atom.
 - Atoms can only be assembled in certain structures prescribed by their own internal structure.
 - Some training is required in order to assemble atoms.
- **La secuenciación de los OAs**

En ocasiones, en el ámbito de los OAs se han hecho promesas que no se han llegado a materializar. Por ejemplo, Wiley (2000: 10) destaca que en el documento publicado por el Learning Technology Standards Committee del IEEE en el año 2000⁷⁷ se decía que los metadatos de los OAs permitirían a un ordenador componer de manera automática materiales didácticos adaptados a las necesidades de un grupo de alumnos

⁷⁷ <http://ltsc.ieee.org/doc/wg12/LOMv4.1.htm> (enlace inactivo en la actualidad).

o incluso a las de un individuo concreto. Wiley (2000: 11) denuncia que eso no se ha podido llevar a cabo porque en los campos de metadatos no se ha incluido ningún campo relativo al diseño instruccional que permita una secuenciación fundamentada:

Once technology or software that does not support an instructionally-grounded approach to learning object sequencing is completed and shipped to the average teacher, why would he or she respond any differently? This sets the stage for learning objects to be used simply to glorify online instruction, the way clip-art and dingbats are used in a frequently unprincipled manner to decorate elementary school newsletters.

Sin embargo, en este trabajo se considera que el hecho de que la secuenciación de los OAs no la pueda realizar con eficacia de modo automático un ordenador no anula la validez de los mismos como herramienta didáctica.

- ***Repurposing***

Un OA debería poder reutilizarse no solo en su formato original, sino que también tendría que ser susceptible de ser modificado a través de un proceso conocido como *repurposing*⁷⁸. No obstante, para que este procedimiento se pueda efectuar, tiene que haberse previsto esa posibilidad en el diseño original (tanto técnico como pedagógico) del OA, como destaca Watson (2010: 42).

Watson (2010) y Wiley (2000) coinciden en señalar que el problema radica en que se suele prestar más atención a los aspectos técnicos de la reusabilidad que a los pedagógicos, cuando no es solo una cuestión de interoperabilidad de estándares, sino también de adaptabilidad de los OAs a las diferentes situaciones en que se usarán. Además, aun

⁷⁸ Gunn y otros (2005: 191) proporcionan la siguiente definición de *repurposing*: process where the original structure of a learning object is populated with content from a different source and/or subject area and used to develop new learning activities”.

dejando a un lado el reduccionismo técnico de algunos, Wiley (2000) critica que se haya hecho demasiado hincapié en los materiales y en los contenidos, más que en la finalidad para la que estos se emplean.

Es evidente que, para facilitar su reutilización, al diseñar un OA conviene facilitar su separación del contexto inicial de uso, realizando una operación que Koper y otros (2004) denominan “encapsulación”. Es decir, se debe evitar su contextualización en la medida de lo posible, por ejemplo suprimiendo referencias a otros OAs o al curso en el que se inserta originalmente. Sin embargo, también es obvio que, a la hora de su (re)utilización en un curso de *e-learning*, resulta imprescindible contextualizar adecuadamente un OA, especificando de manera explícita el ámbito en el que se usa, qué tipo de aprendizaje promueve y con qué finalidad última, el resto de los componentes del diseño curricular con los que se relaciona, etc.

Una posible solución que aporta Watson (2010) para resolver este conflicto entre principios opuestos es construir el andamiaje que contextualiza a un OA o conjunto de OAs fuera del OA propiamente dicho: en el EVA en el que se inserta. De esta manera, se proporciona una contextualización satisfactoria sin que los OAs vean alterado su potencial de reutilización. Otra posible vía para potenciar la reusabilidad consistiría en añadir en los metadatos ideas para la aplicación del OA a otras situaciones de aprendizaje.

Watson (2009) atestigua el éxito del proyecto HUMLO (*Humanities' Learning Objects*), llevado a cabo en la Universidad de Southampton (Reino Unido), en el que se ha adaptado una colección de OAs genéricos sobre destrezas académicas, diseñados por el propio equipo encargado del proyecto, a los campos específicos de Música, Arqueología, Literatura Inglesa y Lenguas Modernas. Es cierto que las condiciones generadas en el proyecto están muy controladas y resultan ideales para los procesos de modificación: por ejemplo, se emplea un

programa de creación propia que favorece la reutilización, se intenta que los OAs presenten una granularidad uniforme y se proporciona a través del aula virtual la contextualización de los OAs reciclados. No obstante, el proyecto HUMLO demuestra que es factible producir, partiendo de un solo OA genérico, múltiples versiones específicas destinadas a disciplinas concretas (Watson, 2009: 25).

2.2.6.3. La fundamentación pedagógica de los OAs

No sé puede hablar de un único enfoque pedagógico que caracterice globalmente los OAs. Como comenta Wiley (2000: 16-17), las empresas de software y las organizaciones que crean los estándares de interoperabilidad proclaman que los OAs son neutros desde el punto de vista pedagógico y que, en consecuencia, se adaptan sin problemas a cualquier método de enseñanza.

No obstante, a pesar de esta supuesta neutralidad pedagógica, la concepción que impera de los OAs es fundamentalmente conductista. Así, desde la perspectiva de Adell y otros (2010: 10-11), la realización de microactividades acompañadas de *feedback* automatizado que indica si se debe repetir o no la actividad, a pesar de sus posibles beneficios, tiene un sesgo mecanicista y conductista que implica cierto reduccionismo en la visión de los procesos cognitivos que tienen lugar en el aprendizaje. Asimismo, Area (2008) cuestiona la necesidad de utilizar TIC para crear lo que denomina “microactividades interactivas de bajo nivel de complejidad”, para lo que sería suficiente un libro de texto tradicional. Sin embargo, aun en el caso de que el docente se limite a crear actividades de este tipo en los OAs, hay que tener en cuenta varios factores que recomiendan el formato de un OA frente al de un libro de texto. Para empezar, el empleo de TIC suele motivar más al alumno. El libro de texto no permite insertar material audiovisual, y el *feedback*, si es que existe (por ejemplo en solucionarios al final del libro) no es tan inmediato. Pero

quizá la principal ventaja de alojar este tipo de OAs en un EVA adaptado a los ritmos individuales de cada estudiante es que el profesor se puede centrar en otras labores de guía más complejas y dedicar más tiempo presencial a la comunicación cara a cara. Pusak y Otto (1997: 25-26) tienen razón cuando afirman que el trabajo didáctico que pueda hacer un ordenador se debe delegar en un ordenador.

Además, si así se desea, es posible adoptar en los OAs un enfoque más acorde con los principios del constructivismo. Por ejemplo, parece aconsejable que, para favorecer una visión más global y reflexiva por parte del alumno, los materiales didácticos puedan tener una extensión algo mayor que la de los fragmentos mínimos propugnados por la ortodoxia de los OAs. Esta necesidad de un contexto algo más amplio de que se acostumbra a ofrecer en los OAs tradicionales se siente de forma particularmente aguda en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, según Hanewald (2009: 115), quien critica la pobreza de los OAs diseñados hasta ese momento en dicho campo, aduciendo como ejemplo el ámbito más concreto del léxico:

In examining a few contemporary learning object offerings, it becomes evident that they are solely focusing on content. In the language education field, the majority of learning objects are designed for beginning levels often containing only basic topic vocabulary [...] While some providers make attempts to incorporate culturally relevant situational contexts for the introduction of the lexical items, these are not explicit to learners.

Desde postulados constructivistas, Torres y otros (2009) recomiendan diseñar OAs que promuevan el trabajo independiente del estudiante y lo animen a explorar de manera autónoma nuevo material. Por ejemplo, insertando en un OA vínculos a otros materiales de internet que, a su vez, conduzcan al estudiante a otros recursos, es posible crear un esquema de navegación más libre, no tan lineal como el de las secuencias

típicas de los OAs conductistas⁷⁹. Otra sugerencia es la introducción en los OAs de elementos relacionados con el trabajo colaborativo, ya se produzca esa interacción social *online* o de manera presencial. Asimismo, es deseable que un OA estimule la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, por lo que se deben incluir aspectos metacognitivos.

Por último, de acuerdo con Torres y otros (2009: 123), hay que cuidar los aspectos afectivos para que el alumno se sienta motivado para usar los OAs:

The desire to explore the LO must exist in, or be stimulated in, the student. This desire to explore is intimately related to the pupil's learning style and is nearly always born of the relationship between the pupil and the educator and the object in itself. For this to happen, the LO must involve the pupil and be attractive and contextualized.

Sea cual sea el enfoque metodológico elegido (aunque en este trabajo se intentará aplicar principios constructivistas), lo cierto es que es necesario dotar a los OAs, como reclaman Torres y otros (2009) de un calado pedagógico mayor del que han tenido hasta el momento. Wiley (2000: 16-17) reformula con sarcasmo la pretendida neutralidad pedagógica de los OAs, publicitada como una ventaja por los productores comerciales de OAs:

a more accurate description of their products is [...]“we don't know if you're employing an instructional theory or not, and we don't care.” As stated above, it is very likely that the combination of learning objects in the absence of any instructional theory will result in larger structures that fail to be instructionally useful.

En cualquier caso, se coincide con Hanewald (2009) en que la neutralidad pedagógica, aun en el caso de que fuese posible, no tiene por qué ser deseable, pues implicaría cierto vacío pedagógico, subordinado a

⁷⁹ Véase el apartado 2.2.5.3 sobre las distintas estructuras de navegación.

cuestiones puramente técnicas. Hanewald (2009: 114) llega a sugerir que quizá ese insuficiente peso pedagógico, ese dominio de lo técnico, haya estado en la raíz del escaso éxito de los OAs hasta el momento:

Perhaps it is for these reasons, that there is slow and deficient adoption of learning objects in real-life contexts by practitioners despite the huge financial investments by governments, organizations, and higher education providers worldwide. Acceptance and implementation by educators is based on relevance, which seems to be a missing element under the existing conditions. Mason (2003) places the blame for this position firmly in the educators' corner, which has left the technologists in charge. The responsibility for changing this situation now lies with the practitioners.

Es cierto que, sobre todo en el pasado, muchos programas de creación de OAs presentaban una considerable dificultad técnica para el común de los docentes, por lo que se prestaba más atención a los aspectos puramente informáticos que a los pedagógicos (Watson, 2010). Este no es el caso del software que se utiliza para este trabajo, eXeLearning, de uso muy sencillo, como se verá en el capítulo 4.

Tampoco parece razonable demandar para los OAs una fundamentación pedagógica tan profunda que los profesores que estén barajando la posibilidad de crear o reutilizar OAs se sientan disuadidos de emprender ese camino. Torres y otros (2009: 122), por ejemplo, plantean unos requisitos tan exigentes en cuanto al equipo humano requerido para diseñar OAs que muchos docentes se sentirán incapaces de realizar esta función, al no disponer de esas facilidades:

The planning, development, and implementation of an LO requires an interdisciplinary team, with, among others, educational, computer science, and design professionals as well as a specialist in the content matter involved.

El proceso de creación de OAs puede estar al alcance de cualquier docente si se emplean herramientas de autor sencillas y se realiza una mínima reflexión pedagógica.

2.2.6.4. ¿Merece la pena emplear OAs?

Analizando los pros y los contras de los OAs expuestos a lo largo de todo el apartado 2.2.6, cabe preguntarse si merece la pena utilizar este formato de material didáctico en el presente trabajo, si posee proyección de futuro o carece de ella. Como apuntan Adell y otros (2010: 10), por una parte, el proceso de armonización en el contexto del EEES podría impulsar la generalización de este tipo de estándares comunes, compatibles con la mayoría de los EVAs actuales. Sin embargo, por otra parte, ninguna de las plataformas se basa en los OAs de manera sustancial, de modo que sería factible prescindir de ellos. Desde luego, un factor que no parece favorecer la adopción estricta de los OAs, que requieren una planificación previa en ocasiones considerable, es el auge de la Web 2.0, con “la participación en redes sociales, el aprendizaje informal y la popularización de herramientas sencillas “débilmente acopladas”, como blogs, wikis, software social, etc. mediante protocolos ligeros, como el RSS, en palabras de Adell y otros (2010: 14).

El futuro es incierto, pero, en cualquier caso, no hay por qué renunciar a la utilización de OAs, en vista de sus múltiples ventajas ya mencionadas, en especial su facilidad de recuperación gracias a los metadatos. En principio, un EVA que contenga OAs (entre otros elementos) parece un instrumento válido para la experiencia didáctica que sirve de base a esta tesis doctoral. El requisito esencial para una aplicación efectiva de los OAs será, no obstante, dotarla de unos cimientos pedagógicos sólidos, como los expuestos en el apartado 2.1 (en lo relativo a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, y más concretamente de léxico específico), en el apartado 2.2.5 (en relación con los materiales web para

la docencia) y en el 2.2.6.3 (en lo referente a los OAs). Parece claro que la manera óptima de emplear los OAs desde el punto de vista didáctico es integrar esos contextos de microaprendizaje dentro de un marco más amplio en el que se combinen y enriquezcan con otras actividades formativas, tanto del EVA como de las clases presenciales.

Cuando se plantea el empleo de OAs en un campo tan específico como el del inglés para la Conservación y Restauración, cabe preguntarse, como señalan Barrera y otros (2009), si resulta factible crear o encontrar OAs cuya posible aplicación supere los límites de un curso concreto. Lo cierto es que no se puede pretender que todos los OAs sean tan descontextualizados y de contenidos tan polivalentes que su reusabilidad potencial sea prácticamente universal: existirán OAs más fáciles de reutilizar y otros que lo serán menos. En cualquier caso, es más importante que los materiales estén bien adaptados a las necesidades de este curso que el cumplir todos los requisitos prototípicos de un OA, en especial su reusabilidad.

Incluso aunque en esta tesis no se generen OAs con un alto potencial de reutilización para otras áreas, se espera al menos poder contribuir al desarrollo de OAs aplicables a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, y en particular a la adquisición de léxico. Se ha querido llenar un vacío, además, en la esfera concreta del inglés para la Conservación y Restauración, que, a diferencia de otros ámbitos de conocimiento, carece de tradición dentro del IFE.

Tras sentar las bases teóricas de esta tesis, tanto en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de léxico específico como en lo relativo al uso didáctico de las TIC, en el siguiente capítulo se procederá a describir el diseño de la investigación.

Capítulo 3. Metodología de la investigación

Partiendo de los objetivos planteados en el capítulo 1, y después de revisar en el capítulo 2 las bases teóricas en las que se asienta la investigación, se procedió al diseño de los distintos instrumentos de recogida de datos que se utilizarían posteriormente en la implementación de la propuesta didáctica. Este capítulo describe dichas herramientas tras explicar, en primer lugar, el marco metodológico en el que se sitúan: la investigación-acción.

3.1. La metodología de la investigación-acción

3.1.1. La investigación cualitativa frente a la cuantitativa

A grandes rasgos, siguiendo a Nunan (1992), se distinguen dos enfoques principales a la hora de abordar una investigación: el cuantitativo y el cualitativo, si bien en ocasiones se dan metodologías mixtas, como mantiene Creswell (2009). La investigación cuantitativa tiene como punto de partida la formulación de hipótesis que, con posterioridad, son confirmadas o refutadas a través de pruebas experimentales y procesos de medición (en los que el investigador controla una serie de variables) de los que se obtienen unos datos numéricos. Mediante el análisis estadístico de esta información se busca extraer conclusiones, con frecuencia formuladas en términos de relaciones causa-efecto, de aplicabilidad universal o, al menos, conclusiones generalizables a una población mayor que la muestra utilizada en el estudio.

El enfoque cuantitativo, característico de las ciencias naturales, también ha dominado tradicionalmente el campo de las ciencias humanas o sociales. No obstante, en las últimas décadas, muchos investigadores

pertenecientes a este último ámbito, y en particular a la didáctica de lenguas extranjeras, se han rebelado contra el excesivo reduccionismo y mecanicismo del enfoque cuantitativo, que no consideran apto para gran parte de sus estudios (Allwright y Bailey, 1991; Burns, 2011; Wallace, 1998). Estos expertos aducen que, cuando se trabaja con un grupo de personas, entran en juego variables subjetivas (como las actitudes, la motivación, la personalidad o la experiencia de cada individuo) muy difíciles de aislar por el investigador y que cuestionan la premisa, sobre la que se asienta el enfoque cuantitativo, de la existencia de una realidad única e inmutable que se presta a la medición y a la generalización (Keele, 2010).

Como resalta dicha autora, el enfoque cualitativo, a diferencia del cuantitativo, aspira a describir e interpretar la realidad de un determinado grupo humano en su entorno natural, desde una perspectiva más holística. Para ello, se asume que el carácter múltiple y cambiante de dicha realidad, derivado de la existencia de distintas percepciones individuales, no se puede plasmar de modo satisfactorio mediante una cifra. Así, el elemento básico del análisis deja de ser el número, para pasar a ser el discurso producido por los miembros del grupo, aunque la simple observación de los participantes en el estudio, que reciben un trato personalizado, también desempeña un papel importante. Cabe destacar, por último, que el enfoque cualitativo no pretende llegar a unas conclusiones extrapolables al resto de la población, sino que los resultados solo se refieren al grupo analizado, lo cual no es impedimento para que los posibles hallazgos sean de interés para otros contextos.

La tabla 3.1, tomada de Nunan (1992: 4), quien a su vez se basa en Reichardt y Cook (1979), ofrece un buen resumen de las diferencias entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo.

Quantitative research	Qualitative research
Advocates use of quantitative methods.	Advocates use of qualitative methods.
Seeks facts or causes of social phenomena without regard to the subjective states of the individuals.	Concerned with understanding human behaviour from the actor's own frame of reference.
Obtrusive and controlled observation.	Naturalistic and uncontrolled observation.
Objective.	Subjective.
Removed from the data: the outsider's perspective.	Close to the data: the insider's perspective.
Ungrounded, verification-oriented, confirmatory, reductionist, inferential and hypothetical-deductive.	Grounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive and inductive.
Outcome-oriented.	Process-oriented.
Reliable: hard and replicable data.	Valid: real, rich and deep data.
Generalisable: multiple case studies.	Ungeneralisable: single case studies.
Assumes a stable reality.	Assumes a dynamic reality.

Tabla 3.1: Investigación cuantitativa y cualitativa, según Nunan (1992: 4).

En el apartado siguiente se describirá en qué consiste la investigación-acción, metodología empleada en esta tesis y que, como se verá, está enraizada en el enfoque cualitativo.

3.1.2. Concepto de investigación-acción

Como ya se anticipaba en el capítulo 1, la metodología que parece adecuarse mejor a los objetivos de este trabajo es la investigación-acción, que tiene como materia de estudio los comportamientos de un grupo social. En este caso, se trata de analizar la práctica docente propia y ver cómo reacciona a ella una comunidad educativa dada, la formada por los alumnos de TEIM de primero del Grado en Conservación y Restauración.

Según la definición de Burns (2011), aplicada a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, la investigación-acción consiste en detectar un aspecto de la docencia (habitualmente de un profesor concreto con un grupo de estudiantes determinados, aunque a veces colaboran varios docentes) que se puede mejorar. Este descubrimiento impulsa a acometer

una investigación, fundamentada en la recogida y análisis sistemáticos de datos, que presenta un marcado carácter descriptivo. La implementación de un elemento dado del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la efectividad del mismo se suelen dar de manera simultánea. Es esencial involucrar a los propios estudiantes en dicha labor de evaluación (Bailey, 1998), incrementando su conciencia acerca del aspecto analizado y prestando una atención especial a su grado de satisfacción con respecto al mismo. Esa implicación de los miembros del grupo estudiado ha llevado a algunos a hablar de investigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 2001).

La investigación-acción, como señalan Wallace (1998) o Mills (2003), suele poseer, en último término, un propósito práctico: los resultados se tienen en cuenta para realizar intervenciones que redundan en beneficio de la calidad de la docencia. Wallace (1998) destaca, asimismo, el componente cíclico de este tipo de investigación, situándola en el contexto de un proceso permanente de reflexión-acción: una vez que se ha identificado un problema en la práctica docente, se introducen ciertas modificaciones, se comprueba cómo funcionan, se reflexiona de nuevo sobre la práctica docente, se emprende una nueva investigación, se vuelven a aplicar los resultados y así sucesivamente, en una especie de espiral autorreflexiva.

3.1.3. Fiabilidad y validez de la investigación-acción

A pesar de que, como sostienen Anderson y Herr (1999), la investigación-acción (y, en general, el enfoque cualitativo) ha ganado respetabilidad académica en los últimos años, el carácter subjetivo de la investigación-acción puede llevar a algunos a cuestionar su fiabilidad y validez internas y externas, pilares de la investigación “científica” de corte clásico, de carácter eminentemente cuantitativo. No obstante, Finch (2005) rebate esas posibles críticas argumentando que dichos principios

no son aplicables a este tipo de investigación. Así, a la pregunta de si un investigador independiente llegaría a las mismas conclusiones tras analizar los datos (fiabilidad interna), este autor contesta que la investigación-acción explora problemas tal como los perciben los actores implicados en una situación determinada. Una vez que se encuentra una solución apropiada según las percepciones del profesor-investigador y de esos alumnos concretos, el objetivo fundamental de la investigación se ha cumplido, sin importar que otros observadores externos puedan llegar a conclusiones distintas.

En cuanto a la posibilidad de que un investigador independiente replique el estudio con otros sujetos y llegue a las mismas conclusiones (fiabilidad externa), Finch (2005) subraya que cada grupo de alumnos presenta unas características únicas que lo hacen irrepetible. Como la investigación-acción presta especial atención a los problemas individuales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo normal es que otro investigador extraiga conclusiones diferentes al replicar un estudio con un grupo distinto.

El concepto de la validez interna, es decir, si la investigación se ha diseñado de tal manera que se pueda afirmar que los resultados se derivan del experimento realizado, se basa en la necesidad de identificar relaciones causa-efecto. Sin embargo, Finch (2005) señala que la investigación-acción no aspira a detectar este tipo de relaciones lineales, muy difíciles de establecer en el contexto de una clase de idiomas en la que interactúan múltiples variables, a menudo de carácter muy subjetivo y poco mensurable, sino que se limita a describir esta interacción y, como mucho, a sugerir ciertas tendencias generales. En lugar de afirmar que los resultados son fruto del experimento realizado, la investigación-acción indaga en los sujetos del experimento y en sus percepciones, con la finalidad de ejercer una influencia positiva en ellos, a menudo a través de

la toma de conciencia, por parte de los sujetos, de la existencia y naturaleza de las variables.

Finalmente, la validez externa de una investigación radica en si sus conclusiones se pueden generalizar más allá de los sujetos estudiados. Alcanzar esta validez no es el objetivo de la investigación-acción, puesto que esta va encaminada a modificar un contexto educativo concreto. La posible utilidad de los resultados para otros profesores e investigadores que se encuentren en situaciones similares o quieran introducir innovaciones parecidas se ve, en opinión de Finch (2005), como un efecto colateral positivo, más que como la finalidad principal del estudio.

Sin embargo, que un estudio de investigación-acción no se atenga a los cuatro principios básicos del paradigma cuantitativo no quiere decir que por ello deje de ser investigación, siempre que cumpla los requisitos establecidos por Nunan (1992): que aborde cuestiones de interés para otros profesores y/o investigadores, genere datos, los analice sistemáticamente e interprete con rigor y ofrezca reflexiones que puedan inspirar otros trabajos. De este modo, la investigación-acción no solo es una potente herramienta que favorece el “empoderamiento” y la autonomía del profesor (Fandiño, 2010; Finch, 2005), así como su desarrollo profesional (Cochran-Smith y Lytle, 2001; Hernández, 2009), sino que, según defiende Restrepo (2004), también permite generar conocimiento y contribuir a la construcción del saber.

En vista de todo lo expuesto, es lícito defender, junto con Allwright y Bailey (1991), la idoneidad de la investigación-acción como método de investigación en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y, de manera más particular, tal como postula Beatty (2003), en el campo de la aplicación de las TIC a la enseñanza de idiomas. Caridad (2005) resalta, además, la especial adecuación de dicha metodología al ámbito universitario:

La investigación-acción permite prestar atención a la doble faceta que ha de desarrollar todo profesor universitario [...]: la preocupación por los aspectos docentes y el desarrollo de una tarea investigadora.

3.1.4. Técnicas y herramientas de recogida de datos características de la investigación-acción

Con el fin de contribuir a lo que Nunan (1992: 15) denomina validez del constructo, es decir, que los datos sean verdaderamente relevantes para extraer conclusiones acerca de la cuestión que se ha delimitado como objeto de estudio, conviene utilizar diversas fuentes de datos, pues resulta difícil prever con exhaustividad qué circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden llegar a tener conexión con el objeto de la investigación. Asimismo, el uso simultáneo de distintos instrumentos de investigación permite comparar los datos obtenidos con cada una de las herramientas, es decir, triangularlos, de manera que aumenta la validez y fiabilidad del trabajo, como subrayan Cohen y otros (2011).

A continuación se ofrecerá un panorama general de las principales técnicas de recogida de datos empleadas en la investigación-acción, de acuerdo con Burns (1999) y Wallace (1998), entre otros. Mientras que Burns (1999) clasifica las distintas herramientas según se basen o no en la observación, la tabla que figura a continuación, inspirada parcialmente en Wallace (1998: 37), las separa en categorías atendiendo a si son, por un lado, de índole cuantitativa frente a índole cualitativa y, por otro, de carácter o bien introspectivo (es decir, que llevan al sujeto a autoanalizar sus percepciones y actitudes), o bien empírico.

		CATEGORÍAS	
		Cuantitativa frente a cualitativa	Introspectiva frente a empírica
TÉCNICAS	Observación (grabación y transcripción)	Tanto cuantitativa como cualitativa.	Normalmente empírica ⁸⁰ .
	Notas de campo (anotaciones en el aula)	Normalmente cualitativas.	Introspectivas.
	Diarios (del profesor o del alumno)	Normalmente cualitativos.	Introspectivos.
	Autoinformes orales (ej. <i>think-aloud</i>)	Normalmente cualitativos.	Introspectivos.
	Entrevistas	Normalmente cualitativas.	Introspectivas.
	Cuestionarios	Tanto cuantitativos como cualitativos.	Tanto introspectivos como empíricos.

Tabla 3.2: Clasificación de algunas técnicas de recogida de datos de la investigación-acción (basada en Wallace [1998: 37]).

Como se aprecia en la tabla, en la investigación-acción predominan las herramientas que recogen información cualitativa. Sin embargo, tampoco se desdeñan las aportaciones de datos cuantitativos, siempre que se haga una interpretación de los mismos que no traspase los límites del grupo que los ha generado, sin realizar extrapolaciones estadísticas a poblaciones más amplias. Además, en cualquier caso, como apunta Wallace (1998: 39), la interpretación de esos datos cuantitativos no deja de ser, hasta cierto punto, subjetiva y cualitativa. Seguidamente se realizará un breve comentario acerca de cada uno de los instrumentos de investigación enumerados en la tabla 3.2.

La técnica más objetiva de observación directa en el aula consiste en grabar las sesiones en audio o vídeo y transcribir el discurso oral, si es necesario. A pesar de que algunos alumnos y profesores pueden sentirse

⁸⁰ El autor afirma que la observación puede ser tanto introspectiva como empírica. No obstante, parece más acertado afirmar que la observación se suele ocupar de los fenómenos externos, objetivos, si bien es cierto que en las anotaciones asociadas (notas de campo) y, sobre todo, en su interpretación, entra en juego la subjetividad y la introspección del investigador.

incómodos con esta herramienta, al menos en un principio, la gran ventaja es que se pueden revisar las grabaciones cuantas veces sea necesario.

Otra técnica asociada a la observación, pero a menudo de carácter más introspectivo, la constituyen las notas de campo (en el caso de la investigación sobre la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, las anotaciones realizadas en el aula). Como señala Wallace (1998: 58), aunque esta técnica no suele ser fácil de llevar a la práctica, puede contribuir en gran medida a la mejora de la docencia:

The necessity of maintaining discipline and the sheer complexity of interaction with twenty or thirty or more learners leaves little time for taking notes. Yet, if such time can be found, or created by arranging short periods when students are engaged in reading, writing or group activities, etc., the potential benefits are obvious [...]. Apart from increasing efficiency, making field-notes can prevent our hard-won experience ebbing away and being lost in the tide of the pressures caused by 'getting on with the next thing'.

Para facilitar la tarea de las anotaciones en el aula, se pueden usar parrillas o *checklists* con los aspectos que se desean registrar. Incluso se pueden emplear diagramas visuales que reflejen, por ejemplo, la interacción que tiene lugar entre los estudiantes. Asimismo, como apunta Finch (2005), otra posibilidad relacionada con la observación en el aula es pedirle a otro profesor que presencie las clases y haga sus anotaciones al respecto, aunque los docentes, por lo general, tampoco están acostumbrados a esta práctica.

En cuanto a los diarios de profesores y alumnos, herramienta típicamente introspectiva, Wallace (1998: 62) distingue entre los diarios totalmente privados, que denomina *diaries*, y los diarios que llama *journals*, que se escriben sabiendo que alguien los va a leer, aunque sea un público restringido (por ejemplo, cuando un docente lee los diarios de los alumnos o de otros profesores). Arciniegas (2008) y Finch (2005) ponen

de relieve que, aunque la finalidad principal de los diarios (de tipo *journal*) de los estudiantes sea proporcionar datos para la investigación, un efecto positivo no menos importante es el de incrementar la conciencia del alumnado acerca de diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los autoinformes orales, Wallace (1998: 76-103) diferencia tres tipos. En el primero de ellos, denominado *self-report*, ha transcurrido bastante tiempo entre la realización del informe y los hechos descritos. En el segundo, llamado *self-observation*, el informe del alumno es sobre algo que acaba de suceder, mientras que en el tercer tipo, conocido como *think-aloud*, los participantes van verbalizando sus pensamientos al mismo tiempo que llevan a cabo una determinada tarea. Este último procedimiento se emplea mucho en el mundo de la empresa para poner a prueba la “usabilidad” de un determinado producto, aplicación, diseño, etc. (Nielsen, 1993; 2012).

Una técnica similar a los autoinformes orales, también cualitativa e introspectiva, pero en la que se da una mayor interacción oral con el investigador, es la entrevista. Según su grado de estructuración, se puede hablar de entrevistas estructuradas (similares a un cuestionario oral), semiestructuradas (en las que se incluyen como punto de partida unas preguntas relativamente abiertas que conducen a otras preguntas de profundización) y no estructuradas (parecidas a una conversación espontánea). Asimismo, otro criterio de clasificación se refiere a si las entrevistas son individuales o en grupo. Juan y Roussos (2010), por ejemplo, exploran el potencial de las entrevistas en pequeños grupos o *focus groups* para la investigación cualitativa.

La última herramienta que aparece en la tabla 3.2 es el cuestionario. Puede haber cuestionarios de muchas clases, según indaguen acerca de aspectos más o menos introspectivos desde un enfoque más o menos cuantitativo. Incluso se pueden combinar dentro de un mismo

cuestionario preguntas de diverso tipo. Por ejemplo, se pueden alternar preguntas cerradas, en las que el encuestado solo tiene que elegir una opción entre las ofrecidas (estos ítems son más difíciles de preparar pero su análisis posterior es más sencillo) y preguntas abiertas (más fáciles de elaborar pero más complicadas de codificar). Las preguntas abiertas, que suelen proporcionar una información más rica, a menudo se incluyen para que el individuo explique su respuesta a una pregunta cerrada anterior.

La principal ventaja de los cuestionarios frente a las entrevistas es el ahorro de tiempo: aunque el diseño de un cuestionario sea más laborioso, su rendimiento es mucho mayor, pues se puede administrar a un gran número de personas en un lapso de tiempo relativamente reducido, algo que no sucede con las entrevistas. Además, los cuestionarios pueden ser anónimos, algo que, en opinión de Cohen y otros (2011), permite una mayor sinceridad. La virtud más destacable de las entrevistas, en cambio, es la flexibilidad, pues al tratarse de una interacción cara a cara permite clarificar posibles ambigüedades y realizar preguntas de seguimiento. Cuando no se disponga de mucho tiempo, una posible línea de actuación podría ser administrar un cuestionario de manera general y después entrevistar a algunos alumnos, o bien aleatoriamente o bien, en el caso de poder identificar a los sujetos del estudio, seleccionando a aquellos cuyas respuestas del cuestionario resulten más interesantes.

Además de emplear las herramientas diseñadas *ad hoc* por el investigador para la recogida de datos, también es útil recabar datos de una serie de evidencias de carácter objetivo que resultan de la actividad de enseñanza-aprendizaje, como subraya Burns (1999). Entre estas fuentes de información cabría mencionar, por ejemplo, las listas de asistencia al aula física, los registros de actividad en un EVA (si se dispone de él), las pruebas de evaluación y los trabajos de los alumnos, tanto en soporte físico como electrónico (véase Luchoomun y otros (2010) sobre las posibilidades del *e-portfolio*).

Finalmente, para cerrar esta descripción de las técnicas de recogida de datos más conocidas de la investigación-acción, es importante resaltar que todas ellas se deben usar teniendo en cuenta unos principios éticos fundamentales. Como advierte Wallace (1998), hay que poner un cuidado especial en no cometer un abuso de autoridad: no es justo que los alumnos dediquen mucho tiempo y esfuerzo a algo de lo que no extraen provecho alguno, por lo que es imprescindible asegurarse de que la investigación de verdad redunde en su beneficio. Asimismo, Herr y Anderson (2005: 120) llaman la atención sobre lo que denominan “coacción sutil”: el docente está en una posición de poder con respecto a los estudiantes, que pueden temer que se tome algún tipo de represalia contra ellos si no participan en el estudio o no lo hacen con la dedicación suficiente. Otro aspecto esencial es el respeto por la confidencialidad de los datos y, por supuesto, el deber de agradecer adecuadamente la colaboración de todos los participantes.

3.2. Diseño de herramientas para la recogida de datos en el transcurso de esta investigación

Varios trabajos sobre la aplicación didáctica de las TIC a la enseñanza-aprendizaje de idiomas que también se enmarcan en la investigación-acción, como el de Lamy y Hampel (2007), han servido de inspiración metodológica para esta tesis doctoral. Se ha prestado una atención particular a aquellas investigaciones relacionadas más específicamente con los OAs, por ejemplo las de Campos (2013), Moresco (2009) y Silveira (2012).

En los apartados siguientes se describen los distintos canales de recogida de datos previstos para la elaboración de este trabajo. Algunos de ellos se perfilarán de manera más esquemática, mientras que otros

requerirán una explicación más detallada, sobre todo si es preciso justificar la elección de un tipo u otro de herramienta.

3.2.1. Herramientas para recabar asesoramiento de expertos en la fase de preparación de los OAs

Una necesidad fundamental de esta investigación fue consultar a expertos en Conservación y Restauración y en la aplicación didáctica de TIC con el fin de recibir un asesoramiento adecuado para el diseño de la colección de OAs que sirve de base a la propuesta didáctica analizada. Este tipo de colaboración con otros profesionales de diversas áreas de conocimiento es frecuente en la metodología de la investigación-acción, tal como resalta Riel (2010).

3.2.1.1. Consulta inicial a docentes especialistas en Conservación y Restauración

Como se veía en el capítulo 1, al comenzar la investigación ya se contaba con algunos OAs o recursos *online* de otro tipo elaborados en los cursos precedentes. Antes de emprender la remodelación de la colección de materiales didácticos que se describe en el apartado 4.2.2, se decidió que sería conveniente consultar a tres especialistas en Conservación y Restauración que imparten clase en la titulación para preguntar su opinión acerca de varias cuestiones (véase el anexo III, que contiene el texto del correo electrónico enviado a dichos profesores). En primer lugar, se les solicita ayuda para seleccionar, de los materiales preexistentes, aquellos que creen más útiles. Asimismo, se piden sugerencias para mejorar dichos materiales didácticos, sobre todo si conocen algún recurso (imagen, sonido, vídeo, página web, etc.) que pueda enriquecerlos. Por último, se les pregunta si creen que se debería añadir algún tema que no se haya tocado en la colección anterior de materiales y si pueden recomendar algún recurso de internet para tratarlo de manera adecuada.

3.2.1.2. Cuestionario para la revisión de la colección de OAs por parte de miembros de la UDV

Otro tipo de asesoramiento experto que se estimó necesario fue una revisión global, desde el punto de vista técnico, de la colección de OAs una vez que esta se hubiese elaborado y antes su implementación en el curso 2014-2015. Para ello, tras una conversación con un miembro de la UDV, se decidió enviar a esa persona y a otros dos miembros de la Unidad indicados por ella el cuestionario que figura, junto con el texto de un correo electrónico explicativo, en el anexo IV. Dicho cuestionario constituye una adaptación del *Learning Object Review Instrument* (LORI) de Nesbit y otros (2004), testado por Vargo y otros (2003) y usado ampliamente en la literatura especializada, como en los estudios de Akpınar (2008) o de Krauss y Ally (2005).

Los parámetros incluidos en esta herramienta de análisis externo basada en el LORI son los siguientes:

1. Calidad y cantidad del contenido.
2. Objetivos de aprendizaje.
3. Capacidad de motivación.
4. Diseño.
5. Facilidad de uso.
6. Reusabilidad.
7. Cumplimiento de estándares que favorecen la reutilización.
8. Respeto por los derechos de autor en la inclusión de materiales creados por terceras personas.
9. Integración en una secuencia didáctica coherente.

Los dos últimos parámetros no estaban presentes en el LORI. En el caso del apartado 9, hay que decir que el LORI no contemplaba ese tipo de secuencias porque se concibió como un instrumento de análisis de OAs

individuales alojados en repositorios, para valorar su adecuación o no a las necesidades de un docente concreto que los quisiese reutilizar.

Algunos de los aspectos listados en el LORI se desarrollaron más en el cuestionario preparado para este trabajo, como la cuestión de la reusabilidad. Otros, por el contrario, se eliminaron porque ya se preveía dejar fuera de la investigación ciertas cuestiones. Por ejemplo, en el caso de la retroalimentación, por razones de excesiva complejidad técnica ni se planteó la creación de OAs de comportamiento adaptativo (es decir, OAs que, en función del rendimiento del alumno en las actividades, presentan preguntas subsiguientes de mayor o menor dificultad). Asimismo, otro aspecto que se decidió obviar desde un principio, también por motivos técnicos, es el de la accesibilidad de los OAs para alumnos con necesidades especiales y para todo tipo de dispositivos móviles.

3.2.2. Herramientas para recoger información introspectiva del alumnado

Siguiendo las recomendaciones de Cohen y otros (2011), se diseñó un amplio abanico de instrumentos para recoger datos de los alumnos, con el fin de lograr una triangulación más efectiva. La información que se pretende recopilar mediante estas herramientas requiere, en su mayor parte, la introspección de los estudiantes, pero en algunos casos se extraerá de manera cuantitativa y, en otros, de forma cualitativa (véase la tabla 3.2 en la página 114).

3.2.2.1. Cuestionarios inicial y final

Los cuestionarios inicial y final se elaboraron como formularios realizados con la suite de Google Apps incluida en el correo institucional de la ULL (ull.edu.es) y se enlazaron al aula virtual de la asignatura. Como se verá en el apartado 5.5.1, ambos cuestionarios se concibieron en un principio como cuestionarios anónimos, aunque se hacía posible la

identificación de las respuestas del mismo sujeto en ambos cuestionarios gracias a la asignación de un código numérico. No obstante, este plan original se alteró una vez implementada la propuesta didáctica, de modo que finalmente se identificó a los participantes cuando el cuatrimestre ya había concluido y se habían puesto las notas de la convocatoria de enero, como se explicará en dicho apartado.

En la redacción de ambos cuestionarios se usó el español, para evitar el peligro del que advierte Finch (2005: 8) “the teacher needs to consider the language level of the students carefully, since a questionnaire written in the L2 can easily become a test of comprehension rather than of research”.

3.2.2.1.1. Cuestionario inicial

El cuestionario inicial, disponible en el anexo V, se diseñó para poder determinar el perfil del alumnado y conocer sus expectativas al comienzo del cuatrimestre. Consta de 19 preguntas, divididas en tres secciones: la primera, sobre el perfil académico/profesional y de uso de TIC; la segunda, sobre el perfil lingüístico; y la tercera, sobre las maneras preferidas de trabajar (con 7, 9 y 3 ítems, respectivamente).

3.2.2.1.2. Cuestionario final

El cuestionario final, que se puede consultar en el anexo VI, se creó para que, al concluir el cuatrimestre, los alumnos valorasen su grado de satisfacción con la propuesta didáctica. Comprende 27 preguntas, organizadas en dos secciones: la primera se refiere a la valoración del material y del enfoque didáctico (17 ítems), mientras que la segunda se ocupa de la valoración global de la asignatura (con 10 ítems). Para la elaboración del cuestionario se emplearon como inspiración trabajos como los de Coll y Engel (2008), Colomina y otros (2008) y Mauri y Onrubia (2008), aunque no se adoptó un enfoque tan exhaustivo como en ellos. Si

bien el cuestionario se diseñó antes de la aplicación de la propuesta didáctica, se le añadió posteriormente el ítem I.14d para que los alumnos pudiesen evaluar una actividad *online* complementaria a los OAs que no constaba en la planificación previa, sino que se introdujo durante el cuatrimestre: los cuestionarios de Moodle para repasar cada unidad.

3.2.2.2. Diario del alumno

Como se puede ver en el anexo VII, en el diario de aprendizaje del alumno, de periodicidad semanal, se invita al estudiante a reflexionar, ya sea en español o en inglés, sobre el trabajo realizado esa semana, a través de una serie de preguntas basadas en el modelo de Caridad (2005). Este ejercicio de introspección también se refiere al uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario, aspecto que se tratará con más detalle en el apartado 3.2.2.6.

Si bien la plataforma Moodle tiene la posibilidad de insertar un módulo llamado “Diario” a modo de *plugin*, este no estaba habilitado en el campus virtual de la ULL cuando se planificó e implementó la propuesta didáctica, por lo que se optó por crear una tarea en cada semana del aula virtual consistente en subir un documento de texto con las anotaciones del diario. Para incentivar estas entregas, se decidió que la participación en esta actividad se bonificase con un 5% de la calificación final de la asignatura si se optaba por la evaluación continua.

Más allá del valor de los datos del diario del alumno para esta investigación concreta, se trata de una herramienta muy útil para contribuir a la adquisición de la competencia básica [B5] de la titulación, recogida tanto en la ficha de la asignatura en el Verifica (anexo II) como en la guía docente de la asignatura (anexo XIX): “Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”.

3.2.2.3. Retroalimentación escrita anónima en el aula virtual

Gracias al módulo “Encuesta” de la plataforma Moodle, se proporciona al alumnado la oportunidad, si así lo desea, de realizar comentarios (pudiendo optar libremente entre el español y el inglés) al finalizar cada unidad del temario. De esta manera, se complementan las impresiones semanales del diario de aprendizaje, que podrían resultar más fragmentadas y carecer de cierta visión de conjunto. Se decidió configurar dichas encuestas de modo que fuesen anónimas, para favorecer que los estudiantes se pudiesen expresar con más sinceridad. Las preguntas que se formularon para guiar esta retroalimentación anónima fueron las siguientes:

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado del tema? ¿Hay algún tipo de ejercicio de vocabulario que prefieras? ¿Sabrías decir por qué?
2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado? ¿Hay algún tipo de ejercicio de vocabulario que te cueste hacer o no te resulte útil? ¿Sabrías decir por qué?
3. ¿Qué crees que ha faltado?
4. Añade cualquier otro comentario que consideres relevante.

3.2.2.4. Comentarios escritos entregados en el aula física

Además de habilitar los módulos de encuesta del aula virtual, se decidió pedir retroalimentación escrita voluntaria, en español o en inglés, al acabar cada tema (siguiendo la misma plantilla del apartado anterior) también en el aula física. La única diferencia con respecto a las encuestas del aula virtual es que en el caso de los comentarios de clase el anonimato se deja a la elección del alumno. La razón para planificar estas entregas de retroalimentación en el aula física estriba en que la experiencia de cursos anteriores muestra que suelen ser muy pocos los alumnos que utilizan las encuestas del aula virtual.

3.2.2.5. Reuniones de coordinación de la titulación

Aunque no se trata de una herramienta diseñada, en el sentido estricto de la palabra, para recoger datos, sí que se previó contar con la información proporcionada por las reuniones periódicas de coordinación, normalmente convocadas una vez por cuatrimestre, en las que intervienen tanto los profesores del Grado como los representantes del alumnado.

3.2.2.6. Herramientas para recabar datos sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario

Aparte de reflejar la valoración que los alumnos realizan de la propuesta didáctica, otra finalidad de las herramientas metodológicas desarrolladas para esta investigación es la de recoger información sobre el uso que hacen los estudiantes de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Para ello, se diseñó un cuestionario inicial sobre el empleo previo de estrategias y se pidió a los alumnos que elaborasen un portafolio electrónico de estrategias en forma de blog. Hay que puntualizar que, a pesar de crear unos instrumentos específicos para explorar la vertiente de las estrategias de aprendizaje de vocabulario, se contaba con que los datos referidos a la valoración de la propuesta didáctica y aquellos relacionados con el uso de estrategias se entremezclasen con frecuencia. Por ejemplo, en los diarios y en la retroalimentación escrita también es posible hablar de estrategias, mientras que el blog de estrategias es normal que se viertan opiniones, más o menos explícitas, acerca del desarrollo general de la asignatura.

3.2.2.6.1. Cuestionario inicial sobre el empleo previo de estrategias

En el anexo VIII está disponible el cuestionario inicial sobre el uso previo de estrategias de aprendizaje de vocabulario que se preparó para ser administrado en una de las primeras semanas del cuatrimestre. Este cuestionario de seis preguntas abiertas, redactado en español, se

elaboró a partir del trabajo de Cohen y otros (2002)⁸¹ y en él se intenta dejar claro al alumno que no hay respuestas acertadas ni erróneas, de modo que sus respuestas no tendrán impacto alguno en la calificación de la asignatura.

3.2.2.6.2. Portafolio electrónico con formato de blog sobre estrategias de aprendizaje

De acuerdo con la definición de Balaban (2010: 155), un portafolio electrónico constituye un registro digital elaborado por un individuo para mostrar una colección representativa de su trabajo. Un portafolio electrónico puede aportar información textual, imágenes, vídeos, enlaces, etc. Según autores como Balaban (2010) o Jafari y Kaufman (2006), existen tres grandes tipos de portafolio electrónico, aunque con frecuencia se crean modelos híbridos. En primer lugar, se encuentran los que sirven como instrumento de evaluación. En segundo lugar, los que demuestran el avance en el desarrollo de unas determinadas destrezas del estudiante. Por último, algunos portafolios funcionan a modo de currículum, presentando una selección de los logros personales más destacados. En el caso de esta propuesta didáctica, se invita a los alumnos a que creen un portafolio del segundo tipo, eligiendo el blog como vehículo para mostrar su trabajo⁸². Este blog se emplea tanto como instrumento de obtención de datos para la investigación como para potenciar el aprendizaje del alumnado. Los alumnos aprenden de las experiencias de otros, y por ello es importante favorecer el intercambio de impresiones.

⁸¹ En aras de la simplicidad, en este instrumento de recogida de datos se refleja una tipología de estrategias mucho más esquemática que la de Oxford (1990) o, sobre todo, que la Schmitt (1997), ambas mencionadas en el apartado 2.1.3.11.

⁸² La selección de este formato sigue las recomendaciones de San Nicolás y otros (2012), que aconsejan fomentar el uso didáctico de blogs (y otras herramientas de la Web 2.0) en la Universidad de La Laguna, en vista del déficit de experiencias de ese tipo que encuentran en su estudio.

Este trabajo, por cuya elaboración se prevé que el alumno reciba hasta un 5% de la nota final (como sucedía con los diarios de aprendizaje), se elabora a lo largo del cuatrimestre, si bien la profesora lleva a cabo dos catas para comprobar el progreso realizado, una a mitad del cuatrimestre y otra al final. Para facilitar la preparación del blog, que se recomienda crear con Blogger, otro de los servicios de la *suite* de Google Apps incluida en el correo institucional de la ULL, se proporcionaron en el aula virtual unas instrucciones bastante detalladas que figuran en el anexo IX. Se dejó a criterio de cada estudiante la elección del idioma empleado y, para no sobrecargar al alumnado, el número mínimo de entradas exigido fue tan solo de una entrada en cada mitad del cuatrimestre, aunque se animó a utilizar esta herramienta con más regularidad.

La diferencia entre el diario semanal (que también contiene a veces información sobre estrategias de aprendizaje) y el blog radica en que mientras el diario es de uso personal y solo lo lee la docente, el blog constituye una especie de escaparate para mostrar sus estrategias (o una selección de ellas) a sus compañeros o incluso, si así lo desearan, al resto de los internautas. El blog posee grandes posibilidades, asimismo, para insertar todo tipo de materiales multimedia (fotografías, audio, vídeo, enlaces a otras páginas, etc.) susceptibles de enriquecer de forma considerable la presentación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.

3.2.3. Instrumentos diseñados para medir el rendimiento académico de los alumnos

Además de diseñar herramientas para recabar información introspectiva, tanto de forma cuantitativa como (principalmente) cualitativa, en esta investigación se necesitó planificar el uso de instrumentos para recopilar información objetiva y cuantitativa sobre el

rendimiento académico del alumnado, con el fin de evaluar la efectividad de la propuesta didáctica.

3.2.3.1. Test de vocabulario específico al principio y al final del cuatrimestre

Dado que el foco de atención se sitúa en el aprendizaje de léxico, se diseñó una prueba objetiva de vocabulario específico de Arte y de Conservación y Restauración, disponible en el anexo X. La idea consiste en administrar la misma prueba al principio y al final del cuatrimestre para poder observar si se han producido avances significativos. A continuación se describe el formato del test y se explica por qué se ha escogido ese modelo.

La prueba diseñada se inspira parcialmente en el modelo de Paribakht y Wesche (1993), denominado *Vocabulary Knowledge Scale*, que se ideó y aplicó en una situación similar, como pre- y postest para comprobar la adquisición de unas palabras concretas en un cuatrimestre de enseñanza universitaria de una L2. Aparte de medir el rendimiento de los alumnos, con dicha prueba se pretendía evaluar la efectividad de un determinado programa de aprendizaje de vocabulario. La principal diferencia entre el estudio original de los citados autores y esta investigación es que ellos exploraban el aprendizaje incidental de léxico, es decir, el que se realiza de forma natural, no intencionada (véase el apartado 2.1.3.5 al respecto). En el caso de esta tesis, por el contrario, se realiza una instrucción más sistemática, al señalarse en cada OA qué términos deben conocer los alumnos. Sin embargo, aunque en este trabajo no se midan los resultados del aprendizaje incidental, tampoco se desdeñan las posibilidades que en ese sentido tienen los OAs, sobre todo porque al manejar material en línea, el hipertexto de una página web o las sugerencias que aparecen junto a los vídeos suelen conducir al internauta

a otros recursos relacionados. Estos se enlazan a su vez con otros distintos en una cadena potencialmente infinita.

Siguiendo el modelo de la *Vocabulary Knowledge Scale*, acerca de cada término contenido en el test (se planeó incluir 50 ítems) se plantean las siguientes opciones, para que el alumno seleccione una de ellas:

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means (synonym/paraphrase or translation).
- d) I *know* this word. It means (synonym/paraphrase or translation).

El valor numérico de las respuestas es el siguiente:

- a = 0.
- b = 0,5.
- c y d incorrectas = 0,5.
- c y d no correctas, pero el significado se acerca = 1.
- c y d correctas = 2.

De esta manera, con una puntuación máxima por pregunta de 2 puntos, el test de 50 ítems se califica sobre 100 (aunque se prefiere reflejar las puntuaciones sobre 10).

Antes de realizar el test inicial, se pide a los estudiantes que sean sinceros al seleccionar los apartados (a) o (b), que se limitan al autoinforme y para los que no tienen que aportar ninguna evidencia. Hay que dejar claro que es lógico que al comienzo del cuatrimestre no sepan contestar a muchas de las preguntas, destacando que el cuestionario tiene

un fin meramente informativo, tanto para el alumnado como para la profesora, de manera que sus respuestas no van a influir en modo alguno en la calificación de la asignatura. Se espera así que los alumnos no se desanimen al enfrentarse a una prueba en la que es probable que desconozcan gran parte de los ítems presentados. Lo lógico es que, al principio del primer cuatrimestre de la titulación, no solo ignoren las equivalencias de los términos técnicos en inglés, sino que incluso no estén familiarizados todavía con muchos conceptos en español.

A la hora de justificar la elección de este formato, conviene aclarar que no existe un tipo de test de vocabulario que sea mejor que el resto en términos absolutos y que logre captar la totalidad de los conocimientos léxicos de un alumno. Como apunta Schmitt (2000: 167), el diseño de una prueba de vocabulario tiene que adecuarse a los objetivos que se persigan en cada caso, intentando alcanzar un equilibrio entre los diversos factores implicados (tiempo de preparación invertido por el profesor, tiempo que se tarda en realizar el test, aspecto del conocimiento léxico que se quiere evaluar, etc.).

Dado que se realiza la misma prueba al principio y al término del cuatrimestre, se ha intentado buscar un test que sirva tanto de diagnóstico inicial de los conocimientos previos de los alumnos como de evaluación final de su rendimiento. Si un test tiene este último objetivo, lo lógico es que las palabras seleccionadas para la prueba se extraigan del vocabulario estudiado durante el cuatrimestre. Por ese motivo, se descarta para este propósito el uso de una prueba estandarizada de léxico de inglés general.

Cabe puntualizar que al diseñar la investigación se contempló la posibilidad de calcular al comienzo del curso el tamaño del vocabulario general de los alumnos. El propósito era doble: por un lado, recabar información sobre el nivel de cobertura léxica del que disponen de entrada los alumnos para comprender los textos que leen (véase el concepto, explicado en el apartado 2.1.3.4, de umbral de conocimiento léxico,

manejado por Laufer y Ravenhorst-Kalovski [2010], entre otros). Por otro lado, se pretendía comprobar, al concluir el cuatrimestre, si el vocabulario general de los estudiantes se había expandido o no de manera apreciable, comparando ese avance con el producido en el ámbito del léxico específico de Conservación y Restauración.

Sin embargo, esta línea de investigación se desechó debido a un problema encontrado con los tests de vocabulario de inglés general que se examinaron, que fueron el *Vocabulary Levels Test* de Nation (1990) y sus subsiguientes variantes, todas ellas disponibles *online*: el *Vocabulary Levels Test (Productive)* de Laufer y Nation⁸³ (1999), el *Levels Test 1k (Form 1⁸⁴ & Form 2⁸⁵)* de Nation (2001) y el *Vocabulary Size Test (Recognition Test), BNC Version⁸⁶* de Nation y Beglar (2007). El inconveniente de estos tests, ya señalado por el propio Nation (1990), es que suelen dar una imagen distorsionada del nivel de vocabulario en inglés de los individuos cuya lengua materna provenga del latín. Así, muchas palabras inglesas de origen grecolatino, que por su carácter culto, resultan desconocidas para bastantes hablantes nativos (y que incluso plantean más dificultades para individuos cuya L1 no sea una lengua romance), apenas generan problemas de comprensión para los alumnos cuya L1 es el español, como es el caso de los participantes en esta investigación, quienes obtendrían puntuaciones artificialmente altas en los tests citados, a pesar de que quizá ignorasen el significado de palabras de uso más común en inglés. Además de para descartar la pretensión de medir el nivel de vocabulario de inglés general en la investigación, esta cuestión también se tuvo en cuenta a la hora de elegir qué palabras formarían parte de la prueba de vocabulario específico diseñada *ad hoc*

⁸³ Este test está disponible en <http://www.lexutor.ca/tests/levels/productive>.

⁸⁴ Test alojado en http://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1k/test_1.html.

⁸⁵ Test accesible en http://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1k/test_2.html.

⁸⁶ Test disponible en http://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1_14k/.

para el trabajo: se dio preferencia a las palabras que no tuviesen origen grecolatino.

Para que un test de vocabulario sea válido, Schmitt (2000: 166) recomienda que contenga al menos 1 de cada 10 palabras cuyo conocimiento se desea evaluar. En este test, como se han incluido 50 palabras de las 275 que se fijan como meta de aprendizaje (en el apartado 4.2.2.4 se explicará por qué se ha escogido este número, así como el proceso de selección de los términos concretos), la ratio sería de 1,8/10. Cuanto más rápido se pueda realizar un ítem, se puede incluir un mayor número de ellos y, por tanto, mayor es la validez de la prueba. Sin embargo, los ítems que se completan y corrigen con mayor agilidad suelen aportar información más superficial sobre los conocimientos léxicos del alumno, de modo que es necesario buscar una solución de compromiso aceptable.

Otro factor que afecta a la validez del test es que se esté midiendo realmente lo que se desea evaluar (el conocimiento de unas determinadas palabras), y no otro aspecto. Por ello, en esta prueba se ha optado por presentar las palabras aisladas, ya que en caso contrario entrarían en juego otros factores, como el conocimiento del resto de las palabras del contexto o las habilidades generales de comprensión lectora. Sin embargo, a diferencia del test original que sirve de base, en esta prueba sí se ha decidido proporcionar algo de contexto, aunque este se reduzca al mínimo indispensable, cuando sea necesario para acotar de qué acepción de la palabra estamos hablando. Este dato es fundamental en los términos que tienen un significado en inglés general y otro distinto en el inglés de la Conservación y Restauración. Por ejemplo, *binder* habitualmente significa “carpeta”, pero en el contexto del arte se refiere a un “aglutinante”, es decir, a la sustancia que se añade al pigmento en polvo para hacer pintura. Por ello, el ítem debería aparecer en el test como “*binder for oil paint*”, por ejemplo, en lugar de solamente “*binder*”.

De todo lo visto se deduce que el tipo de prueba elegida en este trabajo para utilizar a modo de pre- y postest se podría caracterizar como discreta, selectiva e independiente del contexto, según la taxonomía establecida por Read (2000: 9), que se muestra en la tabla que figura abajo. Debe quedar claro que cada pareja de conceptos no debe entenderse como una oposición nítida, sino que constituye más bien una escala que admite gradaciones.

<p>Test discreto ("discrete") Trata el conocimiento léxico como un constructo independiente que se puede separar de otros componentes de la competencia lingüística.</p>	↔	<p>Test integrado ("embedded") Mide el conocimiento léxico como parte de un constructo más amplio (por ejemplo, "capacidad de redactar escritos académicos").</p>
<p>Test selectivo ("selective") La evaluación se centra en unos ítems de vocabulario concretos.</p>	↔	<p>Test comprensivo ("comprehensive") Se valora globalmente la riqueza léxica del <i>input</i> que recibe el alumno (en tareas de comprensión oral y escrita) y del material producido por el alumno (en tareas de expresión oral y escrita).</p>
<p>Test independiente del contexto ("context-independent") El alumno no tiene que manejar información contextual para realizar la prueba.</p>	↔	<p>Test dependiente del contexto ("context-dependent") Se evalúa la capacidad del alumno de utilizar la información contextual para realizar la prueba.</p>

Tabla 3.3. Dimensiones de la evaluación del vocabulario (adaptado de Read [2000: 9]).

Hay que reconocer que el test escogido no parece estar muy en sintonía con la corriente comunicativa que impera hoy en día en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Desde luego, resulta difícil no suscribir las críticas que recoge Read (2000: 3): es evidente que para dominar una lengua no basta conocer gran cantidad de palabras, sino que se necesita saber aplicar ese conocimiento en situaciones comunicativas concretas. Además, en la comunicación real, por lo general se pueden superar las lagunas léxicas gracias a un amplio abanico de estrategias compensatorias (véanse los apartados 5.4.2.2 y 6.2.1 al respecto). Sin embargo, como indica el propio Read (2000: 7-8), ambos enfoques en la evaluación se

complementan, en el sentido de que cumplen distintas funciones. Los tests que tienden hacia el polo discreto, selectivo e independiente del contexto suelen ser empleados con más frecuencia por profesores que desean diagnosticar áreas de mejora o medir el progreso realizado por sus alumnos en el terreno del léxico. Asimismo, ese tipo de pruebas las emplean a menudo los investigadores que exploran la adquisición del vocabulario de una segunda lengua. Por el contrario, los estudiosos del ámbito de la evaluación lingüística, como los que trabajan en proyectos de evaluación de gran envergadura, suelen decantarse más por tests integrados, comprensivos y dependientes del contexto.

Existen tests discretos y selectivos que, en cambio, incluyen cierta cantidad de contexto, como los que contienen preguntas de elección múltiple basadas en una oración, textos en los que se rellenan huecos, o fragmentos en los que se buscan sinónimos para determinadas palabras. La selección de un pre- y postest en el que se limita o incluso se omite el contexto no implica negar la utilidad de ese tipo de preguntas. De hecho, como se verá en el apartado 4.2.2.6, esos tipos de actividades se proponen en los OAs como herramientas para facilitar la adquisición de vocabulario a lo largo de todo el cuatrimestre. No obstante, un test contextualizado quizá no sea tan apropiado para una prueba inicial, pues para ese estadio resulta difícil elaborar textos en los que todas las palabras que rodean al término cuyo conocimiento se evalúa sean más asequibles para el alumno que el propio término en cuestión, recomendación que recalca Schmitt (2000: 172) y que con frecuencia se descuida en la práctica docente.

Una vez que los estudiantes se hayan familiarizado con el vocabulario específico a través de los OAs, realizarán pruebas más dependientes del contexto en los dos exámenes parciales de la asignatura, pero sus resultados se tendrán en cuenta para la calificación de la asignatura, no para esta investigación. Cabe mencionar que en un primer momento se barajó la posibilidad de utilizar como instrumento de medida

para este trabajo el segundo parcial (previsto para el final de las clases, justo antes de las navidades), comparando sus resultados con los obtenidos en el test inicial de vocabulario. Sin embargo, se descartó esa idea por varias razones. En primer lugar, el examen no se centra únicamente en el vocabulario, sino que también entran en juego otras competencias y destrezas lingüísticas. En segundo lugar, es mucho más sencillo comparar la información recogida a través de dos instrumentos similares (en este caso, tests idénticos) que la obtenida mediante un cuestionario y un examen, más dispares.

En las pruebas de evaluación del rendimiento, Schmitt (2000: 164) aconseja que, aparte de medirse la amplitud de los conocimientos léxicos del alumno, es decir, el tamaño de su vocabulario, se valore hasta cierto punto la profundidad de dichos conocimientos. La profundidad se suele asociar al conocimiento productivo, frente al receptivo, aunque estos conceptos no deben entenderse, de nuevo, como una dicotomía excluyente. Por el contrario, se trata de un *continuum* que va desde el conocimiento productivo más claro, demostrado en una redacción donde el estudiante emplea libremente un término sin que haya sido inducido a ello, a un reconocimiento pasivo en el que el alumno que se limita a decir que sabe que esa palabra existe, aunque no recuerde en ese momento su significado.

El modelo elegido para este test inicial y final combina elementos receptivos (las opciones (a) y (b), referentes a si el alumno reconoce la palabra o no como parte del léxico del inglés) y productivos, como las opciones (c) y (d). No obstante, estos dos últimos apartados muestran una productividad bastante restringida, pues se limitan a que el alumno proporcione, con menor o mayor grado de certeza, o bien un sinónimo o paráfrasis en inglés, o bien una traducción al español.

El uso de la L1 tiene sentido, como defiende Read (2000: 168-169), en una situación en la que tanto el docente como los alumnos

comparten esa lengua y muchos estudiantes carecen de recursos lingüísticos para definir en la L2 una palabra, aunque conozcan su significado. Incluso aunque un alumno tenga un buen nivel de inglés, hay términos que son difíciles de definir con palabras de frecuencia similar o superior.

El modelo de Paribakht y Wesche (1993) incorporaba una opción más que en este test inicial y final se ha preferido suprimir, consistente en demostrar el conocimiento del término empleándolo en una oración de creación propia. Una de las razones para la omisión de este apartado es que su inclusión dilataría en exceso la corrección de la prueba, concebida en principio como un test más rápido. Asimismo, tiene razón Read (2000: 137) cuando dice que redactar una oración que contenga una palabra no siempre es la mejor manera de demostrar que se conoce, pues con frecuencia se generan contextos semánticamente neutros que no aportan mucha información sobre el significado concreto del término.

Sin embargo, que no se tenga en cuenta la vertiente productiva para este instrumento de la investigación no implica que se descuide en la asignatura, puesto que se trabaja en numerosas actividades que se detallarán al dar cuenta de la propuesta didáctica en el capítulo 4.

3.2.3.2. Herramientas para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del aula física y virtual

Además de recoger información de manera puntual al final del cuatrimestre mediante el test de vocabulario específico descrito en el apartado anterior, se hace necesario realizar un seguimiento más continuado de cómo el alumno va trabajando, semana tras semana, con la propuesta didáctica descrita en el capítulo 4.

3.2.3.2.1. Registro de asistencia a las sesiones presenciales

A pesar de suscribirse la opinión de Wallace (1998: 58) acerca de la importancia de registrar adecuadamente mediante notas de campo la observación en el aula, también se comparte su apreciación de que, en la práctica, es muy complicado llevar a cabo esa labor de una forma sistemática. En los cursos previos a la investigación se había experimentado la dificultad de compatibilizar la realización de anotaciones con la gestión de las dinámicas del aula, con frecuencia de carácter lúdico, de ritmo muy rápido y en las que resultaba fácil implicarse hasta el punto de perder cierta distancia necesaria para tomar ese tipo de notas. Por ello, aunque en un primer momento se pensó en incorporar a los instrumentos de recogida de datos una plantilla que permitiese registrar el comportamiento y el rendimiento del alumnado durante las sesiones presenciales, finalmente, adoptando una posición más realista, se decidió no contar con las notas de campo como fuente de información sistemática para la investigación. No obstante, siguiendo la práctica de años anteriores, para ayudar a la implementación y evaluación de la propuesta didáctica sí se previó realizar anotaciones informales durante cada sesión en un ejemplar impreso del cronograma de la asignatura en el que se deja más espacio disponible que en la versión publicada para el alumno en el aula virtual, que es el que se puede consultar en el anexo XXI.

A diferencia de las notas de campo, sí se optó por incluir en el estudio un tipo de información más fácil de objetivar y de consignar: la asistencia a las clases. Con ese fin de recabar esa información, útil para determinar, por ejemplo, la modalidad de contacto de los alumnos con los OAs (aspecto tratado en el apartado 6.1.2), se creó una hoja de control de asistencia, disponible en el anexo XX.

3.2.3.2.2. *Informes del aula virtual*

Los informes de actividad del aula virtual representan una fuente de información cuantitativa y objetiva que sirve como elemento adicional de triangulación de datos y permite controlar la implicación del alumno durante el cuatrimestre. Aunque existen varios tipos de informe sobre la actividad realizada en el EVA, la modalidad que se decidió usar para esta investigación fue la denominada “Registros”. Esta función permite ver el número de acciones que han tenido lugar en el aula virtual de acuerdo con una serie de parámetros: todos los participantes o un alumno determinado, a lo largo de todo lo que se lleva de curso o un día concreto y todas las actividades del aula virtual o una actividad específica.

De esta manera, seleccionando a cada alumno se puede comprobar, para cada elemento del EVA, cuándo ha accedido a él. Lo ideal sería ir haciendo catas ocasionales para detectar qué alumnos no están trabajando con determinados recursos y poder realizar intervenciones precoces que atajen el problema a tiempo.

3.2.4. Diario de la profesora

El último instrumento previsto para la recogida de datos es un diario de la profesora en el que se incluirían anotaciones relativas a las clases presenciales (pero, a diferencia de las notas de campo, se realizarían con posterioridad a las sesiones), impresiones de cómo se desarrolla la actividad del aula virtual, conclusiones extraídas de los comentarios de los alumnos, reflexiones personales, etc.

El diario es un blog privado⁸⁷, creado con Blogger, que permite escribir entradas directamente desde el correo electrónico, una tarea que resulta fácil de realizar desde el móvil, en cualquier momento y lugar. Además, otra posibilidad que ofrece es crear entradas mediante mensajes

⁸⁷ Su URL es <http://diarioprofesora.blogspot.com.es>.

de voz. En el anexo XXII se encuentra un extracto de las entradas del blog.

Concluye así la descripción de las herramientas utilizadas en la investigación, para a continuación, en el capítulo 4, pasar a la exposición del diseño de la propuesta didáctica en torno a cuya implementación y evaluación gira esta tesis.

Capítulo 4. Diseño de la propuesta didáctica basada en objetos de aprendizaje

4.1. Consideraciones generales sobre el diseño de la asignatura

En este capítulo se describirá el diseño de la propuesta didáctica basada en OAs (que comprende tanto el diseño de materiales *online* como de actividades presenciales relacionadas con ellos) destinada a la enseñanza-aprendizaje del léxico específico. No obstante, para comprender de manera adecuada el diseño de dicho componente (que se expondrá en el apartado 4.2), es necesario situarlo en el contexto más amplio de la asignatura en la que se integra. Así, el análisis de la planificación integral de la asignatura TEIM, de primero de la titulación de Conservación y Restauración, en su edición del curso 2014-2015, se acomete en este primer apartado 4.1.

El diseño de una asignatura se realiza siempre a partir de un análisis de necesidades, a partir del cual se elige un modelo de programa⁸⁸, dependiendo de los criterios aplicados para la selección de objetivos y de contenidos, así como para la secuenciación de estos últimos. Esta manera de entender el concepto de programa la respaldan, entre otros, Hutchinson y Waters (1987) y Nunan (2001).

4.1.1. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades, que se perfilará muy a grandes rasgos, debe tener en cuenta el contexto institucional en el que se inscribe la

⁸⁸ Aunque algunos autores hispanohablantes, como Alcaraz (2000), utilizan el término inglés *syllabus* en sus trabajos en español, en esta tesis, siguiendo a autores como Girardot (2006), se ha preferido usar la palabra “programa”.

asignatura, los medios materiales disponibles, las características generales del alumno tipo (análisis que en este caso se basó principalmente en la experiencia de los cursos anteriores a esta investigación, esbozada en el apartado 1.1.5, ya que la propuesta didáctica se diseñó antes de conocer al grupo concreto de estudiantes con el que se iba a poner en práctica) y el análisis de la situación meta.

4.1.1.1. Factores institucionales

A la hora de diseñar una asignatura se parte de un marco institucional determinado que plantea ciertas exigencias. Así, el descriptor de la ficha de la asignatura incluida en el Verifica (véase el anexo II) reza así: “destrezas comunicativas en inglés (nivel B1 del MCERL), en el contexto académico y profesional de un graduado en Conservación y Restauración”. Se resalta, pues, tanto la necesidad de dotar a la asignatura de un componente específico importante de Conservación y Restauración como de fijar un nivel lingüístico determinado.

Como ya se comentaba en el apartado 1.1.2, alcanzar el nivel B1 en todas las destrezas y componentes lingüísticos en el plazo de un cuatrimestre constituye una meta imposible para una proporción considerable del alumnado. Por ello -y también para favorecer la motivación de los estudiantes- se ha optado, como se verá en los apartados 4.1.3 y 4.1.4, por un enfoque muy técnico basado en contenidos de la especialidad que hace hincapié en las destrezas de comprensión escrita y comprensión lectora (utilizando materiales auténticos sin adaptar, con un nivel de dificultad muy superior al B1) y que pone particular énfasis en la adquisición de léxico especializado (componente en el que también se sobrepasa con creces el nivel B1). Lo cierto es que en los tres años de recorrido previo de la asignatura, el alumnado, independientemente de su nivel lingüístico de partida, ha manifestado sentirse a gusto con este enfoque. Además de referirse a contenidos especializados que les atraen,

el vocabulario específico aporta un elemento de novedad para los estudiantes de mayor nivel, mientras que, para los que poseen una base insuficiente de inglés general, el léxico constituye una parcela concreta y bien delimitada que se sienten capaces de abordar y que les ayuda a compensar otros aspectos de la asignatura que les cuestan más. Se aspira, en cualquier caso, a mentalizar al estudiante de que, si no ha alcanzado un nivel B1 real, debe hacerlo en los tres años siguientes si desea cursar un máster en la ULL, puesto que es un requisito de acceso imprescindible⁸⁹. En este sentido, la asignatura de TEIM intentaría servir de empujón inicial que anime a continuar con el aprendizaje del inglés tanto en la etapa académica como a lo largo de toda la vida.

Según la ficha del Verifica, la asignatura debe contribuir a la adquisición de determinadas competencias, ya estipuladas de antemano, que el alumno tiene que haber adquirido al acabar la titulación, tal como se recoge en la tabla siguiente:

Competencias básicas	B3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
	B4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
	B5: Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
Competencias generales	G1: Capacidad de análisis y síntesis.
	G4: Conocimiento de una lengua extranjera. Capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito en una segunda lengua (inglés), conociendo el vocabulario especializado.
Competencias específicas	No se indica ninguna.

Tabla 4.1: Competencias del Grado en Conservación y Restauración a las que tiene que contribuir la asignatura.

⁸⁹ Esta norma se recoge en la Resolución de 26 de abril de 2012, por la que se dispone la publicación del Reglamento de Enseñanzas Oficiales de Máster Universitario de la Universidad de La Laguna (BOC de 9 de mayo).

Asimismo, en la ficha del Verifica se establece que la asignatura consta de 5 créditos prácticos y 1 teórico y que el estudiante, como en todas las asignaturas de 6 créditos, dispondrá de 60 horas presenciales y de 90 de trabajo autónomo.

Otro factor importante que condicionó en gran medida la planificación de la asignatura fue la supresión del modelo de enseñanza semipresencial promovido hasta el momento en la ULL⁹⁰. Como se explicó en el apartado 1.1.5, a partir del curso 2014-2015 se pasa a considerar las actividades virtuales como apoyo a la docencia presencial y no como reemplazo parcial de ella. Este cambio implicó tener que controlar de manera escrupulosa el número de OAs y, sobre todo, la necesidad de prescindir de una serie de actividades que en los dos cursos precedentes se habían realizado de forma exclusivamente virtual (en sustitución de horas de clase presencial), como la elaboración de mapas conceptuales mediante herramientas TIC, la redacción colaborativa usando Google Docs, la grabación en un archivo digital de audio de la descripción de una obra de arte o la preparación de entradas de blog sobre noticias de actualidad relacionadas con el mundo de la Conservación y Restauración.

4.1.1.2. Análisis de los medios materiales

En el momento de diseñar la asignatura para el año académico 2014-2015, el edificio de Bellas Artes, cuya construcción estaba finalizando, carecía de sala de informática y su acondicionamiento no se preveía para el primer cuatrimestre del curso. Sin embargo, se diseñó de todas maneras una asignatura que dependía en buena medida del uso de ordenadores, puesto que, por experiencia de otros años, la mayoría del

⁹⁰ Véase el documento publicado el 16 de mayo de 2014 por el Vicerrectorado de Tecnologías de la Información y Servicios Universitarios de la ULL: http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/wull/estudios_docencia/udv/apoyo_docencia201415.pdf.

alumnado dispone de ordenador y de conexión a internet en su lugar de residencia. Además, a unos minutos caminando desde el edificio de Bellas Artes se encuentra un aula de informática de la ULL que está abierta las 24 horas.

4.1.1.3. Características generales del alumno tipo

Para el diseño de la asignatura se tuvo en cuenta el perfil general del alumnado de los años anteriores, caracterizado por la heterogeneidad de niveles lingüísticos, por carecer de conocimientos previos de Conservación y Restauración y por poseer un grado de familiaridad aceptable con las TIC. Como se comentaba en el capítulo 1, los estudiantes suelen valorar de manera positiva el uso de OAs y mostrarse motivados por el empleo de materiales auténticos relacionados con su área de interés. Asimismo, a la hora de planificar la asignatura se tuvieron en mente las sugerencias de mejora realizadas por el alumnado en los cursos precedentes. Por ejemplo, se hizo un esfuerzo por incluir más OAs específicos de Conservación y Restauración, a costa de reducir el número de OAs más genéricos sobre arte. Además, la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de vocabulario se proyectó de manera que los alumnos pudiesen elegir libremente qué estrategias emplear, abandonando el enfoque prescriptivo de cursos anteriores.

4.1.1.4. Análisis de la situación meta

Otro aspecto que conviene valorar antes de diseñar un curso son los requisitos de los posibles puestos de trabajo para cuyo desempeño capacita la titulación. En el momento de redactar esta investigación no se disponían de datos reales sobre la inserción laboral de los titulados en Conservación y Restauración de la ULL, ya que la primera promoción del Grado terminó sus estudios en fechas muy recientes, en verano de 2015.

No obstante, la página 9 del Verifica dice lo siguiente sobre las posibles salidas profesionales de los egresados:

[...] los 1.489 Museos y Colecciones, las 6.585 bibliotecas y los 13.529 archivos [...] repartidos por la geografía española se convierten en generadores de actividades de Conservación-restauración, tanto aquellas cotidianas para la preservación de las obras custodiadas, como las sobrevenidas por las actividades puntuales que se generen. Los diferentes materiales que se guardan en esos Museos y Colecciones, Arqueológicos, Arte Contemporáneo, Artes Decorativas, Bellas Artes, Etnografía y Antropología, Historia, etc., [requieren] personal técnico adecuado, con conocimientos de las características históricas, estéticas, artísticas, materiales... suficientes para realizar de forma adecuada las intervenciones de conservación y restauración que soliciten. Perfil que se asegura con los estudios de Grado en Conservación y Restauración.

De esta cita se deduce que el egresado de la titulación deberá poseer una formación específica bastante técnica y, al mismo tiempo, estar familiarizado con un abanico relativamente amplio de disciplinas vinculadas al campo de la Conservación y Restauración. En consonancia con ese perfil, y considerando las limitaciones que supone disponer de solo un cuatrimestre, para el diseño de la asignatura se tuvo en mente a un futuro profesional capaz de comunicarse en inglés con otros colegas de su ámbito y capaz de mantenerse al día de las novedades técnicas a través del visionado de materiales audiovisuales y de la lectura.

Además del perfil concreto del egresado de la titulación establecido en el Verifica, se ha analizado el contexto socioeconómico más amplio en el que nos encontramos, de modo que se han recogido de algún modo en la propuesta didáctica las alfabetizaciones múltiples a las que se hacía referencia en el apartado 2.2.3.2. Se debe dejar claro, no obstante, que ese abanico de capacidades se contempla como un horizonte hacia el que se debe caminar, no como un objetivo cuya consecución se

tiene que lograr al finalizar el cuatrimestre, pues sería una meta demasiado ambiciosa para la asignatura.

Otro aspecto importante relacionado con la sociedad actual es la condición del inglés como lengua franca para la comunicación internacional entre los expertos del ámbito profesional de la Conservación y Restauración, la mayoría de los cuales no son hablantes nativos de inglés. Ello implica, como defiende Luzón (2009: 13), que la preocupación fundamental de la propuesta didáctica radicará en promover la comunicación, más que en imitar a la perfección el modelo lingüístico ideal de un hablante nativo. Sin embargo, como señalan Doughty y Long (2003) refiriéndose al ALAO, dicha premisa no tiene por qué suponer una total desatención a la forma.

4.1.2. Tipo de programa de la asignatura

Tras el somero análisis de necesidades realizado en el apartado anterior, a continuación se ofrece una clasificación general de los tipos de programa (recogida en Río y Caridad [2006] a partir de las aportaciones de Finch [2000], Nunan [1988a] y White [1988]) para después caracterizar el utilizado en el diseño de la asignatura.

Un primer grupo de programas, como se muestra en la tabla 4.2, comprendería aquellos que especifican contenidos de carácter predominantemente conceptual, sobre todo de tipo lingüístico.

TIPO DE PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
Estructural (Ewer y Latorre, 1969; Herbert, 1965)	Los contenidos fundamentales son estructuras gramaticales.
Nocional/funcional (Van Ek y Alexander, 1975)	Los principales contenidos son nociones y funciones a las que se asocian elementos formales.
Situacional/temático (Alexander, 1967)	El criterio de organización lo constituyen situaciones o temas más o menos generales. La concreción de contenidos lingüísticos es menos predecible que en el programa nocional/funcional.
Léxico (Sinclair y Renouf, 1988; Willis, 1990)	El contenido más importante es el vocabulario.
Basado en contenidos de la especialidad (Snow, 2001)	Los contenidos esenciales son los de otra materia (en esta asignatura sería el conocimiento relativo a la Conservación y Restauración), que se imparte en una segunda lengua (en este caso, en inglés).

Tabla 4.2: Algunos programas basados en contenidos conceptuales.

Por lo general, se considera que los programas citados en la tabla 4.2 atienden más al producto final de la enseñanza-aprendizaje que al proceso en sí mismo. En cambio, los tipos de programa enumerados en la tabla 4.3 resaltan los contenidos procedimentales y el proceso de aprendizaje en sí mismo:

TIPO DE PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
Programa basado en destrezas (Fanning, 1988)	Los principales contenidos son destrezas, entendidas como procesos mentales que se practican mediante ejercicios (por ejemplo, técnicas de lectura). Se supone que después los alumnos podrán transferir esas destrezas a tareas de la vida real.
Programa basado en tareas (Prabhu, 1984)	Aprendizaje de procedimientos a través de su misma puesta en práctica en el aula. Como toda tarea debe tener un resultado, muchas veces tangible, este programa combina la atención al proceso de aprendizaje con el interés por el producto final.
Programa procesual (Breen, 1987; Candlin, 1984)	Centra la atención no tanto en procedimientos en el sentido instrumental del término, sino en el proceso de aprendizaje concebido en un sentido más amplio. Este programa constituye una infraestructura (más que un programa propiamente dicho que selecciona y secuencia contenidos) que sirve al profesor y a los alumnos para crear su propio programa "sobre la marcha" en el aula. Se llega a sugerir un programa "retrospectivo" que solo se puede describir tras acabar el curso.

Tabla 4.3: Algunos programas basados en contenidos procedimentales.

Para la asignatura de TEIM del primer curso del Grado en Conservación y Restauración, cabe descartar el último tipo de programa expuesto, el procesual, pues parece un poco extremo crear un programa

sobre la marcha en el aula: las exigencias del marco institucional y la presión del poco tiempo disponible hacen que sea aconsejable tener el programa preparado de antemano. No obstante, en lugar de escoger otro de los modelos expuestos, se adoptará un enfoque ecléctico que permita combinar elementos de distintas clases de programas. A continuación se describirá el tipo de programa elegido, mencionando las coincidencias y las divergencias con respecto a los diversos programas citados en las categorizaciones que se acaban de realizar.

En el caso de esta asignatura, la etapa de atención preferente a la forma ya debe estar superada. Se descarta, por tanto, un programa de tipo estructural, basado en la selección y gradación, en virtud de su dificultad creciente, de una serie de construcciones gramaticales, como se explicaba en la tabla 4.2 de la página 148. Se ha cuestionado seriamente la idea de que el alumno vaya dominando los elementos nuevos de uno en uno, de igual manera que un edificio se construye ladrillo a ladrillo. Nunan (2001: 57) recoge una metáfora orgánica que parece adecuarse más a la realidad: un alumno adquiere muchos elementos a la vez, pero de manera incompleta, y estos se van perfeccionando poco a poco de manera simultánea, como las plantas crecen en un jardín. En cualquier caso, este tipo de programa no parece muy apropiado para un curso de IFE, en el que los alumnos no suelen sentirse motivados por un enfoque general que les presente una vez más las mismas construcciones gramaticales, aunque algunos sean conscientes de que no las dominan por completo.

Tampoco los programas nocional/funcionales, surgidos en los años setenta como reacción a los programas estructurales, satisfacen las necesidades que se plantean en esta asignatura. Como se veía en la tabla 4.2 (pág. 148), en lugar de emplear criterios gramaticales, los diseñadores de este tipo de programas se basan en nociones (por ejemplo, la causa o la duración) o en funciones (como pedir disculpas o expresar desacuerdo). Lo que ocurrió con frecuencia es que los programas nocional/funcionales

acabaron siendo versiones disfrazadas de programas estructurales, elaborados con los criterios que rigen estos últimos. Así, según un ejemplo de Nunan (2001: 61), las unidades tituladas “pasado simple” pasan a figurar bajo el epígrafe “hablar del fin de semana”.

El programa empleado para la asignatura de TEIM del primer curso de Conservación y Restauración conjuga aspectos de tres de los modelos que aparece en la citada tabla 4.2: el situacional/temático, el léxico y el basado en contenidos de la especialidad. No obstante, se intenta redefinir todos ellos prestando una mayor atención al proceso de aprendizaje.

Al igual que en el programa situacional/temático, en esta asignatura se adopta el tema como criterio de organización general. Teniendo en cuenta el análisis de necesidades y con la ayuda de la profesora y conservadora Fernanda Guitián, que atendió a la petición de asesoramiento mencionada en el apartado 3.2.1.1 y recogida en el anexo III⁹¹, se dio forma al programa a través de la selección de diversas áreas y subáreas temáticas que se consideraron de interés para el alumnado, tal como se muestra en la tabla que aparece a continuación.

Búsqueda de trabajo en el campo de la Conservación y Restauración (Unidad 1)		
Descripción de obras de arte (Unidad 2)	Descripción de obras de arte terminadas (Unidad 2, 1ª parte)	
	Descripción de procesos de creación artística (Unidad 2, 2ª parte)	
Ámbitos de la Conservación y Restauración	Conservación y Restauración de pintura (Unidad 3)	Conservación y Restauración de pintura de caballete
		Conservación y Restauración de pintura sobre tabla
		Conservación y Restauración de pintura mural
	Conservación y Restauración de otras manifestaciones artísticas (Unidad 4)	Conservación y Restauración de papel
		Conservación y Restauración de escultura
		Conservación y Restauración de marcos
		Conservación y Restauración de muebles
		Conservación y Restauración de hallazgos arqueológicos
Conservación preventiva		

Tabla 4.4: Áreas temáticas para la organización del programa de la asignatura de TEIM del Grado en Conservación y Restauración.

⁹¹ Este tipo de colaboración entre el docente de inglés y el de la materia específica es típico del ámbito de IFE, como se veía en el apartado 2.1.2.2.

En un segundo nivel de organización, las tareas, elemento central de los métodos comunicativos de enseñanza-aprendizaje de L2, se emplean como eje vertebrador del programa de la asignatura, ya que para los diferentes temas escogidos se especifican unas tareas que debe realizar el alumno. Estas tareas se llevan a cabo en las clases presenciales, mientras que los ejercicios interactivos de los OAs, completados en el aula virtual durante las horas de trabajo autónomo, sirven de preparación lingüística y conceptual. Se enlaza así con el programa basado en tareas mencionado en la tabla 4.3 (pág. 148), aunque en este caso no se puede hablar de un programa basado en tareas en sentido estricto, al estilo de Legutke y Thomas (1991), puesto que en la asignatura no se llega a tomar la tarea como unidad de diseño del programa, a la que todo se subordina.

La tabla 4.5 relaciona los temas de la tabla anterior con una serie de tareas centrales que contribuyen a estructurar más el programa:

ÁREAS TEMÁTICAS		PRINCIPALES TAREAS
Búsqueda de trabajo en el campo de la Conservación y Restauración (Unidad 1)		Redacción de un CV
		Redacción de una carta de presentación
		Entrevista de trabajo
Descripción de obras de arte (Unidad 2)	Descripción de obras de arte terminadas (Unidad 2, 1ª parte)	Descripción escrita de un cuadro
	Descripción de procesos de creación artística (Unidad 2, 2ª parte)	Descripción escrita de un proceso de creación artística
Ámbitos de la Conservación y Restauración	Conservación y Restauración de pintura (Unidad 3)	Conservación y Restauración de pintura de caballete
		Conservación y Restauración de pintura sobre tabla
		Conservación y Restauración de pintura mural
	Conservación y Restauración de otras manifestaciones artísticas (Unidad 4)	Conservación y Restauración de papel
		Conservación y Restauración de escultura
		Conservación y Restauración de marcos
		Conservación y Restauración de muebles
		Conservación y Restauración de hallazgos arqueológicos
		Conservación preventiva
		Presentación oral en grupos ⁹² y descripción escrita de técnicas de Conservación y Restauración relativas a cualquiera de los ámbitos

Tabla 4.5: Áreas temáticas para la organización del programa de la asignatura de TEIM del Grado en Conservación y Restauración, con tareas asociadas.

La tarea es un concepto ciertamente impreciso, a caballo entre unidad del programa y herramienta metodológica, que el MCERL (2002: 155) define en los siguientes términos: “la realización de una tarea [...] supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico”. Se le

⁹² La presentación oral en grupos acerca de una técnica de Conservación y Restauración se puede considerar un proyecto, un tipo particular de tarea caracterizado por cierta complejidad en su organización y por implicar un alto grado de colaboración –más que de competitividad- entre los participantes. Al igual que la tarea en su sentido más amplio, además de como herramienta metodológica, el proyecto también se puede considerar como unidad fundamental del programa (el programa “basado en proyectos”, tendencia en la que cabe mencionar las aportaciones de Beckett y Miller [2006], Fried-Booth [2002] o Kolb [1984], entre otros).

otorga gran importancia, por tanto, al proceso de aprendizaje, pero también al producto⁹³ (no necesariamente lingüístico) que resulta de dicho proceso.

Mientras que los ejercicios tradicionales, por lo general descontextualizados, se centraban solo en el dominio de ciertos puntos lingüísticos, las tareas pretenden implicar de manera activa a los alumnos en una comunicación significativa: se incide en la capacidad de negociar, interpretar y expresar un significado. En los ejercicios tradicionales, no importaba el significado, de modo que, por ejemplo, se hacían preguntas de las que no interesaba el contenido de la respuesta, sino tan solo la corrección lingüística de su formulación.

Además, las tareas han de ser relevantes para las necesidades comunicativas del alumno y, por tanto, motivadoras. Con frecuencia reproducen situaciones de la “vida real” elegidas en función de las necesidades profesionales de los alumnos, tal como se observa en la tabla 4.5 unas líneas más arriba. El centro de interés del alumno se sitúa en la consecución de la tarea, más que en el aprendizaje de la lengua. Se supone que la forma lingüística se adquiere inconscientemente, y de manera más efectiva, cuando la atención del alumno se centra en el significado, según la teoría de Krashen (1982) sobre la adquisición de la L2 (véase el apartado 2.1.1.2). Se cumpla o no dicha aseveración, lo cierto es que una de las grandes ventajas del trabajo por tareas es que, al centrarse en el contenido, una misma tarea puede realizarse a muy diversos niveles de exigencia lingüística, por lo que resulta útil para clases heterogéneas,

⁹³ En ese aspecto los programas basados en tareas difieren de los programas basados en destrezas, también mencionados en la tabla 4.3, que se centran más en procesos mentales que en procesos que desembocan en un resultado concreto. En el caso de esta asignatura, aunque se practican destrezas como la comprensión auditiva y lectora, por ejemplo a través de la colección de OAs, ese no constituye el eje en torno al que gira el programa.

como las que suele haber en el Grado en Conservación y Restauración de la ULL.

Si bien las tareas juegan un papel relevante en el programa de la asignatura, los contenidos conceptuales necesarios para realizarlas poseen un peso no menos importante. Entre estos contenidos conceptuales ocupa un lugar preeminente el vocabulario, como se verá en los apartados 4.1.4.2 y 4.2.2.4, por lo que el programa de la asignatura participa en gran medida de las características de los programas de tipo léxico que figuraban en la tabla 4.2 de la página 148.

Asimismo, como el énfasis se pone en el léxico específico de la Conservación y Restauración e incluso se presta atención a contenidos pertenecientes a este ámbito profesional, se entronca con los programas basados en contenidos de la especialidad, también presentes en la mencionada tabla 4.2. En este tipo de programa, los elementos lingüísticos no se presentan de forma directa, sino a través del contenido de otra materia (Snow, 2001), como en los programas de inmersión puestos en práctica en Canadá o en los programas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) tan en boga en España en los últimos años. Este modelo resulta atractivo debido a la necesidad de los alumnos de dominar los contenidos de la especialidad, además del inglés. Sin embargo, la asignatura de TEIM del Grado en Conservación y Restauración no deja de ser una asignatura de inglés propiamente dicho, a pesar de que esté dotada de contenidos bastante específicos.

Un último aspecto importante que hay que especificar al describir el tipo de programa utilizado en la asignatura es el criterio adoptado para la secuenciación de los contenidos. Como se puede apreciar en la tabla 4.5 de la página 152, no se ordenan las tareas en términos de dificultad, sino que la secuenciación de los contenidos obedecerá a criterios de coherencia temática y progresiva especialización, como recomienda Zapata (2005). Por ejemplo, la unidad que ofrece un panorama general de los diferentes

tipos de trabajos del campo de la Conservación y Restauración antecederá a las unidades que profundizan en cada uno de los ámbitos profesionales.

4.1.3. Objetivos de la asignatura

Los objetivos de la asignatura, ya expresados en el apartado 1.1.2, se formulan en términos de resultados de aprendizaje tanto en la ficha del Verifica (véase el anexo II) como en la guía docente (consúltese el anexo XIX). Como se exponía en dicho apartado, para superar la asignatura, el alumno debe ser capaz de:

Comunicar y comprender textos orales y escritos en lengua inglesa en un nivel B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas, con especial énfasis en el contexto profesional de la Conservación y Restauración, tal y como a continuación se relaciona:

1. Comprender las ideas principales en un discurso oral cuando se tratan asuntos de trabajo, tanto en conversación como en conferencias o medios de comunicación.
2. Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual o relacionado con el trabajo.
3. Expresarse oralmente con cierta soltura sobre temas conocidos ligados a la Conservación y Restauración.
4. Expresarse por escrito mediante textos sencillos y bien enlazados sobre temas profesionales.

4.1.4. Contenidos de la asignatura

A continuación se describirán, en líneas generales, los contenidos que el alumno ha de adquirir para alcanzar esos objetivos, teniendo en cuenta que la organización de los contenidos se llevará a cabo de acuerdo con las áreas temáticas y tareas asociadas ya expuestas en el apartado 4.1.2, dedicado al tipo de programa.

El MCERL (2002) ofrece en sus capítulos 4 y 5 una clasificación de las diversas clases de contenidos que deben adquirir los estudiantes de idiomas para participar en actos comunicativos. Como se muestra en la tabla 4.6, por un lado, figuran los contenidos referidos a competencias; por otro, los relativos a “actividades de lengua” (es decir, a lo que tradicionalmente se venía denominando “destrezas lingüísticas”). Aunque se coincide con los criterios empleados para la clasificación y se valora su carácter sistemático, se trata de una tipología demasiado exhaustiva, de la que solo se extraerán los elementos más útiles para este trabajo.

Competencias	Competencias generales	<p>"Saber":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos factuales del mundo, en especial acerca del área de la Conservación y Restauración. - Conocimiento sociocultural: convenciones sociales, etc. <p><i>Contenidos conceptuales</i></p>	
		<p>"Saber hacer":</p> <p>Destrezas y habilidades no lingüísticas, sino sociales, profesionales e interculturales.</p> <p><i>Contenidos procedimentales</i></p>	
		<p>"Saber ser":</p> <p>El conjunto de actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad de la persona.</p> <p><i>Contenidos actitudinales</i></p>	
		<p>"Saber aprender":</p> <p>Capacidad de reflexión metalingüística, destrezas de estudio, etc.</p> <p><i>Contenidos conceptuales y procedimentales</i></p>	
	Competencia comunicativa <i>Contenidos principalmente conceptuales</i>	Competencia lingüística	- Fonológica
			- Gramatical
			- Léxica y semántica
			- Ortográfica y ortoépica
		Competencia sociolingüística	
		Competencia pragmática	- Discursiva: coherencia y cohesión.
- Funcional: microfunciones, macrofunciones, géneros y esquemas de interacción social.			
"Actividades de lengua" / Destrezas lingüísticas Contenidos procedimentales	Expresión	Oral	
		Escrita	
	Comprensión	Oral	
		Escrita	
	Interacción	Oral	
		Escrita	
	Mediación	Oral	
		Escrita	

Tabla 4.6: Tipos de contenidos según el MCERL (2002).

4.1.4.1. Competencias generales

En la asignatura se trabajan ciertas competencias generales, es decir, que no son estrictamente lingüísticas, como el conocimiento factual del mundo, en particular del ámbito de la Conservación y Restauración (por ejemplo, al tratar contenidos de la especialidad cuando se describen técnicas empleadas en este campo). Otras competencias generales que se desarrollan son la competencia sociocultural (por ejemplo, cuando se reflexiona acerca de las convenciones sociales que entran en juego en una entrevista de trabajo), así como la competencia de “saber ser”, sobre todo en las reflexiones sobre el código ético que debe respetar un conservador/restaurador.

Por último, cabe mencionar que también se cultiva la competencia general de “aprender a aprender”, a la que se presta atención a través de un cuestionario inicial sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario⁹⁴ y un taller de instrucción explícita de dicho tipo de estrategias⁹⁵. Tras el taller se realiza un seguimiento de la aplicación de estrategias y de la reflexión sobre las mismas mediante un blog del alumno⁹⁶ y un diario⁹⁷ que se entrega con periodicidad semanal. En el apartado 4.2.3 se comentará la faceta presencial del diseño de este componente de la propuesta didáctica y en los apartados 5.4 y 6.2 se dará cuenta de la implementación y evaluación de dicho elemento, respectivamente.

⁹⁴ Véase el apartado 3.2.2.6.1 sobre el diseño del cuestionario, que se puede consultar en el anexo VIII.

⁹⁵ La hoja de trabajo empleada para el taller se halla en el anexo XVIII.

⁹⁶ Consúltense el apartado 3.2.2.6.2 y el anexo IX.

⁹⁷ Véanse el apartado 3.2.2.2 y el anexo VII.

4.1.4.2. Competencia comunicativa, con especial atención a la competencia lingüística de tipo léxico

En la asignatura se trabajan de manera más o menos explícita distintos tipos de contenidos conceptuales relativos a la competencia comunicativa: los referentes a la competencia lingüística, a la sociolingüística y a la pragmática. Sin embargo, en este apartado el interés se centrará en la competencia lingüística y, en particular, en la competencia léxica (frente a la fonológica, a la gramatical y a la ortográfica y ortoépica), puesto que dicho componente desempeña un papel fundamental en la propuesta didáctica cuya implementación y evaluación analiza esta tesis.

El MCERL (2002: 107) describe así el grado de competencia lingüística general que ha de tener un usuario de nivel B1:

Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como [...] aficiones e intereses, trabajo [...] y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.

Dentro de esa competencia lingüística general, el grado de competencia léxica que se espera de una persona con un nivel B1 es el siguiente:

RIQUEZA DE VOCABULARIO	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo [...] aficiones e intereses, trabajo [...] y hechos de actualidad.
DOMINIO DEL VOCABULARIO	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.

Tabla 4.7: Aspectos cualitativos del grado de competencia léxica en la expresión oral correspondiente al nivel B1, según el MCERL (2002: 109).

Como se decía en el apartado 4.1.1.1, en esta asignatura se hace hincapié en la esfera profesional y se eleva de modo considerable la dificultad de los contenidos léxicos relacionados con ella. En el apartado 4.2.2.4, dedicado a la selección del vocabulario de los OAs, y, de manera más detallada, en los anexos XV y XVI, se concretarán los contenidos léxicos de la asignatura. De acuerdo con la tipología del léxico presentada en el apartado 2.1.3.1 del capítulo anterior, se especificará qué palabras técnicas, semitécnicas y del vocabulario general se fijan como materia de estudio.

En cualquier caso, sea del tipo que sea el léxico ante el que se encuentre el alumnado, las metas planteadas han de ser realistas, distinguiendo entre vocabulario activo y pasivo. No se puede pretender que un alumno empiece a usar nuevo vocabulario de forma natural inmediatamente después de haberlo visto por primera vez. Se insiste en que, aunque es beneficioso ampliar el vocabulario, no es necesario aprender todas las palabras nuevas que aparecen en los materiales: como se verá en el apartado 4.2.2, el diseño de los OAs deja claro qué términos es imprescindible estudiar.

Asimismo, la atención al contexto es un elemento esencial en el aprendizaje del léxico, pues saber una palabra no solo consiste en entender su significado y conocer un equivalente en la L1. Es importante averiguar, como subrayan Lewis (1997; 2000), de qué colocaciones suele formar parte (es decir, junto a qué palabras acostumbra a aparecer), además de conocer sus contextos de uso (discurso oral/escrito, formal/informal, etc.).

4.1.4.3. Plasmación de la competencia comunicativa en actividades de lengua

De acuerdo con el MCERL (2002: 60-98), los alumnos plasman su competencia comunicativa en actividades de lengua muy diversas. El anexo XI recopila los tipos de actividades de lengua que se integran en la

asignatura, acompañándolos de una pequeña descripción, tomada del MCERL, que indica con qué grado de habilidad se deben realizar esas actividades en un nivel B1⁹⁸. En el anexo XVII se especifican más estas actividades de lengua, dando ejemplos concretos de ellas, al exponer cómo se articulan los OAs y las actividades presenciales.

Junto con los tipos de actividades de lengua y los descriptores de cómo se tienen que realizar en cada nivel, el MCERL (2002: 60-98) menciona una serie de estrategias que se emplean para llevar a cabo dichas actividades. De nuevo, a cada clase de estrategia se le asocian descriptores que especifican el grado de sofisticación esperable para cada nivel en la aplicación de la estrategia. El anexo XII contiene los descriptores de las estrategias correspondientes al nivel B1, información importante para la faceta de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje⁹⁹.

4.1.5. Criterios pedagógicos generales para el diseño de materiales y actividades

En este apartado se concretará cómo se han tenido en cuenta los fundamentos pedagógicos expuestos en el capítulo 2, tanto para el diseño de los OAs y otros materiales *online* de la asignatura como para la planificación de las actividades presenciales con las que se articulan. Este trabajo se adhiere al modelo de *blended learning*¹⁰⁰ propugnado por Trinder (2009: 55), en el que el componente virtual tiene una misión y las clases presenciales otra:

⁹⁸ Como se decía en el apartado 1.1.2 y en el apartado 4.1.1.1 de este capítulo, en las actividades de comprensión (tanto auditiva como lectora), probablemente la mayoría de los estudiantes sobrepasen el B1, dada la complejidad de los textos y vídeos auténticos manejados. Ello compensa que en las actividades de expresión algunos alumnos no lleguen al nivel estipulado por el MCERL para el B1.

⁹⁹ Véanse los apartados 3.2.2.6, 5.4 y 6.2 al respecto.

¹⁰⁰ De apoyo a la docencia presencial, en el caso de la experiencia didáctica que sirve de base a esta tesis (véase el apartado 4.1.1.1).

CALL is perceived to be more adequate for analysis and detail-focused language work, including acquisition of specialized ESP lexis. [...] It is paramount to communicate to students what part of learning is best allocated to which environment [...] If it is made clear that each mode has distinct roles and purposes, students can be expected to avail themselves of the learning opportunities in a more principled way.

Uno de los criterios esenciales que se ha intentado seguir en el diseño de ambas vertientes de la propuesta didáctica es el principio constructivista del aprendizaje significativo¹⁰¹, propugnado por Ausubel (1963), quien habla de significatividad psicológica y significatividad lógica. La primera consiste en el anclaje de información nueva al conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del discente. Mediante ese proceso de integración en los esquemas mentales previos, esa información se transforma en conocimiento y sirve de punto de apoyo, a su vez, para la adquisición de futuros conocimientos.

La significatividad psicológica depende en gran medida del individuo y, por tanto, el docente no la puede garantizar con total seguridad. No obstante, puede al menos esforzarse por favorecerla tratando de asegurar la significatividad lógica, que se logra mediante una integración temática adecuada y mediante una estructuración y secuenciación de los nuevos contenidos dotada de cierta coherencia interna (véanse, al respecto, los principios de contextualización y secuenciación expuestos en el apartado 4.1.2).

A la hora de promover la integración del conocimiento nuevo en la estructura mental preexistente, en la asignatura de TEIM se cuenta con el hándicap de que el alumnado carece de nociones previas de Conservación y Restauración. Resulta complicado aprender un término en inglés cuando no solo se desconoce la palabra equivalente en español, sino incluso el concepto al que hace referencia. Por ello, a través de la creación

¹⁰¹ Consúltese el apartado 2.1.1.1.

de OAs, se ha optado por promover que el estudiante se familiarice con los contenidos más técnicos, a su ritmo y con las repeticiones que considere necesarias, antes de trabajarlos en las clases presenciales.

Se adopta, pues, una metodología basada en los principios del aula inversa, explicados en el apartado 2.1.1.2. Sin embargo, aunque se da un primer paso hacia la metodología de aprendizaje inverso, no se prevé llevar esta hasta sus últimas consecuencias, pues ello supondría dedicar las clases presenciales enteramente a la atención individualizada o al trabajo en pequeños grupos, tal como apunta Bergmann (2016). Profundizar en esa dirección constituye una futura línea de trabajo muy interesante, pero por el momento se ha decidido combinar la manera de trabajar en el aula física que establece la ortodoxia del aprendizaje inverso (aplicada solamente de manera puntual) con actividades realizadas con todo el grupo, en las que, a pesar de abandonarse el formato de clase magistral, la docente sigue manteniendo un rol conductor.

El modo tradicional de trabajar las lenguas extranjeras en el aula suele recibir el nombre de *PPP* (*present-practise-perform*). De acuerdo con este sistema, el profesor presenta los puntos que hay que aprender, practicados a continuación en una serie de ejercicios controlados. Por último, el alumno demuestra que ha asimilado los puntos en cuestión a través de otros ejercicios, por lo general un poco más abiertos.

Frente al *PPP* se encuentra el enfoque denominado *deep-end* por Dudley-Evans y St John (1998: 190), entre otros, que consiste en plantear una tarea comunicativa directamente, sin presentación ni práctica previas. En este trabajo se propone un sistema que se sitúa entre ambos extremos. Por un lado, no se proporciona una preparación de gramática previa a la realización de las tareas, sino que se van solucionando necesidades comunicativas a medida que van surgiendo. Por otro, la complejidad técnica de la mayoría de los materiales didácticos empleados hace aconsejable que sí exista una preparación lingüística previa, en especial de

tipo léxico. La diferencia con respecto a metodologías más tradicionales radica en que esta preparación no la realiza la profesora en el aula física mediante la instrucción explícita del vocabulario necesario. Por el contrario, en el modelo del aula inversa le corresponde al alumno familiarizarse, a su propio ritmo, con los contenidos en sus horas de trabajo autónomo antes de la clase presencial. Dicha preparación anterior a la sesión presencial se completa con las revisiones posteriores que el alumno considere necesarias, ya que los OAs están disponibles en todo momento en el aula virtual.

En general, coincidiendo con la propuesta didáctica de Caridad (2005: 243), se ha querido crear una concatenación de conocimientos previos y conocimientos nuevos que permita llegar a una síntesis propia, ya que en eso consiste el verdadero aprendizaje. El esquema que figura a continuación ejemplifica dicho proceso.

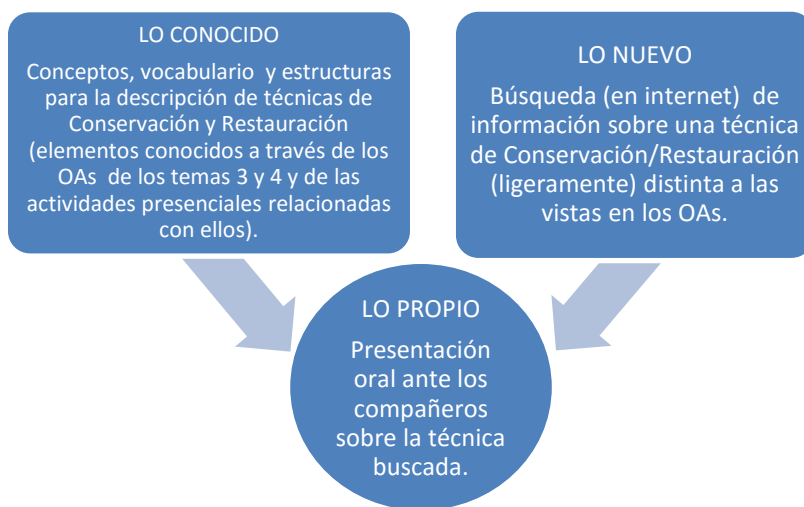


Figura 4.1: Ejemplo de concatenación de conocimientos previos y nuevos en los temas 3 y 4.

A primera vista, puede parecer que el diseño de los OAs (que se describirá en el apartado 4.2.2) responde a una concepción exclusivamente conductista del ALAO, basada en la repetición de ejercicios automatizados por parte del individuo, como la que predominaba en la primera fase del ALAO¹⁰². No obstante, los ejercicios difieren bastante de los *drills* mecánicos típicos del método audio-oral¹⁰³ que imperaron en los años 60. El vocabulario se sitúa siempre en contexto, tanto en los materiales escritos como audiovisuales, lo que contribuye, en principio, a la construcción del significado (Daloğlu y otros, 2009: 192). La retroalimentación inmediata de los ejercicios interactivos también ayuda en gran medida al alumno en su proceso de integración del conocimiento nuevo. En el apartado 4.2.2.6 se especificarán algunos ejercicios interactivos que fomentan de manera especial el aprendizaje significativo de acuerdo con los principios constructivistas, como las actividades de reconstrucción textual o los mapas conceptuales.

Es cierto que en los OAs se trabaja más la dimensión cognitiva del individuo (véase el apartado 2.1.1.1.1) que la interacción social (tratada en el apartado 2.1.1.1.2). Sin embargo, ello no implica que se descuide la vertiente de la interacción social en la propuesta didáctica, puesto que dicha faceta se trabaja mediante ciertas herramientas colaborativas del EVA, como se verá en el apartado 4.2.1.2, y, sobre todo, a través de las actividades presenciales en el aula física, explicadas en el apartado 4.2.3.

Cabe recordar que el papel de los recursos tecnológicos es el de apoyo a la docencia presencial, no de sustitución parcial o total de ella, según el modelo de enseñanza establecido por la ULL¹⁰⁴. Por ello, no ha

¹⁰² Véase el apartado 2.2.1.

¹⁰³ Método basado en el conductismo (Skinner, 1957), que propugnaba la automatización de hábitos lingüísticos a fuerza de la repetición y memorización de estructuras, sobre todo en el ámbito oral. Esta tendencia, en auge durante los años 50 y 60, contó con representantes como Lado (1964).

¹⁰⁴ Consúltese el apartado 4.1.1.1 al respecto.

parecido tan necesario diseñar para los OAs actividades basadas en la interacción social entre los miembros del grupo, puesto que ese aspecto prefiere reservarse para las sesiones presenciales. La comunicación oral es una parte esencial del aprendizaje de un idioma y, aunque es posible trabajarla mediante herramientas informáticas como Google Hangouts¹⁰⁵ o Skype¹⁰⁶, resulta más natural y menos costoso optar por desarrollar las actividades comunicativas en el aula física. Asimismo, también se ha querido dedicar las sesiones presenciales a actividades de expresión escrita que necesitan una mayor supervisión personalizada por parte de la profesora. De esta manera, la realización de ejercicios interactivos de vocabulario con retroalimentación automática permite liberar tiempo de clase presencial para llevar a cabo las actividades citadas de comunicación oral y expresión escrita.

Otro aspecto esencial del aprendizaje significativo consiste en potenciar la dimensión metacognitiva, de manera que el alumno desarrolle la competencia de “aprender a aprender” consignada en la tabla 4.6 de la página 157. Como se mencionaba en el apartado 4.1.4.1 y se verá con más detalle en los apartados 4.2.3, 5.4 y 6.2, la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario, será una de las vertientes básicas de la propuesta didáctica analizada en esta tesis.

Otro criterio pedagógico importante es el modo de presentación del léxico a los alumnos, que, como se veía en el apartado 2.1.3.6.1, puede realizarse mediante campos semánticos o a través de conjuntos temáticos. En algunos OAs sí se presentan las palabras por campos semánticos, como el dedicado a las formas (2.7) o a los colores (2.8). Sin embargo, estos OAs son muy escasos y ocupan un papel secundario de apoyo a otros OAs principales (el 2.1 y 2.2). En la mayoría de los OAs, siguiendo las

¹⁰⁵ <https://hangouts.google.com>.

¹⁰⁶ <https://www.skype.com>.

recomendaciones de Folse (2004: 52), la presentación del léxico se hace por medio de conjuntos temáticos: se resaltan ciertas palabras que hacen falta para desenvolverse en una determinada situación, normalmente para desempeñar una tarea de carácter técnico mostrada en una página web o, con más frecuencia, en un vídeo (por ejemplo, la creación de una talla policromada en el OA 2.14 o la restauración de un marco en el OA 4.4).

En lo referente a la presentación del léxico en contexto o de manera aislada en listas, aspecto tratado en el apartado 2.1.4.6.2, la propuesta didáctica se decanta, como ya se ha dicho, por la primera opción, puesto que se considera más atractiva para el alumnado. No obstante, se toma la precaución de indicar de manera explícita (mediante la inclusión en ejercicios creados *ad hoc*) qué vocabulario se espera que aprenda el estudiante.

Además, con el fin de paliar las dificultades que padecen los alumnos para inferir el significado de una palabra por el contexto, explicadas en dicho apartado 2.1.4.6.2, se ha adoptado una serie de medidas. En primer lugar, la abundancia de elementos (audio)visuales hace que el contexto utilizado para inferir el significado de las palabras no sea exclusivamente lingüístico. Además, la retroalimentación automática de los OAs corrige de inmediato los errores del estudiante y previene la memorización de inferencias erróneas. Por último, se cree que para los alumnos de nivel más bajo, a los que desconocer demasiadas palabras del contexto suele desanimar mucho, resulta menos estresante realizar estos ejercicios en sus horas de trabajo autónomo, repitiéndolos y viendo las soluciones las veces que deseen, que hacerlos en el aula física ante los demás estudiantes.

A pesar de que, en términos generales, no se adopta la lista de palabras como modo de presentación del vocabulario nuevo¹⁰⁷, no se penalizará el uso de listas de palabras como estrategia de aprendizaje de los alumnos, como se verá en los apartados 5.4 y 6.2. Por el contrario, siguiendo las recomendaciones de Hulstijn y otros (1996), se animará a los alumnos a preparar sus propias listas, si así lo desean, y a confeccionar tarjetas físicas o digitales para trabajarlas de manera más efectiva.

Aunque la propuesta didáctica no se adhiera al enfoque léxico (caracterizado en el apartado 2.1.3.7) como metodología principal para la enseñanza del vocabulario, en los OAs sí se incluye algún ejercicio que versa de forma explícita sobre colocaciones¹⁰⁸. Además, al igual que Kavaliauskienė y Janulevičienė (2001), quienes propugnan la aplicación del enfoque léxico a la enseñanza-aprendizaje de IFE (en su caso al inglés jurídico), se otorga un mayor peso a la enseñanza de vocabulario que a la instrucción gramatical, pues se cree que el análisis de “pedazos” (*chunks*) lingüísticos percibidos en un principio como unidades léxicas ayuda al alumno a inferir patrones gramaticales. Como se veía en el apartado 4.1.2, el programa no se basa en la secuenciación de contenidos gramaticales por orden de dificultad, lo cual es lógico si se tiene en cuenta que la mayoría de los alumnos ya deben estar familiarizados previamente con dichos contenidos, y les resultaría poco motivador un planteamiento de ese tipo. Por el contrario, los contenidos gramaticales se van tratando de manera inductiva al hilo de la lectura o visionado de los recursos insertos en los OAs, que se centran más en aspectos léxicos.

En cuanto al uso de diccionarios, comentado en el apartado 2.1.3.8, no se puso traba alguna al empleo de diccionarios bilingües y monolingües por parte del alumno (se facilitaron varios enlaces a

¹⁰⁷ Solo se resaltaré el léxico nuevo por medio de una lista, además de presentarlo en contexto y mediante ejercicios, en algunos materiales que son más densos que el resto, como el OA 2.2.

¹⁰⁸ Véanse los OAs 2.2 y 3.4.

diccionarios en la propia aula virtual). Por otra parte, el glosario que tuvieron que preparar los estudiantes, como se explicará en el apartado 4.2.3, sigue el modelo de lo que Folse (2004: 120) denomina “diccionario bilingüizado”.

Asimismo, siguiendo las directrices descritas en el apartado 2.1.3.9, en la propuesta didáctica se aboga por el uso ocasional de la L1, tanto en las actividades presenciales (si bien se intenta promover el mayor uso posible de la L2) como en los OAs (en los que hay algunos ejercicios en los que se ven implicados equivalentes de los términos en la L1, aunque eso reduzca el potencial de reusabilidad de los OAs, como se veía en el apartado 2.2.6.2.4).

En la propuesta didáctica se adopta el enfoque que Schmitt (2000) denomina *narrow reading*¹⁰⁹: el *input* (tanto oral como escrito) es bastante amplio pero trata temas estrechamente relacionados entre sí, siempre dentro del marco temático de las Bellas Artes y de la Conservación y Restauración. De este modo, se fomenta la retención del vocabulario gracias a las repeticiones frecuentes del mismo, lo que permite a los alumnos, en palabras de González-Rodríguez y Sánchez-Manzano (2008: 107), “tener en cuenta experiencias anteriores y construir el significado de forma más integrada y duradera”. Aunque, como se veía en el apartado 2.1.3.10, expertos como Pimsleur (1967) establecen unas pautas recomendables para espaciar las revisiones, en esta propuesta didáctica se dejó la decisión al criterio del estudiante. Quizá una supervisión más estrecha de los intervalos entre repasos podría constituir una línea de trabajo interesante para investigaciones futuras.

Un último criterio metodológico que se tuvo en cuenta para el diseño de la asignatura, sobre todo en su parte presencial, es la inclusión de un componente lúdico importante, con el fin de aumentar la

¹⁰⁹ Véase el apartado 2.1.3.5.

implicación de los alumnos y favorecer la retención de los contenidos. La propuesta didáctica se sitúa, por tanto, en la línea del aprendizaje basado en el juego (Trujillo, 2015), cuyos principios básicos se describieron en el apartado 2.1.1.2. En el apartado 4.2.3 y, en especial, en el anexo XVII, se citarán algunas de las actividades de este tipo que se planificaron para el aula física.

4.2. Diseño de la propuesta didáctica basada en objetos de aprendizaje para la adquisición de léxico específico

Este apartado se situará en un nivel de mayor concreción que el del apartado anterior, pues se describirá el (re)diseño de los OAs y las características del EVA en el que se insertan, así como la planificación de las actividades presenciales vinculadas a los OAs. Cabe recordar que se pueden consultar los OAs en el aula OCW de acceso libre disponible en la dirección <https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=125>.

4.2.1. Características del entorno virtual de aprendizaje

4.2.1.1. Razones para escoger la plataforma Moodle

Como se comentaba en el apartado 1.1.5, de entre todas las clases de EVA posibles, para este trabajo se ha escogido un aula del Campus Virtual de la ULL, que a comienzos del curso 2014-2015 empleaba la plataforma Moodle en su versión 2.3¹¹⁰. La elección de esta aula virtual está motivada, sobre todo, por razones prácticas, ya que se aprovechan la plataforma institucional y el apoyo técnico proporcionados por la ULL.

Moodle presenta, además, múltiples ventajas, tal como recoge Stanford (2009). Por ejemplo, es fácil de usar para el docente, puesto que

¹¹⁰ En el momento de revisión del texto de la tesis (junio de 2016) se está usando la versión 2.9.2.

no se necesitan conocimientos de programación o de lenguaje HTML¹¹¹. Asimismo, las aulas virtuales constituyen un entorno seguro y presentan una interfaz bastante intuitiva y de fácil navegación. En Moodle se puede dividir a los alumnos en grupos, si se desea, de modo que cada alumno vea solo los elementos que le conciernen¹¹².

Gracias a la posibilidad de insertar archivos (mecanismo por el que se alojan los OAs creados para este trabajo¹¹³), carpetas, etiquetas, páginas de creación propia y enlaces externos, el aula virtual actúa como un excelente repositorio *online* de todos los materiales importantes de la asignatura, con la ventaja de contar con un procedimiento sencillo para hacer copias de seguridad e importar elementos provenientes de otras aulas virtuales. Otra ventaja consiste en que los docentes pueden insertar elementos que solo ven ellos.

Además de alojar los OAs, la plataforma Moodle permite contextualizarlos, si es preciso, añadiendo una descripción al enlace de acceso, por ejemplo. Aunque en este trabajo no se necesitó recurrir a este procedimiento, conviene tenerlo presente por si alguna vez se desea reutilizar OAs de elaboración ajena que no habían sido pensados para el nuevo contexto en el que se quieren emplear, por lo que requieren algún tipo de “envoltura” adicional para adaptarlos, operación que Watson (2010: 43) denomina “scaffolding” (este aspecto se volverá a tratar en el apartado 4.2.2.8, dedicado a las características de los OAs que favorecen su reusabilidad).

Otro aspecto positivo de la plataforma Moodle, según Stanford (2009), es la posibilidad de monitorizar el uso de los distintos recursos y

¹¹¹ HTML, que significa *HyperText Markup Language* (lenguaje de marcas de hipertexto), es un lenguaje de marcado para la creación de páginas web.

¹¹² En el aula virtual empleada para este trabajo se hizo esa división para las presentaciones orales en grupo: cada equipo veía únicamente los enlaces de entrega de materiales que le atañían, evitándose de ese modo posibles confusiones.

¹¹³ Otra manera de alojar un OA es insertarlo como paquete SCORM.

actividades, opción de la que se hará uso para controlar la implementación de la propuesta didáctica y evaluarla, como se verá en los apartados 5.3 y 6.1. Es muy sencillo, asimismo, proporcionar retroalimentación a los alumnos y sistematizarla mediante el libro de calificaciones.

Aparte de todas las ventajas mencionadas, la plataforma Moodle, que en el marco de este trabajo se configura de modo que aparezca necesariamente en inglés, posee una serie de elementos que la hacen idónea para la enseñanza comunicativa de idiomas, tal como se refleja en la tabla que aparece a continuación, adaptada de Stanford (2009: 12-14) y en la que solo se incluyen los componentes del aula virtual empleados en la asignatura¹¹⁴.

¹¹⁴ De todos los componentes posibles, que se pueden consultar en manuales de Moodle como el de Piedras (2012), los administradores del Campus Virtual de la ULL seleccionan una configuración determinada de la versión de Moodle con la que se trabaje (al tratarse de un sistema de gestión de cursos de código abierto se pueden realizar adaptaciones). Posteriormente, cada profesor elige qué elementos va a usar en su aula y de cuáles va a prescindir.

Rasgos de la enseñanza comunicativa de idiomas (Jacobs y Farrell, 2003; Richards, 2006)	Elementos de Moodle empleados en esta asignatura que se ajustan a ese enfoque
Autonomía del alumno y atención a la diversidad: se le da mayor poder de decisión sobre su propio aprendizaje.	- Consultas ¹¹⁵ y encuestas ¹¹⁶ para tener en cuenta la opinión de los alumnos a la hora de reprogramar la asignatura. -El alumno puede regular su ritmo (repetir las veces que sea necesario o avanzar más rápido, dado que todos los OAs se muestran desde el principio).
Carácter social del aprendizaje: no se concibe solo como una actividad individual, privada, sino que se depende de la interacción con otros.	- Se crean versiones propias de herramientas típicas de la Web 2.0: foro y wiki ¹¹⁷ (Area y Adell [2009: 406]). Al fomentar el uso del inglés en los foros se intenta ayudar a los alumnos a utilizar la L2 de manera competente en contextos reales. -Glosario colaborativo.
Integración curricular: el inglés se entiende como una asignatura conectada con otras materias de la titulación y con el mundo real.	- Los enlaces externos (o bien integrados en OAs o bien vinculados directamente al aula virtual) proporcionan numerosos lazos con el mundo exterior.
Centro de interés situado en el significado (más que en la forma): la adquisición de la L2 se produce mediante el aprendizaje basado en contenidos.	- Facilidad de integrar materiales auténticos en el aula virtual (tanto en OAs como por otras vías).

Tabla 4.8: Idoneidad de la plataforma Moodle para la enseñanza comunicativa de idiomas (adaptada de Stanford [2009]).

A pesar de que, como se veía en el apartado 2.2.4.2, Guth y Petrucco (2009: 438) afirman que un sistema de gestión de aprendizaje como Moodle es radicalmente incompatible con el *e-learning* 2.0, en esta propuesta didáctica sí se intenta conciliar esos dos mundos. Al abrir el aula virtual a las herramientas de la Web 2.0, aunque quizá no se les extraiga todo el partido posible durante la asignatura, se espera que el alumno continúe aprovechando esos recursos para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se intenta un acercamiento a redes y comunidades sociales más informales, siguiendo las recomendaciones de Area y Guarro (2013). Se procura, por ejemplo, que los alumnos utilicen blogs y YouTube para mantenerse informados acerca de cuestiones relacionadas

¹¹⁵ Se planificaron dos consultas: una para manifestar el deseo de acogerse a la evaluación continua o a la final y otra acerca de la preferencia por un turno u otro de un taller que se llevaría a cabo en el Departamento de Conservación del Museo de la Naturaleza y el Hombre (Santa Cruz de Tenerife) el 29 de octubre de 2014.

¹¹⁶ La información sobre el diseño de estas encuestas del aula virtual se puede encontrar en el apartado 3.2.2.3.

¹¹⁷ La herramienta wiki tuvo un uso muy restringido en el aula virtual: tan solo se empleó para que los alumnos eligiesen tema y equipo para preparar las presentaciones orales.

con la Conservación y Restauración y que sigan en las redes sociales a instituciones relevantes de ese ámbito. Asimismo, se les familiariza con herramientas de difusión de contenidos como Scoop It¹¹⁸. Proseguir en el avance hacia una propuesta didáctica que se inscriba plenamente en el paradigma del *e-learning* 2.0 constituye una posible línea de trabajo interesante para el futuro.

4.2.1.2. Componentes del aula virtual de la asignatura

Tras enumerar las ventajas del uso de Moodle, en este apartado se describirá la estructura del aula virtual creada para la asignatura de TEIM en el curso 2014-2015 (de la cual la figura 4.2 muestra una vista general), haciendo hincapié en los elementos más valiosos para la enseñanza-aprendizaje del inglés para la Conservación y Restauración.

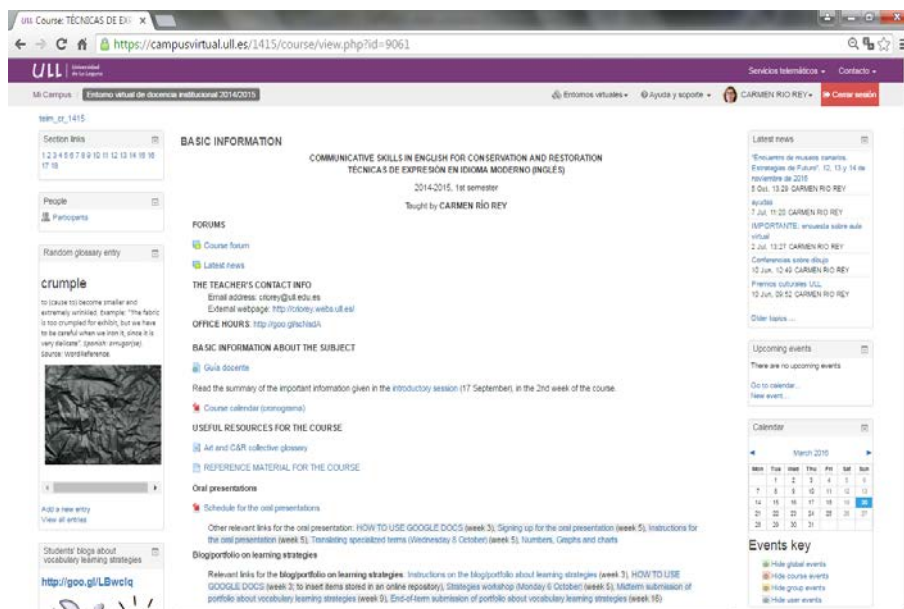


Figura 4.2: Vista general del aula virtual.

¹¹⁸ <http://www.scoop.it>.

En el aula virtual de la asignatura la información se organiza por semanas en la columna central de la página. En la parte superior, antes de comenzar con la distribución por semanas, aparecen elementos generales relativos al conjunto de la asignatura: los foros, los datos de contacto de la profesora y su horario de tutorías, la guía docente¹¹⁹, el cronograma¹²⁰, el glosario colaborativo, una página con enlaces a materiales de referencia muy diversos¹²¹ y, por último, información relacionada con las presentaciones orales y con los blogs/*e-portfolios* sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario. Bajo este bloque inicial, en sucesivos recuadros van apareciendo los bloques de las distintas semanas del curso, cada uno de ellos con sus propios recursos (entre los que figuran los OAs) y tareas (que pueden consistir en subir un archivo de cualquier tipo, en escribir texto en línea, o en realizar una actividad *offline*). Por último, en ambos laterales del aula se encuentra una serie de bloques con distintas funciones, a los que se atenderá más abajo.

Como se ejemplifica en la figura 4.3, que muestra cómo ve el alumno la semana 4 en esa semana o en las precedentes, en cada sección semanal se separan los recursos y tareas que corresponden a las clases presenciales de esa semana (“Face-to-face sessions”) de los elementos que los alumnos deben trabajar de manera autónoma para familiarizarse con ellos antes de la semana siguiente (“Homework”: en este caso los OAs 1.5 y 2.1, así como la entrada del diario).

¹¹⁹ Véase el anexo XIX.


¹²⁰ Disponible en el anexo XXI.

¹²¹ Consúltese el anexo XIII.

Week 4: 29 September - 5 October (Unit 1: Careers; Unit 2, part I: Describing finished artworks)

Face-to-face sessions

 Monday 29 September: important session for continuous evaluation

 Why I chose this degree

Homework:

 1.5. A job interview

 2.1. Guidelines on describing an artwork

 Student journal: week 4

Figura 4.3: Configuración de la semana 4 del curso (vista antes de concluir la semana 5).

Una vez que se han trabajado en las clases presenciales de la semana 5 esos dos OAs, se incluyen bajo cada OA de la semana 4 los materiales *online* complementarios, si los hubiera, empleados como apoyo a las actividad presencial¹²². Por ejemplo, como se observa en la figura 4.4, que aparece a continuación, no existió un recurso complementario de ese tipo para el OA 1.5, pues la actividad presencial (juegos de rol sobre entrevistas de trabajo) se realizó de forma exclusivamente oral, sin apoyo digital alguno. Por el contrario, al OA 2.1 sí se le asoció un recurso *online* complementario, un pdf con una pregunta de examen de un curso anterior que sirvió de base para llevar a cabo una redacción colaborativa en el aula física. Ese archivo pdf, a su vez, va seguido de otros recursos y tareas a los que dio pie. Así, en la tarea *offline* “Joint description: Gauguin’s *Vision*¹²³” se consigna la calificación obtenida por el estudiante en esa actividad presencial, mientras que el archivo de PowerPoint “Grammar workshop on Gauguin’s *Vision*” se usó en una actividad presencial de repaso gramatical relacionada con las redacciones colaborativas producidas por los alumnos. Por último, la carpeta “Some examples of

¹²² Las visitas a estos recursos complementarios se analizarán en los apartados 5.3.2 y 6.1.2.

¹²³ Se hace referencia al cuadro *Vision after the Sermon: Jacob Wrestling with the Angel*, de 1888.

descriptions of Gauguin's *Vision*" recoge las distintas descripciones entregadas.

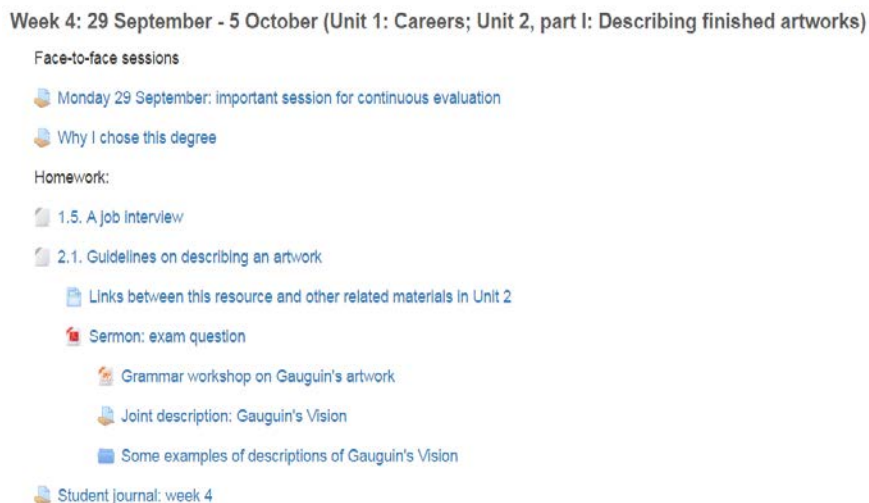


Figura 4.4: Configuración de la semana 4 del curso (vista después de concluir la semana 5).

Tras esta caracterización general de la estructura del aula, se describirán sus elementos más representativos. Como se decía, en el bloque inicial del aula virtual se insertaron dos foros, ambos de suscripción obligatoria, de manera que al alumnado le llega una copia de cada mensaje a su correo electrónico institucional de la ULL. En el foro denominado "Latest news" solo puede abrir hilos la profesora, aunque los estudiantes pueden contestar. Se usa principalmente para dar avisos y los cinco últimos mensajes aparecen en la esquina superior derecha del aula virtual.

En el foro llamado "Course forum" (véase la figura 4.5 bajo estas líneas), cualquier miembro del grupo puede abrir un hilo para tratar temas muy variados: preguntas sobre el desarrollo de la asignatura, dudas de vocabulario/gramática, compartir algún material interesante o alguna

estrategia de aprendizaje, etc. A los alumnos se les anima a usar el inglés para comunicarse en el foro, puesto que representa una oportunidad excelente para la expresión y la reflexión lingüística. Además, puede que algunos estudiantes se sientan menos cohibidos en el foro que participando oralmente en clase (Lamy y Hampel, 2007). No obstante, también se le dice al alumnado que es mejor intervenir en español que no participar en absoluto. Asimismo, se aconseja preguntar las dudas a través del foro, en lugar de emplear el correo electrónico o la mensajería interna del campus virtual (que manda de manera automática una copia al correo electrónico), porque así todos los compañeros pueden beneficiarse de esa consulta. El foro, además de cumplir una función de transmisión de información y de práctica lingüística, contribuye a crear cohesión en el grupo y favorece la asociación de nombres y caras, puesto que se obliga a los alumnos a incluir una fotografía en su perfil¹²⁴, para que se incremente lo que Garrison y Vaughan (2008) o Zhan y Mei (2013) llaman la “presencia social” del individuo.

¹²⁴ Si se pincha en el nombre de un estudiante se accede a su perfil y se le puede enviar un mensaje por el servicio de mensajería interna del aula, de modo que se promueve la comunicación entre los miembros del grupo.



Any questions so far?

by CARMEN RIO REY - Sunday, 21 September 2014, 10:54 AM

Hi there

Yvonne has told me that you have some doubts about the course. I'll set aside some time in class tomorrow to discuss them. In fact, as you can see in the course calendar (cronograma), one of the things that are planned for Monday 22 September is "Uso del aula virtual y otras herramientas informáticas". But, in any case, I encourage you to share your questions through the course forum as soon as you can, so I can plan a bit in advance.

Don't worry if you haven't figured out how everything works -we need a bit of time! The first day is just an introduction to show you the components of the course. Then, we'll see each of them little by little

In the computer room on Wednesday we'll follow some procedures (creating a blog, using the chat for online office hours, etc.) in a step by step manner. Don't worry too much about technical stuff right now.

See you tomorrow!

Kind regards,

Carmen



[Edit](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Any questions so far?

by [User Name] - Sunday, 21 September 2014, 11:34 AM

Thanks Carmen, a good help in the first step ensures a good way.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Figura 4.5: Ejemplo del uso del foro del aula virtual.

El glosario colaborativo, también inserto en el bloque inicial de recursos básicos, se presta al aprendizaje del léxico, aspecto central de la propuesta didáctica analizada en esta tesis. Siguiendo el consejo de Lewis (1997) de usar más los diccionarios en la docencia y considerando que la creación de una entrada de glosario puede ser un buen método de fijar el vocabulario, se propone al alumnado elaborar de manera conjunta un glosario en inglés con términos especializados relativos al Arte y a la Conservación y Restauración. Las entradas que van añadiendo los estudiantes, que en el caso de esta asignatura incluían imágenes pero que también se podrían enriquecer con vídeos, pasan a una lista de espera y solo se publican cuando la profesora les da el visto bueno. Como se ve en la captura de pantalla bajo estas líneas, la entradas se pueden explorar por orden alfabético, por categoría (para ello hay que etiquetarlas previamente), por orden cronológico o por autor.

Art and C&R collective glossary

Art and C&R collaborative glossary [Printer friendly version](#)

Search [Search full text](#)

[Add a new entry](#)

[Browse by alphabet](#) [Browse by category](#) [Browse by date](#) [Browse by Author](#)


Browse the glossary using this index:

Special | [A](#) | [B](#) | [C](#) | [D](#) | [E](#) | [F](#) | [G](#) | [H](#) | [I](#) | [J](#) | [K](#) | [L](#) | [M](#) | [N](#) | [O](#) | [P](#) | [Q](#) | [R](#) | [S](#) | [T](#) | [U](#) | [V](#) | [W](#) | [X](#) | [Y](#) | [Z](#) | [ALL](#)

S

split (split, split)

- to divide from end to end. Example: "The stretcher was seriously damaged, one of the bars had split in two". Spanish: *partir(se)*, *quebrar(se)*. Source: WordReference. "Split" can also be a noun.

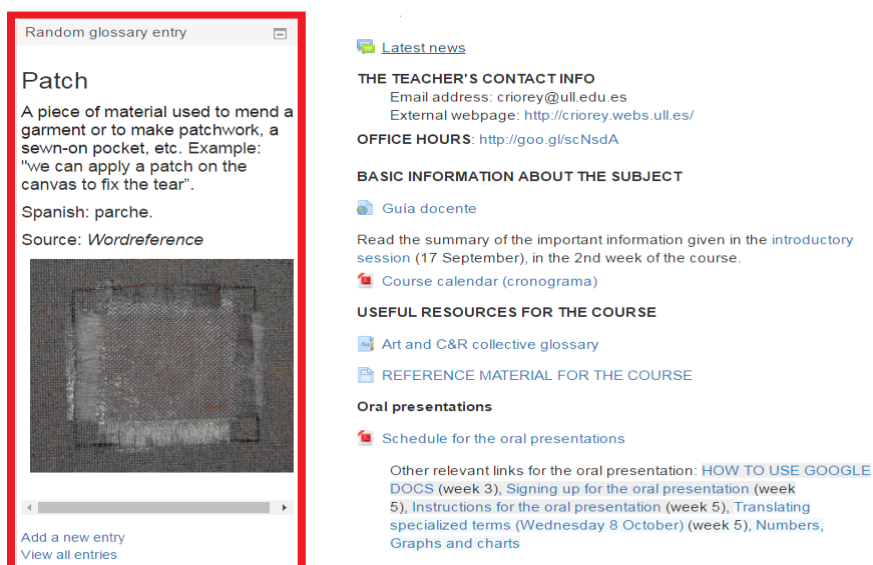


SWAB

Figura 4.6: Glosario colaborativo de la plataforma Moodle.

El glosario colaborativo se puede guardar de un curso para otro, de forma que se puede ir expandiendo con los años. No obstante, debido a malentendidos experimentados en cursos anteriores (algunos alumnos pensaron que tenían que memorizar todas las entradas acumuladas hasta el momento), en el curso 2014-2015 se prefirió empezar el glosario de nuevo (aunque se guardó el archivo .xml con todos los términos compilados previamente, por si se quiere restaurar alguna vez).

Otra característica importante del glosario colaborativo es la posibilidad de activar la función de entrada aleatoria. Así, como se ve en la figura 4.7, en la columna izquierda de la página del aula virtual aparece un bloque con una entrada del glosario que va cambiando de modo aleatorio cada vez que se accede al aula virtual o se cambia de página dentro de ella (mecanismo que puede ayudar al alumnado a ir fijando el vocabulario de manera gradual).



The image shows a screenshot of a virtual classroom interface. On the left, a window titled "Random glossary entry" displays the word "Patch" with its definition: "A piece of material used to mend a garment or to make patchwork, a sewn-on pocket, etc. Example: 'we can apply a patch on the canvas to fix the tear'." It also includes the Spanish translation "parche" and the source "Wordreference". Below the text is a small image of a patch on fabric. At the bottom of the window are links for "Add a new entry" and "View all entries". To the right of the window is a sidebar with various course-related links and information, including "Latest news", "THE TEACHER'S CONTACT INFO" (with email and website), "OFFICE HOURS", "BASIC INFORMATION ABOUT THE SUBJECT" (with a "Guía docente" link), "USEFUL RESOURCES FOR THE COURSE" (with "Art and C&R collective glossary"), "REFERENCE MATERIAL FOR THE COURSE", "Oral presentations" (with "Schedule for the oral presentations"), and a list of "Other relevant links for the oral presentation" such as "HOW TO USE GOOGLE DOCS (week 3)", "Signing up for the oral presentation (week 5)", "Instructions for the oral presentation (week 5)", "Translating specialized terms (Wednesday 8 October) (week 5)", "Numbers, Graphs and charts".

Figura 4.7: Entrada aleatoria del glosario colaborativo.

Aparte de la entrada aleatoria del glosario, en los bloques HTML laterales se encuentran otros elementos no mencionados hasta el momento, que se describen a continuación. En la columna izquierda, de arriba abajo, aparecen varios componentes que mejoran la navegación en el aula. En primer lugar figura un bloque denominado “Section links” (“Enlaces de sección” en la versión en español), que sirve para ir rápidamente a una sección determinada del aula virtual. Cada número indica la semana del curso, de la 1 a la 16, siendo el 17 la sección lúdica “Let’s have fun” y el 18 la sección “Official exams and final grade”. El bloque “Navigation” (llamado “Navegación” en la versión en español) también facilita el traslado de una sección a otra del aula virtual. Sin embargo, como se aprecia en la figura 4.8, que compara ambos bloques, es más detallado que el de “Section links” y, además, es visible en el lado izquierdo de la pantalla en cualquier lugar del aula virtual, mientras que el bloque “Section links” solo está disponible en la vista general del aula. Finalmente, el bloque “Activities” (“Actividades” en español) proporciona una lista de las actividades que hay de cada tipo (todos los recursos, todas las tareas, etc.).



Figura 4.8: Elementos que facilitan la navegación en el aula virtual: bloques “Enlaces de sección” y “Navegación”.

La columna derecha del aula virtual contiene elementos que ayudan al alumno a gestionar su tiempo y seguir el curso de manera adecuada. De arriba abajo, el bloque “Upcoming events” (“Eventos próximos” en la versión en español) indica fechas importantes que se

acercan (principalmente entregas de trabajos, pruebas, etc.). En el bloque “Calendar” (“Calendario”), en el que figuran, por defecto, los eventos “globales” indicados por los administradores del Campus Virtual, la profesora marca eventos de curso o de grupo, que aparecen en distintos colores, mientras que los estudiantes pueden personalizar su calendario insertando eventos de usuario. Por su parte, el bloque “Recent activity” (“Actividad reciente”) registra los cambios producidos en el aula virtual desde la última vez que se accedió a ella.

Además de esos bloques prediseñados, la plataforma Moodle permite insertar bloques HTML de contenido libre que en el aula de la asignatura incluyen imágenes y enlaces externos, aunque en ellos también se podrían incrustar otros elementos como vídeo, sonidos y Flash¹²⁵. La columna derecha del aula alberga tres bloques de este tipo, que se pueden ver en miniatura en la figura 4.9¹²⁶.

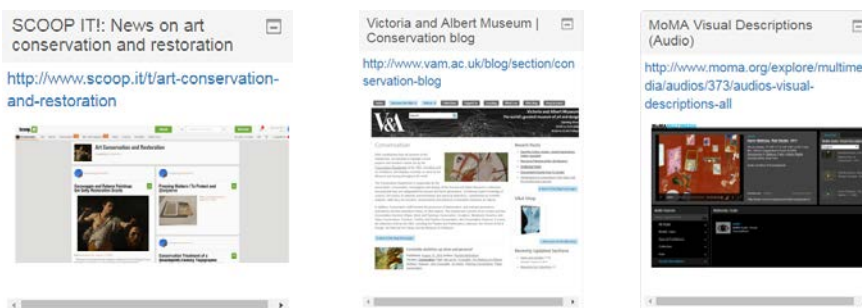


Figura 4.9: Bloques HTML de contenido libre del aula virtual.

En primer lugar, el bloque “Scoop It” enlaza con dicho servicio de difusión de contenidos, mediante el cual la profesora recopila y comparte

¹²⁵ Véase https://docs.moodle.org/all/es/Bloque_HTML.

¹²⁶ En el apartado 5.4.1 se verá cómo se insertó, casi al final del cuatrimestre, un bloque HTML adicional en la columna izquierda para enlazar a un documento de Google Docs en el que se disponen los enlaces de los blogs elaborados por los alumnos sobre estrategias de aprendizaje (el blog como herramienta de recogida de datos se describió en el apartado 3.2.2.6.2).

información que encuentra en internet acerca de Conservación y Restauración¹²⁷. Este recurso no es materia de examen pero ayuda a desarrollar la comprensión lectora/auditiva y a ampliar el vocabulario. Asimismo, es beneficioso que el alumnado conozca esta herramienta y la pueda aplicar a otras áreas de su interés.

Un segundo bloque HTML de contenido libre de la columna derecha es el que enlaza con un blog especializado en Conservación y Restauración, el del Victoria & Albert Museum¹²⁸. Este recurso tampoco constituye materia de examen, pero ayuda a desarrollar la comprensión lectora y a ampliar el vocabulario. Para este fin también se podría haber insertado un bloque denominado “Canal RSS¹²⁹ remoto”, que permite suscribirse a una determinada fuente web que se elija y mostrar sus contenidos (frecuentemente actualizados) en el aula virtual de manera integrada. Así se había hecho en cursos anteriores con la publicación *The Getty Iris*¹³⁰. No obstante, se consideró más adecuado para las características de la asignatura el blog del Victoria & Albert Museum, que carece de servicio RSS, por lo que se tuvo que cambiar el modo de acceder a la información desde el aula virtual.

Por último, el bloque HTML de contenido libre titulado “MoMA Visual Descriptions (audio)”¹³¹ conduce al alumno a archivos de audio del Museum of Modern Art que describen obras de arte, a modo de audioguías. De nuevo, este recurso no es materia de examen pero ayuda a

¹²⁷ La dirección exacta de la página de Scoop It de la docente es <http://www.scoop.it/t/art-conservation-and-restoration>.

¹²⁸ El blog está disponible en <http://www.vam.ac.uk/blog/section/conservation-blog>.

¹²⁹ RSS (que significa *Really Simple Syndication*) es un formato XML que constituye el formato más habitual de fuentes para la redifusión web.

¹³⁰ *The Getty Iris. The online magazine of the Getty: A world of art, research, conservation, and philanthropy* se encuentra en <http://blogs.getty.edu/iris>.

¹³¹ El enlace del bloque es <http://www.moma.org/explore/multimedia/audios/373/audios-visual-descriptions-all>.

desarrollar la comprensión auditiva y a ampliar el vocabulario.

Como se puede inferir de la descripción de todo el EVA, las críticas que se vierten contra las plataformas¹³², consideradas reductos aislados del resto de la red, no están del todo justificadas en este caso concreto, puesto que un amplio abanico de herramientas posibilita la relación del aula virtual con los infinitos recursos de la Web 2.0.

4.2.2. Diseño de los OAs

Después de caracterizar el EVA en el que se insertan los OAs, se pasará ahora a describir el diseño de estas pequeñas unidades de contenido educativo en formato digital.

4.2.2.1. Delimitación de la función de los OAs

La primera cuestión que hubo que aclarar antes de emprender su diseño es la función que iban a cumplir los OAs en el conjunto de la asignatura. Como ya se ha comentado en los apartados 4.1.2, 4.1.4 y 4.1.5, se conciben los OAs como un instrumento de preparación conceptual y lingüística (especialmente léxica) que tiene que manejar el estudiante en su tiempo de trabajo autónomo antes y después (pero, sobre todo, antes) de las sesiones presenciales, en las que se realizan tareas más complejas de carácter oral y escrito. Como recomiendan Barrera y otros (2009), los objetivos de aprendizaje concretos de cada OA se hacen explícitos en el mismo y, a partir de un recurso base, se idean actividades interactivas relacionadas, cuya tipología se expondrá en el apartado 4.2.2.6. Gracias a la retroalimentación automatizada, estas actividades servirán simultáneamente de herramienta de trabajo y de autoevaluación.

El punto de partida para el diseño de los OAs es, por tanto, la organización del programa en áreas temáticas y tareas relacionadas que se

¹³² Véase el apartado 2.2.4 al respecto.

reflejaba en la tabla 4.5 de la página 152. Esa estructura se heredó parcialmente de los años precedentes (2011-2014) pero, como se decía en el apartado 4.1.2, para el curso 2014-2015 fue supervisada por la profesora y conservadora Fernanda Guitián.

Aunque no se tenía un número concreto de OAs en mente, se trató de diseñar al menos un OA por cada una de las tareas previstas, para que el alumnado pudiese prepararse de modo adecuado para ellas. Siguiendo las recomendaciones de Garrison y Vaughan (2008: 202), se aprovecharon los recursos didácticos que habían funcionado bien en años precedentes: como se verá en el apartado 4.2.2.3, de los 20 materiales de cursos anteriores se mantuvieron 15 en la nueva propuesta didáctica. Asimismo, otro consejo de estos autores que se tuvo en cuenta fue emplear recursos preexistentes diseñados por terceras personas, aunque al trabajar en un ámbito tan específico no resultó fácil hallar OAs reutilizables. Garrison y Vaughan (2008: 202) mencionan como ejemplo de compilación de materiales *online* que puede resultar útil el repositorio MERLOT¹³³, del que se extrajo la página web “The Artist’s Toolkit¹³⁴”, que no se usó como OA en sí mismo, sino que sirve de recurso base al OA 2.2.

4.2.2.2. Búsqueda de recursos base para los OAs

4.2.2.2.1. Fuentes para la extracción de recursos

Además del repositorio MERLOT, se usaron otras muchas fuentes para el rastreo en internet de recursos que sirviesen de base para los OA. En dicha búsqueda, facilitada por el seguimiento a través de Facebook de fuentes fiables (por ejemplo, museos de renombre y asociaciones internacionales de Conservación y Restauración¹³⁵), además de usar el criterio propio, se valoraron las sugerencias del alumnado de cursos

¹³³ <https://www.merlot.org/merlot/index.htm>.

¹³⁴ www.artsconnected.org/toolkit.

¹³⁵ Véanse las instituciones mencionadas en el apartado 1.1.1.

anteriores. Muchos estudiantes, cuando encuentran un recurso interesante, suelen compartir su hallazgo a través del foro del aula virtual o por el correo electrónico, como se ve en la siguiente captura de pantalla (nótese que el mensaje se envió cuando ya había terminado el cuatrimestre, lo cual denota que algunos alumnos siguen teniendo presente la asignatura a pesar de haberla concluido):

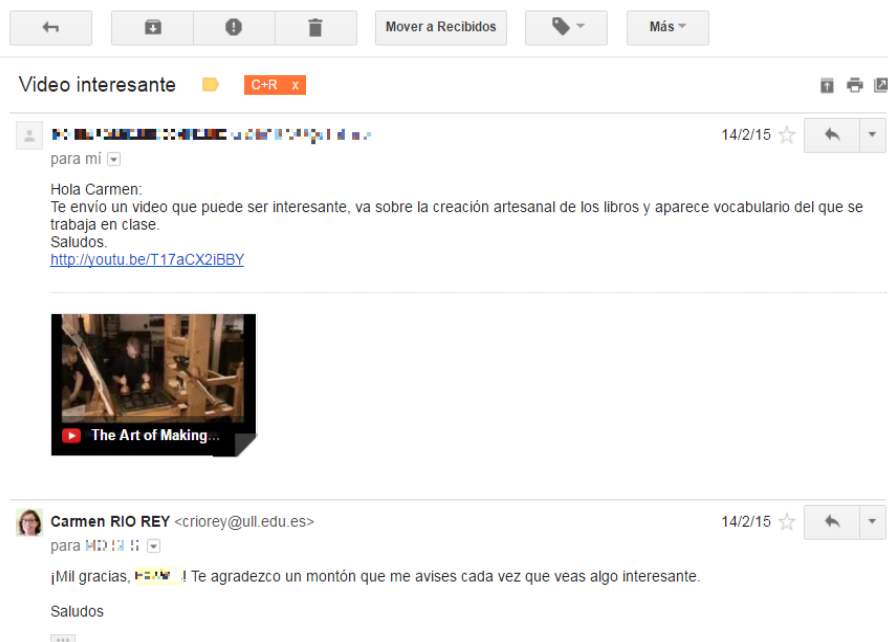


Figura 4.10: Correo electrónico de un alumno recomendando un recurso *online*.

Sin embargo, la principal fuente de información, como ya se ha comentado en repetidas ocasiones, fue la profesora Fernanda Guitián, que no se limitó a asesorar sobre la estructura general del programa de la asignatura. En una reunión posterior a la recepción del correo electrónico, la profesora Guitián se prestó amablemente a indicar recursos en inglés que había localizado en internet y que le parecían interesantes para los alumnos. En otros casos, sin llegar a identificar recursos concretos, orientó la búsqueda señalando temas, dentro de cada ámbito artístico o

campo de la Conservación y Restauración previsto en el programa, que los alumnos tocarían en cursos posteriores y con los que sería conveniente que se fuesen familiarizando. Asimismo, esta docente supervisó la calidad de los contenidos de los OAs, comprobando, por ejemplo, si en un vídeo realizan de manera correcta o incorrecta una determinada técnica artística o de Conservación/Restauración.

4.2.2.2.2. Tipos de recursos base, con especial atención a los vídeos online

Además de la necesidad de encontrar recursos apropiados para trabajar las áreas temáticas y las tareas identificadas en la tabla 4.5 de la página 152, otro criterio fundamental para elegir recursos base fue la variedad de formato del recurso en cuestión.

Así, en algunos OAs se incluyeron imágenes, que se tomaron de repositorios de imágenes libres como Wikimedia Commons¹³⁶, de Flickr¹³⁷ (si los usuarios las han publicado con una licencia de Creative Commons que permita su uso) o de la Wikipedia, donde se explica por qué el uso de copias de tan baja resolución no tiene impacto económico¹³⁸. Otras fuentes de material visual son páginas de *clipart*¹³⁹, así como Smarthistory, sitio web sobre Historia del Arte integrado en Khan Academy¹⁴⁰ que ofrece muchas imágenes con licencia Creative Commons. Finalmente, algunas imágenes no proceden de internet, sino que fueron de creación propia, como, por ejemplo, mapas conceptuales realizados con Microsoft Word. Otros componentes básicos de los OAs

¹³⁶ <https://commons.wikimedia.org>.

¹³⁷ <https://www.flickr.com/>.

¹³⁸ Sirva de ejemplo la explicación que acompaña a la imagen en https://en.wikipedia.org/wiki/File:The_Persistence_of_Memory.jpg.

¹³⁹ <http://www.clipartguide.com>.

¹⁴⁰ <https://www.khanacademy.org/humanities/art-history-basics/beginners-art-history/a/cave-painting-contemporary-art-and-everything-in-between>.

fueron enlaces a páginas web (a ser posible con textos ilustrados con fotografías) y, en algunos casos, a documentos de Adobe pdf.

Sin embargo, el recurso base más común lo constituyó el vídeo (17 de los 32 OAs se basan en vídeos, con un total de 23 vídeos incrustados, que suman 91 minutos y 26 segundos). Son muchas las razones que justifican la inclusión frecuente de vídeos como elemento central de los OAs. En primer lugar, es interesante que el alumno conozca la pronunciación de la palabra y no de manera aislada, sino integrada en un discurso fluido (Schmitt, 2000: 58).

Aunque, por lo general, la comprensión auditiva plantea más problemas que la comprensión lectora porque el alumno tiene menos control sobre el ritmo del *input* y las repeticiones (Schmitt, 2000: 53), este obstáculo se salva en los vídeos de los OAs. En ellos el estudiante, durante sus horas de trabajo autónomo, puede detener y/o repetir la reproducción las veces que desee, de manera que el *input* se hace más comprensible¹⁴¹. Asimismo, ya fuese mediante subtítulos o mediante la transcripción del texto, se consideró importante, en la línea de Borrás y Lafayette (1994), facilitar todavía más la comprensión del *input*, dada la previsible heterogeneidad de niveles lingüísticos en el aula. No debemos olvidar, además, que la imagen ayuda de forma sustancial a captar las ideas básicas de la alocución.

Un factor adicional que contribuye a que el *input* de los vídeos resulte más asequible es el del registro. Como apunta McCarthy (2001: 93-99), resulta simplista establecer diferencias tajantes entre discurso oral y escrito, sino que más bien se da una gradación en la que se intercalan géneros orales y escritos, con los artículos académicos es un extremo del *continuum* y las conversaciones informales en el otro, ocupando las lecciones magistrales y las cartas personales los puestos intermedios. No

¹⁴¹ Véase la hipótesis del *input* formulada por Krashen (1981; 1985), reflejada en el apartado 2.1.1.1.1.

obstante, en términos globales, se puede afirmar que la complejidad léxica de los materiales audiovisuales empleados en los OAs es probablemente menor que la de los artículos académicos de la especialidad.

De acuerdo con Kurtz y otros (2014: 173), los vídeos dan mejores resultados que las imágenes estáticas en los recursos didácticos porque proporcionan más información y permiten comprender los contenidos de una manera más adecuada. Además, según estos autores, el vídeo ayuda en mayor medida a la retención a largo plazo.

A la hora de elegir los vídeos en internet, se intentó que estos cumplieren con una serie de criterios de selección. El primer parámetro consistía en que los vídeos tuviesen la mejor calidad de sonido e imagen posible. Además, debían tener una duración adecuada, pues como pone de relieve Bartolomé (2008: 161), “decenios de investigación muestran que 20 minutos de vídeo son peores que 20 minutos de profesor (en casi todos los casos, claro)”. La duración de los vídeos de los OAs oscila entre los 0:38 del cuarto vídeo del OA 3.1 y los 12:02 minutos del vídeo del OA 2.14, con un promedio de 4:36 minutos por vídeo. Asimismo, dado el enfoque del inglés como lengua franca internacional que caracteriza a la asignatura, ya explicado en el apartado 4.1.1.4, no se proponen exclusivamente hablantes nativos como único modelo que se debe imitar. De este modo, se procuró que los vídeos diesen cabida a una cierta variedad de acentos para que los alumnos se familiarizasen con ellos, pero intentando que los hablantes no fuesen demasiado difíciles de entender. En los vídeos hay un total de cinco hablantes norteamericanos, cinco británicos, un hablante australiano, y cuatro hablantes de inglés no nativos: un israelí, un alemán, un holandés y un español.

Por último, en igualdad de condiciones, se prefirieron aquellos vídeos que traían incorporada su transcripción o subtítulos de buena calidad (no los automáticos), debido al ahorro de trabajo que suponen. En total se seleccionaron siete vídeos de este tipo, mientras que para el resto

se transcribió en cada caso el texto oral y se enlazó al OA un pdf alojado en el Google Drive de la profesora.

4.2.2.2.3. Cuestiones planteadas por el empleo de materiales online ajenos

Cabe puntualizar, por último, que al elaborar esta colección de OAs se ha procurado respetar los derechos de autor en todo momento. A este respecto, conviene recordar el comentario que se hizo en el capítulo 1.1.4 acerca del uso de materiales *online* creados por otras personas. La inserción de este tipo de recursos en un OA no viola los derechos de autor siempre y cuando junto al enlace al recurso en cuestión se detalle su autoría. En ese caso, de acuerdo con Fernández y otros (2009), el enlace se asimila a una cita, de modo que sería posible acogerse al “derecho de cita presente en cualquier ley de derecho de autor”.

Un contratiempo que se podría plantear es que algunos enlaces externos dejen de funcionar, despojando de sentido a las actividades didácticas elaboradas sobre ellos. Sin embargo, la riqueza de la Web 2.0 es tal, que merece la pena correr ese riesgo. Cuando un OA acaba su vida útil, simplemente se crea otro, haciendo uso de los numerosos recursos que están a nuestro alcance. Aunque se puede anticipar que durante la implementación de la asignatura no se registró ninguna incidencia de este tipo, sí se habían producido algunas en cursos anteriores y estas se solventaron sin mayor problema.

4.2.2.3. El tamaño de la colección de OAs

Como ya se ha señalado, se diseñaron 32 OAs en total (en el anexo XIV se puede consultar la lista completa). Para fijar este número se tuvo en cuenta la advertencia de Garrison y Vaughan (2008: 202) para evitar lo que ellos denominan “the course-and-a-half syndrome”: el uso de una colección de OAs como apoyo a la docencia presencial no debería

verse como un modo de cargar en exceso la propuesta didáctica con contenidos adicionales, algo que puede desembocar en una sobrecarga cognitiva que dificulte un aprendizaje verdaderamente significativo. Por el contrario, se trata de una oportunidad de ofrecer al alumnado más opciones y más autonomía en su acercamiento a la asignatura. Cabe puntualizar que la introducción de 17 OAs nuevos en el curso 2014-2015 no se puede ver como un ejemplo de sobrecarga de este tipo, puesto que se hizo a expensas de la supresión de cinco OAs anteriores¹⁴² y de una unidad completa del programa de los años precedentes (el tema 5, basado en la lectura, resumen escrito y exposición oral de noticias relacionadas con el campo de la Conservación y Restauración). Asimismo, hay que recordar (véase el apartado 4.1.1.1) la eliminación, debido al cambio de modelo de enseñanza en la ULL, de una serie de actividades realizadas hasta el momento de manera exclusivamente virtual.

4.2.2.4. Selección del léxico destacado de los OAs y distribución por semana del curso

En lugar de identificar previamente las palabras técnicas que los alumnos necesitan, por ejemplo por medio de un análisis de un corpus externo relacionado con la Conservación y Restauración, al estilo de los trabajos de Fraser (2007; 2009) o Rea (2009), y después buscar o elaborar materiales didácticos para enseñarlas, se procedió en primer lugar a seleccionar recursos atractivos y relevantes para los intereses de los alumnos, y, a continuación, se diseñaron actividades sobre el léxico más destacado que estos contenían (todo ello bajo la supervisión de la experta en Conservación y Restauración Fernanda Guitián).

¹⁴² La lista de recursos anteriores se puede consultar en el anexo III. Los recursos que se suprimieron fueron el 13 (“Watercolor”), 14 (“Supplies for sculpting clay”), 15 (“How to chisel sculpture head details”), 16 (“Sculpture Conservation”) y 19 (“Conserving a painting”).

La selección de léxico destacado consistió en elegir 275 palabras procedentes de los OAs (más 25 adicionales extraídas posteriormente de las presentaciones orales de los alumnos durante el cuatrimestre). Cabe destacar que, como se comentaba en el apartado 1.1.5, en ediciones anteriores de la asignatura nunca se había realizado una cuantificación de este tipo. El número de 300 palabras se decidió porque, en vista de las diferentes estimaciones que se encuentran en la bibliografía especializada de cómo se deben dosificar las palabras nuevas, en principio parece una meta accesible para el alumno medio¹⁴³, a razón de 20 palabras por semana. Schmitt (2000: 144) habla de 10 palabras nuevas por hora de clase presencial, lo que supondría 40 términos nuevos por semana y 600 palabras nuevas por cuatrimestre. Read (2000: 171), en una línea similar, menciona unas 30-40 palabras semanales como un objetivo razonable para estudiantes universitarios, mientras que Milton y Meara (1998) realizan unos cálculos algo más modestos al afirmar que el vocabulario de una segunda lengua se incrementa, por lo general, en 500 palabras por cada año de instrucción universitaria (250 por cuatrimestre).

La lista completa de las 275 palabras elegidas, clasificadas por su grado de tecnicismo (véase la categorización expuesta en el apartado 2.1.3.1), está disponible en el anexo XV¹⁴⁴. El principal criterio que determinó la inclusión de un término, de acuerdo con las recomendaciones¹⁴⁵ de Chung y Nation (2003; 2004), fue su aparición en diccionarios técnicos de Arte (Aznar, 2004) y de Conservación y Restauración (Martínez y Rico, 2003), así como en el glosario

¹⁴³ Conviene tener en cuenta que para algunos alumnos, las palabras nuevas son muchas más que las seleccionadas por la profesora.

¹⁴⁴ Como se puede ver en ese anexo, en el cómputo de palabras se cuentan como un solo término las palabras de una misma familia léxica, por ejemplo el verbo *flake* (descascarillarse) y el adjetivo *flaking* (descascarillado).

¹⁴⁵ Otra pista contextual para detectar palabras técnicas, como indican estos autores, es la inclusión, por parte del propio autor del texto, de algún tipo de paráfrasis explicativa cuando introduce el término por primera vez.

*Artcyclopedia*¹⁴⁶. Asimismo, para las palabras que no figuran en diccionarios técnicos, se empleó el criterio personal de la profesora acerca de la relevancia del término para los alumnos, contando siempre con la supervisión de la profesora especialista consultada. De este modo, se incluyeron palabras que no tienen un carácter muy técnico y que no figuran en diccionarios especializados, pero que se consideran útiles igualmente, como, por ejemplo, algunas referidas a los siguientes campos:

- Búsqueda de empleo: *applicant, available, career, literacy, resume, trainee*.
- Calificativos del trabajo realizado en Conservación y Restauración: *challenging, painstaking, sloppy*.
- Daño o peligro: *compromise, deface, disfigure, harsh, threat*.
- Descripción de procedimientos de Conservación y Restauración: *amount, chunk, dip, inspection (on closer inspection), long-term, look after, monitor, to the naked eye, ready*.
- Difusión y relevancia de la Conservación y Restauración en la sociedad: *awareness, funding, landmark*.
- Descripción de una obra de arte: *narrow, stripe*.

Otro criterio que se ha tenido en cuenta en la elaboración de la lista de 275 palabras ha sido la preferencia por términos de origen anglosajón frente a los de origen grecolatino, puesto que los primeros suelen plantear un reto mayor para los estudiantes, como se comentaba en el apartado 3.2.3.1 acerca de los tests estandarizados más conocidos que se utilizan para medir el vocabulario de inglés general. Sin embargo, no conviene olvidar que las palabras cognadas también merecen atención porque entre ellas existen falsos amigos. Además, en cualquier caso, no se

¹⁴⁶ <http://www.artcyclopedia.com/scripts/glossary-art-a.html>.

pueden obviar los cognados porque representan una parte importante del vocabulario característico del ámbito de la Conservación y Restauración.

La tabla 4.9, que aparece a continuación, indica el número de palabras de los OAs pertenecientes a los distintos tipos de término, según su grado de tecnicismo y si son cognados o no (la versión detallada de la clasificación, que enumera las palabras que se encuadran en cada categoría, se encuentra en el anexo XV).

		Número de términos en los OAs	Subconjunto de términos incluidos en el test de vocabulario inicial y final
TÉRMINOS TÉCNICOS	CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	4 (1 de ellos cognado)	2 (1 de ellos cognado)
	ARTE	55 (22 de ellos cognados)	19 (5 de ellos cognados)
Subtotal de términos técnicos		59 (23 de ellos cognados)	21 (6 de ellos cognados)
PALABRAS SUBTÉCNICAS	CON ACEPCIÓN TÉCNICA EN EL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	53 (15 de ellos cognados)	12 (3 de ellos cognados)
	NO EXCLUSIVAS DEL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	126 (31 de ellos cognados)	16 (2 de ellos cognados)
Subtotal de palabras subtécnicas		179 (45 de ellos cognados)	28 (5 de ellos cognados)
PALABRAS NO TÉCNICAS, PERO ÚTILES EN EL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN		37 (10 de ellos cognados)	1 (0 de ellos cognados)
TOTAL DE PALABRAS		275 (78 DE ELLOS COGNADOS)	50 (11 DE ELLOS COGNADOS)

Tabla 4.9: Cuadro resumen de la clasificación, según su grado de tecnicismo, de los términos extraídos de los OAs.

En la tabla 4.9 (y en el anexo XV al que remite) también se indican los términos incluidos en el test de vocabulario inicial y final descrito en el apartado 3.2.3.1 y disponible en el anexo X. Como se aprecia en el cuadro, la proporción de vocabulario técnico es mayor en el

test que en la lista de 275 palabras, puesto que se optó por hacer hincapié en el componente específico. Así, de los 50 ítems, 21 corresponden a términos técnicos del Arte y de la Conservación y Restauración (de un total de 59 en la lista global), 28 son palabras que pertenecen al léxico subtécnico (de un total de 179 en la lista global) y 1 (de un total de 37 en la lista global) es una palabra de uso general, pero que resulta útil para el ámbito de la Conservación y Restauración.

Un último parámetro que se manejó en la selección del vocabulario y que se reflejó en el anexo XV pero no en la tabla 4.9 (debido a su escasa representación) fue la pertenencia o no de los términos a la lista de palabras de inglés académico conocida como AWL (Coxhead, 2000). Como se explicaba en el apartado 2.1.3.1, esta lista excluye tanto las 2.000 palabras más comunes del inglés como los términos técnicos específicos de ámbitos concretos del conocimiento. Teniendo en cuenta este enfoque, resulta esperable que la presencia de términos de la AWL en la lista de 275 palabras de la propuesta didáctica sea bastante residual: solo se encuentran 12 palabras de este tipo y en varios casos la acepción con la que se usan no se corresponde con la que probablemente posee en la citada lista¹⁴⁷.

Después de explicar los criterios de selección del léxico, se pasa a continuación a describir cómo se distribuyó el vocabulario nuevo por semana, procedimiento que, al igual que la cuantificación de los términos, nunca se había realizado con anterioridad en la asignatura. Como se ve en el anexo XVI, que muestra la secuenciación de los contenidos léxicos por semana, se comienza el cuatrimestre planteando el aprendizaje de unas 30 palabras por semana, siguiendo las recomendaciones de Schmitt (2000: 158): “it might make sense to prime the language-learning pump by

¹⁴⁷ Cabe mencionar el ejemplo de *foundation*, que en la AWL seguramente se interpreta como “fundamento, base” (en lugar del significado literal de *foundations* como “cimientos de un edificio”), mientras que en pintura se refiere al color base que se aplica en el lienzo.

teaching a large amount of vocabulary at the beginning of a course of study”. En cambio, en las semanas posteriores se fija un número inferior de palabras, pues hay que ir repasando todas las anteriores y los alumnos tienen el trabajo adicional de preparar la presentación. Las últimas semanas del cuatrimestre se deberían dedicar al repaso, por lo que la media de palabras exigidas se rebaja con respecto a la sugerencia de Read (2000: 171) anteriormente citada.

Los ejercicios interactivos que se diseñaron para practicar los ítems léxicos seleccionados (y que sirven para destacar, a ojos del estudiante, qué palabras son materia de examen¹⁴⁸) se exponen en el apartado 4.2.2.6.

4.2.2.5. Elección del software para la elaboración de los OAs: el programa eXeLearning

Aunque existen otros muchos programas ideados para diseñar OAs, como myUdutu¹⁴⁹, Xerte Online Toolkits¹⁵⁰, Microsoft Learning Content Development System¹⁵¹, CourseLab¹⁵² o SoftChalk¹⁵³, todos ellos gratuitos excepto este último, en este trabajo se usó eXeLearning porque, como se indicaba en el apartado 1.1.5, fue el *software* que se aprendió a manejar en un taller de formación de profesorado de la UDV. El programa eXeLearning, que permite generar OAs sin necesidad de poseer conocimientos de HTML, es muy intuitivo y fácil de usar. Otra ventaja estriba en que, al emplearse formatos estándares como SCORM o IMS, los OAs producidos son compatibles con la mayoría de los sistemas de

¹⁴⁸ En algunos casos en los que en los ejercicios aparecen palabras que no forman parte de los contenidos exigidos en el examen, se advierte de ello al alumnado de manera explícita en el aula física.

¹⁴⁹ www.myudutu.com/.

¹⁵⁰ <http://www.xerte.org.uk/>.

¹⁵¹ <https://www.microsoft.com/es-es/learning/lcds-tool.aspx>.

¹⁵² <http://courselab.com/>.

¹⁵³ <http://softchalk.com/>.

gestión de aprendizaje, incluyendo, por supuesto, Moodle, la plataforma elegida para el Campus Virtual de la ULL.

Como se puede leer en el manual de eXeLearning¹⁵⁴, se trata de una herramienta de autor gratuita de código abierto (*open source*) con licencia GPL¹⁵⁵ y de carácter multiplataforma, pues está disponible para Windows, Linux y Mac. El proyecto eXeLearning comenzó su andadura en 2007 como una iniciativa conjunta de University of Auckland, The Auckland University of Technology y Tairāwhiti Polytechnic, contando con la financiación del Gobierno de Nueva Zelanda. En el proyecto se implicaron colaboradores de todo el mundo, pero en 2010 dejó de estar activo. En España, desde 2012, ha continuado el desarrollo del programa un proyecto denominado INTEF¹⁵⁶ eXe, iniciativa de la comunidad de Software Libre CENATIC (Centro Nacional de Referencia de Aplicación de las TIC basadas en fuentes abiertas), que está publicando nuevas versiones, como la empleada en este trabajo, denominada “intef7.2 - Versión instalable para Microsoft Windows”¹⁵⁷. Con esa versión se crearon 17 OAs nuevos y se rehicieron los 15 OAs anteriores que se quisieron conservar, para así uniformizar la colección.

4.2.2.6. Los *iDevices* de eXeLearning

Como se señalaba en el apartado 1.1.4, citando a Watson (2010), un recurso *online* por sí solo no se puede considerar un material didáctico en el sentido estricto del término. Hace falta crear alguna actividad acerca

¹⁵⁴ Existe una versión más actualizada del manual en http://exelearning.net/html_manual/exe20/, pero la que se utilizó en el momento de la elaboración de este trabajo fue la disponible en http://exelearning.net/html_manual/exe_es/index.html.

¹⁵⁵ El acrónimo GPL significa *General Public License* y se refiere a la Licencia Pública General de GNU (*GNU is Not Unix*) sistema operativo completamente libre (<http://www.gnu.org/home.en.html>). La licencia GPL permite a los usuarios compartir y modificar el *software*.

¹⁵⁶ Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

¹⁵⁷ Versión descargada el 28 de julio de 2014 de <http://exelearning.net/descargas/>.

de ese recurso básico para clarificar qué es lo que se espera que los alumnos aprendan, facilitar la adquisición de esos conocimientos y permitir la comprobación del progreso realizado. Los ejercicios de la colección de OAs analizada en este trabajo cumplen, además, otra función: hacer más abarcable el material. Como se manejan recursos auténticos, no diseñados para aprender inglés, el nivel lingüístico es muy elevado, de manera que resulta conveniente diseñar una actividad relativamente sencilla para que los estudiantes sepan que no están obligados a dominar todo el material, sino solo los contenidos incluidos en los ejercicios.

El programa eXeLearning incluye una serie de actividades predeterminadas, llamadas *iDevices*, que permiten insertar muchas clases de elementos y crear actividades de muy diverso tipo. Cada *iDevice* se puede editar mediante un editor de tipo WYSIWYG¹⁵⁸, que permite formatear el texto, introducir tablas, hipervínculos e imágenes, incrustar vídeos, etc. En los subapartados siguientes se describirán los *iDevices* de la versión intef 7.2 que se han usado¹⁵⁹ para la elaboración de los OAs, explicando en cada caso los distintos ejercicios interactivos a los que han dado lugar.

Cabe destacar que ninguno de los *iDevices* que se han empleado en los OAs de la colección registra ningún tipo de nota en el aula virtual¹⁶⁰. Se cree que este rasgo puede resultar beneficioso, en el sentido de que ayuda a crear un entorno de aprendizaje poco amenazador, en el

¹⁵⁸ What You See Is What You Get / lo que ves es lo que obtienes.

¹⁵⁹ No se mencionarán los *iDevices* no usados para el trabajo. Para una descripción de todo el abanico de *iDevices* disponibles, consúltese el manual de eXeLearning en alguna de las URLs mencionadas en la nota a pie 154 (pág. 199).

¹⁶⁰ El único *iDevice* de eXeLearning que permitiría generar una calificación en Moodle, pero del que se decidió prescindir, es el “Examen SCORM”, que no consigna en la plataforma la puntuación exacta del alumno, sino solo si ha superado o no el examen. En versiones anteriores de eXeLearning el examen SCORM no aportaba ningún tipo de retroalimentación al alumno, pero en la versión intef 7.2 sí lo hace.

que el alumno puede animarse a probar los ejercicios una y otra vez, aprendiendo de la autoevaluación sin temor a que cada error suyo quede registrado, aunque sea solo ante la profesora.

4.2.2.6.1. *iDevices de presentación de información textual*

- **Texto libre**

El *iDevice* denominado “Texto libre”, carente de cualquier tipo de icono identificativo, permite incluir toda clase de contenidos por medio del editor de textos ya mencionado unas líneas más arriba. En los OAs de la colección se usa para insertar la información relativa a la licencia Creative Commons empleada (cuyas implicaciones se comentarán en el apartado 4.2.2.8.4).

- **Objetivos**

Por su parte, el *iDevice* “Objetivos” es igual que el de “Texto libre” excepto por el hecho de que incluye un icono con una especie de visor telescópico. Por ello, se usó para indicar los objetivos de aprendizaje de cada uno de los OAs. La figura 4.11 muestra un ejemplo del uso de ambos *iDevices*.

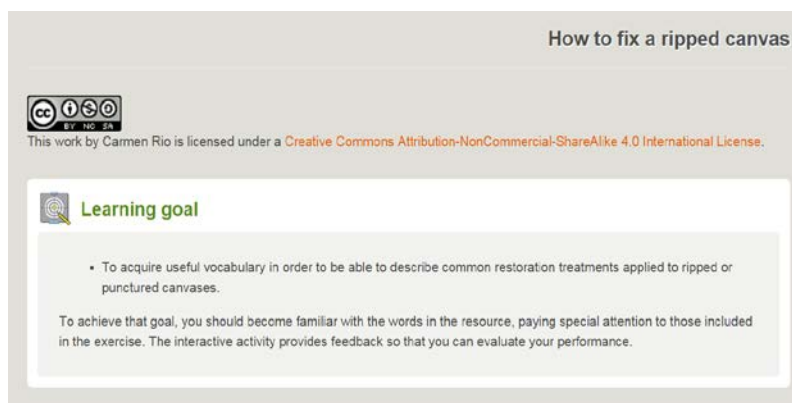


Figura 4.11: Ejemplo del uso de los *iDevices* “Texto libre” y “Objetivos” (OA 3.2).

4.2.2.6.2. *iDevices de presentación de información no textual*

- **Galería de imágenes**

En primer lugar, el *iDevice* conocido como “Galería de imágenes”, al que se asocia el icono de una cámara fotográfica, contiene un álbum de imágenes, que inicialmente aparecen en miniatura, como se puede apreciar en la figura 4.12. Pinchando en cualquiera de las miniaturas se abre una nueva ventana en la que se puede ver la imagen ampliada. Además, si se hace clic en las flechas de la parte inferior de la ventana, se puede pasar de una imagen a otra del álbum.

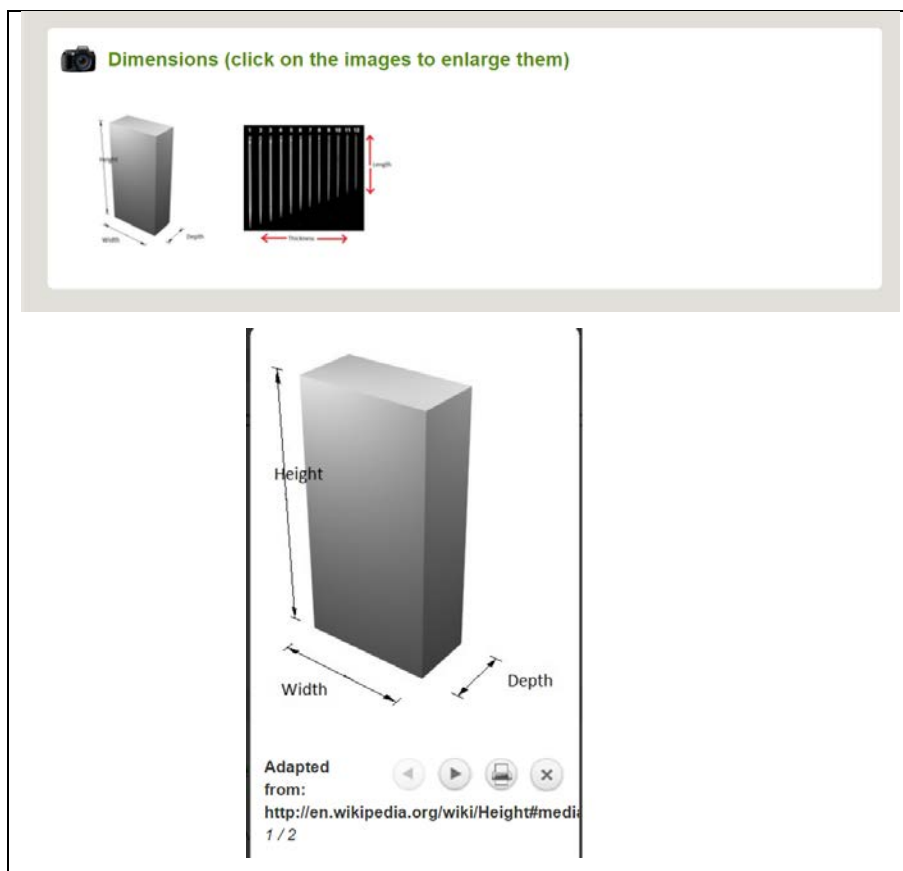


Figura 4.12: Ejemplo del *iDevice* “Galería de imágenes” (OA 2.3).

- **Lupa**

El *iDevice* “Lupa” permite explorar una imagen mediante una lente móvil cuyo tamaño y capacidad de ampliación se pueden modificar a voluntad. Esta función resulta ideal para examinar obras de arte, como se muestra en la figura 4.13.

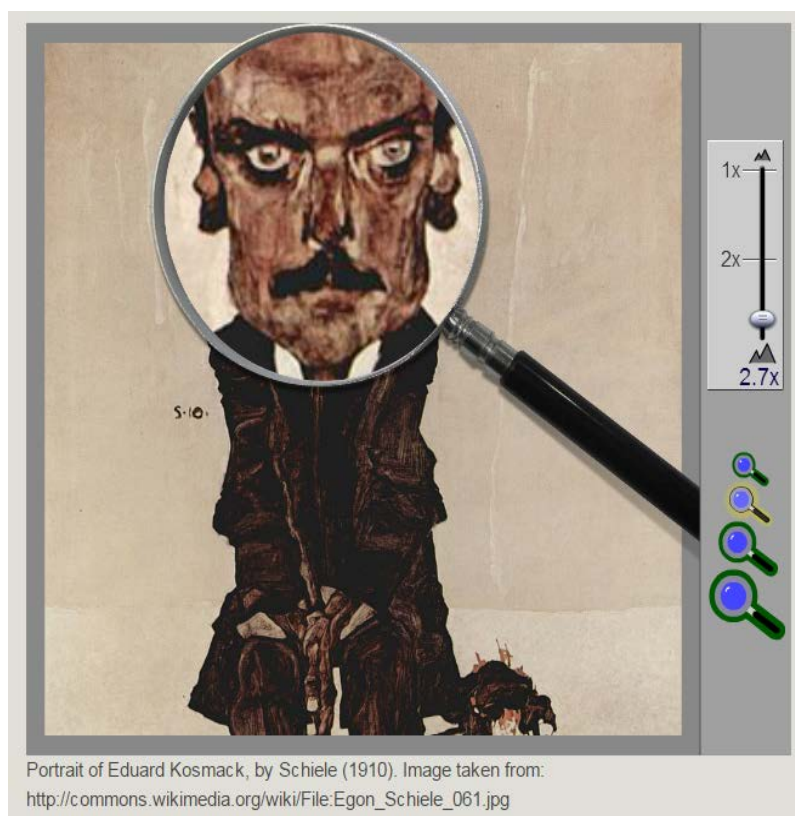


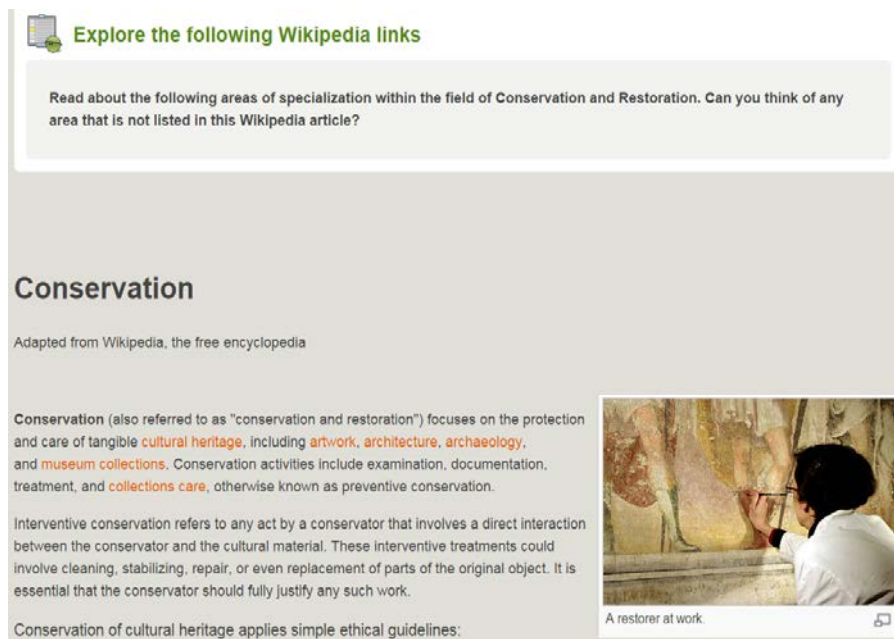
Figura 4.13: Ejemplo del *iDevice* “Lupa” (OA 2.1).

- **Artículo de la Wikipedia**

El *iDevice* “Artículo de la Wikipedia¹⁶¹” inserta en el OA toda la información de un artículo de dicha enciclopedia colaborativa, incluyendo sus imágenes y enlaces. Conviene puntualizar que cuando se carga el

¹⁶¹ <https://es.wikipedia.org>.

contenido en el OA se hace una copia que el docente puede adaptar según su criterio y que no se modificará aun cuando se actualice la Wikipedia. Si se desea proporcionar acceso al artículo actualizado habría que facilitar su URL introduciendo un hipervínculo. En la figura 4.14 se puede ver un ejemplo del uso de este *iDevice* en la colección de OAs.



The image shows a screenshot of an iDevice interface. At the top, there is a green header with a document icon and the text "Explore the following Wikipedia links". Below this is a light gray box containing the text: "Read about the following areas of specialization within the field of Conservation and Restoration. Can you think of any area that is not listed in this Wikipedia article?". The main content area displays a Wikipedia article titled "Conservation". The text of the article is as follows: "Adapted from Wikipedia, the free encyclopedia", "Conservation (also referred to as "conservation and restoration") focuses on the protection and care of tangible cultural heritage, including artwork, architecture, archaeology, and museum collections. Conservation activities include examination, documentation, treatment, and collections care, otherwise known as preventive conservation.", "Interventive conservation refers to any act by a conservator that involves a direct interaction between the conservator and the cultural material. These interventive treatments could involve cleaning, stabilizing, repair, or even replacement of parts of the original object. It is essential that the conservator should fully justify any such work.", and "Conservation of cultural heritage applies simple ethical guidelines:". To the right of the text is a photograph of a conservator working on a mural, with the caption "A restorer at work." and a small icon in the bottom right corner.

Figura 4.14: Ejemplo del *iDevice* “Artículo de la Wikipedia” (OA 1.1).

4.2.2.6.3. *iDevices de actividades no interactivas*

- **Actividad**

Entre los *iDevices* de actividades no interactivas, que proponen ejercicios no diseñados para contestarse directamente, el llamado “Actividad” es muy versátil, pues consiste en un editor de texto, como ocurría con el *iDevice* “Objetivos”. La única diferencia es que aquel tenía el icono de un visor telescópico y la “Actividad” se identifica mediante un

portapapeles. El *iDevice* “Actividad”, sirve para introducir cualquier elemento sobre el que se quiere trabajar. Por ejemplo, en la colección de OAs se empleó para insertar los vídeos, como se muestra en la figura 4.15.

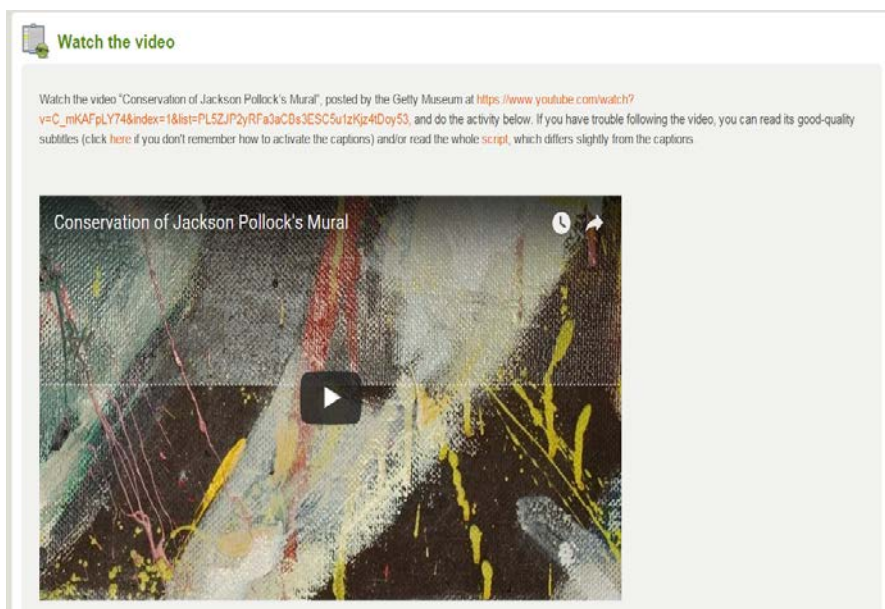


Figura 4.15: Ejemplo de inserción de vídeo mediante el *iDevice* “Actividad” (OA 3.3).

Otro uso que se le dio al *iDevice* “Actividad” fue el de servir como vehículo de inserción para archivos htm generados con Hot Potatoes¹⁶². Este paquete de herramientas de autor, desarrollado por la Universidad de Victoria (Canadá), se utilizó para añadir ejercicios interactivos no proporcionados por eXeLearning: se crearon crucigramas empleando la aplicación JCross (véase la figura 4.16) y ejercicios de arrastrar y soltar mediante JMatch (en la figura 4.17). Pasando el editor a modo HTML, se inserta un *iframe*¹⁶³, consistente en un elemento HTML

¹⁶² <https://hotpot.uvic.ca/>.

¹⁶³ Es decir, un *inline frame* o “marco incorporado”.

que permite incrustar un documento HTML dentro de un documento HTML principal.

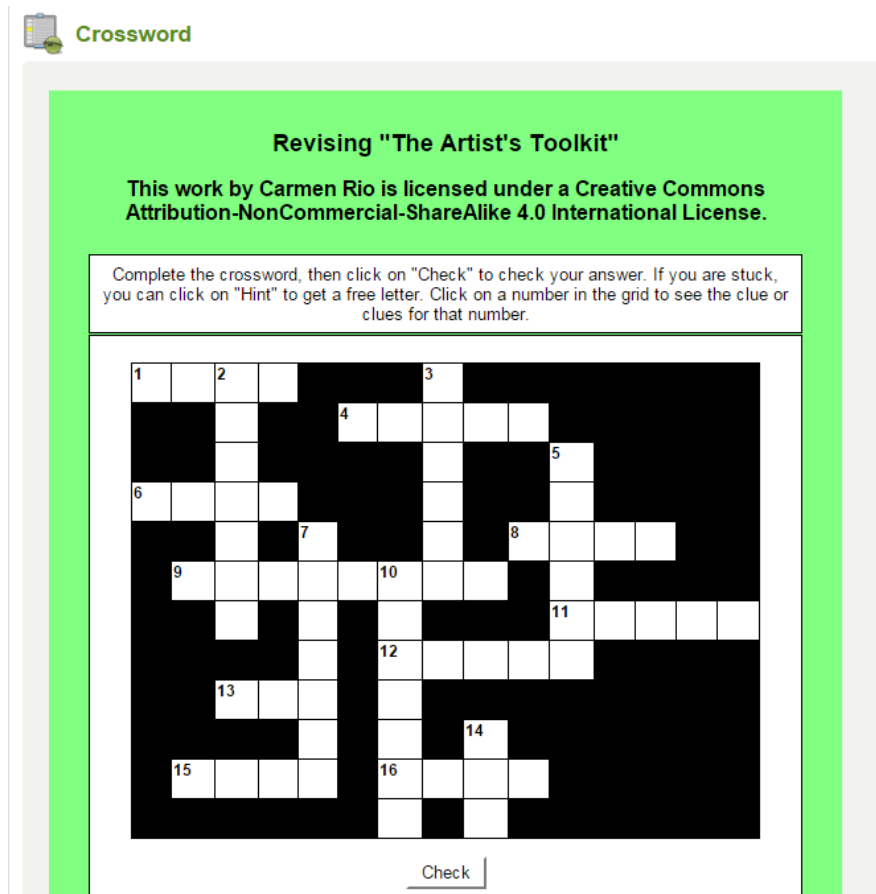
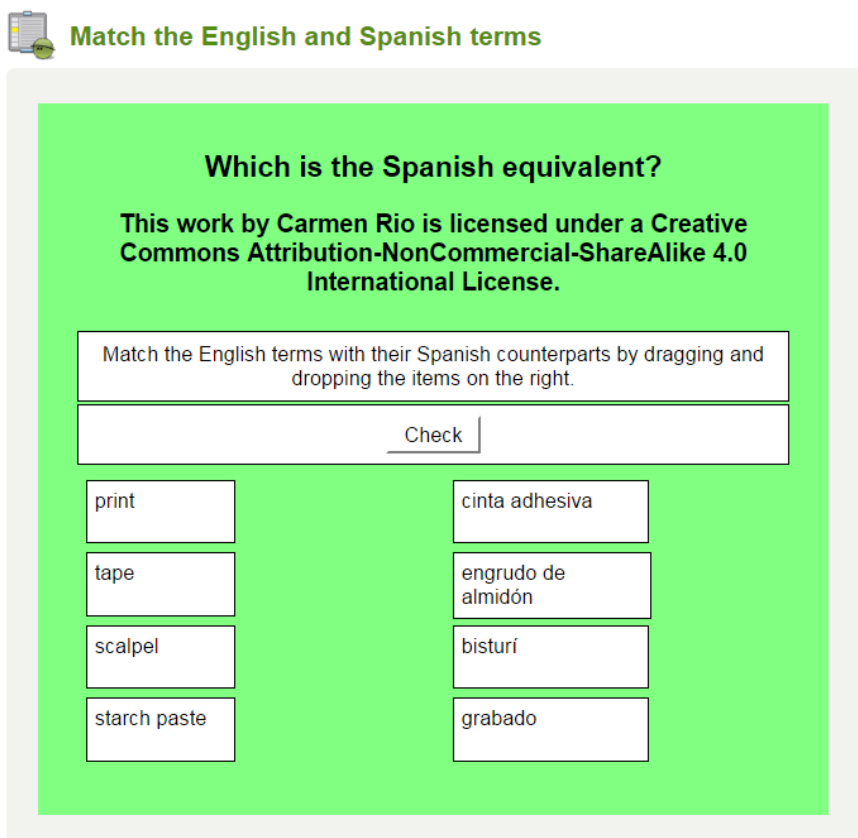


Figura 4.16: Ejemplo de inserción de crucigrama de HotPotatoes mediante el *iDevice* "Actividad" (OA 2.2).




The image shows a screenshot of a JMatch activity interface. At the top left, there is a small icon of a document with a green checkmark. To its right, the text "Match the English and Spanish terms" is displayed in a green font. Below this, the main content area has a light green background. At the top of this area, the question "Which is the Spanish equivalent?" is centered. Below the question, a license notice reads: "This work by Carmen Rio is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License." In the center, there is a white box containing the instruction: "Match the English terms with their Spanish counterparts by dragging and dropping the items on the right." Below this instruction is a "Check" button. At the bottom, there are two columns of white boxes, each containing a term. The left column contains: "print", "tape", "scalpel", and "starch paste". The right column contains: "cinta adhesiva", "engrudo de almidón", "bisturí", and "grabado".

Figura 4.17: Ejemplo de inserción de una actividad de JMatch para unir términos en la L2 y L1 a través del *iDevice* "Actividad" (OA 4.1).

En otras ocasiones, el ejercicio de unir consiste en juntar partes de colocaciones, al estilo de las actividades típicas del enfoque léxico creadas por Spataro (2011) para la plataforma Moodle.

En la figura 4.18 se ve un ejemplo de una aplicación diferente de un ejercicio elaborado con JMatch: en este caso se trata de una actividad de ordenar fragmentos de la descripción de un proceso.

 **Order the steps**

Order the stages in the process of casting a bronze sculpture by dragging the description of each of the steps to the right number. To help you, the first and last steps have already been given.

The process of lost wax bronze casting

This work by Carmen Rio is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](#).

Put the steps of the process in the right order.

Step 1	A negative replica or mold is obtained by coating the original piece with rubber.	The ceramic shell is built around the wax replica.
Step 2		The ceramic shell is fired in a kiln in order to melt the wax.

Figura 4.18: Ejemplo de inserción de una actividad de JMatch para reordenar fragmentos de un texto a través del *iDevice* “Actividad” (OA 4.1).

Este tipo de ejercicio de reconstrucción textual se puede considerar un ejemplo de aplicación de los principios constructivistas, tal como destaca Caridad (2005: 244) en los siguientes términos:


Estas actividades activan en el alumno determinados mecanismos de reconstrucción lingüística gracias a los cuales el alumno es capaz, a partir del análisis de la realidad (lo que se le presenta) y aplicando su experiencia y conocimientos previos¹⁶⁴ [...], de recrear el texto que se propone.

- **Actividad de lectura**

Otro *iDevice* de actividad no interactiva es el conocido como “Actividad de lectura”, al que se asocia el icono de un libro. A diferencia

¹⁶⁴ Estos conocimientos previos incluyen, entre otros, los relativos a estructuras textuales, a la concordancia gramatical o a aspectos de coherencia temática.

del *iDevice* de “Actividad”, permite utilizar retroalimentación, a la que el alumno puede acceder haciendo clic en el botón correspondiente. En la colección de OAs no se usa necesariamente para crear actividades sobre la lectura de un texto. Por ejemplo, en la figura 4.19 se observa su empleo para proponer una pregunta acerca del visionado de un vídeo.

 **Watch the video: Pigments or binders?**

Watch this short excerpt from Peter Webber's film *The Girl with the Pearl Earring* (2003), accessible at <http://youtu.be/M31uIK633N8?t=40m51s> (from 40:51 to 42:59).

As you can read in the plot summary posted at [IMDb](#), Griet, "a young peasant maid working in the house of painter Johannes Vermeer, becomes his talented assistant and the model for one of his most famous works".

In this particular scene, Vermeer shows different painting supplies to Griet.

Can you write down the name of those supplies? If you can't, check out the script [here](#).

Can you classify those substances into pigments or binders?

[Click Here](#)

[Click Here](#)

PIGMENTS	BINDERS
verdigris	
malachite	gum arabic
vermillion	linseed oil
ivory black	

Notes:

- Ruby shellac is also mentioned in the scene. This colored resin was used as a transparent color (often over gold), but it's not a pigment in the proper sense of the word.
- About wine skin and verdigris:
 "Corrosion products of copper, brass or bronze that are formed on exposure to air, of different hues of blue and green, are collectively referred to as verdigris, a term possibly derived from the term "vert de Grece". [...] Flat copper strips were rubbed with verdigris, then layered with fermented grape husks for several weeks until crystals formed on the metal surface. Dripping wine on the surface promoted the formation of spongy green crystals that, scraped from the copper, were dissolved in vinegar, recrystallized on wooden sticks, crushed, and sold as pigment [to be used in oil painting]".

From Hostynek & Malbach (2006). *Copper and the Skin*. Boca Raton, Florida: CRC Press. Available at goo.gl/g9Zlrw.

Figura 4.19: Ejemplo de inserción de actividad relacionada con visionado de vídeo mediante el *iDevice* “Actividad de lectura” (OA 2.9).

- **Caso práctico**

El *iDevice* “Caso práctico”, identificado con el icono de unas carpetas, funciona igual que el de “Actividad de lectura”, en el sentido de proporcionar una retroalimentación de tipo general. Está pensado para proponer un estudio de caso, pero en la colección de OAs se empleó para construir ejercicios como el que aparece en la figura 4.20, de reformular unas oraciones.

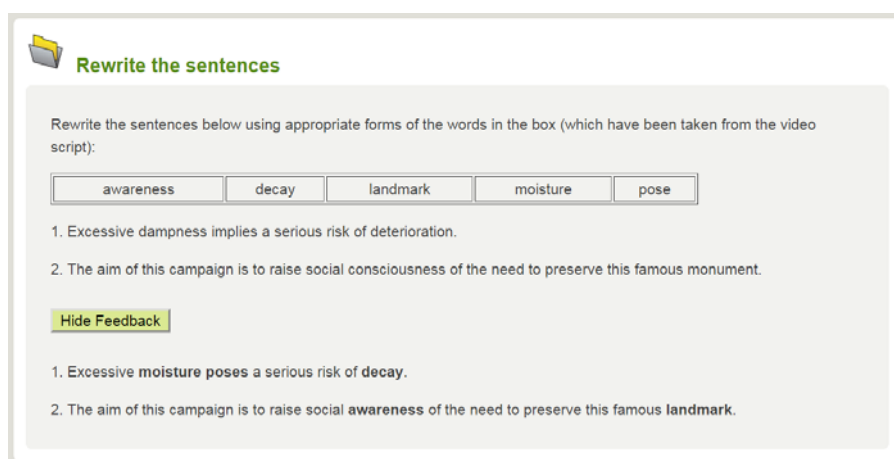


Figura 4.20: Ejemplo de inserción de actividad de reformulación mediante el *iDevice* “Estudio de caso” (OA 4.3).

- **Reflexión**

El *iDevice* “Reflexión”, al que corresponde el icono de una cara leyendo un cuaderno, también ofrece retroalimentación general, al igual que los dos precedentes. Está diseñado para lanzar una pregunta que invite a la reflexión, como se aprecia en la figura 4.21.

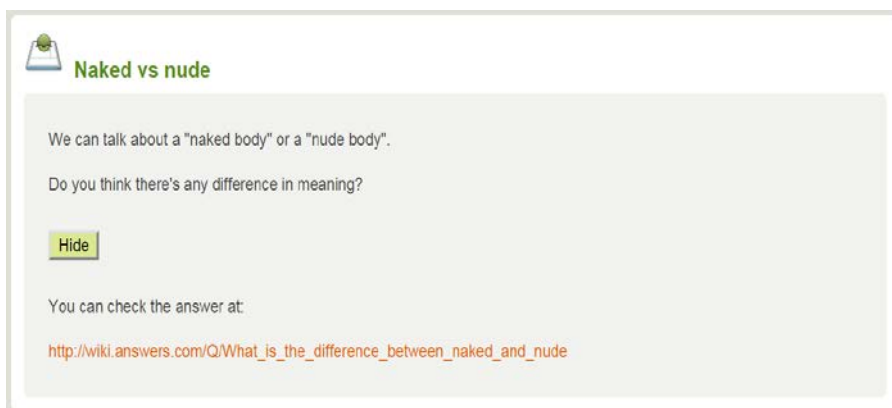


Figura 4.21: Ejemplo del *iDevice* “Reflexión” (OA 4.6).

4.2.2.6.4. *iDevices de actividades interactivas*

A diferencia de los *iDevices* del apartado anterior, los de ejercicios interactivos¹⁶⁵ permiten al estudiante interactuar directamente con el OA. Todos ellos ofrecen, por tanto, retroalimentación automática.

- **Rellenar huecos**

En primer lugar, el *iDevice* “Rellenar huecos” presenta un texto con espacios en blanco, como el de la figura 4.22, para que los complete el estudiante. Al acabar la actividad¹⁶⁶, cuando el usuario pide retroalimentación, se muestran las respuestas correctas e incorrectas, así como la puntuación obtenida. Si se desea, es posible dotar de cierta flexibilidad a la retroalimentación, dando como buenas las respuestas que solo se diferencien en una letra o considerando correcta la palabra independientemente de si se ha escrito con mayúscula o minúscula.

¹⁶⁵ Todos los *iDevices* de actividades interactivas, sean del subtipo que sean, están representados por el icono de un signo de interrogación.

¹⁶⁶ También se podría configurar el ejercicio de modo que la corrección se active automáticamente al rellenar cada hueco, sin que el alumno solicite la retroalimentación al final de la actividad.

? Complete the following sentences

Fill in the gaps below with appropriate words from the file above. The initial has been given to help you.

1. The repetition of a motif or **p**attern creates some sort of visual rhythm in a composition.
2. The viewer's attention is **f**ocused on the center of interest or **f**ocus point.
3. Caravaggio's paintings are characterized by the use of **c**hiaroscuro (i.e. strong contrasts between light and dark).
4. This painting is completely **f**lat, it lacks any sense of **d**epth.
5. "Velázquez developed a very free and **l**oose **b**rushstroke (which at times appears almost impressionistic)." You have to step back to see the painting tighten into a sharp image. Jesse Bryant Wilder (2007), *Art History for Dummies*, page 216.

Your score is 7/8.

Figura 4.22: Ejemplo del *iDevice* “Rellenar huecos” (OA 2.1).

- **Rellenar huecos (con variante de mapa conceptual)**

El *iDevice* “Rellenar huecos” también se puede usar en conjunción con la imagen de un mapa conceptual en el que se han dejado espacios en blanco, como se aprecia en la figura 4.23, en la que se combina una galería de imágenes que consta de un solo elemento con una actividad de completar huecos en la que no se rellenan los espacios en blanco de un texto, sino del mapa conceptual que aparece arriba.

 Mindmap: materials (click on the image to enlarge)



 Complete the mindmap above

Fill in the missing words in the mindmap above, which shows different materials mentioned in the text that are susceptible to deterioration.

ORGANIC

1.

2.

3.

4.

INORGANIC

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Figura 4.23: Ejemplo de la combinación del *iDevice* “Rellenar huecos” con el *iDevice* “Galería de imágenes”, que presenta un mapa conceptual (OA 4.6).

Los mapas conceptuales, que ayudan al estudiante a clasificar los conceptos y establecer relaciones entre ellos, constituyen una herramienta interesante para los OAs (Iriarte y otros, 2005; Peláez, 2005). En primer lugar, como subrayan Willis y Miertschin (2006), los mapas conceptuales promueven actividades mentales de orden superior como el análisis y la síntesis. Además, contribuyen a que los alumnos expresen sus estructuras cognitivas preexistentes y a que integren en ellas los conocimientos nuevos (Novak, 1998), de acuerdo con el principio constructivista del aprendizaje significativo expuesto en el apartado 4.1.5 y, previamente, en el 2.1.1.1. El mapa conceptual de la figura 4.23 sirve también para

recordar a los alumnos el valor de esta herramienta como estrategia de aprendizaje de vocabulario basada en el poder de las asociaciones mentales¹⁶⁷.

- **Actividad desplegable**

Otro *iDevice* de carácter interactivo con retroalimentación y calificación es el de “Actividad desplegable”, novedad introducida en la versión *intef 7.2* con respecto a versiones anteriores de *eXeLearning*. Esta actividad, que ofrece al alumnado un menú desplegable con opciones de las que tendrá que escoger una, se suele usar como variante del ejercicio de “Rellenar huecos”, como se observa en la figura 4.24. Existe, además, la posibilidad de añadir al menú distractores (es decir, palabras que no van a ser utilizadas).

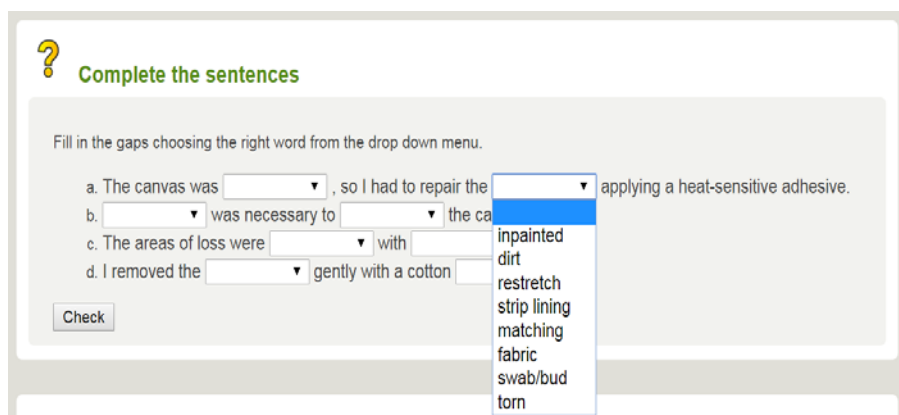


Figura 4.24: Ejemplo del *iDevice* “Actividad desplegable” (OA 3.1).

Tanto la actividad de menú desplegable de la figura 4.24 como la de rellenar huecos de la figura 4.22 (pág. 212) constituyen dos ejemplos

¹⁶⁷ Véase el apartado 5.4.2.1.4 más adelante, que describe la utilización real de mapas conceptuales por parte de los alumnos en la implementación de la propuesta didáctica. Para un repertorio de algunas herramientas disponibles para crear y compartir mapas conceptuales *online*, consúltense los trabajos de Cabero y otros (2015) y de Marín (2013).

de ejercicios de reconstrucción textual, como ocurría con la actividad de reordenar un texto de la figura 4.18 (pág. 208). Se le pueden aplicar, por tanto, las mismas consideraciones realizadas en el apartado 4.2.2.6.3 acerca de la materialización de los principios constructivistas. Kavaliauskienė y Janulevičienė (2001), dentro del paradigma teórico del enfoque léxico (descrito en el apartado 2.1.3.7), también recomiendan este tipo de actividad para el aprendizaje de vocabulario de IFE:

Our experience has proven that traditional ‘fill in the blanks’ way is effective for checking comprehension as it encourages learners to consider the context of the sentence to work out a probable missing word. At the same time, students are being exposed to the typical linguistic environment for an item. They perceive other words that can co-occur with the target word and grammatical context in which the item can occur.

- **Elección múltiple**

La figura 4.25 ejemplifica otro tipo de *iDevice* interactivo, el conocido como “Elección múltiple”, que plantea pregunta(s) de tipo test para las que solo existe una opción correcta. Se proporciona retroalimentación independiente para cada opción posible y se puede ofrecer, como se aprecia en la figura 4.26, una pista o sugerencia a la que recurre el estudiante en caso de necesidad.



Which word is the “odd one out”?

1. burnishing stone - flesh tones- bole - gold leaf

- a) burnishing stone
- b) flesh tones
- c) bole
- d) gold leaf

Exactly! That's the only word that is not related to gilding.

2. saw – chisel – hammer – layer

- a) saw
- b) chisel
- c) hammer
- d) layer

Sorry, wrong answer!

3. sandpaper – gesso – clay - wood

- a) sandpaper
- b) gesso
- c) clay
- d) wood

Good job! That's the only word that doesn't refer to a medium or material one can sculpt.

Figura 4.25: Ejemplo del *iDevice* “Elección múltiple” (OA 2.14).

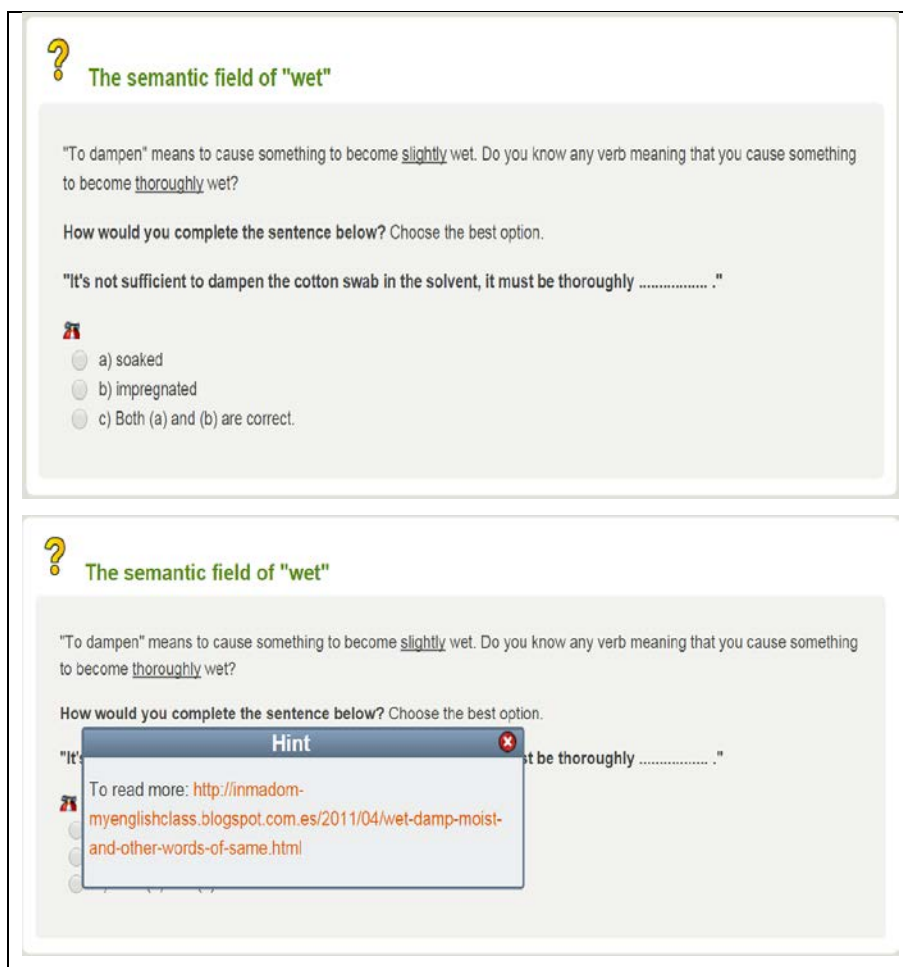


Figura 4.26: Ejemplo del *iDevice* “Elección múltiple”, con sugerencia incorporada (OA 2.14).

- **Pregunta verdadero-falso**

Un último tipo de *iDevice* interactivo es el de “Pregunta verdadero-falso”, ilustrado por la figura 4.27. Esta actividad, además de retroalimentación, puede aportar pistas si el alumno las solicita.

 **True-False Questions**

Answer the following questions about the text:

a) The statue's weak knees may cause it to collapse.

True. False.

Incorrect.

The problem has to do with the statue's ankles, not knees.

b) The statue is just over five feet tall.

True. False.

Correct.

The statue is over five metres (not feet) tall.

c) Tests were carried out on the statue by the University of Rome.

True. False.

Incorrect.

Tests were carried out by Italy's National Research Council and Florence University.

d) The statue has been leaning at an angle for hundreds of years.

True. False.

Correct.

e) David stood in the wind and rain for more than 350 years.

True. False.

Correct.

f) David has been relocated in a purpose-built earthquake-proof museum.

True. False.

Incorrect.

No, that's a possible plan, but it hasn't been carried out yet.

Figura 4.27: Ejemplo del *iDevice* “Pregunta verdadero-falso” (OA 4.2).

4.2.2.6.5. Cuadro-resumen de los ejercicios interactivos de la colección de OAs

Para cerrar el apartado 4.2.2.6, el siguiente cuadro-resumen muestra la tipología de ejercicios (no de *iDevices*) de la colección de OAs. Ha de tenerse en cuenta que no se da una relación biunívoca entre *iDevices* y tipos de ejercicios: un mismo ejercicio se puede realizar mediante distintos *iDevices* de eXeLearning y un mismo *iDevice* puede servir para distintos tipos de ejercicios. Como se observa en la tabla, se ha intentado ofrecer un abanico de actividades relativamente amplio para evitar la monotonía y para atender a los distintos perfiles de alumno que se anticipa que haya.

A) Rellenar huecos: 21 ejercicios	A1) Con inicial (palabras del recurso): 5 ejercicios (OAs: 2.1, 2.10, 4.1, 4.6 y 4.7).			
	A2) Con inicial y sinónimo (palabras del recurso): 1 ejercicio (OA 1.1).			
	A3) Sin inicial (palabras del recurso): 4 ejercicios (OAs: 2.1, 2.9 y 4.1 [2 ejemplos]).			
	A4) Palabras proporcionadas en menú desplegable (sin distractores): 5 ejercicios (OAs: 1.1, 2.2, 2.4, 2.5 y 3.1).			
	A5) Palabras proporcionadas en menú desplegable (con distractores): 4 ejercicios (OAs: 1.4, 2.13, 4.4 y 4.5).			
	A6) Elección múltiple, con opciones para rellenar el hueco: 3 ejercicios (OAs:2.2, 2.14 y 4.6).			
B) Unir elementos: 12 ejercicios	B1) Unir palabras con sus sinónimos o definiciones: 6 ejercicios	B1.1) Unir con definiciones: 4 ejercicios	B1.1.1) Mismo número de palabras que de definiciones: 3 ejercicios (OAs: 1.1 [JMatch], 2.11 [JMatch] y 2.12 [menú desplegable]).	
			B1.1.2) Más palabras que definiciones: 1 ejercicio (OA 2.14 [menú desplegable]).	
	B2) Unir palabras con sus contrarios: 1 ejercicio (OA 2.1 [menú desplegable]).		B1.2.) Unir con sinónimos (mismo número de elementos): 2 ejercicios con JMatch (OAs: 4.2 y 4.5).	
	B3) Unir términos en inglés y español	B3.1) Sin distractores: 2 ejercicios con JMatch (OAs: 3.1 y 4.1).		
		B3.2) Con distractores: 1 ejercicio (OA 4.3 [menú desplegable]).		
	B4) Unir elementos que van juntos (elementos de frases nominales, colocaciones...): 1 ejercicio (OA: 3.4 [JMatch]).		B5) Unir palabras e imágenes: 1 ejercicio (OA 3.1 [JMatch]).	
C) Encontrar términos en inglés que corresponden a palabras en español: 9 ejercicios (OAs: 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.6, 2.11, 3.2, 3.4, 3.5).				
D) Respuesta corta: 9 ejercicios	D1) Identificar imágenes: 1 ejercicio (OA 2.7).			
	D2) Proporcionar otra palabra de la misma familia léxica: 4 ejercicios (OAs: 2.3, 2.7, 2.8 y 4.2).			
	D3) Extraer información de un recurso: 3 ejercicios (OAs: 1.5 [vídeo], 2.9 [vídeo] y 2.11 [texto]).			
	D4) Proporcionar una palabra que no está en el recurso: 1 ejercicio (OA 3.2).			
	D5) Proporcionar un contrario: 1 ejercicio (OA 2.3).			
E) Elección múltiple: 8 ejercicios	E1) Elegir un sinónimo: 2 ejercicios (OAs: 1.2 y 4.6).			
	E2) Elegir la palabra que corresponde a una descripción: 1 ejercicio (OA 2.8).			
	E3) Detectar la palabra intrusa: 3 ejercicios (OAs: 2.12, 2.14 y 4.6).			
	E4) Elegir la traducción correcta de L1 a L2: 1 ejercicio (OA: 4.6).			
	E5) Elegir la palabra que se refiere a algo visto en el vídeo: 1 ejercicio (OA: 3.1).			
	E6) Rellenar huecos con opciones para el hueco: ya contabilizados en el apartado A.			
F) Encontrar en un texto sinónimos o palabras definidas: 6 ejercicios	F1) Sinónimos: 3 ejercicios (OAs: 3.4, 3.4 y 3.6).			
	F2) Definiciones: 3 ejercicios (OA: 2.8, 2.9 y 3.3).			
G) Clasificar palabras en grupos: 5 ejercicios	G1) Completar mapas conceptuales: 2 ejercicios (OAs: 4.1 y 4.6).			
	G2) Otros tipos: 3 ejercicios (OAs: 2.8, 2.9 y 2.11).			
H) Preguntas de comprensión lectora de verdadero/falso: 1 ejercicio (OA 4.2).				
I) Crucigrama: 1 ejercicio (OA 2.2).				
J) Reordenar (con JMatch): 1 ejercicio (OA 2.13).				
K) Reescribir las oraciones usando determinadas palabras: 1 ejercicio (OA 4.3).				

Tabla 4.10: Tipos de ejercicios interactivos de los OAs.

4.2.2.7. Consideraciones de diseño web

En este apartado se verá cómo se ha intentado llevar a la práctica las directrices para el diseño de interfaces de usuario establecidas en el apartado 2.2.5.3. El programa eXeLearning no solo es fácil de manejar para el creador de recursos didácticos, sino que también genera en los materiales producidos una interfaz de usuario que permite una navegación sencilla e intuitiva al alumno.

La figura 4.28 muestra a continuación los principales elementos de la interfaz de eXeLearning que facilitan la navegación. En primer lugar, el menú lateral, marcado en la imagen con el número 1, permite desplazarse por el OA con rapidez y volver al inicio¹⁶⁸ en todo momento, siguiendo el principio de los tres clics (Zeldman, 2001).

Asimismo, el menú lateral posibilita trasladarse de un modo no necesariamente lineal entre las distintas secciones de un OA. A pesar de ofrecer esta opción, la disposición del menú aconseja de manera implícita una determinada secuencia de trabajo, por lo que la estructura hipermedia del OA se acerca más a una estructura de tipo secuencial o jerárquico que a una estructura de telaraña, más flexible pero que también se presta más a la confusión (Lynch y Horton, 2000). En ese menú se refleja la estructura jerárquica del OA, denominada árbol de contenidos, con sus secciones correspondientes. Podrían establecerse las subsecciones que se desearan, pero en los OAs de la colección se prefirió no crear subsecciones dentro de cada sección, dado que, según el principio de granularidad, expuesto en el apartado 2.2.6.2.4, se supone que la estructura de un OA debe ser lo más simple posible. En general, ese menú lateral consta de una sola sección o de un número muy reducido de ellas. No obstante, en el ejemplo

¹⁶⁸ Por volver al inicio se entiende regresar a la página inicial del OA si este dispone de varias páginas. Para volver al aula virtual no es necesario desplazarse por el OA, ya que este se abre en una página nueva, de forma que el aula virtual permanece siempre abierta mientras se explora el OA.

de la imagen aparece un número relativamente elevado de secciones. Eso sucede porque ese OA (el 3.1) presenta una serie de vídeos muy cortos que forman una secuencia, de manera que se situó cada vídeo en una sección diferente.

Además del menú lateral, otro elemento que ayuda a la navegación son los botones para avanzar y retroceder, identificados con el número 2 en la imagen, que figuran en la parte superior e inferior de la pantalla.

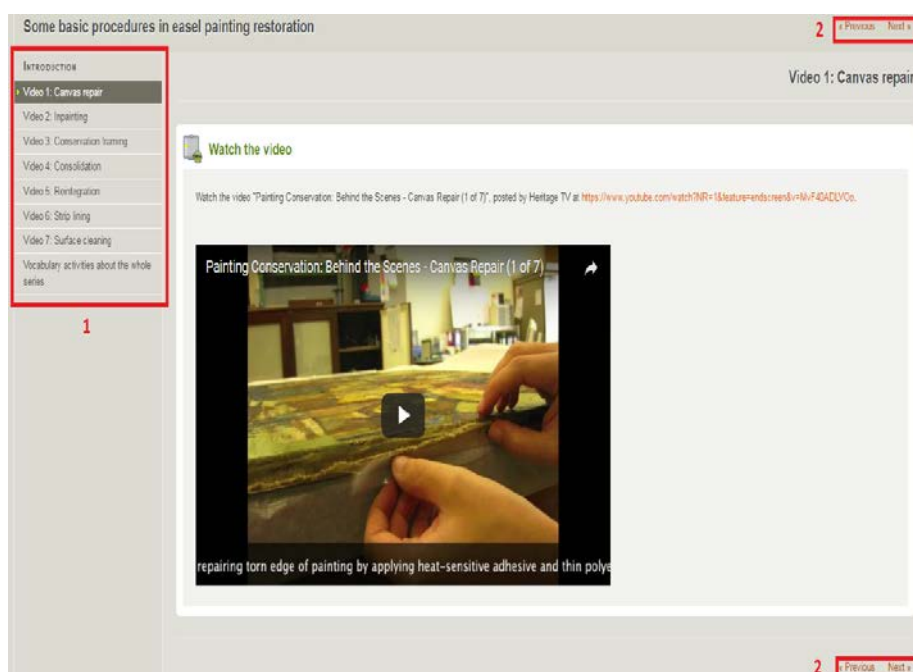


Figura 4.28: Elementos que facilitan la navegación en la interfaz de usuario de eXeLearning.

De las 17 plantillas disponibles en la versión interf 7.2, se escogió el estilo “Default” por ser uno de los que se caracteriza por una mayor simplicidad visual: se emplea una gama restringida de colores neutros que contrastan de modo adecuado y no causan fatiga visual. Como se trata de una plantilla, no ha habido que preocuparse de la consistencia interna en

el uso de sus distintos componentes (como el tipo de letra, tamaño y color de los distintos epígrafes, de los hipervínculos, etc.) pues todo está regulado automáticamente, de manera que se asegura la homogeneidad visual de toda la colección de OAs. Asimismo, la utilización de los diversos iconos de la plantilla “Default”, ya mencionados al describir cada *iDevice*, también puede ayudar al alumno a saber ante qué tipo de actividad o recurso se halla, aunque esta orientación hay que entenderla en sentido amplio, puesto que, como se veía en la tabla 4.10 de la página 220, no se da una correspondencia perfecta entre *iDevices* y tipos concretos de ejercicio: un mismo *iDevice* puede servir de vehículo para actividades o recursos distintos. Sin embargo, se supuso que esta cuestión no originaría problemas serios, pues se intentó que los títulos de las actividades fuesen inequívocos.

Otro aspecto relacionado con el diseño web es el criterio empleado en la inserción de elementos (audio)visuales. Las imágenes se han insertado en formato JPEG, pues es el que presenta un mejor equilibrio entre estética y rapidez, de manera que la inclusión de imágenes no retarda en exceso la carga de la página. Aunque se ha intentado, dentro de las limitaciones técnicas de la profesora y del escaso margen de maniobra que deja la plantilla, que la interfaz sea lo más agradable posible, el uso de dichos elementos no persigue una finalidad estética, sino que posee una función puramente didáctica, ya que las imágenes y vídeos constituyen el recurso base alrededor del cual gira el OA, como se veía en el apartado 4.2.2.2. Se evitó, pues, el tratamiento de lo (audio)visual como elemento decorativo, puesto que dicho enfoque no solo no contribuye al aprendizaje, sino que incluso podría interferir con él (Cabero, 2004).

El diseño de la interfaz de los OAs es ciertamente austero, pero conviene no olvidar las palabras de Garrison y Vaughan (2008: 203):

Blended learning¹⁶⁹ doesn't necessarily mean glitzy Web pages or high-tech animations. It's about engaging students in their learning. Many Web-based tools are surprisingly simple, yet can be effective learning tools for students.

4.2.2.8. Medidas para favorecer la reusabilidad de los OAs

Según Barrera y otros (2009: 8) una de las características que aporta más valor añadido a un OA es que sea reutilizable en contextos diferentes a aquel para el que ha sido creado. Sin embargo, la reusabilidad no constituye un factor esencial en este trabajo, pues la preocupación fundamental es diseñar OAs que se adapten a las necesidades de esta asignatura. El hecho de que los OAs versen sobre un ámbito técnico tan específico como el de la Conservación no contribuye a su reusabilidad, aunque en la colección de OAs también se tratan algunos aspectos muy generales, como el de las formas geométricas, precisamente nombrado por Kurilovas y Dagiene (2009: 130) como ejemplo de tema que favorece la reutilización:

LOs¹⁷⁰ are more reusable if they [...] address curriculum topics that could be considered trans-national (e.g. teaching “geometric shapes” or “the parts of the cell” are usually covered in every national curriculum but teaching the folklore of a very specific region is not).

De todas maneras, aunque el potencial de reutilización no sea una prioridad en la colección de OAs elaborada para este trabajo, sí se ha puesto cuidado en asegurar un mínimo de reusabilidad a través de la adopción de una serie de medidas que se enumeran a continuación. Quizá de esta manera se puedan aprovechar para la docencia del inglés específico de la Conservación y Restauración en otras instituciones, sobre

¹⁶⁹ En el caso de este trabajo, en lugar de *blended learning* se hablaría del uso de herramientas virtuales como apoyo a la docencia presencial, pero se pueden aplicar las mismas consideraciones a ambos supuestos.

¹⁷⁰ LO es la abreviatura de *learning object*.

todo de países hispanohablantes. Esta restricción, ya comentada en el apartado 4.1.5, se debe a la presencia del español en determinados OAs (por ejemplo en los que se establecen equivalencias entre términos de la L1 y la L2).

4.2.2.8.1. *Descontextualización*

Un primer requisito para favorecer la reusabilidad es que los OAs estén descontextualizados, en el sentido de que en ellos no se haga alusión a referentes externos como otros OAs de la colección, la asignatura en la que se insertan, la titulación en la que se encuadra la materia, etc. (Barrera y otros, 2009; Koper y otros, 2004; Pitkänen y Silander, 2004; Watson, 2010).

Como se adelantaba en el apartado 4.2.1.1, esta última autora sugiere que, para evitar una mera sucesión de OAs desconectados, se les proporcione contexto en el EVA en el que se inserten (en el caso de esta colección de OAs, en el aula virtual de Moodle, mediante una descripción al añadir el recurso o a través de una etiqueta). Para este trabajo no fue necesario crear este tipo de andamiaje, como lo denomina Watson (2010), en el aula virtual. En primer lugar, se trataba de una colección de OAs creada *ad hoc* para la asignatura, sin reutilizar OA ajenos, por lo que no hacía tanta falta darles a los OAs un contexto diferente al original. Además, dada la modalidad de enseñanza presencial, si hacía falta algún tipo de clarificación, esta se podía hacer en el aula física.

4.2.2.8.2. *Formato de exportación*

De todos los formatos disponibles en la versión intef 7.2¹⁷¹, en este trabajo se descargan los OAs como sitio web (en la modalidad de

¹⁷¹ Los formatos de exportación del OA disponibles en esta versión de eXeLearning son Common Cartridge, Scorm 1.2, paquete del contenido IMS,

archivo comprimido) para posteriormente alojarlos en el aula virtual como se añade cualquier otro archivo. Tras subir dicho archivo comprimido en formato zip, se descomprime y se selecciona el archivo index.htm para configurarlo como archivo principal (para que los alumnos puedan abrir el OA al pinchar en él, no hay que olvidar seleccionar “Nueva ventana” en lugar de “Forzar descarga” en el apartado “Apariencia”). Asimismo, otra manera de alojar un OA en el aula virtual de Moodle consiste en insertar un recurso de tipo “paquete de contenido IMS”, o bien una actividad de tipo “paquete SCORM”.

Se puede dar difusión a los OAs más allá de los confines del aula virtual de la asignatura convirtiéndolos en recursos educativos abiertos. Una manera de hacerlo, ya mencionada en repetidas ocasiones a lo largo de esta tesis, es integrándolos en un aula OCW de la ULL, que también utiliza la plataforma Moodle. De esa manera, cualquier usuario puede crear un enlace al OA alojado en la plataforma OCW.

No obstante, para favorecer en mayor medida la reusabilidad, los OAs se podrían exportar en un formato que permita una mayor interoperabilidad, como SCORM, y alojarlos en repositorios como los enumerados en el apartado 2.2.6.2.1. El formato SCORM, utilizado en muchas de las experiencias de creación de OAs descritas en la literatura (Barrera y otros, 2009; Martínez y otros, 2009; Watson, 2010) hace posible que cualquier persona, tras descargar el OA del repositorio, lo pueda subir a cualquiera de los EVAs más comunes, como Moodle o Blackboard.

Si se exporta el OA como archivo de SCORM editable (véase la figura que aparece a continuación) y después se aloja en un repositorio, no solo se permite a otras personas descargar el OA, sino también editarlo

sitio web (ya sea como carpeta autocontenida o como archivo comprimido), página sola, archivo de texto y XLIFF.

para aprovechar solo una parte, adaptarlo a sus circunstancias concretas, combinarlo con otros OAs, etc.

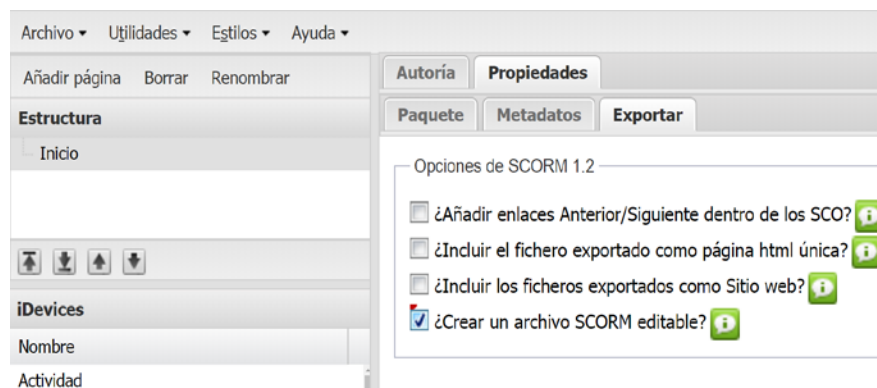


Figura 4.29: Exportación del OA con formato SCORM editable.

De igual manera, eXeLearning permite modificar OAs archivos creados por otras personas, siempre y cuando estas hayan seleccionado un formato editable. El *software* eXeLearning puede editar tanto los archivos de extensión elp (los propios del programa) como archivos zip comprimidos procedentes de las exportaciones SCORM, IMS y HTML¹⁷².

4.2.2.8.3. Inclusión de metadatos

Siguiendo las recomendaciones de Pitkänen y Silander (2004) y previendo la posible inclusión de los OAs en repositorios en un futuro más o menos cercano, se completaron los metadatos de todos los componentes de la colección. Los metadatos indican ciertas propiedades del OA y las palabras claves asociadas a él, información que favorece su recuperación de un repositorio. Los metadatos que vienen en el programa eXeLearning se encuadran en el estándar Dublin Core y son los que aparecen en la figura 4.30 (no es obligatorio rellenar todos los campos).

¹⁷² El procedimiento se explica en el foro de ayuda de eXeLearning: <http://exelearning.net/forums/topic/modificar-objetos-de-aprendizaje/>.





Autoría		Propiedades			
Paquete		Metadatos		Exportar	
Dublin Core					
Metadatos Dublin Core					
Título:	Conserving Art on Paper				
Creador:	Rio, Carmen (University of La Laguna, Spain)				
Tema:	English for Specific Purposes, Conservation, Restoration, art, paper 				
Descripción:	Vocabulary activities based on the video "Conserving Art on Paper", uploaded onto YouTube by americanartmuseum on 16/01/2009 (http://youtu.be/yMexkw0cGJg).				
Editor:					
Colaboradores:					
Fecha:	2014-08-15  				
Tipo:	Interactive 				
Formato:	Web Site 				
Identificador:					
Fuente:	Video "Conserving Art on Paper", uploaded onto YouTube by americanartmuseum on 16/01/2009 (http://youtu.be/yMexkw0cGJg).				
Idioma:	English, and Spanish to a lesser extent 				
Relación:	Requires access to the online video "Conserving Art on Paper", uploaded onto YouTube by americanartmuseum on 16/01/2009 (http://youtu.be/yMexkw0cGJg).				
Cobertura:					
Derechos:					
					

Figura 4.30: Metadatos del OA 4.1.

4.2.2.8.4. Tipo de licencia

Un último factor, no por obvio menos importante, que favorece la reusabilidad de un OA es su publicación bajo una licencia que permita no solo su uso, sino también su transformación, como resaltan Kurilovas y Dagiene (2009: 130). Es decir, si se desea crear un OA reutilizable no tiene mucho sentido elegir una licencia de Creative Commons de tipo “Sin obras derivadas”.

Las licencias ofrecidas por Creative Commons, organización sin ánimo de lucro, disponen que no se reservan todos los derechos sobre el material publicado, sino que se otorgan algunos de ellos a terceras personas, con una serie de limitaciones, según el tipo de licencia que se escoja¹⁷³. La licencia elegida para los OAs de la colección fue Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (en los OAs aparece en inglés, como *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*). Según esta licencia¹⁷⁴, el usuario es libre de:

Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Adaptar: remezclar, transformar y crear a partir del material.

[...]

Bajo las condiciones siguientes:

¹⁷³ Los distintos tipos de licencias están disponibles en <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/> y los códigos que se insertan en los materiales publicados se encuentran en http://creativecommons.org/choose/?lang=es_CO (español) o <http://creativecommons.org/choose/?lang=en> (inglés).

¹⁷⁴ Información sobre la licencia disponible en http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES.

Reconocimiento: debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

NoComercial: no puede utilizar el material para una finalidad comercial.

CompartirIgual: si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

4.2.2.9. Revisión de la colección completa de OAs

Aparte de proponer recursos para elaborar materiales didácticos, la profesora Fernanda Guitián accedió a supervisar la colección completa de OAs una vez terminada esta, para controlar la calidad de los contenidos específicos de Conservación y Restauración.

Asimismo, Ovidia Soto contestó a la consulta enviada a miembros de la UDV (véase el anexo IV y el apartado 3.2.1.2) y realizó un control de calidad tanto de contenido (dada su condición de experta en Conservación y Restauración) como de aspectos técnicos (como trabajadora de la UDV). Tras analizar 20 de los 32 OAs, concedió la máxima puntuación (5) a los aspectos de calidad y cantidad del contenido, capacidad de motivación, facilidad de uso, reusabilidad e integración en una secuencia didáctica coherente y amena. Con un 4 calificó la definición de los objetivos de aprendizaje, el uso de metadatos y el respeto por los derechos de autor en la inclusión de materiales creados por terceros. Finalmente, la característica peor valorada (con un 3) fueron las consideraciones relativas al diseño web de los OAs.

4.2.3. Diseño de actividades presenciales complementarias para cada OA

En este apartado se tratará el último componente de la propuesta didáctica: las actividades realizadas en el aula física. En el anexo XVII se pueden ver las interconexiones que se establecen entre el trabajo realizado en el aula virtual y el correspondiente a las sesiones presenciales, siguiendo las recomendaciones de Garrison y Vaughan (2008: 202): “work online has to be linked to work done in class, in that it either sets up the in-class component or allows students to further consider the in-class elements”. El anexo incluye una tabla para cada unidad del temario en la que se detallan las relaciones existentes entre cada OA de la colección, una o más actividades presenciales vinculadas a él, un recurso o más en soporte digital que sirve de apoyo a dicha actividad presencial (y que también se almacena en el aula virtual) y la tarea¹⁷⁵ para la que es útil todo ese conjunto de actividades previas.

Algunos de los recursos *online* de apoyo a la actividad presencial citados en las tablas del anexo XVII están estrechamente ligados a un OA concreto, mientras que otros se emplearon en actividades presenciales más generales, en las que entra en juego todo lo aprendido en una unidad. Las consultas a los materiales *online* del primer tipo (es decir, a los recursos complementarios de un OA determinado) se examinarán en los apartados 5.3.2 y 6.1.2 para ver de qué tipo fue el contacto que tuvieron los alumnos con los OAs y qué influencia pudo ejercer ese factor en su rendimiento¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Véase la tabla 4.5 de la página 152, con las áreas temáticas y tareas asociadas que vertebran el programa de la asignatura.

¹⁷⁶ En el cómputo de las consultas manejado en los apartados 5.3.2 y 6.1.2 también se excluirán los recursos *online* que en la tabla XVII-2 del anexo XVII aparecen asociados a los OAs 2.1 y 2.8 porque, aunque existe un vínculo temático entre OA y actividad presencial, en realidad en el recurso *online* de apoyo a la actividad presencial no se refleja de manera explícita el vocabulario del OA.

En la tabla XVII-2 del anexo XVII puede resultar llamativa la gran cantidad de actividades presenciales diseñadas en relación a los OAs de la primera parte del tema 2, pero eso se debe a que las actividades son muy breves.

Otro aspecto reseñable de las tablas XVII-4 y XVII-5 de dicho anexo es la proporción relativamente elevada de actividades presenciales basadas en la traducción inversa (L1 a L2) de oraciones relacionadas con los vídeos de los OAs. Como se veía en el apartado 2.1.3.9.2, unas breves traducciones al inglés, puestas en común en el aula, son útiles no solo para el aprendizaje de léxico (inserto en un contexto lingüístico, no como ítems aislados), sino también para la práctica controlada de la expresión escrita y el repaso de ciertas estructuras gramaticales, sobre todo en clases numerosas en las que la recogida y corrección frecuente de la producción escrita libre del alumno no es viable.

En las tablas XVII-4 y XVII-5 también ocupan un lugar relevante las actividades presenciales relacionadas con las presentaciones orales. Alrededor de las presentaciones orales se construye una secuencia de trabajo bastante compleja en la que se propicia la integración de las destrezas y el aprendizaje significativo (como se veía en el apartado 4.1.5). El esquema de trabajo es el siguiente, aunque el orden de los pasos no se debe entender de manera rígida:

1. Los alumnos ven el vídeo del OA.
2. Realizan los ejercicios interactivos propuestos en el OA.
3. Leen la transcripción del vídeo para reforzar el aprendizaje del léxico especializado y de las características tanto sintácticas como discursivas de ese tipo de texto.

4. Acuden al aula física y realizan la actividad presencial relacionada con el OA.
5. Si en el aula virtual está disponible algún tipo de material *online* de apoyo a la actividad presencial, lo repasan.
6. Intentan encontrar en internet otro vídeo en inglés sobre un tema similar (o diferente, si prefieren trabajar otra técnica de Conservación y Restauración). Es posible buscar otro tipo de fuente que no sea audiovisual (artículos, libros...), pero se recomienda el empleo de vídeos porque suelen presentar la información de una manera más simplificada y porque es fácil extraer de ellos imágenes para ilustrar la presentación.
7. Redactan un texto que sirva de base para su presentación oral y eligen imágenes adecuadas para ilustrarlo.
8. Preparan sobre su presentación un breve glosario (3-10 palabras) en formato digital, para compartirlo con sus compañeros en el aula virtual. Es imprescindible reutilizar dos palabras de las que contienen los OAs, para reciclar el vocabulario y asegurar más repeticiones de los términos importantes¹⁷⁷. Si lo desean, los alumnos pueden volcar las entradas en el glosario colaborativo del aula virtual (véase el apartado 4.2.1.2).
9. Crean una actividad didáctica (también en formato digital, para almacenarla en el aula virtual) acerca de las palabras seleccionadas en el glosario. El ejercicio ha de permitir la autocorrección de los compañeros. Se cede, pues, a los alumnos la iniciativa en la elaboración de materiales, como propugnan Kavaliauskiënė y Janulevièienė (2001).

¹⁷⁷ Véase la importancia, expuesta en el apartado 2.1.3.10, de la repetición y del reciclaje del vocabulario con vistas a favorecer su retención.

10. Realizan una presentación oral, en la línea de las actividades de microenseñanza que propone Bartolomé (2013), frente a sus compañeros, quienes a su vez practican la comprensión oral (y escrita, del poco texto que pueda haber en el material visual de la presentación).

11. Todos deben estudiar las palabras del glosario de la presentación y realizar la actividad didáctica propuesta por los autores de la presentación.

12. Días después, se realiza en el aula una actividad, diseñada por la profesora, para comprobar que han aprendido el vocabulario de la presentación.

Se ha optado por esta metodología de trabajo porque se cree que fomenta un aprendizaje más eficaz. Según Treichler (1967), los alumnos aprenden

- 10% de lo que leen.
- 20% de lo que escuchan.
- 30% de lo que ven.
- 50% de lo que ven y escuchan.
- 70% de lo que comentan con personas cuya opinión valoran.
- 80% de lo que experimentan personalmente
- 90% de lo que enseñan a otros.

Se ha diseñado, pues, una secuencia de tareas significativas, de acuerdo con la definición de Luzón (2009: 15):

Tasks which engage students in thoughtful learning and which are relevant to their academic or professional lives[...] [These tasks] lead to the construction of meaningful knowledge by having students link new and old information.

Finalmente, se pueden encontrar algunas actividades presenciales no reflejadas en el anexo XVII que no solo están desligadas de OAs concretos, sino que tampoco se encuadran en ninguna unidad del temario. Entre ellas figura una serie de dinámicas destinadas a “romper el hielo” al comienzo del cuatrimestre. Estas actividades, tomadas de Hess (2001), tienen como objetivo conocerse, crear un sentimiento de pertenencia al grupo y establecer un clima relajado que propicie el aprendizaje del inglés. Una de las actividades, la elaboración y presentación oral de un cómic sobre la vida de cada uno, sirve, además, para introducir el tema 1, ya que al realizar esta tarea los estudiantes suelen hablar de su trayectoria académica y/o profesional.

Asimismo, se diseñaron dos sesiones presenciales en la sala de informática del edificio de Cajacanarias del Campus de Guajara, una al principio y otra al final del cuatrimestre. La sesión inicial tiene como finalidad comprobar si los alumnos saben usar Moodle y otras herramientas informáticas que se utilizarán en el curso, así como mostrar la disponibilidad de un aula de informática abierta las 24 horas. Además, en otro plano, tanto la sesión inicial como la final persiguen la obtención de datos a través de los diversos cuestionarios *online* (descritos en el apartado 3.2.2.1) de manera más fiable.

Otro grupo de actividades presenciales son las que se refieren a la faceta de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de léxico. Así, se incluyó en el diseño una actividad sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario cuyo documento base se puede consultar en el anexo XVIII. Además, se planificó un taller sobre estrategias de búsqueda de equivalencias de términos técnicos cuando estos no se encuentran en diccionarios convencionales.

También se organizó una visita al Museo de la Naturaleza y el Hombre de Santa Cruz de Tenerife, en la que los alumnos participaron en un taller en inglés organizado por su Departamento de Conservación. Por

último, cabe mencionar que, en previsión de que en algunas sesiones sobrase tiempo (pues nunca se sabe con exactitud lo que puede dar de sí cada actividad), se preparó una compilación de actividades breves tomadas de libros como los de Grundy y otros (2011), Hess (2001), Puchta y Rinvolutri (2010) y Wingate (2000), tratando siempre de llevar la actividad en cuestión al campo del Arte y de la Conservación y Restauración.

Una vez concluido el diseño de la propuesta didáctica, tanto en su vertiente de trabajo autónomo en el aula virtual como en su vertiente presencial, se organizó su distribución por sesiones en el cronograma disponible en el anexo XXI. En el siguiente capítulo se verá cómo se implementó esta propuesta didáctica, mientras que en el capítulo 6 se llevará a cabo su evaluación.

Capítulo 5. Implementación de la propuesta didáctica basada en objetos de aprendizaje

En este capítulo se describirá la implementación de la propuesta didáctica llevada a cabo en el primer cuatrimestre del año académico 2014-2015. Las tres vertientes básicas de la propuesta didáctica cuya puesta en práctica se detalla en este capítulo son: el empleo de OAs para el aprendizaje de léxico específico (aspecto tratado en el apartado 5.3), la instrucción explícita y el fomento de la reflexión sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario (véase el apartado 5.4) y, por último, en el apartado 5.5, la recogida de datos acerca de la valoración de la propuesta didáctica por parte del alumnado.

Este punto de vista eminentemente descriptivo dará paso en el capítulo 6 a una posición más interpretativa desde la que se analizarán los datos con el fin de evaluar la propuesta didáctica en sus distintas facetas.

5.1. Desarrollo general de la implementación de la propuesta didáctica

Con el fin de contextualizar la puesta en práctica de la propuesta didáctica, antes de proceder a la descripción de cada uno de sus tres aspectos principales, en este apartado se esbozarán las líneas generales que siguió dicha implementación. Se comenzará por indicar las características generales del grupo de alumnos con el que se inició el curso, puesto que las condiciones de partida influyeron en el desarrollo general de la implementación de la propuesta didáctica.

5.1.1. Condiciones de partida: características del grupo inicial de alumnos

Al principio del cuatrimestre, el grupo constaba de 60 estudiantes matriculados¹⁷⁸. De ellos, 39 rellenaron en la tercera sesión de clase (24 de septiembre de 2014) un cuestionario inicial¹⁷⁹ que sirvió para obtener una caracterización preliminar del alumnado. Conviene aclarar que el objetivo del cuestionario no consistía en realizar un análisis de necesidades en el que basar el diseño de la propuesta didáctica, porque el diseño debía estar ultimado a esas alturas (dicho análisis del perfil tipo del alumnado ya se llevó a cabo en el apartado 4.1.1.3), sino que la finalidad era conocer las singularidades del grupo concreto con el que se iba a trabajar, para poder introducir pequeños ajustes pertinentes.

Asimismo, es necesario dejar claro que, como se verá en el apartado 5.1.3, de estos 39 alumnos del cuestionario inicial descritos en el presente apartado, solo 22 pasarán a ser sujetos del estudio por entregar una serie de datos a través de las diferentes herramientas de recogida de información perfiladas en los apartados 3.2.2 y 3.2.3. De este modo, el resto de la tesis, del apartado 5.1.3 en adelante, versará exclusivamente sobre esos 22 estudiantes.

Tras estas aclaraciones previas, a continuación se esbozan a grandes rasgos las características del grupo de partida del curso 2014-2015, tal como se reflejan en el cuestionario inicial. De acuerdo con las respuestas a la pregunta I.1, la mayoría de los alumnos tiene 18 años (17

¹⁷⁸ El número final de matriculados descendió a 47. De los trece alumnos que causaron baja, siete nunca llegaron a asistir a clase, mientras que los otros seis sí lo hicieron en algún momento (aunque solo uno de ellos acudió con cierta asiduidad). Cinco de estas seis personas comunicaron la razón de su baja o de su no aparición en actas (abandono de la carrera por problemas personales y económicos, reconocimiento de créditos por una asignatura cursada en otra carrera, concesión de matrícula parcial o problemas con la tramitación de la matrícula).

¹⁷⁹ Este cuestionario inicial se adjunta en el anexo V.

de los 39 alumnos) o pertenece a la franja de edad de entre 19 y 23 años (16 alumnos), mientras que 6 alumnos se sitúan entre los 29 y 45 años -en otros años académicos se han dado casos de alumnos sensiblemente mayores. Como es la tónica habitual, hay muy pocos alumnos con conocimientos de Conservación y Restauración: en la pregunta I.3 solo 2 estudiantes declaran tener nociones previas, en concreto de la Conservación y Restauración de libros.

En cuanto al tipo de dedicación a la asignatura, sobre el que versa la pregunta I.2, predomina el alumnado que tiene los estudios como única actividad (28 personas), mientras que 10 alumnos los compatibilizan con el desempeño de un trabajo, ya sea estable (5 estudiantes) o esporádico (otros 5 alumnos). Además, 4 estudiantes manifiestan tener familiares a su cargo (en uno de los casos, este deber se suma a una actividad laboral estable y, en otros dos, a trabajos ocasionales). En principio, parece razonable partir de la premisa de que la posibilidad de trabajar de manera autónoma con OAs beneficiará a estos alumnos cuyas múltiples ocupaciones pueden dificultar el seguimiento de la asignatura.

La mayor parte del grupo muestra una actitud favorable al empleo de TIC con fines didácticos: en la pregunta I.4, solo 5 personas afirman sentirse poco motivadas al respecto y un único alumno manifiesta su abierto rechazo. Asimismo, las respuestas a la pregunta I.5 evidencian que la utilización de dispositivos electrónicos forma parte de la vida cotidiana de los alumnos. El *smartphone*, con 26 alumnos que lo usan cada día, y el ordenador portátil, con 23, ocupan un papel preponderante, muy por encima del ordenador fijo y la *tablet*, que solo alcanzan 5 y 3 usuarios diarios, respectivamente. En referencia a la pregunta I.6, apenas 3 personas declaran tener problemas de conexión a internet. Esta situación de partida parece, en principio, favorable al uso de los OAs en la asignatura.

No obstante, a pesar de que el uso de TIC está completamente integrado en la vida cotidiana de los alumnos, estos no manejan las distintas herramientas con la misma asiduidad. Como se observa en la gráfica que figura a continuación, que muestra el número de estudiantes que declaran emplear las diversas TIC a diario o con frecuencia, en respuesta a la pregunta I.7, las más populares son el servicio de mensajería móvil Whatsapp¹⁸⁰ y la red social Facebook¹⁸¹, incluso por encima del correo electrónico. Las aulas virtuales aparecen igualadas a Facebook, pero eso no quiere decir necesariamente que las utilizaran mucho con anterioridad, sino que ese uso intensivo se debe a que ya ha dado comienzo el curso. Una posible línea de trabajo en el futuro podría ser la incorporación a la asignatura de las tecnologías más cercanas a la realidad cotidiana del alumnado.

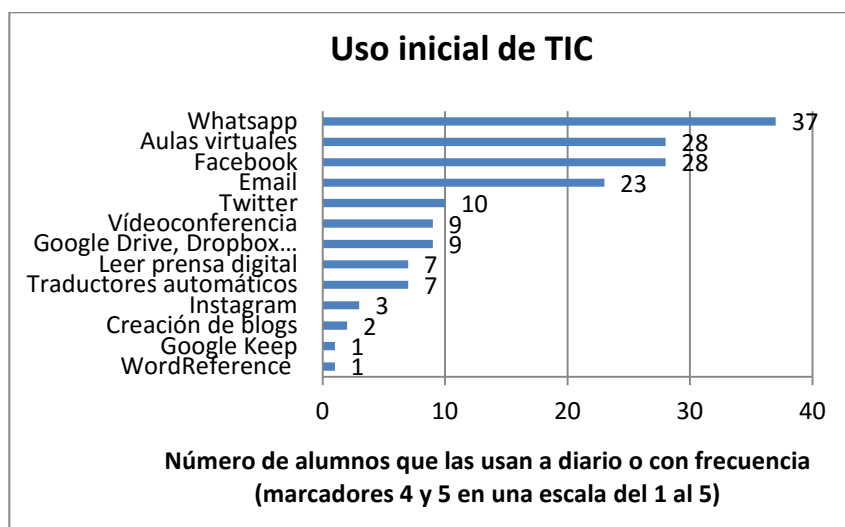


Figura 5.1: Uso inicial de TIC.

¹⁸⁰ <http://www.whatsapp.com/>.

¹⁸¹ <https://es-es.facebook.com/>.

En la figura 5.1 llama la atención el hecho de que los estudiantes no estén muy familiarizados con algunas herramientas que se van a usar en el curso, como los repositorios en la nube del tipo de Google Drive¹⁸², que facilitan el trabajo colaborativo, o las herramientas para la creación de blogs, como Blogger¹⁸³. Al obtener estos datos al comienzo del curso, se realizó un esfuerzo adicional con el fin de proporcionar a los alumnos la formación adecuada para poder utilizar dichos recursos¹⁸⁴ con soltura durante el cuatrimestre. Cabe reseñar, asimismo, que el cuestionario no aludía a la red social Instagram¹⁸⁵, usada para compartir fotos y vídeos, al diccionario *online* WordReference¹⁸⁶, ni al gestor de anotaciones rápidas Google Keep¹⁸⁷, sino que estas aplicaciones fueron mencionadas por varios alumnos en un apartado donde se les pedía que nombrasen otras herramientas que usaban habitualmente.

En lo que se refiere al perfil lingüístico, el colectivo más numeroso, como se puede ver en la figura 5.2, elaborada a partir de las respuestas a la pregunta II.1, es el de los 16 alumnos que han estudiado inglés entre 11 y 15 años. Existe, además, un grupo de 3 alumnos cuya experiencia con el idioma incluso supera los 15 años (hay que destacar que 2 de los estudiantes son graduados en Estudios Ingleses). Aunque no existe ningún principiante absoluto, hay un sector de 9 alumnos que afirma haber aprendido inglés solo entre 1 y 5 años.

¹⁸² <https://www.google.com/drive/>.

¹⁸³ <https://www.blogger.com/>.

¹⁸⁴ Tanto Google Drive como Blogger están integrados en el conjunto de herramientas proporcionadas con cualquier cuenta de Gmail (como es el caso de las cuentas institucionales de la ULL con dominio ull.edu.es, de las que disponen tanto profesores como alumnos). Se hizo una demostración práctica del uso de Blogger en la sesión inicial en el aula de informática y se colgaron unas instrucciones en el aula virtual para servir de referencia durante todo el cuatrimestre.

¹⁸⁵ <https://instagram.com/>.

¹⁸⁶ <http://www.wordreference.com/>.

¹⁸⁷ <https://keep.google.com>.

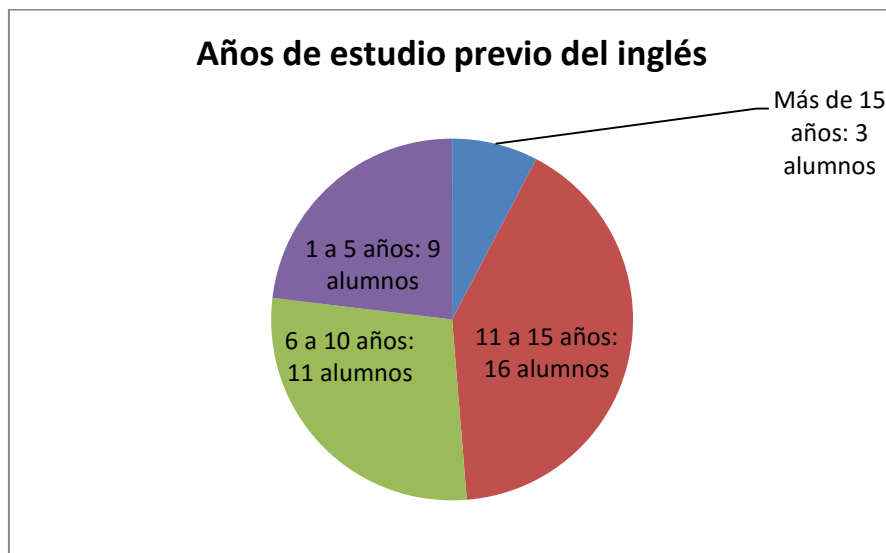


Figura 5.2: Años de estudio previo del inglés.

Además de aprender inglés durante muchos años, la mayoría de los alumnos (25 de los 39) ha estado en contacto con el idioma hasta el curso anterior, tal como se refleja en las respuestas a la pregunta II.2. Por su parte, 10 personas manifiestan llevar entre 2 y 5 años sin estudiar esa lengua, mientras que 4 personas declaran que permanecen desde hace más de 5 años en esa situación.

Todos estos datos apuntan a que, en líneas generales, se debería presuponer en el grupo un nivel de partida aceptable, como mínimo el A2 del MCERL que se recomienda poseer en la ficha del Verifica. No obstante, tal como se aprecia en la figura 5.3 bajo estas líneas, que muestra los datos de la pregunta II.6, un número relativamente alto de alumnos (13) considera que su nivel no pasa del A1¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Los alumnos realizaron una autoevaluación de su nivel con la ayuda de los descriptores del MCERL ofrecidos en la pregunta II.6 del cuestionario inicial (<http://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr>).

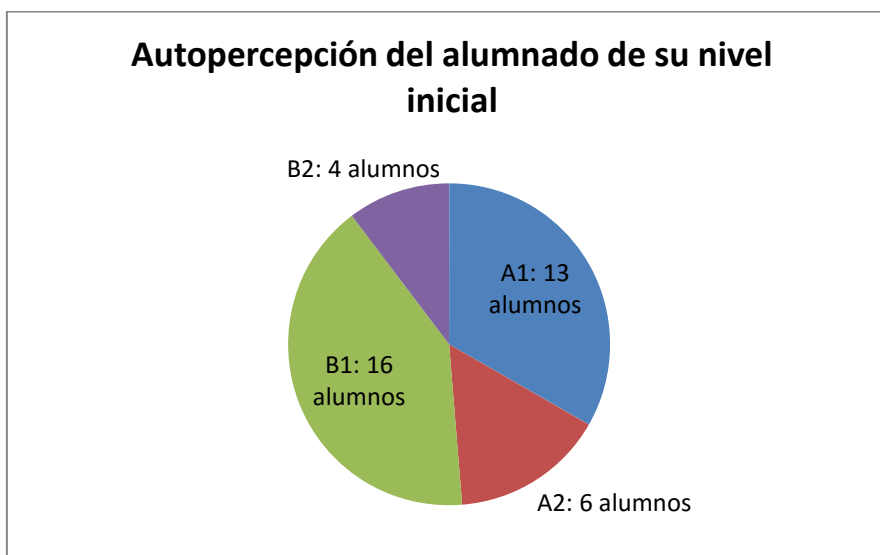


Figura 5.3: Autopercepción del alumnado de su nivel inicial.

La destreza lingüística que parece plantear más problemas, de acuerdo con las respuestas a la pregunta II.7, es la expresión oral, pues 17 personas piensan que se les da mal o muy mal, frente a las 7 opiniones negativas en el caso de la comprensión auditiva, las 5 de la expresión escrita y las 2 de la comprensión lectora. En consonancia con la preocupación por la expresión oral, el componente lingüístico que, a juicio de los alumnos, resulta más complicado es la pronunciación, tal como se aprecia en la pregunta II.8. De este modo, 14 estudiantes consideran que su desempeño es malo o muy malo en ese terreno, mientras que 11 lo creen así en el ámbito de la gramática, 10 en la organización del discurso y 8 en la ortografía.

Solo 6 alumnos confiesan tener dificultades en el aprendizaje de vocabulario, hecho que se podría interpretar, en la línea de Folse (2004),

Se trata de un dato subjetivo pero útil para formarse una idea del grado de heterogeneidad del grupo.

como un posible contagio de la mayor atención que se ha venido prestando a la gramática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: a los estudiantes les han repetido tantas veces que su problema es la gramática que acaban por creérselo. O quizá esa percepción positiva no implique que los alumnos sientan que no tienen lagunas en esa área¹⁸⁹, sino que simplemente se ven a sí mismos como buenos aprendices de vocabulario. Lo cierto es que la mayor parte del grupo coincide en señalar la importancia que para ellos tiene el vocabulario técnico de la Conservación y Restauración en inglés, como se observa en la siguiente figura. Esta actitud es favorable, sin duda, para la implementación de la propuesta didáctica en torno a la que gira esta investigación.

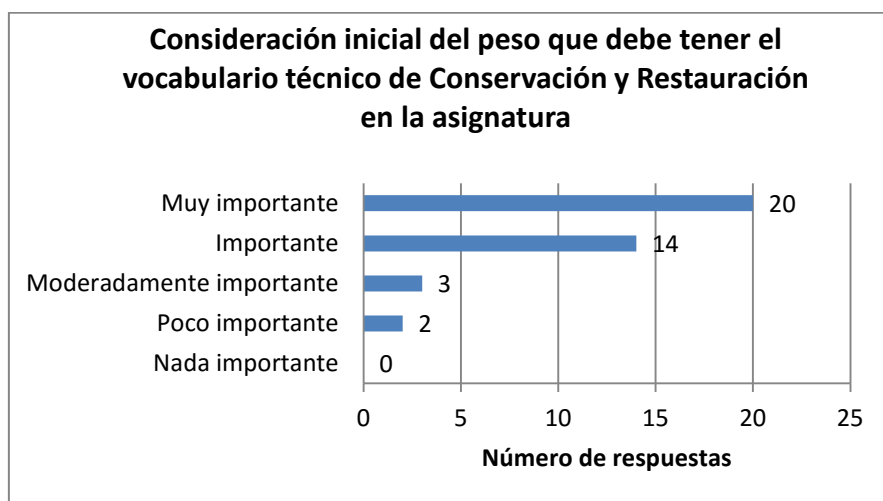


Figura 5.4: Consideración inicial del peso que debe tener el vocabulario técnico de la Conservación y Restauración en la asignatura.

Un número significativo de alumnos (22 de los 39) ha tenido la oportunidad de practicar el inglés fuera de contextos académicos, según

¹⁸⁹ Green y Meara (1995) afirman que generalmente sucede lo contrario: el léxico se suele percibir como uno de los principales ámbitos que se necesitan mejorar.

los datos correspondientes a la pregunta II.5: 10 personas en países de habla inglesa, 6 en países extranjeros donde el inglés no es la L1 y 6 en España. En todos esos casos, cuando se les pregunta a los estudiantes en ese ítem cómo valorarían la comunicación alcanzada, predominan las opiniones positivas sobre las desfavorables o neutras, en especial en los alumnos que han estado en países de habla inglesa (6 valoraciones favorables, frente a 3 negativas y 1 neutra). Esa autoimagen inicial positiva es un aspecto beneficioso que conviene reforzar para que no decaiga la motivación a lo largo del cuatrimestre.

En términos generales, la actitud de los alumnos hacia el inglés es razonablemente buena, dado que muchos de ellos manifiestan su inclinación por el aprendizaje del idioma, en respuesta a la pregunta II.4 del cuestionario. Además, la percepción inicial de la relevancia de la asignatura dentro del plan de estudios, reflejada en la pregunta II.3, es todavía más positiva, como se aprecia si se comparan las dos gráficas que aparecen bajo estas líneas. Es decir, hay alumnos a los que no les gusta especialmente el inglés, pero que, dejando a un lado sus preferencias personales, son conscientes de que es una herramienta fundamental y de que, por tanto, tiene cabida en la titulación. Resulta imprescindible aprovechar esta motivación de partida, ya sea intrínseca o extrínseca -en los términos empleados por Deci y Ryan (1985) y Ryan y Deci (2000)- para la implementación de la propuesta didáctica durante el cuatrimestre.



Figura 5.5: Inclinación inicial hacia el aprendizaje del inglés.

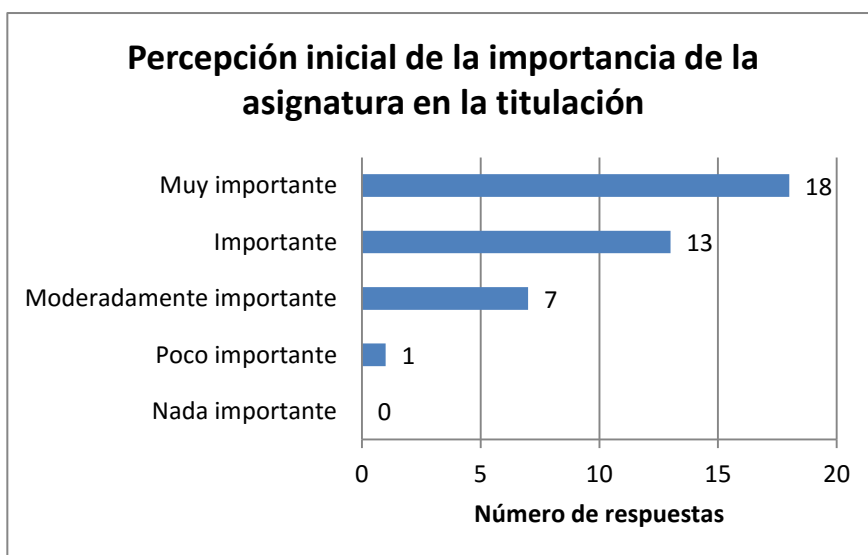


Figura 5.6: Percepción inicial de la importancia de la asignatura en la titulación.

En lo referente al modo de trabajar en las clases, los alumnos se decantan con claridad por el uso de la L2 en el aula, al menos en teoría, quizá porque esa es la ortodoxia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas,

como señala Folse (2004). Los estudiantes son igualmente estrictos con ellos mismos (véase la pregunta III.2) que con la profesora (véase la pregunta III.1), pues en ambos casos 22 alumnos creen que no se debe emplear la L1 nunca o casi nunca, aunque la experiencia demuestra que este propósito no suele llevarse a la práctica. En cualquier caso, el énfasis en la L2 en principio no parece favorable a actividades que impliquen traducción, de las que se han incluido algunas en la propuesta didáctica cuyo diseño se expuso en el capítulo 4.

Aunque no parezca razonable emprender una clasificación rígida de los alumnos según su supuesto estilo de aprendizaje¹⁹⁰ (dado que, además, es normal participar de las características de varios estilos), ni preocuparse por diseñar actividades *ad hoc* para cada una de las tipologías encontradas, sí puede resultar provechoso preparar de antemano, como se ha descrito en el capítulo 4, un conjunto de actividades dotado de cierta variedad. Así, en la pregunta III.3 se interpeló a los alumnos sobre sus tipos de actividades de aprendizaje favoritas, para asegurarse de que la propuesta didáctica basada en OAs atendiese a las diversas preferencias sensoriales (visual, auditiva, kinestésica, etc.) y, en la medida de lo posible, para hacer pequeñas modificaciones en las actividades presenciales si fuese necesario. En la gráfica que figura a continuación se indican los tipos de actividades por orden decreciente de popularidad.

¹⁹⁰ Véase el apartado 2.1.1.2 al respecto.

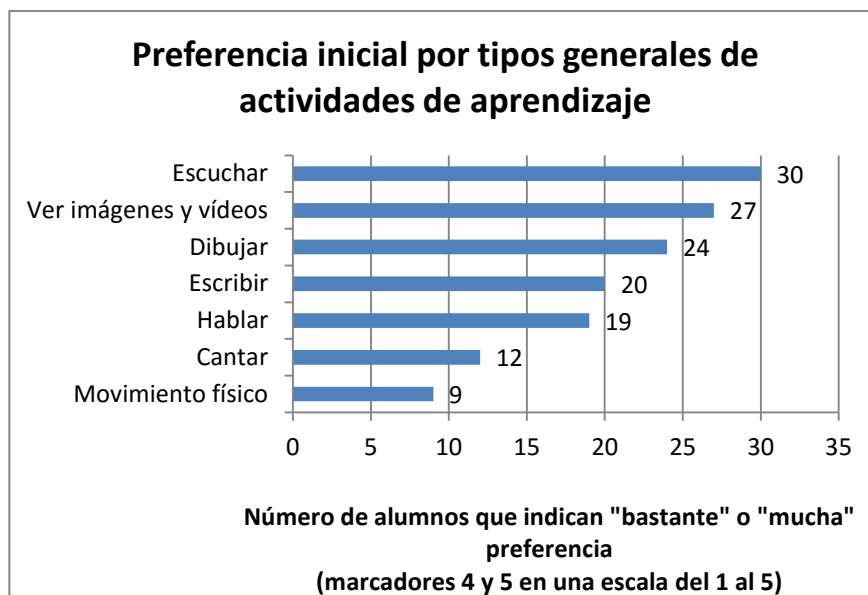


Figura 5.7: Preferencia inicial por tipos generales de actividades de aprendizaje.

La figura revela que la utilización de OAs con un alto contenido audiovisual concuerda a la perfección con la predilección inicial que muestran los alumnos por actividades consistentes en escuchar y ver imágenes y vídeos. La inclusión de algunas actividades lúdicas que impliquen dibujar también se prevén motivadoras, como es esperable en un grupo de alumnos de enseñanzas artísticas. Se sondeó el potencial motivador del canto pensando en introducir algunas actividades basadas en canciones relacionadas con el arte, pero en principio ese tipo de actividad no parece despertar mucho interés, al menos como actividad conjunta de clase¹⁹¹. Se observa que las actividades que requieren levantarse del asiento ocupan el último lugar de preferencia: posiblemente los estudiantes no estén acostumbrados a ellas o las encuentren poco apropiadas en el contexto de la enseñanza universitaria. Incluso se podría

¹⁹¹ En cambio, como se verá en el apartado 5.4.2.3, los estudiantes sí emplean las canciones como estrategia de aprendizaje de uso personal.

dar el caso de que no sepan muy bien de qué tipo de actividades se está hablando.

5.1.2. Principales incidencias en el transcurso de la implementación de la propuesta didáctica

Tras describir los condicionantes de partida que hayan podido influir en la implementación de la propuesta didáctica basada en OAs, a continuación se esbozarán las líneas generales de cómo transcurrió dicha puesta en práctica.

Al comienzo del cuatrimestre se le ofrecieron al alumnado dos tipos de evaluación: la continua y la evaluación por examen final. Las características de cada modalidad se explican en la guía docente de la asignatura, que se adjunta como anexo XIX. Una de las diferencias más importantes entre ambos tipos de evaluación es que los alumnos de evaluación continua, a los que se les exigía asistir al menos al 80% de las sesiones, se presentaban a dos parciales durante el cuatrimestre, en lugar de a un único examen de convocatoria oficial en enero. En principio se acogieron a la modalidad de evaluación continua 35 estudiantes, de un grupo inicial de 60 matriculados. El índice de abandono de los alumnos de evaluación continua fue relativamente bajo, puesto que al final del cuatrimestre permanecían en este sistema 31 estudiantes, de un total de 47 matriculados.

Se dispuso de un total de 27 sesiones presenciales, de las cuales tres no se tuvieron en cuenta para las faltas de asistencia: el 22 de octubre de 2014 se produjo una huelga de alumnos (se siguieron las instrucciones del rector a la hora de no contabilizar la ausencia del alumnado como falta, pero se dio clase a los estudiantes que acudieron al aula), el 19 de noviembre de 2014 faltó todo el grupo debido a un temporal (aunque en realidad no había una alerta oficial que lo justificase), y el 22 de diciembre de 2014 era el único día de clase de esa semana, justo antes del comienzo

de las vacaciones de Navidad, de modo que no acudió ningún alumno. En la figura que aparece a continuación se reflejan estas incidencias, cuyo impacto se comentará en el apartado 5.3 cuando se describa el uso que hacen los alumnos de los OAs y de sus recursos complementarios en el aula virtual. Exceptuando las tres circunstancias especiales mencionadas, se mantuvo un nivel de asistencia bastante aceptable a lo largo del cuatrimestre, con un promedio de unos 26 alumnos por sesión. No obstante, en la figura se aprecia que la tendencia general es descendente¹⁹².

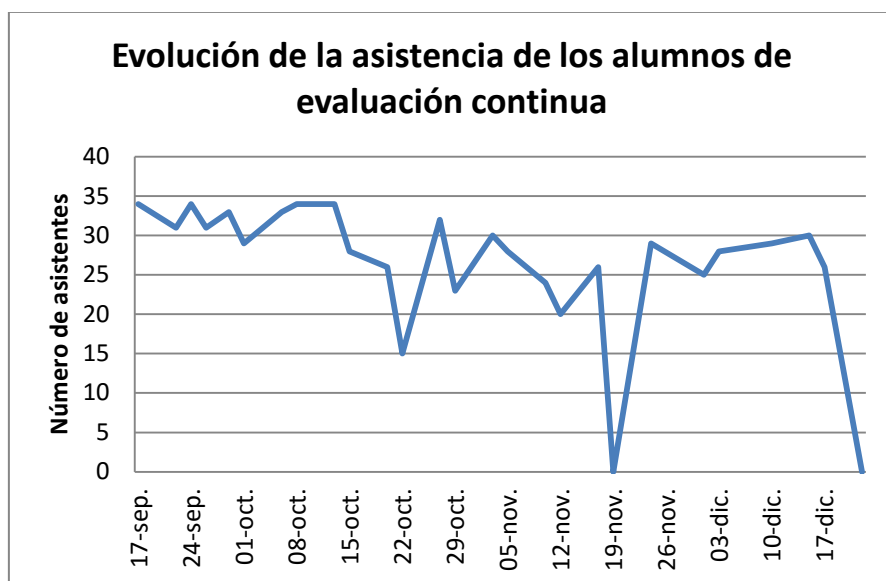


Figura 5.8: Evolución de la asistencia de los alumnos de evaluación continua¹⁹³.

¹⁹² La lista detallada del control de asistencia de los alumnos de evaluación continua se puede consultar en el anexo XX. La asistencia del subconjunto de alumnos que constituyen los sujetos de la investigación se analizará conjuntamente con el uso de los OAs en el apartado 6.1.

¹⁹³ En el eje de la gráfica que indica las fechas, por razones de espacio solo aparece consignada una sesión por semana (la sesión inicial), en lugar de dos. No obstante, se percibe sin problemas la evolución de la asistencia.

Las mayores caídas en la asistencia, dejando a un lado la huelga del 22 de octubre, el temporal del 19 de noviembre y las vacaciones anticipadas del 22 de diciembre, corresponden a dos fechas, el 29 de octubre y el 12 de noviembre de 2014, en las que bastantes alumnos faltaron a clase aduciendo que no les daba tiempo a entregar trabajos para otras asignaturas. Como se verá en el apartado 6.1.3, la falta de tiempo, achacada por el alumnado a una deficiente coordinación entre los docentes de las distintas asignaturas, fue una queja recurrente durante el cuatrimestre.

Todos los factores que se acaban de detallar afectaron a la implementación de la propuesta didáctica basada en OAs, cuya planificación aparece en el cronograma de la asignatura del anexo XXI, que completa al cronograma de la guía docente (anexo XIX) y en el que se resaltan las diferencias entre el cronograma previsto y el real. También se puede apreciar en el cronograma que hacia el final del cuatrimestre hubo dos días sin clase: el 26 de noviembre de 2014, por haber intercambiado esa sesión por la del 26 de septiembre de 2014 con otra profesora, y el festivo del 8 de diciembre de 2014. Si bien se contaba con estas circunstancias ya desde la planificación inicial, la acumulación hacia el final del cuatrimestre de tres sesiones sin clase (19 y 26 de noviembre y 8 de diciembre de 2014) pudo contribuir a la dispersión que ya padecían los alumnos.

5.1.3. Alumnos seleccionados para la investigación

De los 31 alumnos de evaluación continua, se seleccionaron para la investigación los 22 estudiantes¹⁹⁴ que proporcionaron información a través de los siguientes instrumentos de recogida de datos, ya descritos en el capítulo 3:

¹⁹⁴ La lista de sujetos del estudio aparece en el anexo XXIII.

Test inicial y final de vocabulario específico (disponible en el anexo X).

Cuestionario inicial (para conocer el perfil del alumnado) y final (de evaluación de la propuesta didáctica), que se encuentran en los anexos V y VI, respectivamente.

Diario semanal del alumno (se exigió un mínimo de 5 entregas de las 14 posibles), cuya plantilla se adjunta en el anexo VII.

Cuestionario inicial sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario (anexo VIII) y blog sobre la experimentación del alumno con diversas estrategias a lo largo del cuatrimestre (anexo IX).

Como novedad no planificada cuando se diseñaron las herramientas de recogida de datos antes de la implementación de la propuesta didáctica, se añadió una consulta suplementaria realizada al alumnado el 16 de abril de 2015 (véase el anexo XXIV).

Además, en este capítulo se describirá también la recogida de datos a través de otras fuentes de información también mencionadas en el capítulo 3, según se muestra en esta lista:

- Informes de actividad del aula virtual (véase el apartado 3.2.3.2.2).
- Comentarios escritos –algunos de ellos anónimos– realizados por los alumnos acerca de cada tema en el aula virtual y/o presencial (consúltense los apartados 3.2.2.3 y 3.2.2.4).
- Observaciones y reflexiones recogidas por la profesora en un blog privado, a modo de diario, a lo largo del cuatrimestre (anexo XXII).

5.2. Administración de una prueba inicial y final de vocabulario específico de Conservación y Restauración

Con el fin de determinar si se percibe una mejoría sustancial en el aprendizaje de léxico específico, teniendo como meta la adquisición de los términos concretos detallados en el apartado 4.2.2.4, hacia el comienzo (29 de septiembre de 2014) y hacia el final del cuatrimestre (10 de diciembre de 2014) se administró a los alumnos un mismo test de vocabulario de 50 preguntas, descrito en el apartado 3.2.3.1, que se basa en la *Vocabulary Knowledge Scale* de Paribakht y Wesche (1993).

A la hora de valorar los resultados, hay que tener presente que la fecha prevista inicialmente para el test final de vocabulario era el 15 de diciembre, la sesión anterior al segundo parcial (y último día de clase) del 17 de diciembre de 2014. No obstante, como fue necesario emplear la sesión del 15 de diciembre para finalizar tareas pendientes con vistas al segundo parcial, debido al retraso acumulado por las circunstancias detalladas en el apartado 5.1.2, hubo que cambiar la prueba final de vocabulario al 10 de diciembre, una semana antes del segundo parcial.

Como consecuencia, no en todos los casos la puntuación obtenida en la segunda prueba de vocabulario está en consonancia con el rendimiento real del alumno en la asignatura, puesto que, como se aprecia en las tablas XXV-2 a XXV-4 del anexo XXV, algunos estudiantes dejaron el trabajo con muchos de los OAs para esa semana final del cuatrimestre, justo después de realizar el postest de vocabulario. De ese modo, cuando hicieron dicho postest, su exposición a muchos OAs había sido nula o muy escasa. Sin embargo, este hecho no resta validez a los resultados de la investigación, ya que esta se centraba desde un principio en una propuesta didáctica basada en el trabajo gradual con OAs a lo largo de todo el cuatrimestre, siguiendo una metodología inspirada en el aprendizaje invertido (véase el apartado 2.1.1.2). Por lo tanto, es

interesante en cualquier caso deslindar qué alumnos han ido trabajando de la manera prevista y quiénes han dejado el estudio para el final.

La tabla 5.1 muestra los alumnos por orden alfabético y las puntuaciones (sobre 10) que obtuvieron en el test inicial y final de vocabulario específico, así como las diferencias entre dichas puntuaciones. Seguidamente, en la tabla 5.2 se comparan tres clasificaciones de los alumnos: una primera según la puntuación lograda en el pretest de vocabulario, otra de acuerdo con la puntuación obtenida en el postest de vocabulario y, por último, una tercera ordenada teniendo en cuenta la diferencia entre las puntuaciones de ambas pruebas. Este tercer ránking se utilizará a partir de ahora como elemento de referencia en muchas de las tablas y figuras del trabajo¹⁹⁵, pues se intentará ver la posible relación que existe entre la mejoría en los resultados de los tests de vocabulario y una serie de variables que se irán analizando.

¹⁹⁵ Esta clasificación se emplea como elemento de referencia en los capítulos 5 y 6, así como en los anexos XXVII a XXX.

		Test inicial	Test final	Diferencia
ALUMNO	AHD	1,75	5,4	+3,65
	AHQ	1,3	4,8	+3,5
	AJH	3,75	6,15	+2,4
	AN	1,3	6,7	+5,4
	AR	3	6,1	+3,1
	AS	3,9	9,3	+5,4
	BA	1	4,7	+3,7
	BM	2,4	4,15	+1,75
	CF	1,9	5,45	+3,55
	ECB	2,7	6,75	+4,05
	ECN	2,9	8,15	+5,25
	EM	2,65	7,8	+5,15
	EP	2,1	4,15	+2,05
	LC	1,45	5,95	+4,5
	LP	1,75	6,05	+4,3
	LR	1,7	5,5	+3,8
	LS	1,4	4,95	+3,55
	MD	1,2	5,05	+3,85
	MS	2,55	5,95	+3,4
	SP	1,9	7,8	+5,9
TLH	3,85	6,9	+3,05	
TMH	1,7	4,65	+2,95	
Promedio		2,2	6	+3,8

Tabla 5.1: Puntuaciones en el test inicial y final de vocabulario específico y diferencia entre ellas.

Clasificación por puntuación en test inicial	Clasificación por puntuación en test final	Clasificación por diferencia entre puntuación de test inicial y final
1. AS [3,9]	1. AS [9,13] (↔)	1. SP [+5,9]
2. TLH [3,85]	2. ECN [8,15] (↑ 3 puestos)	2. AN [+5,4]
3. AJH [3,75]	3. EM [7,8] (↑ 4 puestos)	2. AS [+5,4]
4. AR [3]	3. SP [7,8] (↑ 8 puestos)	3. ECN [+5,2]
5. ECN [2,9]	4. TLH [6,9] (↓ 2 puestos)	4. EM [+5,15]
6. ECB [2,7]	5. ECB [6,75] (↑ 1 puesto)	5. LC [+4,5]
7. EM [2,65]	6. AN [6,7] (↑ 10 puestos)	6. LP [+4,3]
8. MS [2,55]	7. AJH [6,15] (↓ 4 puestos)	7. ECB [+4,05]
9. BM [2,4]	8. AR [6,1] (↓ 4 puestos)	8. MD [+3,85]
10. EP [2,1]	9. LP [6,05] (↑ 3 puestos)	9. LR [+3,8]
11. CF [1,9]	10. MS [5,95] (↓ 2 puestos)	10. BA [+3,7]
11. SP [1,9]	10. LC [5,95] (↑ 4 puestos)	11. AHD[+3,65]
12. AHD [1,75]	11. LR [5,5] (↑ 2 puestos)	12. CF [+3,55]
12. LP [1,75]	12. CF [5,45] (↓ 1 puesto)	12. LS [+3,55]
13. LR [1,7]	13. AHD [5,4] (↓ 1 puesto)	13. AHQ [+3,5]
13. TMH [1,7]	14. MD [5,05] (↑ 1 puesto)	14. MS [+3,4]
14. LC [1,45]	15. LS [4,95] (↑ 1 puesto)	15. AR [+3,1]
15. LS [1,4]	16. AHQ [4,8] (↑ 1 puesto)	16. TLH[+3,05]
16. AHQ [1,3]	17. BA [4,7] (↑ 3 puestos)	17. TMH [+2,95]
16. AN [1,3]	18. TMH [4,65] (↓ 5 puestos)	18. AJH [+2,4]
17. MD [1,2]	19. BM [4,15] (↓ 10 puestos)	19. EP [+2,05]
18. BA [1]	19. EP [4,15] (↓ 9 puestos)	20. BM [+1,7]

Tabla 5.2: Clasificación de los alumnos de acuerdo con sus puntuaciones en los tests inicial y final de vocabulario y según la diferencia entre ambas.

5.3. Implementación de los OAs de la propuesta didáctica

En este apartado se trazará la evolución cronológica del trabajo del grupo de alumnos en el EVA, comprobando si se percibe en él el impacto de las circunstancias detalladas en el apartado 5.1.2. Este tipo de análisis, basado en los informes de registros del aula virtual (mencionados en el apartado 3.2.3.2.2), es útil porque ayuda a comprender ciertos problemas que han surgido durante la implementación de la asignatura y a solventarlos en futuras puestas en práctica, siguiendo los principios de la investigación-acción expuestos en ese mismo capítulo. Asimismo, como también se señalaba en dicho apartado 3.2.3.2.2, se aspiraba a realizar estas labores de análisis de manera simultánea a la impartición de la asignatura. De esa manera, se podrían haber detectado problemas en el aula virtual incluso antes de que se manifestasen en el aula física, de modo que habría sido posible una intervención precoz para intentar solucionarlos sobre la marcha. No obstante, la realidad de la implementación de la propuesta didáctica se impuso, y el examen del informe de registros no se pudo realizar hasta después de concluir el cuatrimestre, de modo que la utilidad del análisis de los registros quedó limitada a la investigación sobre lo que había sucedido, sin oportunidad de intervenir para cambiarlo.

Mientras que en este apartado 5.3 se toma como referencia el grupo de sujetos de la investigación en su conjunto, en el apartado 6.1, con el fin de evaluar la efectividad de los OAs, se analizará el caso individual de cada estudiante. De esa manera, se intentará ver si hay alguna relación entre el número y tipo de visitas que cada alumno realiza a los materiales didácticos del aula virtual (tanto a los OAs como a sus recursos complementarios) y su rendimiento en el test de vocabulario específico. Para evitar la sobrecarga de información y facilitar la lectura, las tablas con los datos referidos al apartado 5.3 se encuentran en el anexo

XXV, de manera que en este apartado solo figuran las gráficas obtenidas a partir de las tablas de dicho anexo.

5.3.1. Evolución general de las visitas a los OAs

En las tablas XXV-2 a XXV-4 del anexo XXV se detallan las visitas que cada uno de los 22 sujetos de la investigación hace a cada uno de los 32 OAs¹⁹⁶. Los números 1.1, 1.2, etc. de la parte superior identifican los distintos OAs, mientras que la fecha que aparece debajo corresponde a la sesión en la que el OA se trabajó en clase mediante una actividad complementaria, después de que el alumno preparase el OA como parte del trabajo autónomo correspondiente a la semana anterior, siguiendo la metodología del aprendizaje invertido (véase el apartado 2.1.1.2 para una descripción de dicho sistema de trabajo). El código de colores explicado en la tabla XXV-1 ayuda a percibir de un golpe de vista la evolución del trabajo del estudiante a medida que avanza el cuatrimestre. Por ejemplo, enseguida se capta que los tonos azules (correspondientes a la modalidad de trabajo en la que se tiene contacto con el OA antes, durante y después de la sesión presencial) abundan más en la parte del cuatrimestre que transcurrió antes del primer parcial (tabla XXV-2) que en el período posterior (tablas XXV-3 y XXV-4).

Parte de los datos presentados en las tablas XXV-2 a XXV-4 del anexo XXV se representan visualmente en la figura 5.9, que muestra el número total de visitas a cada OA, tanto antes como después de la sesión presencial, sin desglosar por alumno.

¹⁹⁶ Se recuerda que la lista de los OAs está disponible en el anexo XIV.

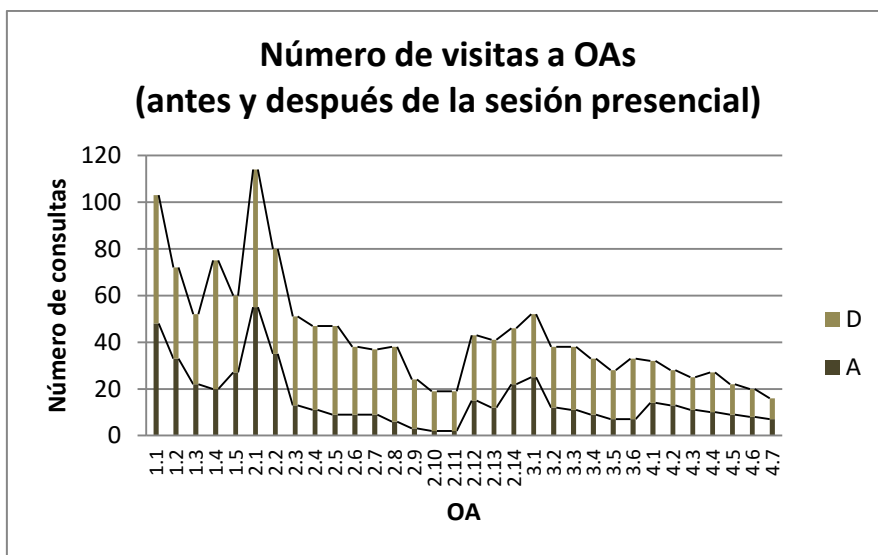


Figura 5.9: Número de visitas a cada OA, antes (A) y después (D) de la sesión presencial en la que se trabaja.

En la figura 5.9 se puede ver qué OAs han suscitado más interés. Aunque no es una gráfica de evolución cronológica en sentido estricto, puesto que, por ejemplo, no todas las visitas posteriores a la sesión presencial que se hicieron al OA 1.1 tienen por qué anteceder en el tiempo a las consultas realizadas al OA 1.2, se percibe una tendencia general descendente a lo largo del cuatrimestre. Como se verá a continuación, las incidencias en el desarrollo del curso tuvieron un claro reflejo en la actividad con los OAs del aula virtual.

Los OAs de la primera unidad (1.1 a 1.5) reciben un número considerable de visitas, lo que en parte se puede deber al entusiasmo inicial con el que se acogió la asignatura (demostrado en los diarios semanales del anexo XXIX y en los comentarios escritos del aula física y del aula virtual que se pueden consultar con detalle en el anexo XXX). Asimismo, podría haber influido el retraso de una semana en el comienzo de las clases de Dibujo, Pintura y Escultura, debido a que cuando se inauguró el nuevo edificio los talleres aún no estaban acondicionados. De

esta manera, en las semanas iniciales del cuatrimestre no había tanta presión por parte de otras asignaturas.

El OA 2.1, fundamental para la pregunta de expresión escrita del primer parcial y del examen oficial de enero, constituye el recurso más consultado del aula virtual. El interés de los alumnos se mantiene en cierta medida en el OA 2.2, que complementa al 2.1, pero a partir de ahí se inicia un pronunciado descenso en el número de visitas. Esta bajada quizá se deba a que el trabajo presencial del 2.3 al 2.8 correspondió a la jornada de huelga de alumnos mencionada en el apartado 5.1.2 (22 de octubre de 2014), que puede haber roto un poco el ritmo de trabajo de los estudiantes.

El declive iniciado en el 2.3 llega a su punto más bajo en los OAs 2.9 a 2.11, los menos visitados del EVA. La explicación a esta fuerte caída es que para la sesión del 5 de noviembre, inmediatamente posterior al primer parcial, casi nadie preparó esos tres OAs asignados, pues se habían volcado en estudiar para el examen y, además, por lo que comentaron diversos alumnos en sus diarios de aprendizaje¹⁹⁷, esa semana tenían varias entregas de trabajos de otras asignaturas. Dicha falta de preparación de los OAs se notó en las actividades del aula presencial de esa sesión, tal como se reflejó en el diario/blog de la profesora¹⁹⁸. Los informes del aula virtual no solo confirman esas impresiones, sino que arrojan unos datos aún peores de lo sospechado: como se observa en la tabla XXV-3 del anexo XXV, solo dos alumnos trabajaron esos tres OAs antes de clase.

El problema se agravó porque los OAs asignados para el 5 de noviembre de 2014 no solo no se prepararon antes de la clase presencial, sino que quedaron “olvidados”, no se consultaron hasta después del postest de vocabulario y, como se ve en la tabla XXV-3 del anexo XXV,

¹⁹⁷ Véase el anexo XXVIII.

¹⁹⁸ Consúltese al respecto el anexo XXII.

muchos alumnos ni siquiera los llegaron a mirar, al menos a través del aula virtual.

Tras esa crisis justo después del primer parcial, las visitas a los OAs repuntaron un poco, pero nunca volvieron a alcanzar los niveles del tema 1 y del inicio del tema 2. En términos generales, los OAs de la segunda parte del cuatrimestre reciben menos visitas que los de la primera parte, a pesar de que el vocabulario es mucho más técnico y, en principio, requeriría más atención.

Lo cierto es que ya desde la segunda semana de octubre habían comenzado las dificultades para sobrellevar la carga de trabajo de las diversas asignaturas, problema que se prolongó hasta el final del cuatrimestre¹⁹⁹. A pesar de conocer desde el principio las fechas de sus presentaciones orales (una versión actualizada del cronograma como del calendario de presentaciones orales estuvieron disponibles en todo momento en el aula virtual), algunos alumnos no fueron capaces de preparar sus presentaciones orales a tiempo²⁰⁰ y se les permitió posponerlas, pues en caso contrario muchos alumnos habrían quedado definitivamente descolgados de la asignatura²⁰¹. La planificación de las clases se trastocó, tal como se aprecia en la comparación del anexo XXI entre el cronograma previsto y el real, de manera que se acentuó la sensación de caos de la segunda mitad de noviembre. Quizá la propia tarea de preparar las presentaciones orales, con su correspondiente apoyo

¹⁹⁹ Véanse a este respecto los apartados 5.1.2 y 6.1.3. Si se desea leer los comentarios detallados de los alumnos, consúltense los datos de los diarios semanales en el anexo XXVIII, así como los comentarios entregados tanto en el aula física como en la virtual, disponibles en la tabla XXX-7 del anexo XXX.

²⁰⁰ Según reflejan en sus diarios semanales, algunos de los alumnos (como EM, AS, MS, EP, AHQ, AR o BM, de muy diversos niveles lingüísticos) dedicaron mucho más tiempo de lo que esperaban a sus presentaciones orales, ya fuese por la dificultad de encontrar material, el afán perfeccionista de algunos o la necesidad de ensayar mucho la puesta en escena.

²⁰¹ Esta flexibilidad fue agradecida por la mayoría, pero criticada por un alumno en los comentarios anónimos del aula virtual correspondientes a los temas 3 y 4.

visual y glosario, supuso un cierto descuido de los OAs y de sus recursos virtuales complementarios, aunque en realidad todos esos materiales didácticos debían servir de ayuda para preparar las presentaciones. Cabía esperar que al menos los alumnos cuya presentación oral versara sobre un determinado tema consultasen los recursos del aula virtual vinculados con él, pero no sucedió así en todos los casos, tal como se muestra en la tabla XXV-5 del anexo XXV²⁰².

Volviendo a la figura 5.9 (pág. 259), la remontada en el número de visitas que se aprecia a la altura del OA 3.1 parece verse truncada por la sesión perdida del 19 de noviembre de 2014, que posiblemente contribuyó a la desconexión de los alumnos con la asignatura, agravada por no tener clase tampoco el 26 de noviembre (véanse el apartado 5.1.2 y el cronograma del anexo XXI).

Como se observa en la tabla XXV-4 del anexo XXV, unos ocho estudiantes²⁰³ lograron recuperar el ritmo a principios de diciembre, mientras que el resto no consiguió reengancharse a la consulta de los OAs en el aula virtual, al menos antes del test final de vocabulario del día 10. En dicha tabla se comprueba cómo en los OAs del tema 4 el número de consultas decae notablemente con respecto a los del tema 3. En principio no parece que este fenómeno se deba a que la Conservación y Restauración de Pintura (tratada en la unidad 3) despierte más interés que el resto de ámbitos de la Conservación y Restauración (correspondientes

²⁰² El ejemplo más extremo de despiste fue el de ECB, que preparó una presentación oral usando como apoyo unos vídeos interesantes sobre restauración de pintura de caballete que había encontrado en internet. Realizó la búsqueda de dichos recursos y preparó su presentación antes de consultar los OAs sobre conservación y restauración de pintura de caballete disponibles en el aula virtual (3.1 a 3.4) y acabó utilizando, sin saberlo, los mismos vídeos del OA 3.1. Cuando se dio cuenta, era tarde para cambiar el enfoque de la presentación. Su presentación sirvió para repasar el vocabulario del OA 3.1, pero no aportó nada nuevo, con lo cual no cumplió una de las funciones de las presentaciones orales de los alumnos.

²⁰³ SP, AS, ECB, MD, LS, AHQ, MS y AR.

al tema 4), sino que la causa debe de estar en la premura de tiempo y en la sobrecarga de trabajo típicas del final del cuatrimestre, acentuadas en este caso por la presión del resto de asignaturas. Tal como revela esa tabla, un número considerable de alumnos²⁰⁴ postergó la consulta de los OAs de la unidad 4 hasta la última semana de clase, después de realizar el postest de vocabulario.

5.3.2. Evolución general de las visitas a los recursos complementarios a los OAs

Si se combina la información aportada por la tabla XXV-6 del anexo XXV con la mostrada en las tablas XXV-2 a XXV-4 del mismo anexo, se obtiene la figura 5.10, que completa la figura 5.9 de la página 259 añadiendo para cada OA el número total de visitas (sin desglosar por alumno) a su recurso complementario del aula virtual²⁰⁵, aunque en la figura 5.10 solo se incluyen los OAs que disponen de ese tipo de complemento.

²⁰⁴ Entre ellos destacan AN, ECN, BA, TLH, TMH o EP.

²⁰⁵ El concepto de recurso complementario de los OAs se explicaba en el apartado 4.2.1.2.

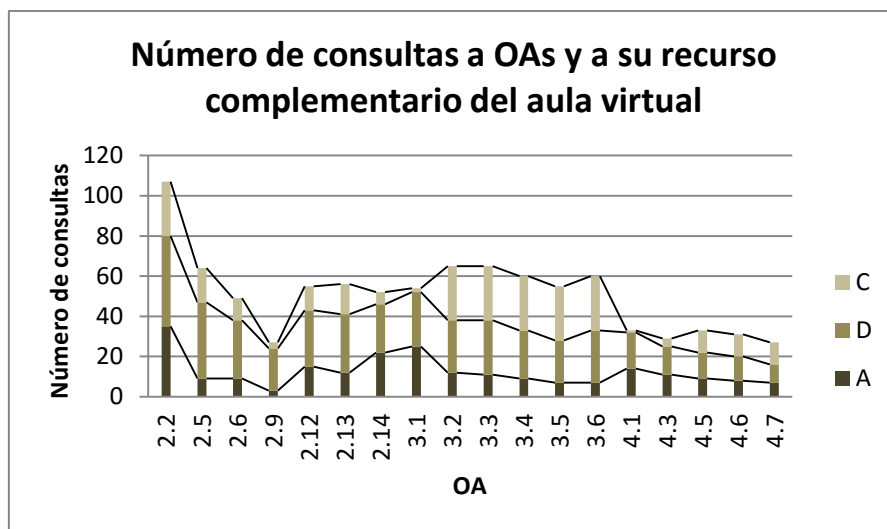


Figura 5.10: Número de consultas a los OAs (antes [A] y después [D] de la sesión presencial en la que se trabaja) y a su recurso complementario del aula virtual (C).

La figura 5.10 confirma las apreciaciones realizadas acerca de la figura 5.9 de la página 259, dado que la adición de las consultas a los recursos complementarios, por lo general escasas, no cambia mucho el panorama global.

Los alumnos no suelen volver a repasar en el aula virtual recursos empleados en clase, pues al parecer consideran suficiente su exposición al material en la sesión presencial y la realización de las anotaciones durante la misma. Llama la atención en la gráfica el número de visitas a los recursos complementarios a los OAs 3.2 a 3.6, sensiblemente superior al del resto. Esto se explica por la pérdida de la clase del 19 de noviembre de 2014 (véase el apartado 5.1.2), en la que estaba previsto realizar la revisión presencial de dichos OAs. Como resultaba imposible recuperar esa clase a esas alturas del cuatrimestre, puesto que las sesiones restantes ya estaban comprometidas, las actividades complementarias a esos OAs se hicieron de modo exclusivamente virtual. Esto hizo subir el número de visitas, ya que los alumnos carecían en ese caso del apoyo del aula física.

Una vez descrita a grandes rasgos la implementación de los OAs a través del trazado de la evolución general de las consultas a dichos materiales *online* y a sus recursos complementarios, en el apartado 6.1 del siguiente capítulo se procederá a evaluar la efectividad de los OAs para el aprendizaje del léxico específico para la Conservación y Restauración. Con ese propósito, se pondrá en relación el rendimiento de cada alumno en los tests inicial y final con una serie de variables que tienen que ver con los OAs (número de consultas realizadas, modalidad de contacto con los OAs y tiempo invertido en la asignatura).

5.4. Implementación de la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de vocabulario

En este apartado se describe la puesta en práctica del segundo pilar de la propuesta didáctica en la que se basa esta tesis: la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario y el fomento de la reflexión sobre ellas.

5.4.1. Instrucción explícita inicial y recogida de datos a lo largo del cuatrimestre

Como herramienta de recogida inicial de datos, el 29 de septiembre de 2014 se administró a los estudiantes un cuestionario²⁰⁶ para indagar sobre la utilización que hacían hasta el momento de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Seguidamente, el 6 de octubre de 2014 se realizó en clase un taller encaminado a la instrucción explícita de dichas

²⁰⁶ El cuestionario, basado en Cohen y otros (2002) y tratado en el apartado 3.2.2.6.1, está disponible en el anexo VIII.

estrategias, tomando como base el documento, inspirado en Oxford (1990; 2011), mencionado en el apartado 4.2.3 y que se puede consultar en el anexo XVIII.

El documento que sirvió de base para el taller sobre estrategias quedó publicado en el aula virtual²⁰⁷, para que los alumnos pudiesen poner en práctica esas ideas y después volcar sus experiencias sobre el uso personal de estrategias de aprendizaje a través de dos vehículos ya perfilados en el capítulo 3 y en los anexos VII y IX: sus diarios semanales y el blog que debían elaborar, a modo de portafolio electrónico, a lo largo del cuatrimestre. A través de estos dos instrumentos de recogida de datos se compara la información sobre estrategias de aprendizaje obtenida a lo largo del cuatrimestre con la recabada mediante el cuestionario inicial sobre estrategias de aprendizaje.

Los estudiantes no experimentaron dificultades técnicas para preparar sus blogs, una muestra de los cuales se puede ver en la figura 5.11. Aunque muchos nunca habían usado herramientas de creación de blogs, tal como se reflejaba en la figura 5.1 de la página 240, la herramienta Blogger, mostrada en la primera sesión en el aula de informática, es muy intuitiva. Además, todos los alumnos (excepto uno) consultaron las orientaciones del anexo IX, que se publicaron en el aula virtual para ayudar en el proceso de creación del blog.

²⁰⁷ De acuerdo con el informe de actividad del aula virtual, casi todos los alumnos (17 de 22) consultaron dicho documento.



Figura 5.11: Ejemplo de blog de un alumno.

Cabe destacar que 6 de los 22 alumnos no publicaron entradas en sus blogs en la segunda parte del cuatrimestre. En consonancia con los datos ya reseñados en los apartados 5.1.2 y 5.3, se nota que fue decayendo el interés por el blog o la posibilidad de dedicarse a él, posiblemente por la carga de trabajo acumulada en las distintas asignaturas.

Algunos blogs muestran evidencias de estrategias seguidas por el alumnado (con fotografías de materiales que han elaborado, como se observa en las figuras 5.13 a 5.16), mientras que otros blogs simplemente apuntan ideas, ya sean propias o ajenas (en algún caso se ha comprobado que algún estudiante había copiado y pegado textos de internet). Existe la posibilidad de que esas ideas en realidad no se hayan llevado a la práctica, pero al menos los alumnos son conscientes de que existen esas estrategias, lo cual ya supone un paso adelante.

Además de ayudar a la reflexión metacognitiva de cada alumno sobre su uso personal de estrategias de aprendizaje, los blogs también cumplen, como se exponía en el apartado 3.2.2.6.2, la función de dar ideas al resto de los compañeros. Esta dimensión social es inexcusable en una

herramienta típica de la Web 2.0, orientada hacia la compartición y hacia la interacción mediante comentarios al hilo de cada entrada. No obstante, debido a la sobrecarga de trabajo de docente y de estudiantes y también por la reticencia inicial de algunos alumnos, se retardó demasiado la publicación de los blogs y, por consiguiente, no se pudo extraer todo el partido posible a la interacción entre iguales durante el cuatrimestre. En cualquier caso, el alumnado sigue teniendo acceso a los blogs a través de un bloque HTML insertado en la columna izquierda del aula virtual, como se ve en la figura 5.12 bajo estas líneas, de modo que podrían seguir consultándolos más allá de los límites de la asignatura, si así lo desearan. Por ejemplo, el alumno TLH manifiesta en su blog, hacia el final del cuatrimestre, que no descarta seguir usando el blog en el futuro: “Who knows if I will try some new methods someday and if I will keep posting things in this blog”.

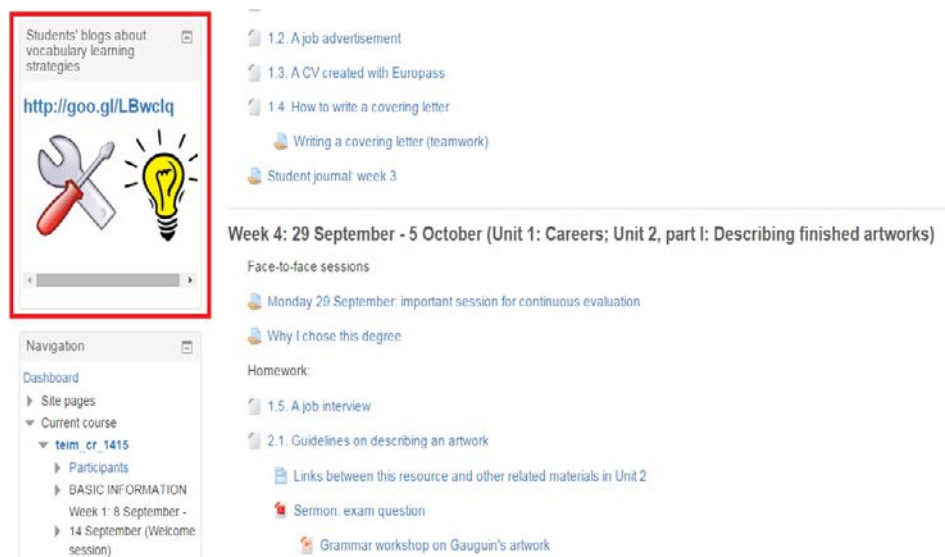


Figura 5.12: Bloque HTML del aula virtual con acceso a los blogs de los compañeros sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario.

5.4.2. Principales estrategias mencionadas

A continuación se comentarán las principales estrategias usadas por los alumnos, agrupadas según la clasificación que se perfila en el cuestionario inicial sobre estrategias de aprendizaje (anexo VIII), tal como se muestra bajo estas líneas:

- Estrategias para memorizar vocabulario.
- Estrategias para leer material en inglés e incrementar el vocabulario.
- Estrategias para escuchar material en inglés e incrementar el vocabulario.
- Estrategias para usar vocabulario nuevo.
- Estrategias para adivinar el significado de palabras y para aplicar cuando quieres decir una palabra y no te sale (estrategias compensatorias).
- Estrategias para regular tus emociones, actitudes y motivación (aspectos afectivos) a la hora de aprender vocabulario.
- Otras estrategias.

Para facilitar la lectura de este apartado, las tablas que detallan las estrategias concretas dentro de cada tipología se pueden consultar en el anexo XXVI.

5.4.2.1. Estrategias para memorizar vocabulario

La tabla XXVI-1 del anexo XXVI muestra todas las referencias a estrategias destinadas a memorizar vocabulario realizadas por los alumnos a lo largo del cuatrimestre. Los alumnos demuestran estar familiarizados con este tipo de estrategias con anterioridad al curso, puesto que en el cuestionario inicial todos afirmaron aplicar alguna. En la tabla se observa, además, que de las 12 estrategias del taller que se volvieron a mencionar durante el curso, 10 de ellas ya aparecían en el cuestionario que los

estudiantes habían completado con anterioridad. Es decir, muchos alumnos no descubrieron estrategias totalmente novedosas en ese taller, sino que les sirvió, sobre todo, a modo de recordatorio.

A continuación se comentarán algunos de los ejemplos más representativos de las estrategias mostradas en la tabla XXVI-1 del anexo XXVI, comenzando por las listas de palabras, estrategia tan extendida como denostada, según pone de relieve Folse (2004: 36).

5.4.2.1.1. Las listas de palabras

Para algunos alumnos (por ejemplo BM en su diario de la 2ª semana), la lista de palabras es la única manera de trabajar el vocabulario que conocían antes de cursar la asignatura. Muchos señalan sus ventajas, como LC en su blog de la segunda parte del cuatrimestre, en el que indica cómo combina la elaboración de listas con otras estrategias, por ejemplo el uso de colores:

Ya no solo se trata de tener una lista y repetirla mil veces hasta que se te guarde todo en la cabeza. Sino que mientras haces esa lista, estás recopilando de alguna forma esas palabras en tu cabeza, [...] la necesidad de buscar el significado de algunas palabras en un diccionario también ayuda a retener. Una lista permite tener absolutamente todo el vocabulario a aprender en un único sitio, fiable y organizado. En estas listas podemos, además, utilizar varios colores para cada tema, o columna de palabras, y así que se nos quede también de forma visual. Podemos hacerlas tanto en el ordenador como a mano. En mi caso estoy más a favor de hacerlo a mano, porque creo que así es más fácil manejar las columnas que quieras hacer, los colores que quieras poner para ayudarte de forma visual, y además te ayuda a retener aún más la información.

Asimismo, en opinión de MS (diario de la semana 8), la lista sirve para saber cuántas palabras se tienen que aprender y calcular el tiempo necesario para hacerlo. Por su parte, TLH, el alumno más brillante del grupo (aunque no el que obtuvo un mayor incremento de puntuación en

las pruebas de vocabulario, ya que estudió la mayor parte de los contenidos la última semana de clase, después de realizar el postest de vocabulario) considera en su blog de la primera mitad del cuatrimestre que la memorización con listas, con énfasis en la repetición, es el método más rápido. Afirma utilizarlo cuando hay premura de tiempo justo antes de un examen, pero resalta que hay que entender lo que se memoriza.

El alumnado describe múltiples variantes de las listas de palabras en sus cuestionarios, diarios y blogs. Aparte de la utilización opcional de códigos de colores, ya mencionada por LC, los estudiantes se distinguen por el grado de presencia del español en sus listas. Mientras algunos, como LR en su blog de la primera mitad del cuatrimestre, dicen limitar el uso de equivalentes en la L1 a las palabras que encuentran más difíciles, otros, como ECN y CF en sus cuestionarios iniciales, declaran asociar siempre el término inglés a su equivalente español. A pesar de esas reservas iniciales, LR acaba reconociendo en su blog de la segunda mitad del cuatrimestre que anotar el equivalente en la L1 “funciona mucho mejor que solo disponer de la palabra inglesa”. Coincide así con las apreciaciones de Folse (2004: 61), quien, al mismo tiempo que defiende que la clase de inglés se debe impartir en esa lengua para proporcionar a los alumnos el mayor *input* posible, resalta la utilidad de que los alumnos apunten (mentalmente o por escrito) dichas equivalencias²⁰⁸:

I have seen teachers stop a student who was in the process of jotting down the L1 translation of a new English word, and say “You need to learn to think in English”. Jotting down a word or even many words in L1 will not prevent the learner from eventually being able to think in English. Translating a new word –even in your head- is a natural part of learning a word. What is unnatural is stopping or even discouraging a learner from writing down the translation in the first place.

²⁰⁸ Véase el apartado 2.1.3.9.1 al respecto.

Algunos estudiantes señalan ciertas limitaciones en el uso de las listas de palabras. Por ejemplo, BM dice en su blog de la primera mitad del cuatrimestre que le lleva demasiado tiempo preparar y memorizar las listas de palabras, debido al elevado número de términos que debe aprender, Afirma haber “llegado a la conclusión de que es más eficaz memorizar haciendo varias veces los ejercicios del campus virtual que memorizar el vocabulario mediante listas”, aunque dice que lo mejor será combinar ambos métodos. Por su parte, AJH declara en su blog de la segunda mitad del cuatrimestre que sus estrategias habituales basadas en las listas de vocabulario no resultan tan eficaces esta vez. Sin embargo, su problema probablemente no radica en la estrategia seguida, sino en el hecho de haber dejado todo el trabajo de la asignatura para el final, algo que dificulta mucho la tarea, sea cual sea el método utilizado para abordarla.

En cualquier caso, a pesar de que algunos alumnos subrayen ciertas deficiencias de las listas de vocabulario, la mayoría de ellos están de acuerdo en que les funcionan. En palabras de Folse (2004: 37), “perhaps the worst that we can say about learning words from lists is that this activity is potentially dull (but effective)”²⁰⁹. No obstante, como destaca dicho autor, entre los profesores de idiomas están muy arraigados los prejuicios contra este tipo de estrategia, hasta el punto de que los alumnos suelen disculparse por usarla. Algunas de las frases más representativas al respecto extraídas de cuestionarios, diarios y blogs son:

Intentaré buscar métodos nuevos (*LS en el cuestionario inicial*).

Soy consciente de que quizás las columnas de vocabulario y su traducción no sean el método más pedagógico de aprendizaje, [pero] a mí me funcionan, aunque quizás sea por costumbre (*EP en su diario de la semana 5*).

²⁰⁹ Consúltese el apartado 2.1.3.6.2 acerca del uso de listas de palabras.

5.4.2.1.2. *El método de la palabra clave y el método pictórico*

Algunos estudiantes, como LS o MS²¹⁰ en sus blogs de la primera mitad del cuatrimestre, dicen usar el método mnemotécnico de la palabra clave (en inglés *keyword method*). Como se veía en el apartado 2.1.3.11, esta estrategia consiste en elegir una palabra clave (de la L1 o de la L2) que se parezca en su fonética y/o en su ortografía al término de la L2 que se quiere adquirir. La relación entre la palabra clave y la palabra que se desea aprender se fija a través de la creación de una imagen mental (y/o física) que asocie los referentes de las dos palabras. Se supone que cuanto más chocante sea la imagen mental ideada, más fácil resultará retener la palabra nueva. El ejemplo proporcionado en la lista de estrategias del taller (anexo XVIII) es el siguiente:

You come across the verb “stir”, which means “to mix or agitate (a liquid or other substance) with a continuous movement of a spoon, a stick, etc” (WordReference). The sound of this word reminds you of the Spanish pronunciation of the name “Esther”. You have a friend called Esther, so in your mind (or on paper) you picture her stirring a can of paint.

No obstante, a pesar de la supuesta primacía del método de la palabra clave sobre las estrategias pictóricas (Tavakoli y Gerami, 2013), los sujetos de esta investigación manifiestan una preferencia clara por estas últimas, como se observa en la tabla XXVI-1 del anexo XXVI. A continuación se aportan algunos ejemplos, tanto de dibujos hechos a mano como de imágenes encontradas en internet, utilizados por los estudiantes (TLH en su blog de la primera parte del cuatrimestre y LR en su blog de la

²¹⁰ Se nota que MS copió su información, sin adaptación alguna, de <http://www.memory-improvement-tips.com/keyword-method.html>. No se sabe si realmente aplica el método o simplemente rellena espacio en su blog (lo cierto es que ni MS ni LS citan ejemplos concretos de su uso), pero al menos se familiariza con esta estrategia.

segunda parte del cuatrimestre, respectivamente) para ilustrar términos que les cuestan.

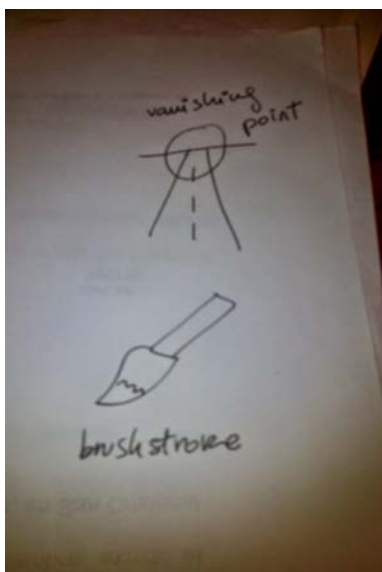


Figura 5.13: Ejemplo del uso de dibujos incluido en el blog de un alumno.

DYE = COLORANTE O PIGMENTO



BEND = DOBLAR

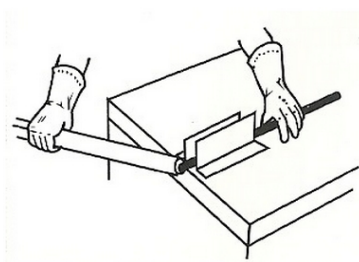


Figura 5.14: Ejemplo del uso de imágenes procedentes de internet incluido en el blog de un alumno.

Asimismo, el alumno AS menciona en su diario de la semana 7 el repositorio en línea de viñetas humorísticas Cartoonstock²¹¹ como fuente de imágenes a las que asocia palabras difíciles. Este repositorio se empleó en clase para extraer viñetas relacionadas con el Arte que se usaron para una actividad presencial relacionada con los OAs 2.1 y 2.2, consistente en un dictado pictórico (en parejas, un alumno describe una viñeta y otro dibuja lo que oye sin ver la imagen original, para después comparar el resultado).

5.4.2.1.3. Grabaciones y canciones

Otra estrategia que recibe bastante atención por parte de los alumnos es la grabación de palabras, posiblemente debido, según apunta MS en su blog de la segunda mitad del cuatrimestre, a la imperiosa necesidad de aprovechar el tiempo:

Esta estrategia consiste en grabarnos con el móvil o lo que tengamos a mano diciendo la palabra del vocabulario, su significado en español, una frase en inglés o quizás una explicación acerca de la palabra. De este modo obtendremos un glosario en el móvil que podremos escuchar mientras realizamos otras tareas como las labores del hogar o un simple viaje en tranvía. El realizar el glosario te llevará unos minutos si ya tienes preparado el material y el escuchar los audios te servirán para aprovechar esos minutos que tanto nos hacen falta para aprendernos ese vocabulario en inglés.

En su diario de la semana 13, MS dice escuchar esas grabaciones mientras come, se ducha o hace trabajos prácticos para Dibujo, Pintura y Escultura.

TMH también recomienda las grabaciones en su blog de la segunda mitad del cuatrimestre, aunque realiza una aplicación ligeramente distinta:

²¹¹ <https://www.cartoonstock.com/>.

Hay una curiosa teoría que dice que nuestro cerebro recoge información de lo que oímos cuando estamos dormidos, por eso para un repaso general y por si fuese verdad que funciona, yo siempre me pongo las grabaciones hasta dejarme dormir.

EM, en su diario de la semana 8, comenta que en lugar de grabar su propia voz, graba las palabras que quiere aprender con el conversor de texto a voz de Acapela²¹², sugerido en los recursos del aula virtual para ayudar a preparar la presentación oral.

Algunos estudiantes pasan de recitar a cantar, enlazando así con la estrategia de crear rimas y con el uso de canciones, otra estrategia bastante apreciada por los alumnos, como se puede ver también en la tabla XXVI-3 del anexo XXVI. El alumno LS cuenta así su experiencia en su blog de la primera parte del cuatrimestre:

Antes de hacer el examen probé a grabarme hablando, pronunciando las palabras que más me costaba aprender, primeramente en inglés y luego su traducción en español. Pero la verdad es que esto no me sirvió para nada, pues me parecía muy aburrido, y obviamente prefería escuchar música antes que escucharme a mí hablando. Así que lo siguiente que hice fue intentar hacer una canción con un poco de ritmo con las palabras para no fuese tan aburrido, pero yo ni canto bien ni sé componer canciones... Así que no fue muy buena idea. Pero de tanto grabarme, ¡conseguí aprenderme muchas palabras!

5.4.2.1.4. Mapas conceptuales

Como se indicó en el apartado 1.1.5, en el curso 2013-2014, el inmediatamente anterior a la implementación de la propuesta didáctica en la que se basa esta tesis, se impuso a los alumnos la elaboración de un mapa conceptual por cada unidad del temario, preferentemente usando herramientas digitales. Dicha tarea se realizaba en las horas de trabajo resultantes de la virtualización parcial de la asignatura, de acuerdo con la

²¹² <http://www.acapela-group.com/>.

normativa vigente en ese momento. La reacción general de los alumnos, condensada en el siguiente comentario anónimo recibido a través del aula virtual, no fue positiva:

Estoy absolutamente convencid@ del importante papel que cumplen los MAPAS CONCEPTUALES a la hora de estudiar, memorizar e interiorizar la mayoría de los contenidos de cualquier materia, pero considero que a estas alturas, cualquier estudiante debe haber adquirido los métodos que mejor se adapten a su forma de aprendizaje. A mi juicio queda fuera de lugar que el alumno tenga que descubrir las ventajas del recurso y mucho menos que tenga que investigar el funcionamiento de programas o aplicaciones. Creo que la profesora debería proponer el mapa que tiene confeccionado como modelo, y que cada cual lo reforme a su antojo o imite para otros temas, pero desde luego opino que la elaboración de estos mapas es algo que supera los objetivos de la asignatura.

En el curso 2014-2015 se obró en consecuencia y se ofreció el mapa conceptual como una estrategia de aprendizaje más, proporcionando herramientas informáticas²¹³ a través de un enlace en el documento del taller de estrategias colgado en el aula virtual, por si los alumnos deseaban experimentar con ellas.

No obstante, a pesar de disponer de dichas herramientas digitales, los estudiantes que declaran usar mapas conceptuales a lo largo del curso se decantan claramente por el lápiz y el papel, como se puede ver en el ejemplo que figura a continuación, incluido por AS en su blog de la primera parte del cuatrimestre.

²¹³ Además de las aplicaciones para mapas conceptuales mencionadas en <http://www.lifehack.org/articles/technology/11-free-mind-mapping-applications-web-services.html>, se sugiere el uso de herramientas no específicas para dicho propósito, como Prezi (<http://prezi.com/>), PowerPoint, Word o Paint.

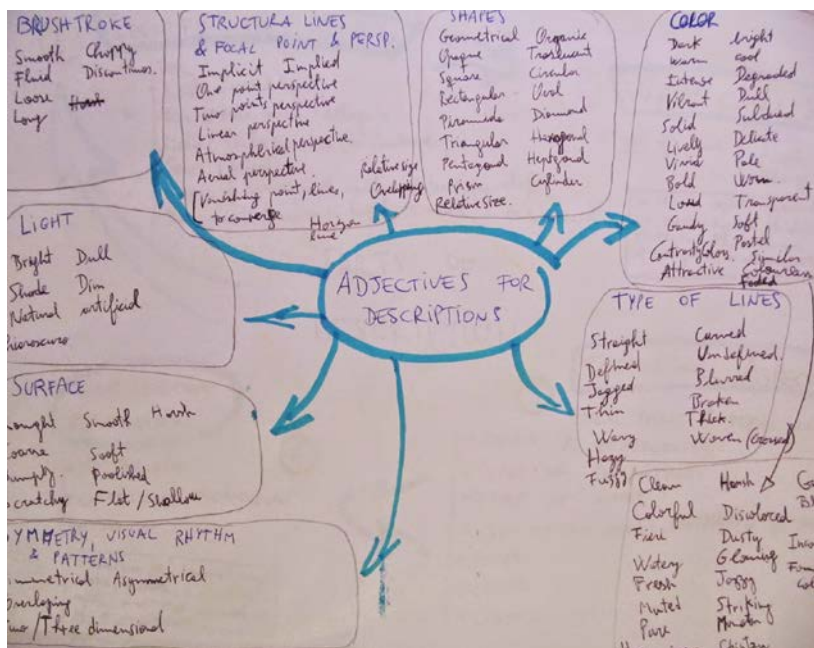


Figura 5.15: Ejemplo de mapa conceptual incluido en el blog de un alumno.

Resulta interesante conocer qué criterio siguen los alumnos para organizar las palabras en sus mapas conceptuales. El estudiante BM dice en su blog de la primera parte del cuatrimestre que le funciona la agrupación de palabras tanto por su tipología (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) como por sinónimos o antónimos. Esto parece contradecir la postura de Folse (2004: 52), quien, como se veía en los apartados 2.1.3.6.1 y 4.1.5, critica el mito de que la presentación del vocabulario en campos semánticos facilite el aprendizaje. No obstante, la oposición puede ser solo aparente, pues una cosa es la manera en que el docente introduce léxico nuevo y otra distinta cómo el alumno decide organizar ese vocabulario para aprenderlo. El mismo Folse (2004: 52) no plantea objeción alguna a que el profesor cree actividades de repaso (no de presentación de nuevos contenidos) en las que se manejen campos semánticos.

5.4.2.1.5. Tarjetas de tipo flashcard

El uso de tarjetas como estrategia de aprendizaje se menciona en 9 ocasiones. El alumno LC, por citar un ejemplo, muestra en su blog de la primera parte del cuatrimestre el empleo de tarjetas de cartulina de distintos colores, de modo que cada color representa un tema (se enlaza así con la utilización de códigos de colores para facilitar la adquisición de vocabulario). Según LC, la propia tarea de elaboración de las tarjetas ayuda a retener las palabras nuevas y, además, es muy práctico transportar las tarjetas y consultarlas en cualquier momento que se tenga libre.

El estudiante CF comenta en su blog de la segunda mitad del cuatrimestre que usa sus tarjetas para organizar una especie de juego de cartas con sus compañeros, en el que gana el que acumule más tarjetas adivinadas. Hablando de juegos, llama la atención lo poco que se usan como estrategia de aprendizaje (solo tres alumnos los mencionan), mientras que el componente lúdico tiene un gran peso en las clases presenciales. CF propone en su blog variantes del juego más complicadas que implican definir las palabras o hacer frases con ellas, otras estrategias no mencionadas en un principio durante el taller de la semana 5 pero ampliamente usadas por los alumnos, según se observa en la tabla XXVI-1 del anexo XXVI.

La comodidad de transportar las tarjetas a la que alude LC es aún más clara en el caso de las tarjetas digitales, aptas para aprovechar pequeños momentos que quedan libres a lo largo del día. EM declara en su blog de la segunda parte del cuatrimestre que ha utilizado varias veces, con buenos resultados, la aplicación de *flashcards* digitales StudyBlue²¹⁴, empleada en la preparación del recurso complementario al OA 2.14 y que permite compartir conjuntos de tarjetas con otros usuarios. Asimismo, otra aplicación móvil a la que alude MS en su diario de la semana 6 y en su

²¹⁴ <https://www.studyblue.com/>.

blog de la segunda mitad del cuatrimestre es Quizlet²¹⁵: en la captura de pantalla que figura abajo se ve un ejemplo de su uso con palabras aprendidas en la asignatura.

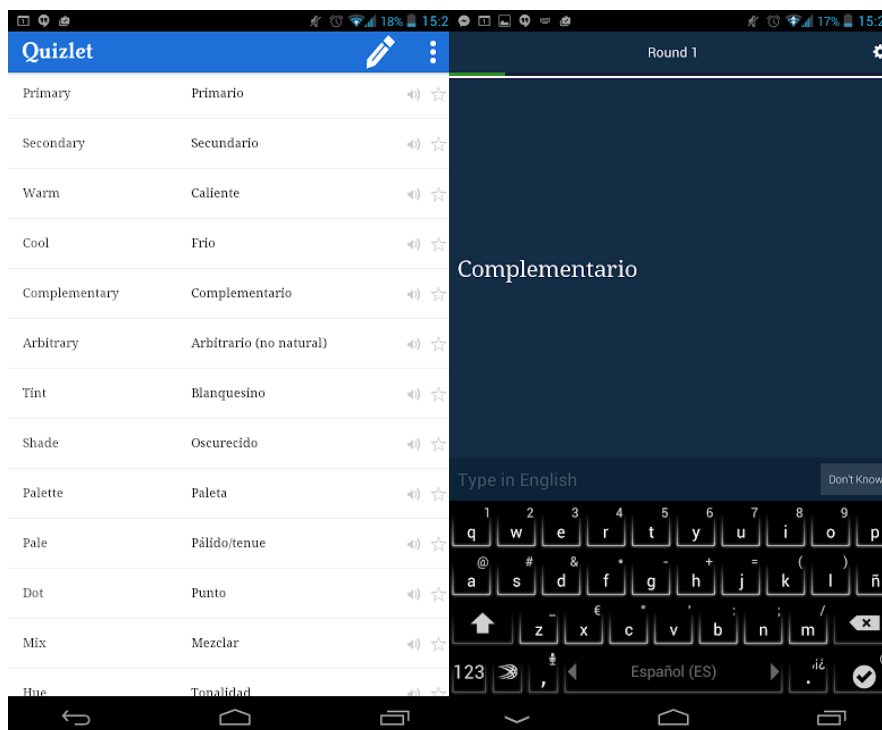


Figura 5.16: Uso de la aplicación móvil Quizlet ejemplificado en el blog de un alumno.

Aparte de las aplicaciones para la adquisición de vocabulario ya mencionadas, en el diario de la 2ª semana de MS aparecen alusiones a una aplicación multiplataforma de inglés general denominada Wlingua²¹⁶. Además, el alumno BA describe en su diario de la semana 8 otro método ingenioso para aprender vocabulario gracias al móvil:

²¹⁵ <https://quizlet.com/>.

²¹⁶ <http://www.wlingua.com/es/>.

I have added the most difficult words for me on my phone and I've put an alarm every hour with a different word. Every time the alarm rings, a word in Spanish appears and I must translate it. If I don't remember the word I put off the alarm 10 minutes until I memorize it.

5.4.2.2. Estrategias compensatorias

Muchos alumnos afirman usar estrategias compensatorias cuando se les formulan en el cuestionario inicial preguntas como “¿Qué haces para adivinar el significado de una palabra cuando no la conoces?” o “¿Qué haces cuando quieres decir una palabra y no te sale?”. Sin embargo, los estudiantes casi no vuelven a mencionar este tipo de estrategias cuando escriben en sus diarios y blogs sin preguntas que los guíen, ya que su atención se centra de modo preferente en las estrategias para memorizar vocabulario.

Tal como se ve en la tabla XXVI-2 del anexo XXVI, quizá el aspecto que ha despertado más interés es el uso de diccionarios y otros recursos similares (traductores automáticos, la base de datos de traducciones Linguee²¹⁷, glosarios especializados y otras estrategias para búsquedas terminológicas), aspectos tratados en el taller del 8 de octubre de 2014 y que algunos alumnos han encontrado útiles para la elaboración de sus presentaciones orales sobre técnicas de Conservación y Restauración.

5.4.2.3. Estrategias para adquirir vocabulario mediante la escucha

Si se compara la tabla XXVI-3 con la tabla XXVI-6 del anexo XXVI, se percibe con claridad que los alumnos están más orientados hacia lo auditivo y, especialmente, hacia lo audiovisual que hacia la lectura. Se confirman, por tanto, las preferencias expresadas al comienzo del curso en

²¹⁷ <http://www.linguee.es/>.

el cuestionario inicial sobre la asignatura, representadas en la figura 5.7 de la página 248.

Los estudiantes utilizan con asiduidad las redes²¹⁸ (más que la propia televisión) para ver películas en versión original. Sin embargo, quizá el recurso más popular son los vídeos de todo tipo sobre temas que les interesan: arte, manualidades, moda, maquillaje, charlas TED²¹⁹ e incluso algunos vídeos específicos para aprender inglés. Cuando hablan de vídeos, los alumnos suelen incrustarlos o proporcionar los enlaces en sus blogs, de modo que aportan una gran cantidad de material valioso a sus compañeros.

El componente audiovisual es tan dominante que, incluso en el caso de las canciones, la mayoría de los alumnos comenta que muchas veces manejan, en lugar de materiales de audio (Mp3, CDs, radio...) vídeos de YouTube, con frecuencia subtítulos con las letras en inglés y/o en español, con lo que se combina la imagen, lo auditivo y la lectura de textos.

Para muchos, como AS en su diario de la semana 8, las imágenes de vídeos y películas refuerzan el aprendizaje: “Me ha sido muy útil ver el fragmento de la película [*La joven de la perla*²²⁰, utilizada en el OA 2.9] para aprender algunos términos que desconocía y que ahora recuerdo al relacionarlos con una imagen visual”.

5.4.2.4. Estrategias para usar vocabulario nuevo en la producción oral y escrita

En la tabla XXVI-4 del anexo XXVI se ve que las estrategias para usar vocabulario nuevo no despiertan mucho interés, comenzando por las

²¹⁸ AS comenta en su blog de la primera mitad del cuatrimestre el uso intensivo que hace del portal www.series.ly, por ejemplo.

²¹⁹ <https://www.ted.com/>.

²²⁰ Película sobre el pintor Vermeer, dirigida por Peter Webber en 2003 y protagonizada por Colin Firth y Scarlett Johansson.

pocas respuestas obtenidas en el cuestionario inicial (17 de los 22 alumnos dejaron ese apartado en blanco). Algunas de las ideas sugeridas en el taller de la quinta semana fueron llevadas a la práctica por los estudiantes: AN comenta en su blog de la primera mitad del cuatrimestre que ha acudido al Language Café de La Laguna para hablar con extranjeros.

5.4.2.5. Estrategias para regular emociones, actitudes y motivación

Tal como se observa en la tabla XXVI-5 del anexo XXVI, en el cuestionario inicial la mayor parte de los alumnos no declararon poseer estrategias relacionadas con aspectos afectivos. Algunos estudiantes, en concreto SP, AJH y TMH, afirmaron no requerir estrategias de estas características, dado que les gustaba mucho el inglés y no necesitaban hacer nada especial para motivarse. Otros, como BM o AR, manifestaron carecer de estrategias de este tipo pero reconocían que las necesitaban con urgencia para controlar su ansiedad, sobre todo al hablar delante de los compañeros. Un tercer grupo de cinco alumnos²²¹, aunque no sabía identificar estrategias concretas para regular sus emociones, actitudes y motivación, indicó que algunas de las estrategias usadas para otros fines (memorizar vocabulario, exposición a vídeos y canciones, lectura sobre temas de interés...) también cumplían la función de divertir y motivar.

El escaso interés despertado por esta clase de estrategias en el cuestionario inicial continuó durante la implementación de la propuesta didáctica, aunque cabría esperar una mayor reacción de los estudiantes para gestionar la fuerte presión a la que se vieron sometidos. AHQ dice en su blog de la segunda parte del cuatrimestre que si no está relajado y descansado no es capaz de estudiar inglés, y lo cierto es que ese no fue el estado habitual del alumnado.

²²¹ EM, ECN, ECB, BA y LC.

Los sujetos que mostraron un mayor uso de estas estrategias a lo largo del cuatrimestre fueron EM (centrado principalmente en minimizar las interrupciones en el estudio, para lo que recomienda desconectar el móvil y evitar la tentación constante de las redes sociales), ECN (que describe en repetidas ocasiones técnicas de relajación y autorrecompensa) y MS (que aconseja dosificar bien la cantidad de palabras que quiere aprender, señalando que con más de diez palabras al día se satura, y que recomienda usar aplicaciones que mejoran la concentración²²²).

5.4.2.6. Estrategias para adquirir vocabulario mediante la lectura

La tabla XXVI-6 del anexo XXVI muestra que en el cuestionario inicial solo 5 de los 22 alumnos manifiestan leer habitualmente en inglés, situación que se mantiene más o menos en esos niveles a lo largo del cuatrimestre. Leer no parece ser una actividad muy popular y los pocos que leen lo hacen en internet, más que en libros.

Un buen punto de partida para animarse a leer sería seguir las recomendaciones proporcionadas por los compañeros en sus blogs, sobre todo en la primera mitad del cuatrimestre. En ellos aparecen enlaces a páginas web de todo tipo: sitios web de museos y otras páginas web relacionadas con el Arte, sitios de noticias, foros, blogs de famosos, páginas web dedicadas al aprendizaje del inglés, librerías *online* para comprar libros en papel o electrónicos, etc. También los alumnos que hablan en sus blogs de libros tradicionales, como AS, quien muestra fotografías de algunas páginas de libros sobre Arte y cómics que ha leído recientemente, dan indicaciones concretas que invitan a la lectura.

²²² La página <http://worksnuug.com/blog/10-apps-to-boost-your-concentration> contiene una selección de este tipo de aplicaciones.

5.4.2.7. Otras estrategias

Por último, la tabla XXVI-7 del anexo XXVI muestra un grupo minoritario de estrategias difíciles de encuadrar en las categorías descritas en los apartados anteriores. Entre ellas está la iniciativa mencionada por MS en su diario de la quinta semana, que persigue un objetivo similar al de la acción de la profesora de configurar el aula virtual en inglés: “I changed the language of my mobile phone and other machines. It is not the vocabulary we have to learn for the subject but it gives me confidence, I get used to English and I don’t notice it”.

Tras esta visión panorámica de las estrategias de aprendizaje de vocabulario que los alumnos mencionan a través de las diversas herramientas de recogida de datos aplicadas durante la implementación de la propuesta didáctica, en el apartado 6.2 del próximo capítulo se evaluará la eficacia de esta forma de trabajar las estrategias de aprendizaje y se intentará determinar si existe alguna relación entre el número de estrategias mencionadas por cada alumno y su rendimiento en los tests de vocabulario específico.

5.5. Recogida de datos acerca de la valoración de la propuesta didáctica por parte del alumnado

En este apartado se describirá el proceso de recogida de datos, mediante los instrumentos ya presentados en el capítulo 3, sobre las opiniones de los alumnos acerca de la propuesta didáctica. En los anexos XXVII a XXXI se organiza toda la información recopilada, que se interpretará posteriormente en el capítulo 6, dedicado a la evaluación de la propuesta didáctica.

5.5.1. Recogida de datos mediante los cuestionarios inicial y final (más la consulta adicional de abril de 2015)

Mientras que en el apartado 5.1.1 se utilizaban las respuestas de todos los alumnos a ciertas preguntas del cuestionario inicial²²³ para describir las circunstancias de partida en las que se puso en práctica la propuesta didáctica, en este apartado solo se tienen en cuenta a los 22 sujetos de la investigación delimitados en el anexo XXIII.

En el anexo XXVII se muestran las respuestas de estos 22 estudiantes al cuestionario final²²⁴ y también se establece una comparación con sus réplicas a determinadas preguntas del cuestionario inicial, para explorar de ese modo posibles cambios producidos durante el cuatrimestre. Como se comentaba en el apartado 3.2.2.1, en un principio se había concebido estos cuestionarios como anónimos, abriéndose la participación a todo el grupo, no solo a los sujetos de la investigación. Por ello, antes de cumplimentar el cuestionario inicial, en la sesión en el aula de informática del 24 de septiembre de 2014, cada alumno escogió al azar un papel con un código numérico que tenía que anotar en un documento de Google Docs y conservar hasta el final del cuatrimestre, para volver a reutilizarlo al completar el cuestionario final. Cuando ya había concluido

²²³ Descrito en el apartado 3.2.2.1.1, disponible en el anexo V y administrado el 24 de septiembre de 2014.

²²⁴ Descrito en el apartado 3.2.2.1.2, disponible en el anexo VI y administrado el 10 de diciembre de 2014. Cabe mencionar que este cuestionario final se modificó para que los alumnos pudiesen valorar una iniciativa surgida durante la implementación de la propuesta didáctica: la creación de unos cuestionarios de Moodle para comprobar la adquisición de los contenidos de cada tema. Con los cuestionarios, el alumno recibe, además de retroalimentación, una calificación que queda registrada en la plataforma, y el docente puede conocer sus errores para poder realizar una intervención precoz. Estas actividades *online* se tuvieron en cuenta a la hora de evaluar el grado de satisfacción de los alumnos (como se muestra en el apartado 6.3.6), pero no se intentó medir su posible impacto en el rendimiento en el test de vocabulario, ya que algunos de esos cuestionarios se publicaron demasiado tarde, a tiempo para ayudar a preparar el segundo parcial pero después de la administración del postest de vocabulario.

el cuatrimestre y se habían puesto las notas de enero, se cambió de parecer y se decidió identificar a los alumnos con el fin de seleccionar las respuestas de los sujetos del estudio y poder relacionar dichas respuestas con otros aspectos, como el incremento en la puntuación de los tests de vocabulario. Se pidió el código a los 22 sujetos de la investigación y se obtuvo sin problemas.

Asimismo, en dicho anexo XXVII también se incluyen las respuestas de esos 22 estudiantes a la consulta suplementaria (cuyas preguntas están disponibles en el anexo XXIV) que, a pesar de no estar prevista en el diseño inicial de la investigación, se realizó a los alumnos meses después de concluir el cuatrimestre, el 16 de abril de 2015. El motivo de esta consulta adicional fue, por un lado, averiguar qué alumnos no querían estudiar realmente Conservación y Restauración, dado que ese hecho podría influir en su grado de interés por el léxico específico. Esa duda había surgido al hilo de una reunión de coordinación del Grado celebrada el 25 de marzo de 2015 (consúltese el apartado 3.2.2.5, así como el apartado 5.5.4 más adelante), en la que otros profesores comentaron esa cuestión. Por otro lado, el análisis minucioso de los informes de actividad del aula virtual tras acabar el cuatrimestre había revelado que un número considerable de alumnos no accedía directamente a los OAs del aula virtual (véase el apartado 6.1.1 del siguiente capítulo), y se quería indagar sobre qué métodos alternativos habían usado para preparar la asignatura.

5.5.2. Recogida de datos mediante los diarios semanales del alumno

La información recopilada a través de las entradas del diario de aprendizaje²²⁵ que subieron los 22 alumnos cada semana al aula virtual se

²²⁵ Véase el apartado 3.2.2.2, así como el anexo VII.

sistematizan en dos documentos. Por una parte, el anexo XXVIII contiene el informe realizado por cada estudiante acerca del tiempo de trabajo autónomo que dedicó semanalmente a la asignatura. Por otra, el anexo XXIX complementa al ya mencionado anexo XXVII de los cuestionarios, puesto que organiza los datos recogidos acerca de la valoración que los alumnos realizan en sus diarios semanales sobre los diversos aspectos de la propuesta didáctica.

5.5.3. Recogida de datos mediante comentarios escritos en el aula física y virtual

Como se detallaba en el apartado 3.2.2.4, estaba previsto recoger comentarios (anónimos o no) en el aula física al concluir cada tema. Asimismo, en el apartado 3.2.2.3 también se indicaba que en cada unidad del aula virtual se había habilitado un módulo de encuesta anónimo para los que desearan una mayor privacidad si sospechaban que la profesora pudiera identificarlos por su caligrafía.

Se entregaron 26 comentarios en clase sobre la unidad 1 (8 de ellos firmados). Acerca de la primera parte del tema 2 se recogieron 10 opiniones²²⁶, 3 de ellas firmadas. Por último, sobre la segunda parte del tema 2 se hicieron 7 comentarios²²⁷, 3 de ellos firmados. Sobre las unidades 3 y 4 ya no se intentó recoger comentarios en clase, ante los apuros, descritos en los apartados 5.1.2 y 5.3, que se pasaron para poder cumplir mínimamente con el temario a medida que avanzaba el

²²⁶ Este número tan escaso se debió a que la recogida de comentarios se realizó el 22 de octubre de 2014, día en el que muchos estudiantes se sumaron a una huelga. Aunque la recogida estaba prevista para ese día, quizá habría sido preferible esperar a otra sesión. No obstante, como se consideró que ya existían otros canales para que los alumnos interesados expresasen sus opiniones, se decidió mantener el plan inicial para no alterar demasiado la planificación.

²²⁷ El número de opiniones es de nuevo tan bajo porque el 12 de noviembre de 2014 no asistieron muchos alumnos a clase debido a la coincidencia con la fecha de entrega de trabajos de otras asignaturas. Además, algunos de los estudiantes ya habían abandonado el aula cuando se pidieron al grupo los comentarios.

cuatrimestre. Además, a esas alturas resultaba manifiesto el cansancio, e incluso abierto rechazo, que provocaban las peticiones de comentarios. Se entendió que los alumnos ya proporcionaban mucha información a través de los diarios semanales y que no convenía sobrecargarlos más.

En cuanto al módulo de retroalimentación anónima habilitado en el aula virtual para cada unidad, se recibieron dos comentarios acerca de la unidad 1, cinco sobre la primera parte del tema 2, dos sobre la segunda parte del tema 2, uno sobre las unidades 3 y 4 y, finalmente, no hubo ningún comentario sobre el curso en su globalidad. La participación fue, pues, muy escasa, en la línea de lo que venía sucediendo en los últimos años. Ya se subrayaba en el apartado 3.2.2.4 que, precisamente en previsión de ese comportamiento, se había planificado la recogida de opiniones manuscritas en el aula física, además de habilitar el canal virtual.

El anexo XXX organiza los comentarios de los estudiantes (anónimos o no) realizados tanto en el aula física como en el aula virtual. De esta manera, se proporciona una perspectiva adicional, de acuerdo con el principio metodológico de la triangulación de datos (véase el capítulo 3), para enriquecer la evaluación que se realizará en el capítulo 6 de la propuesta didáctica.

5.5.4. Otros procedimientos de recogida de datos

Por último, se señalará otra vía de recogida de datos que desempeñó un papel más secundario en la investigación: las reuniones de coordinación de los profesores de la titulación, en las que también participa el delegado como portavoz de la clase²²⁸. En la reunión celebrada el 4 de noviembre de 2014, el delegado aportó un informe en el que se emite la opinión general del grupo sobre la asignatura de TEIM,

²²⁸ Véase el apartado 3.2.2.5.

documento que se adjunta como anexo XXXI. En la reunión de 25 de marzo de 2015 no se comentó nada acerca de la asignatura, puesto que la atención se centró en las materias del segundo cuatrimestre. No obstante, a raíz de esa reunión se planteó una cuestión interesante relacionada con la investigación (la falta de interés de muchos alumnos por la Conservación y Restauración) que se incluyó en una consulta adicional²²⁹ realizada a los alumnos en el 16 de abril de 2015, como se explicaba en el apartado 5.5.1 de este capítulo.

Una vez descrita en este capítulo la implementación de la propuesta didáctica en sus distintas vertientes, en el siguiente capítulo se dará cuenta de su evaluación.

²²⁹ Consúltese el anexo XXIV.

Capítulo 6. Evaluación de la propuesta didáctica basada en objetos de aprendizaje

En este capítulo se evaluará la propuesta didáctica en sus distintas facetas para tratar de cumplir los objetivos de la tesis enunciados en el apartado 1.2. En primer lugar, se evaluará el grado de efectividad del trabajo con OAs para el aprendizaje de términos específicos (apartado 6.1). A continuación, se determinará hasta qué punto la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario y el fomento de la reflexión sobre ellas han tenido éxito (apartado 6.2). Para finalizar, en el apartado 6.3 se valorará el grado de aceptación de la propuesta didáctica por parte del alumnado.

6.1. Evaluación de la efectividad de los OAs para la adquisición del léxico especializado

En líneas generales, en vista del rendimiento en el test de vocabulario específico observado en las tablas 5.1 y 5.2 del capítulo 5 (págs. 255 y 256), la propuesta didáctica basada en OAs parece una forma válida de trabajar el vocabulario específico de la Conservación y Restauración. Es evidente que se ha producido un claro avance global, con una nota media en el test final de 6,0 y un incremento medio de casi 4 puntos. Como se podía ver en la segunda columna de la tabla 5.2, solo 6 alumnos se quedaron en el test final por debajo del 5 y, de ellos, todos superaron el 4.

Sin embargo, no se puede afirmar con certeza que la progresión de los alumnos se deba únicamente al enfoque metodológico adoptado, puesto que hay muchos factores en juego difíciles de aislar. A

continuación se explorará la posible relación que podría existir entre el grado de mejora en la puntuación de este test y los siguientes aspectos:

- a) El número de consultas que realiza cada alumno a los OAs y a sus recursos complementarios alojados en el EVA, según los informes de actividad del aula virtual (apartado 6.1.1).
- b) La cantidad de OAs utilizados en el aula virtual y la modalidad de contacto con ellos, según los informes de actividad de Moodle y la lista de asistencia al aula física (apartado 6.1.2).
- c) El tiempo de trabajo autónomo que el alumno dice dedicar a la asignatura en su diario semanal (apartado 6.1.3).

6.1.1. Relación entre el grado de mejora en el test de vocabulario específico y el número total de consultas de cada alumno a los OAs

La tabla XXV-7 del anexo XXV resume las tablas XXV-2 a XXV-4 y XXV-6 del mismo anexo, cuantificando (sin distinguir OAs concretos ni tipos de exposición a ellos de los alumnos) el total de consultas que cada alumno realizó al conjunto de OAs y de recursos complementarios, información que se vuelca en la figura 6.1, que aparece unas líneas más abajo.

En dicha gráfica no se advierte una relación de proporcionalidad directa entre el número de visitas a los OAs y recursos complementarios, por un lado, y el incremento de la puntuación en los tests de vocabulario específico, por otro. Así, se encuentran alumnos en la parte superior de la gráfica que sacan un gran partido a un número relativamente reducido de consultas. Por ejemplo, SP obtiene la mayor diferencia de puntuación –de casi 6 puntos- con 43 consultas en todo el cuatrimestre. En el mismo sentido, ECN y LP ocupan posiciones bastante altas con tan solo 25 y 13 consultas, respectivamente. Por el contrario, BM aparece a la cola de la

clasificación tras haber realizado 104 consultas. MS y AR tampoco parecen haber logrado una gran mejoría en el postest de vocabulario, a pesar de haber hecho 152 y 148 visitas durante el cuatrimestre.

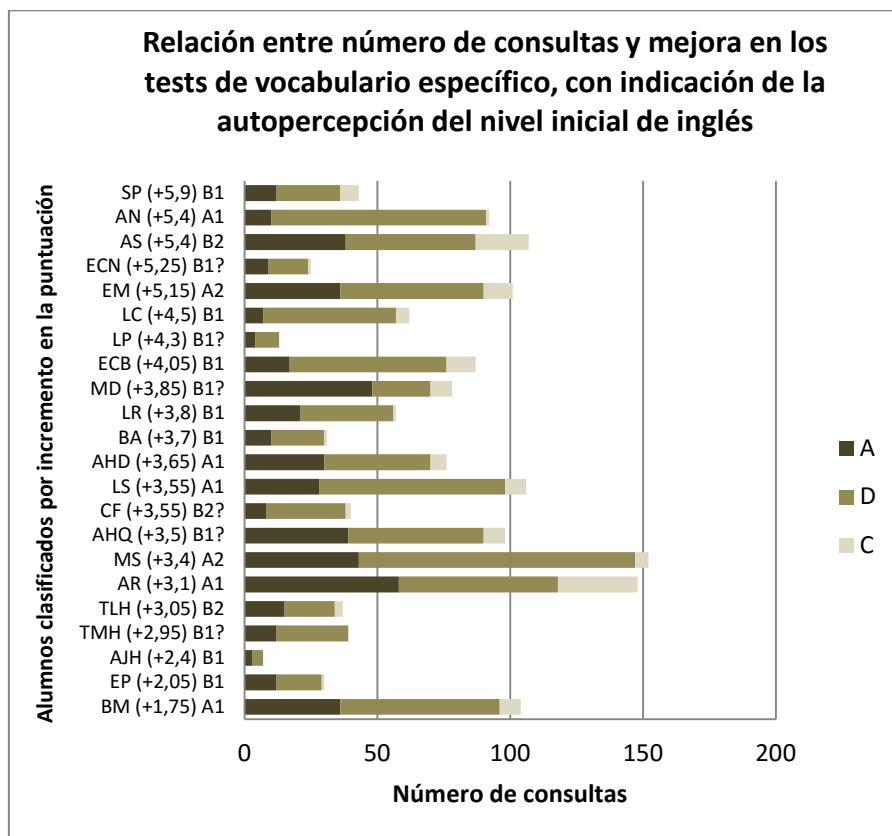


Figura 6.1: Relación entre el número de consultas a los OAs (antes [A] y después [D] de la sesión presencial en la que se trabaja), así como a su recurso complementario del aula virtual (C), y el incremento en la puntuación obtenida en el postest de vocabulario con respecto al pretest, con indicación de la autopercepción²³⁰ del nivel inicial de inglés.

Resulta obvio que, aunque la repetición de los ejercicios interactivos de los OAs debería facilitar la adquisición del léxico (Folse, 2004; Read, 2000; Schmitt, 2000), pinchar en un OA más veces en el aula

²³⁰ La interrogación significa que la autopercepción es cuestionada (a la baja) por la profesora.

virtual no garantiza necesariamente un mejor aprendizaje. Quizá un alumno que solo acceda una vez y se prepare unos buenos materiales propios con los que trabajar por su cuenta a partir de entonces obtenga mejores resultados. Puede que haya estudiantes que hagan clic aquí y allá de un modo un poco aleatorio, sin prestar atención a lo que están haciendo, tal como señala Trinder (2009): “CALL applications have been accused of encouraging ‘mindless’ clicking rather than active engagement”.

Sin embargo, como se ve en las tablas XXV-2 a XXV-4 y XXV-6 del anexo XXV, hay alumnos que no han consultado algunos OAs ni una sola vez. Dado que los resultados del postest de vocabulario indican que algunos de ellos sí conocen, en mayor o menor grado, el léxico de esos OAs, resulta claro que lo han estudiado por medio de otros materiales distintos. Ante esta evidencia, como se comentaba en el apartado 5.5.1 del capítulo anterior, el 16 de abril de 2015, tres meses después de concluir la asignatura, se preguntó a los estudiantes por escrito si habían estudiado algún OA sin necesidad de consultarlo personalmente en el aula virtual. Esta consulta, disponible en el anexo XXIV, trataba de conocer esos mecanismos alternativos, dejando claro que no se condenaba su empleo (en cualquier caso, las represalias para la mayoría de los alumnos serían imposibles, puesto que habían aprobado ya la asignatura en enero de 2015).

Mientras que los alumnos SP y LP (quienes, con relativamente pocas consultas en el aula virtual y con dos y siete OAs sin visitar, ocupan el primer y sexto puesto de la clasificación por incremento de la puntuación en el test de vocabulario), reconocen la utilización de algunos materiales que circularon por el grupo²³¹, 19 de los 20 alumnos restantes

²³¹ Muchos alumnos, como se aprecia en el apartado 5.4.2 del capítulo anterior y en el apartado 6.2 de este, mencionan materiales de elaboración propia (listas de palabras, esquemas, etc.) en sus diarios semanales y blogs, aportando incluso

declaran de que han consultado ellos mismos todos los OAs (un alumno, AHQ, no contestó a la pregunta). Esta afirmación resulta sorprendente en el caso de siete²³² alumnos que tienen algún OA sin estrenar, especialmente en el de AJH, que no ha visitado jamás nada menos que 15 OAs. Cabe suponer que algunos, o bien están respondiendo lo que creen que deben responder, o bien no recuerdan con precisión los hechos tras los meses transcurridos desde el final del primer cuatrimestre.

Otra observación relevante al hilo de la figura 6.1 de la página 293 es que no importa tanto el número total de consultas en el cuatrimestre como el momento en que se estas se produjeron, dato mostrado anteriormente en las tablas XXV-2 a XXV-4 y XXV-6 del anexo XXV. Por ejemplo, de las 104 consultas del último clasificado (BM), 96 tuvieron lugar en la primera parte del cuatrimestre, antes del primer parcial. Es comprensible, por tanto, que, a pesar de haber realizado un número elevado de visitas, su nota en el test de vocabulario haya sido la que ha aumentado menos de todo el grupo.

Si bien se encuentran alumnos en los que el trabajo (o la ausencia del mismo) con los recursos virtuales ha pesado más que su nivel de inglés de partida, como el ejemplo de AN en lo alto de la tabla y los casos de TLH, AJH²³³ y EP en la parte inferior, otras veces el volumen de trabajo no lo explica todo. En algunas ocasiones hay que contar con las

fotografías de los mismos. No es difícil suponer que muchos de estos materiales se cedieron a compañeros.

²³² Los alumnos son: AJH con 15 OAs sin consultar, CF con 5, EP con 4, BM y LR con 3 y ECB y TMH con 1.

²³³ El caso de AJH, con un buen nivel lingüístico de partida pero con un total de tan solo 7 consultas en todo el cuatrimestre, es especialmente llamativo. El propio alumno solicitó una tutoría el 24 de noviembre de 2014 para exponer, a modo de desahogo emocional, su situación de profunda desorientación y desánimo con la asignatura y con la titulación en general. Comentó que el detonante para replantearse su comportamiento en todas las asignaturas había sido el diario semanal de inglés, de modo que parece una herramienta útil para la reflexión. A pesar del pobre resultado en el postest de vocabulario, AJH logró, gracias a su buena base de inglés general, reconducir la asignatura en el último momento, pero evidentemente no a través del trabajo en el aula virtual.

diferencias de nivel de inglés entre los estudiantes, que quizá justifiquen que SP (con un nivel inicial autodiagnosticado de B1, impresión corroborada por la profesora) obtenga un excelente rendimiento de sus 43 consultas al aula virtual, mientras que AR (que dice tener un A1, apreciación también verosímil) no obtenga resultados tan brillantes a pesar de sus 148 visitas. La aparente falta de rentabilidad de las 152 consultas de MS, que no partía de un nivel tan bajo como el de AR (dice, con razón, poseer un A2), podría tener que ver con su percepción, fundamentada o no, de que se le da mal el aprendizaje de vocabulario, tal como afirma en su respuesta a la pregunta II.8 del cuestionario inicial²³⁴. Curiosamente, es la única persona del grupo que tiene tan mala opinión de sí misma en lo que se refiere a su capacidad de adquirir vocabulario. Otro factor puede ser el hecho de que MS, al igual que otros 7 de los 22 alumnos²³⁵, en realidad no tiene mucho interés por el vocabulario específico de Conservación y Restauración, pues su objetivo último es pasarse al Grado en Diseño, al que no pudo acceder debido a la elevada nota de corte exigida.

6.1.2. Relación entre el grado de mejora en el test de vocabulario específico y el número total de OAs trabajados por cada alumno, así como la modalidad de exposición a ellos

Puesto que, como se decía, el número de clics no tiene por qué traducirse en un mejor aprendizaje, cabe preguntarse qué tipo de relación hay entre la puntuación en el postest de vocabulario y la cantidad de OAs con los que se ha tenido contacto, en lugar del número de consultas realizadas. Es decir, puede ser más relevante con cuántos OAs se ha

²³⁴ Véase la tabla XXVII-17 del anexo XXVII.

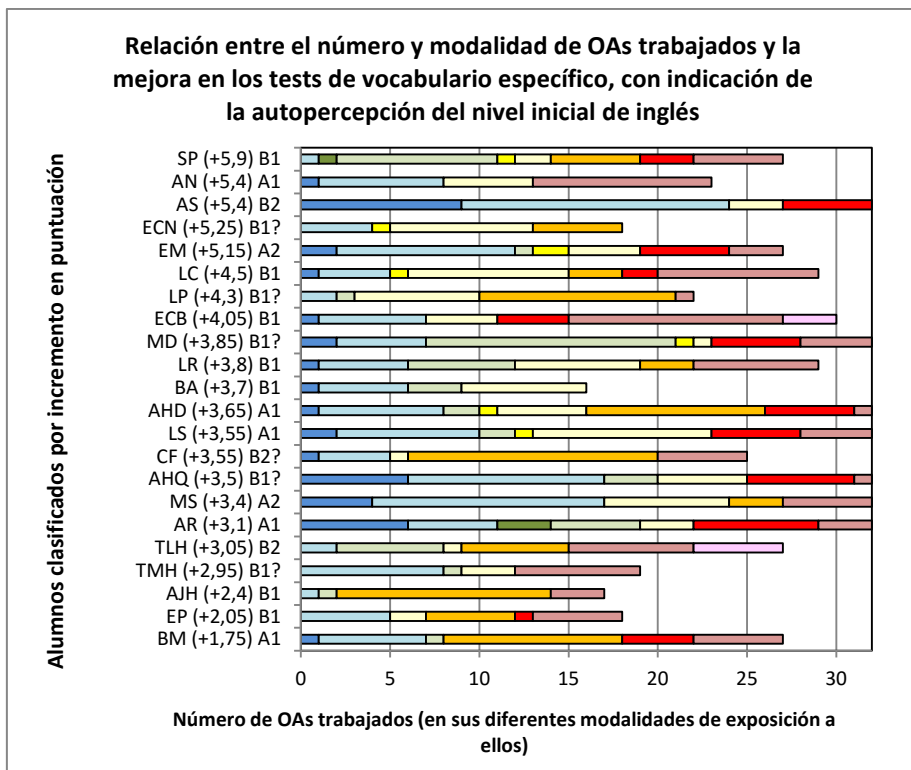
²³⁵ Esta cuestión, sobre la que se interpelló a los alumnos en la consulta suplementaria del 16 de abril de 2015, aparece reflejada en la tabla XXVII-20 del anexo XXVII.

tenido contacto que el mero cómputo global de clics en el aula virtual. Asimismo, además del número total de OAs consultados, puede ser determinante el tipo de contacto que se ha producido. Es decir, si se han tenido en cuenta o no las pautas del aula inversa, si se ha repasado el OA y/o el recurso complementario tras la sesión presencial, etc.

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones, se ha elaborado la tabla XXV-8 del anexo XXV, que cuantifica los diferentes tipos de consultas llevadas a cabo por cada alumno durante las tres partes²³⁶ del cuatrimestre. La tabla XXV-8 sirve, a su vez, de base para elaborar la tabla XXV-9, en la que la letra N indica el número de OAs consultados, representando el símbolo % el porcentaje que ese número supone sobre el total de 32 OAs disponibles. De la tabla XXV-9 deriva la figura 6.2, que se muestra unas líneas más abajo.

En esta gráfica, referida al número de OAs que consulta cada alumno (al menos una vez) en el aula virtual, se observan menores diferencias cuantitativas entre los estudiantes que en la figura 6.1 de la página 293, la cual mostraba el cómputo total de visitas. Como se ve en la figura 6.2, 7 de los alumnos han accedido a todos los OAs (aunque solo 1 de ellos ocupa un lugar destacado en la clasificación por incremento de la puntuación en el postest de vocabulario), mientras que los otros 15 estudiantes oscilan entre los 16 y 30 OAs visitados. Sorprende ver a un alumno con solo 18 OAs consultados en el tercer puesto del ránking. Este dato también hace pensar, al igual que en la figura 6.1, que algunos alumnos, aun cuando no lo reconozcan, han estudiado el contenido de ciertos OAs a través de otros materiales, sin llegar a consultarlos directamente.

²³⁶ Estas tres partes, designadas mediante la notación (i, ii, iii), corresponden a las tablas XXV-2, XXV-3 y XXV-4, respectivamente.



LEYENDA		
Tipo 1	A+P+D+C	OA consultado <u>antes y después</u> de la sesión <u>presencial</u> . Se ha consultado también el recurso <u>complementario</u> al OA.
Tipo 2	A+P+D	OA consultado <u>antes y después</u> de la sesión <u>presencial</u> .
Tipo 3	A+P+C	OA consultado solo <u>antes</u> de la sesión <u>presencial</u> . Se ha consultado también el recurso <u>complementario</u> al OA.
Tipo 4	A+P	OA consultado solo <u>antes</u> de la sesión <u>presencial</u> .
Tipo 5	P+D+C	OA consultado solo <u>después</u> de la sesión <u>presencial</u> . Se ha consultado también el recurso <u>complementario</u> al OA.
Tipo 6	P+D	OA consultado solo <u>después</u> de la sesión <u>presencial</u> .
Tipo 7	P	OA al que solo se ha tenido exposición en la sesión <u>presencial</u> .
Tipo 8	V+C	OA al que solo se ha tenido exposición en el aula <u>virtual</u> . Se ha consultado también el recurso <u>complementario</u> al OA.
Tipo 9	V	OA al que solo se ha tenido exposición en el aula <u>virtual</u> .
Tipo 10	C	El alumno <u>no asiste</u> a clase cuando se trabajan las actividades presenciales complementarias a un OA y consulta en el aula virtual los materiales relacionados con esas actividades <u>complementarias</u> , pero no el OA propiamente dicho.

Figura 6.2: Relación entre el número y modalidad de OAs trabajados y la mejora en los tests de vocabulario específico, con indicación de la autopercepción²³⁷ del nivel inicial de inglés.

²³⁷ La interrogación significa, de nuevo, que la autopercepción es cuestionada (a la baja) por la profesora.

En cuanto a la combinación que cada estudiante presenta de las distintas modalidades de exposición a los OAs, el patrón que cabría esperar en los alumnos más exitosos sería un predominio de los tipos de exposición más completos posibles y que impliquen la consulta del OA antes de la sesión presencial, tal como estaba previsto en la propuesta didáctica de acuerdo con los principios del aula inversa (véase el apartado 2.1.1.2). Estas modalidades serían la 1 y la 2 y, en menor medida, la 3 y la 4. Un ejemplo de combinación de modalidades de exposición a los OAs que se ajusta a lo esperado es el de AS, en el segundo lugar de la clasificación por incremento en la puntuación del test: la gran mayoría de los 32 OAs consultados los trabajó mediante las modalidades 1 y 2.

Sin embargo, un rápido vistazo a la figura 6.2 revela que esta hipótesis no siempre se cumple, ya que los alumnos AHQ, MS y AR presentan proporciones bastante altas de las modalidades 1-4 (AHQ y AR a lo largo de todo el cuatrimestre, además, como se puede comprobar en las tablas XXV-2 a XXV-4 del anexo XXV) para estar situados tan abajo. Por otra parte, en lo alto de la clasificación, SP, AN o ECN rentabilizan mejor una exposición a los OAs de los citados tipos 1-4 sustancialmente menor.

Parece claro que algunos alumnos, ya sea por preferencia personal o por la escasez de tiempo impuesta por las circunstancias descritas en los apartados precedentes, optan, en ocasiones con resultados no desdeñables, por modalidades de trabajo que suponen acudir a clase sin preparación previa del OA y después revisar (o no) el material en el aula virtual (tipos 5-7) o bien, en el caso de no asistir a una sesión, compensar esa carencia preparando los recursos de forma exclusivamente virtual (tipos 8-10).

Estas diferencias en las maneras de aproximarse a los OAs no invalidan la propuesta didáctica original, que es lo bastante flexible para dar cabida a alumnos con estilos y ritmos de trabajo muy distintos. Si bien la propuesta didáctica descrita en esta investigación aboga por las

modalidades 1-4 y depende en gran medida de esa exposición previa para el óptimo funcionamiento de las clases, la figura 6.2 (pág. 298) parece sugerir que, incluso aunque el estudiante no haya consultado el OA antes de la sesión presencial, este se beneficia de la actividad complementaria realizada en el aula física, aunque solo sea para captar a qué contenidos se les presta más atención.

Las figuras 6.3 y 6.4, que figuran bajo estas líneas, se basan en los promedios de la última línea de la tabla XXV-9 del anexo XXV y ofrecen un buen resumen visual de la diversidad del grupo, presentando en términos globales las modalidades de trabajo²³⁸ por las que han optado los alumnos, con su correspondiente porcentaje con respecto al total de 32 OAs. La figura 6.4 resume en cuatro grandes modalidades de exposición a los OAs los once tipos que aparecen desglosados en la figura 6.3.

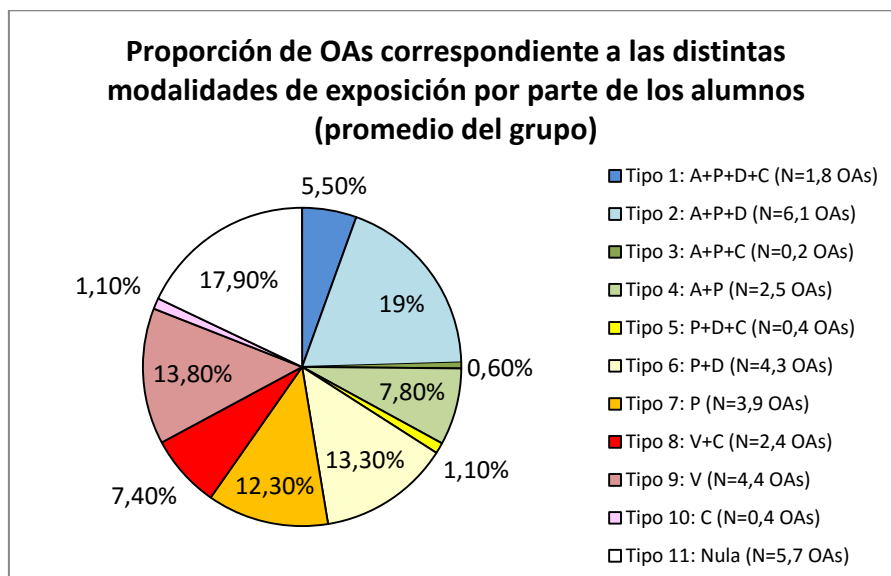


Figura 6.3: Proporción de OAs correspondiente a las distintas modalidades de exposición por parte de los alumnos (promedio del grupo).

²³⁸ Se puede consultar en la leyenda de la figura 6.2 (pág. 298) en qué consiste cada una de las modalidades.

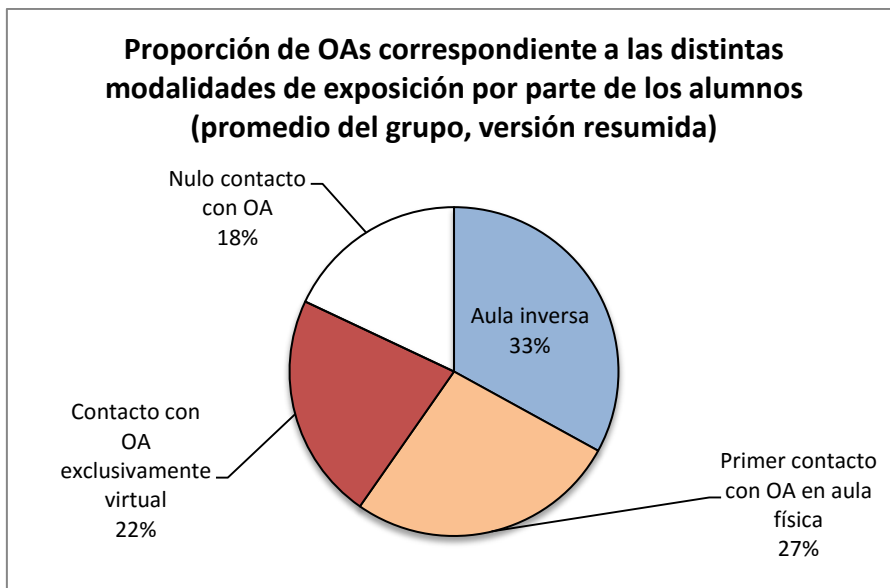


Figura 6.4: Proporción de OAs correspondiente a las distintas modalidades de exposición por parte de los alumnos (promedio del grupo, versión resumida).

En la figura 6.4 se observa que, del total de 32 OAs, el alumno medio solamente habría trabajado mediante el método del aula inversa (modalidades 1-4) poco más de un tercio de ellos. Casi la mitad de los OAs se habría trabajado con otras fórmulas: el 27% de los OAs se habría visto por primera vez en el aula física, con o sin repaso posterior (tipos 5-7), mientras que el acercamiento al 22% de los OAs habría sido exclusivamente virtual. Por último, cabe señalar el dato preocupante de que el alumno medio no ha llegado a estar en contacto (al menos de manera constatable en el aula física o virtual) con un 18% de los OAs.

Resulta evidente que el sistema de trabajo basado en el aula inversa no llegó a cuajar en la implementación de la propuesta didáctica. Como también comentan Garrison y Vaughan (2008: 201) y Kurtz y otros (2014), en ambos casos en contextos de *blended learning*, cuesta vencer la inercia de muchos alumnos que se resisten a asumir una mayor cuota de responsabilidad en su aprendizaje y que prefieren seguir acudiendo al aula

presencial a recibir información que luego deben estudiar. Además, esta labor de estudio se pospuso con frecuencia hasta los últimos días antes del examen, como se veía en las cifras entre paréntesis de la tabla XXV-7 del anexo XXV, que indicaban las consultas a OAs en la semana que transcurrió entre la fecha del postest de vocabulario y el segundo parcial²³⁹.

6.1.3. Relación entre el grado de mejora en el test de vocabulario específico y el tiempo de trabajo autónomo que el alumno dice dedicar a la asignatura

Tras analizar los datos objetivos que arroja el informe de actividad del aula virtual, a continuación se explorará la versión de los hechos que los alumnos proporcionan en sus diarios semanales (instrumento de recogida de datos descrito en el apartado 3.2.2.2 y cuyo modelo se puede consultar en el anexo VII). En los diversos subapartados de la sección 5.5 se detallará la valoración que los alumnos hacen en dichos diarios de la propuesta didáctica basada en OAs, mientras que en esta sección la atención se centrará simplemente en el cómputo de horas de trabajo autónomo que los alumnos declaran dedicar a la asignatura, para ver si son proporcionales a la mejoría experimentada en el test de vocabulario específico. Esta atención al tiempo de trabajo autónomo, elemento que deben tener en cuenta los docentes de las distintas asignaturas para una adecuada coordinación, es fundamental en el sistema de créditos ECTS del EEES, que no solo se basa en las horas de clase presencial, sino también en las de trabajo autónomo.

²³⁹ Entre los alumnos que acumulan más consultas posteriores a la fecha del test final de vocabulario específico destacan BA, con 42 visitas, y AN, con 25. No obstante, el alumno que parece haber sacado más partido a esa semana es TLH, quien, con sus 12 consultas al aula virtual (y, probablemente, mucho trabajo fuera de ella), obtuvo la mejor nota del segundo parcial (9) y una matrícula de honor en la calificación final de la asignatura.

En el anexo XXVIII se proporcionan todas las respuestas que dan los alumnos a la primera pregunta del diario a lo largo de 13 semanas²⁴⁰:

¿Cuánto tiempo le has dedicado a la asignatura esta semana fuera del horario de clase? Si es posible, detalla las tareas y cuánto tiempo le has dedicado a cada una, aproximadamente.

En general, los alumnos parecen mostrarse sinceros a la hora de declarar las horas de trabajo autónomo, confesando a menudo que no se han podido dedicar esa semana a la asignatura. A primera vista, no se detectan grandes incongruencias entre los autoinformes semanales de los diarios y el informe de actividad del aula virtual, instrumento objetivo e inapelable cuya información se examinó en la sección anterior.

Sin embargo, como se puede ver en dicho apéndice, muchos alumnos no cuantifican las horas de trabajo autónomo en todas las semanas del curso, ya sea porque no entregan el diario esa semana, porque no contestan a esa pregunta o porque replican con vaguedades como “poco”, “bastante”, “un rato cada día”, “el tiempo suficiente para ver los recursos antes de clase”, “menos de lo que debería”, etc.

A modo de muestra, en la tabla que figura a continuación se ha seleccionado a los diez alumnos que sí especifican el tiempo dedicado al menos en ocho semanas de las trece analizadas²⁴¹. Como se ve, el promedio de horas semanales de trabajo autónomo dedicadas por el alumno a la asignatura es de casi tres horas y media. Aunque no llega a la media de cinco horas de trabajo autónomo semanales establecidas en el cronograma de la guía docente (anexo XXI), esta cifra probablemente

²⁴⁰ En realidad hubo 14 entregas del diario, pero la última (la de la semana 15) no se ha tenido en cuenta para este apartado, puesto que la actividad que describe no pudo afectar al rendimiento en el postest de vocabulario, dado que es posterior a él.

²⁴¹ Las semanas en las que los alumnos declaran no dedicar ninguna hora de trabajo autónomo se marcan como “0 h.”, aquellas en las que no especifican el número de horas se indican como “No esp.” y las semanas en que no entregan el diario aparecen como “—”.

resulte incluso demasiado elevada para la realidad que se dio durante el cuatrimestre, pues no se debe olvidar que los alumnos mostrados en esta tabla fueron los que consignaron con más regularidad las horas de dedicación semanales. Por ello, podrían no ser representativos del grupo, ya que cabe esperar que los que ni siquiera han concretado las horas hayan dedicado menos tiempo todavía a la asignatura.

		SEMANA													Total horas	Número de semanas especificadas	Promedio horas semanales
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			
ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests de vocabulario específico	2. AN [+5,4]	1,2 h.	--	1 h.	1,5 h.	2 h.	1 h.	No esp.	--	2 h.	--	8 h.	--	9 h.	25,75 h.	8	3,21 h.
	2. AS [+5,4]	6 h.	2,5 h.	5,5 h.	6,5 h.	3 h.	3 h.	4 h.	2 h.	4,5 h.	1 h.	3,5 h.	1 h.	9 h.	51,5 h.	13	3,96 h.
	3. ECN [+5,2]	4 h.	2 h.	2 h.	3 h.	4 h.	--	No esp.	No esp.	2 h.	0 h.	No esp.	3 h.	--	20 h.	8	2,5 h.
	4. EM [+5,15]	7 h.	2,5 h.	7 h.	6 h.	6 h.	8 h.	7 h.	--	7 h.	6 h.	No esp.	4 h.	No esp.	60,5 h.	10	6,05 h.
	7. ECB [+4,05]	3 h.	--	1 h.	6 h.	--	3 h.	5 h.	2 h.	3 h.	3 h.	3 h.	4 h.	--	30 h.	10	3 h.
	11. AHD [+3,65]	2 h.	1,5 h.	0,5 h.	0,5 h.	No esp.	0,25 h.	2,5 h.	0 h.	2,5 h.	--	1 h.	No esp.	No esp.	10,75 h.	9	1,19 h.
	12. LS [+3,55]	--	4,5 h.	2,5 h.	3,5 h.	3,5 h.	--	1,5 h.	No esp.	2,5 h.	2,5 h.	--	5,5 h.	5,5 h.	31,5 h.	9	3,5 h.
	14. MS [+3,4]	4 h.	3 h.	5 h.	3 h.	3,5 h.	--	5 h.	No esp.	4 h.	6 h.	3 h.	No esp.	--	36,5 h.	9	4,05 h.
	15. AR [+3,1]	3 h.	6 h.	4 h.	3,5 h.	2 h.	No esp.	--	4 h.	8 h.	5,5 h.	3 h.	6 h.	6,5 h.	51,5 h.	11	4,68 h.
17. TMH [+2,95]	2 h.	0,5 h.	3 h.	--	3 h.	--	4 h.	1 h.	2 h.	0 h.	1,5 h.	0,5 h.	--	17,5 h.	10	1,75 h.	
Promedio del grupo		3,58 h.	2,81 h.	3,15 h.	3,15 h.	3,25 h.	2,77 h.	3,05 h.	4,14 h.	1,8 h.	3,75 h.	3 h.	3,28 h.	3,42 h.	33,5 h.	9,7	3,39 h.

Tabla 6.1: Horas de trabajo autónomo dedicadas por los alumnos a la asignatura.

Los datos de la tabla 6.1 se reflejan de manera visual en la figura 6.5, en la que no parece apreciarse un vínculo claro entre las horas de trabajo autónomo del estudiante y la mejora experimentada en el test de vocabulario. Como se señalaba al hilo de la figura 6.1 de la página 293, en la que se ponía en relación dicho incremento con el número de consultas a los recursos del aula virtual, posiblemente entren en juego factores como la base de inglés de cada alumno (por ejemplo, AR partía de un nivel muy bajo y, por eso, aunque invierta más tiempo que otros, obtiene un resultado inferior).

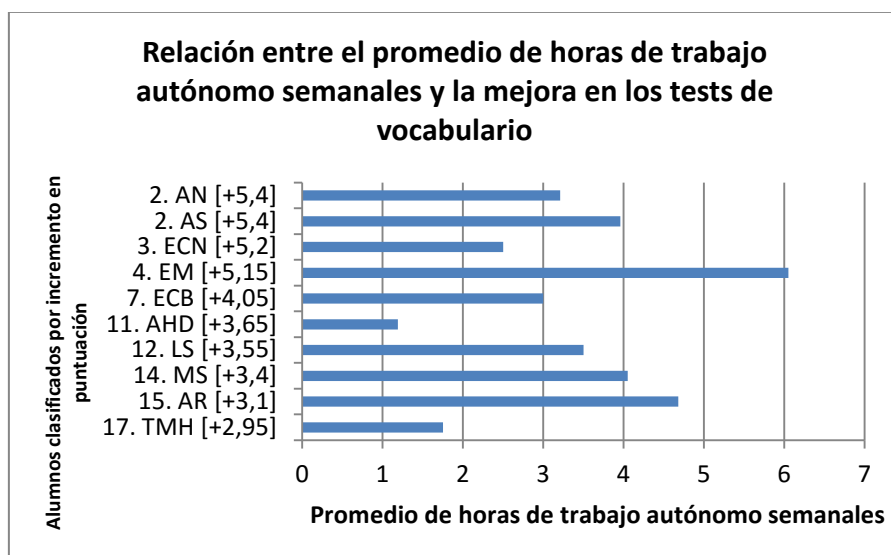


Figura 6.5: Relación entre el promedio de horas de trabajo autónomo semanales y la mejora en los tests de vocabulario.

Sería interesante disponer de datos más completos sobre el tiempo de trabajo autónomo dedicado por los alumnos cada semana, para explorar, por ejemplo, si hay estudiantes que consultan todos los recursos, con un número considerable de visitas, pero que quizá no se detengan el tiempo suficiente para estudiar esos recursos a fondo. Ese podría ser el caso de AHQ, quien, con todos los OAs visitados (véase la figura 6.2 de la

página 298) y un total de 98 consultas (figura 6.1 de la página 293), ocupa un discreto puesto 16 de 18 en la clasificación según el incremento de su puntuación en el test de vocabulario. En sus entradas no suele especificar el tiempo invertido (solo cuantificó 2 horas en todo el curso, repartidas entre 2 semanas), pero las expresiones que usa suelen ser muy negativas: “no he dedicado mucho tiempo”, “apenas nada”, etc.

En cualquier caso, los diarios son valiosos porque permiten tomar el pulso a la clase semana a semana, captando tanto el sentir general como problemas individuales a los que se intentó dar una respuesta lo más rápida posible. Sin lugar a dudas, la principal preocupación que expresan los estudiantes en sus diarios, independientemente de su nivel, del esfuerzo que demuestran y de sus resultados finales, es la falta de tiempo debido a la fuerte presión de otras asignaturas, en particular Pintura y Escultura, cuestión que ya se ha comentado en los apartados 5.1.2 y 5.3. Estas asignaturas, recién trasladadas en el plan de estudios del segundo al primer cuatrimestre, al parecer absorbían gran parte de las horas de trabajo autónomo semanales del estudiante. Las horas de trabajo autónomo de dichas asignaturas no las podían realizar los alumnos cuando y donde quisieran, sino que exigían la presencia de los alumnos en los talleres del edificio, pues tenían que manipular obras y materiales cuyo transporte no resultaba viable.

La preocupación del alumnado por el tiempo es tal, que a la pregunta del diario “¿Qué crees que ha faltado?”, referida en realidad a las carencias detectadas en materiales y actividades, los alumnos responden “tiempo” en 42 ocasiones. A continuación se aportan algunas de las citas de los alumnos al respecto.

Me estoy dando cuenta de que es muy difícil dedicarle el tiempo necesario a tu asignatura (lo mismo me pasa con Historia del Arte y Dibujo), porque casi todos los días me paso las tardes trabajando en Escultura y Pintura. Y lo peor es que yo avanzo muy despacio, por

lo que necesito más de 24 horas al día para hacer todo lo que quiero (*AHQ, semana 6*).

Me habría gustado dedicar más tiempo, pero teníamos mucho trabajo para otras asignaturas. Creo que debe mejorar la comunicación entre los profesores (*ECN, semana 8*).

Estas últimas semanas se ha acumulado una enorme cantidad de entregas de trabajos y exámenes tanto teóricos como prácticos, si quieres hacerlos bien no tienes tiempo ni para dormir. Por lo que muchas veces me veo en la incómoda situación de tener que sacrificar temas de una asignatura para poder estudiar otra y así sucesivamente. Mucha presión acumulada (*MS, semana 13*).

Asimismo, como se aprecia en la tabla XXX-7 del anexo XXX, el alumnado expresa esta constante inquietud por la falta de tiempo en sus comentarios escritos (algunos de ellos anónimos) entregados en el aula física y virtual. En los primeros comentarios anónimos del curso en torno a la cuestión del tiempo, entregados en clase al acabar el tema 1, predomina una visión positiva de la asignatura de TEIM:

If we check out the webpage daily, there's no problem with the homework.

Las tareas de casa que nos mandan en la asignatura de TEIM no nos quitan mucho tiempo, lo cual es de agradecer porque ya tenemos MUCHÍSIMO trabajo autónomo [de otras asignaturas]. Siento que no hay horas suficientes para tener una vida fuera de la facultad.

No obstante, en esa misma época, el alumno MS ya se muestra preocupado por lo apurados que están de tiempo y propone realizar en la clase de TEIM tareas que corresponden al trabajo autónomo del estudiante, como recopilar las palabras que son materia de examen o quedar con los compañeros con los que se va a hacer la presentación oral.

El tono inicialmente optimista enseguida da paso a comentarios que denotan más agobio. Así, al concluir la primera parte de la unidad 2, un alumno anónimo se queja de la carga de trabajo excesiva de la asignatura de TEIM, recordando que “hay más asignaturas”. Este reproche también se recoge en el informe elaborado por el delegado de curso para la reunión de coordinación del 4 de noviembre de 2014, disponible en el anexo XXXI, si bien el delegado puntualiza que solo 2 alumnos de los 35 de evaluación continua tienen esa percepción, mientras que la mayoría opina que la asignatura está “bien impartida” y con una carga de trabajo “coherente”.

Al acabar la segunda parte de la unidad 2, en un comentario entregado en el aula física, y apelando a la comprensión de la profesora, el alumno LP, junto con SP, reconoce que

En este cuatrimestre se han juntado las asignaturas más laboriosas, por lo que de manera inconsciente, o mejor dicho involuntaria, tendemos a apartar un poco algunas asignaturas, como por ejemplo la de TEIM.

Cabe recordar que el crédito ECTS implantado en el EEES consta de diez horas de clase presencial y quince horas de trabajo autónomo, por lo que las cinco asignaturas de cada cuatrimestre de primero, que poseen seis créditos ECTS cada una, deberían incluir las mismas horas de trabajo autónomo, 90 (aproximadamente unas cinco semanales, tal como figura en el cronograma de la guía docente de la asignatura, que se puede consultar en el anexo XIX).

Aun comprendiendo que esta distribución no tiene por qué ser rígida y que, de acuerdo con sus prioridades personales y con la orientación fundamental de la titulación, los estudiantes pueden redistribuir en cierta medida sus horas de dedicación no presencial como consideren pertinente, una desviación excesiva de horas de trabajo autónomo hacia otras asignaturas genera graves desequilibrios. Está claro

que dedicar una parte importante de esas cinco horas de trabajo autónomo semanales a otras asignaturas causa un impacto desfavorable en la implementación de la propuesta didáctica basada en OAs, pues estos están pensados para el trabajo autónomo del alumno antes y después de las sesiones presenciales, y la no preparación de los OAs antes de clase, siguiendo los principios del aula inversa (véase el apartado 2.1.1.2), afecta seriamente al desarrollo de la sesión presencial, que depende de ese trabajo previo. Además, algunos estudiantes no solo dedicaban a otras asignaturas las horas de trabajo autónomo de la asignatura de TEIM, sino incluso también algunas horas presenciales, como se percibía en la figura 5.8 de la página 250 en el caso de las bajadas de asistencia del 29 de octubre y del 12 de noviembre de 2014.

Es evidente que resulta necesaria una mayor coordinación entre los profesores de las asignaturas del primer cuatrimestre del primer curso de la titulación, sobre todo a la hora de organizar el trabajo autónomo del alumno y las fechas de entrega de los distintos trabajos. Sin embargo, también es obvio que los alumnos podrían mejorar sus habilidades de gestión del tiempo, pues, al menos en la asignatura de TEIM, sabían desde el comienzo de las clases qué trabajos tendrían que realizar y en qué fechas les correspondía entregarlos.

Aunque las circunstancias varíen de año en año, es habitual que hacia el final del cuatrimestre se acumule el trabajo en las distintas asignaturas y, con la planificación alterada debido a imprevistos, se trabaje contra reloj. Por ello, una posible acción de mejora consistiría en empezar antes con los contenidos de Conservación y Restauración, probablemente a costa de reducir contenidos artísticos más generales, tal como sugieren en sus diarios alumnos como AR.

6.2. Evaluación de la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de vocabulario

Aparte de comprobar si los alumnos han adquirido o no el léxico específico delimitado como meta de aprendizaje de la propuesta didáctica en el apartado 4.2.2.4, esta investigación pretende estudiar hasta qué punto los alumnos han aprendido a aprender vocabulario. A continuación se evaluará si los alumnos han reflexionado sobre su uso de estrategias de aprendizaje de léxico (de las que se habló en el apartado 2.1.3.11), si han incorporado nuevas estrategias a su repertorio y si ese uso de estrategias se ha traducido en una mejora en el rendimiento en el test de vocabulario. Asimismo, aunque el grueso de la valoración realizada por los alumnos acerca de la propuesta didáctica se reserve para el apartado 6.3, por razones de coherencia temática se comentarán en el apartado 6.2.3 las opiniones expresadas por los estudiantes acerca de esta faceta de la propuesta, para ver si coinciden o no con las percepciones de la docente en cuanto a posibles áreas de mejora.

6.2.1. Evaluación del efecto de las intervenciones didácticas en las menciones a las estrategias de aprendizaje

Mientras que el apartado 5.4.2 del capítulo anterior y el anexo XXVI desglosaban los distintos tipos de estrategias mencionados por el alumnado a través de los diversos canales de recogida de información, en este apartado se presenta una interpretación global de dichos datos. La tabla 6.2, que figura a continuación, ofrece, a modo de resumen, el cómputo de las menciones recibidas por cada tipo de estrategia (las categorías se ordenan de mayor a menor popularidad).

		Número de menciones de cada tipo de estrategia				
		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14	TOTAL	
1. MEMORIZAR (M)	Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	25	61	34	120	191
	Ideas nuevas	13	37	21	71	
2. Estrategias COMPENSATORIAS (C)	Estrategias que coinciden con las de los talleres del 6/10 y 8/10	44	9	5	58	62
	Ideas nuevas	4	0	0	4	
3. Estrategias para adquirir vocabulario mediante la ESCUCHA (E)	Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	24	21	5	50	52
	Ideas nuevas	0	2	0	2	
4. Estrategias para USAR vocabulario nuevo (U)	Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	2	12	2	16	26
	Ideas nuevas	3	6	1	10	
5. Estrategias relativas a aspectos AFECTIVOS (A)	Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	1	9	4	14	21
	Ideas nuevas	2	2	3	7	
6. Estrategias para adquirir vocabulario mediante la LECTURA (L)	Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	5	8	4	17	17
	Ideas nuevas	0	0	0	0	
7. OTRAS estrategias (O)	Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	0	3	3	6	8
	Ideas nuevas	1	1	0	2	
TOTAL		124	171	82	377	

Tabla 6.2: Cuadro resumen sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos.

De acuerdo con la tabla 6.2, en líneas generales las intervenciones didácticas de la semana 5 parecen haber dado fruto. En los siete tipos de estrategias hay más alusiones durante el cuatrimestre a las estrategias incluidas en el documento del taller del 6 de octubre que a las estrategias

que no aparecían en él, lo cual puede indicar que a menudo esa lista sirvió como punto de referencia. Tras los talleres se produce un incremento en el número de estrategias mencionadas en cinco de las siete categorías, siendo especialmente acusado en el caso de las estrategias orientadas a memorizar vocabulario.

No obstante, frente al aumento que se percibe en la tabla 6.2 de la página anterior en la mayoría de las tipologías durante las semanas 5-9, en las semanas 10-14 tiene lugar un descenso generalizado en el número de estrategias citadas. Aunque podría ser cierto que los alumnos recurriesen a menos estrategias en esta fase final del cuatrimestre, sobre todo si se tiene en cuenta que algunos alumnos no empezaron a preparar en serio el segundo parcial hasta la última semana, parece más plausible pensar que los estudiantes sí usaron estrategias, pero carecieron de tiempo o de ganas de registrar su utilización en sus diarios y blogs (recuérdese la caída, a la que se aludía en el apartado 5.4.1, en el número de entradas del blog de la segunda parte del cuatrimestre, que se achacaba al creciente estrés de los alumnos mencionado en los apartados 5.1.2 y 5.3 y, de nuevo en este capítulo, en el apartado 6.1.3).

Como se ve con claridad en la tabla 6.2, las estrategias para memorizar vocabulario son, en términos globales, las que han recibido más atención por parte de los estudiantes. Esto es una consecuencia lógica de su necesidad de aprender una cantidad considerable de palabras en un plazo relativamente reducido. En lo referente a este tipo de estrategias, aunque la profesora se esforzó en recalcar que cualquier estrategia es válida si le resulta útil al que la usa, es preciso reconocer que sentía cierto hartazgo ante el empleo casi exclusivo por parte de los alumnos, año tras año, de listas de vocabulario. El principal problema era que con frecuencia estas listas eran mal utilizadas para aprendizajes poco significativos, según el concepto de Ausubel (1963), de entidades inconexas. Como consecuencia de esta experiencia previa, la profesora se propuso acercarse a

los estudiantes a un abanico más amplio de estrategias para que tuviesen dónde elegir. Tal como se puede constatar en la tabla 6.2, en el apartado 5.4.2.1 del anterior capítulo y en la tabla XXVI -1 del anexo XXVI, este propósito se cumplió. No obstante, ciertos comentarios de alumnos quizá revelen la necesidad de una actitud más neutra por parte de la docente, con el fin de no condicionar tanto a la hora de elegir estrategias:

Maybe for you it's boring, but when I have to prepare an exam, I like memorizing a vocabulary list (*AHQ en su blog de la primera parte del cuatrimestre*).

He hecho listas, ¡aunque sé que no te gusta! (*SP en su diario de la semana 7*).

Resulta llamativo que, como se observa en la tabla 6.2 (pág. 312), las estrategias compensatorias apenas generen interés a lo largo del cuatrimestre²⁴². En el cuestionario inicial, un número apreciable de alumnos demuestran conocerlas cuando se les pregunta por ellas de manera explícita, pero no las vuelven a mencionar cuando se expresan libremente en sus diarios y blogs. Curiosamente, se encuentra alguna alusión al desarrollo de estrategias compensatorias aunque los estudiantes no sean conscientes de que se trata de una estrategia de ese tipo. Por ejemplo, el estudiante CF alaba en su diario las actividades presenciales de traducción de frases de español a inglés por la siguiente razón:

He aprendido que no siempre hay que traducir la frase literalmente, con pelos y señales: es suficiente con que la frase contenga la misma idea y mensaje. Ejercicios de este tipo me han ayudado a la hora de traducir mis pensamientos del español al inglés escrito (*semana 12*).

²⁴² En el apartado 5.4.2.2 y en la tabla XXVI-2 del anexo XXVI se puede completar esta información.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje que implican usar el vocabulario nuevo²⁴³ quedan relegadas a un segundo plano. Todo ello parece sugerir que la dimensión comunicativa del aprendizaje de vocabulario no ocupa un lugar importante para los alumnos, de modo que, como acción de mejora de la propuesta didáctica, convendría potenciar la comunicación en mayor medida, tanto oral como escrita.

Otro aspecto reseñable de la tabla 6.2 (pág. 312) es la clara preeminencia de las estrategias de adquisición de vocabulario mediante la escucha²⁴⁴ sobre las estrategias de adquisición de vocabulario mediante la lectura²⁴⁵. A través de la exposición a una gran cantidad de vídeos interconectados en la Web 2.0, a menudo comenzando con los vídeos de los OAs, algunos estudiantes dicen realizar un tipo de aprendizaje incidental, sin apenas darse cuenta. Esa era, precisamente, una de las finalidades de la colección de OAs. El alumno EP describe así el fenómeno en su diario de la semana 13:

Los vídeos de los recursos me han proporcionado enlaces a otros vídeos donde se hablaba prácticamente de lo mismo, pero aplicado a otros casos, y ver el mismo vocabulario empleado a diferentes ejemplos me ha facilitado ir quedándome con las palabras.

Esta preferencia mayoritaria por lo audiovisual, ya percibida al comienzo del cuatrimestre, como se describía en el apartado 5.1.1 del capítulo anterior, parece respaldar el enfoque predominante de los OAs, basados más en materiales audiovisuales que en recursos textuales. Incluso en los OAs que contienen textos, estos son relativamente breves y están pensados para una lectura intensiva, más que extensiva. Sería ideal modificar los hábitos del alumnado y aficionarlo a la lectura extensiva en

²⁴³ Este grupo de estrategias se describe con más detenimiento en el apartado 5.4.2.4 y en la tabla XXVI-4 del anexo XXVI.

²⁴⁴ Véase el apartado 5.4.2.3 y la tabla XXVI-3 del anexo XXVI.

²⁴⁵ Consúltese el apartado 5.4.2.6 y la tabla XXVI-6 del anexo XXVI.

inglés, pero se trata de un objetivo demasiado ambicioso para tan solo un cuatrimestre. No obstante, si se capta la atención de los estudiantes, se consigue que se vayan soltando en la lectura y se potencia su motivación, quizá se pueda lograr a largo plazo.

En la tabla 6.2 (pág. 312) también se percibe escaso interés por las estrategias afectivas, que ayudan a regular las actitudes y la motivación de los alumnos²⁴⁶. Como se decía en el apartado 5.4.2.5, habría sido deseable una mayor presencia de este tipo de estrategias, dado el intenso estrés al que se vieron sometidos los estudiantes durante el cuatrimestre. Cabe destacar que algunos de los alumnos, aunque no aplicaban conscientemente ninguna estrategia para regular sus emociones, afirmaban que algunas de las estrategias empleadas con otras finalidades también les servían para motivarse. Esta visión coincide con el enfoque que se le ha querido dar a la propuesta didáctica basada en OAs. Con un claro componente lúdico en las clases presenciales y mediante el uso de materiales *online* que se suponen interesantes para un futuro especialista en Conservación y Restauración, el doble objetivo de dicha propuesta es que los alumnos aprendan pero que, además, disfruten del proceso de aprendizaje y logren trasladar esa motivación al aprendizaje a lo largo de la vida.

Aparte de la aplicación de las ideas indicadas explícitamente en los talleres de la semana 5, otro fenómeno interesante es el uso como estrategia de aprendizaje por parte de los alumnos de diversos recursos empleados en el aula virtual o física, lo cual demuestra la utilidad de la propuesta didáctica como fuente de inspiración. Algunos ejemplos son el repositorio en línea de viñetas humorísticas Cartoonstock (el estudiante AS obtiene de él imágenes a las que asociar palabras difíciles) o la tarjetas en línea StudyBlue, empleadas en repetidas ocasiones por el alumno EM.

²⁴⁶ Los datos completos están disponibles en el apartado 5.4.2.5 y en la tabla XXVI-5 del anexo XXVI.

Asimismo, llama la atención cómo el teléfono móvil es una herramienta bastante utilizada por los alumnos para sus estrategias de aprendizaje, lo cual da una idea de las posibilidades que se abren con las diversas modalidades de *m-learning* (Brazuelo y Gallego, 2014; Fombona y Pascual, 2013).

6.2.2. Relación entre el uso de estrategias y el rendimiento en el test de vocabulario

En este apartado se intentará ver si existe alguna relación entre el uso de estrategias de aprendizaje de léxico por parte de cada alumno y la mejora en su rendimiento en los tests de vocabulario. La información de la tabla XXVI -8 del anexo XXVI, que muestra el número de alusiones a estrategias realizadas por cada estudiante, se vuelca en la figura 6.6, que aparece a continuación.

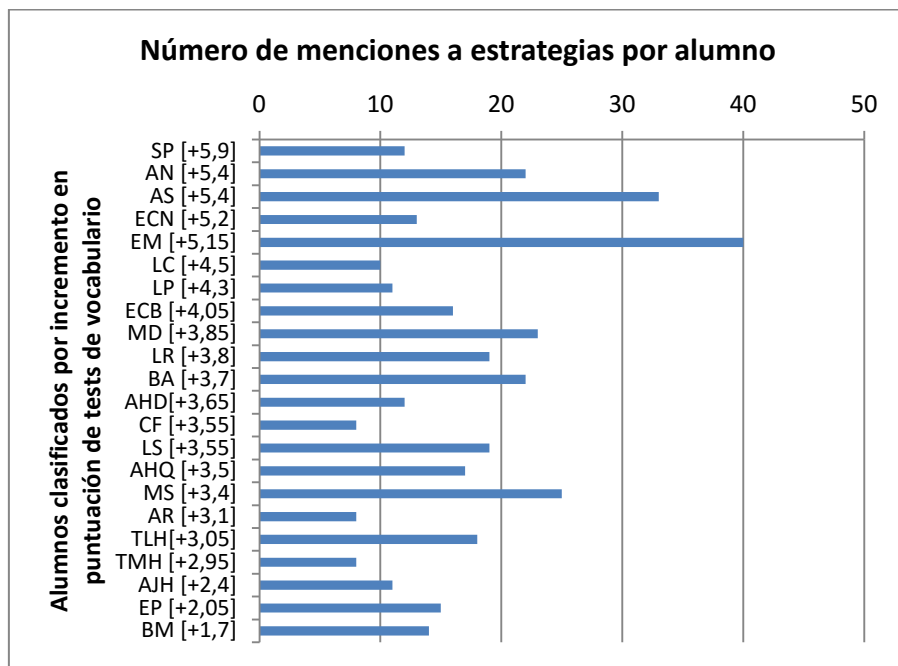


Figura 6.6: Número de menciones a estrategias por alumno.

En la figura 6.6 no se percibe que el número de alusiones a estrategias sea proporcional al incremento en la puntuación obtenida en los tests de vocabulario. Hay alumnos, como SP, que experimentan una gran mejoría sin haber recurrido mucho a estrategias, al menos en apariencia, mientras que en el caso de otros, como MS, la mención frecuente de estrategias en sus informes no se ha traducido en un avance tan claro.

Llama la atención la gran cantidad de estrategias referidas por EM²⁴⁷, al igual que en la figura 6.5 (pág. 306) destacaba este mismo alumno por la cantidad de horas de trabajo autónomo dedicadas a la asignatura. En cambio, en las figuras 6.1 (pág. 293) y 6.2 (pág. 298), en las que se mostraban, respectivamente, el número de consultas y el total de OAs trabajados, dicho alumno no sobresalía tanto: puede que su éxito se basara más en el tiempo invertido y en la aplicación de estrategias.

Otro caso interesante es el de AR, que en la figura 6.6 aparece con muy pocas estrategias mencionadas y que, por el contrario, en las figuras 6.1 (pág. 293), 6.2 (pág. 298) y 6.5 (pág. 306) demostraba haber hecho muchas consultas, haber visitado la totalidad de los OAs y haber dedicado mucho tiempo de trabajo autónomo a la asignatura, respectivamente. Quizá uno de los ingredientes que le faltaron para incrementar su rendimiento de una manera más notable fuese un mayor empleo de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Según Folse (2004: 100), no importa tanto la cantidad de estrategias que se empleen como la consistencia con la que se usen. Para explorar si ese factor ha tenido alguna repercusión, en la tabla 6.3 se indica cuántas estrategias ha repetido cada estudiante al menos tres veces durante el cuatrimestre. Se puede comprobar que no hay grandes

²⁴⁷ Conviene tener en cuenta que EM, graduado en Pedagogía, fue uno de los pocos estudiantes que manifestó interés por el taller de estrategias de la semana 5 y el alumno que más veces consultó en el aula virtual el documento que sirvió de base al taller.

diferencias entre los alumnos y que siguen destacando, con cuatro estrategias cada uno, AS y EM, como ya sucedía en la figura 6.6 (pág. 317) con el número total de menciones a estrategias.

		Número de estrategias cuyo uso menciona al menos tres veces durante el curso
ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests	SP [+5,9]	0
	AN [+5,4]	1: Repetir los ejercicios interactivos de los OAs.
	AS [+5,4]	4: Lista de palabras. <ul style="list-style-type: none"> • Método pictórico. • Películas en versión original. • Leer material <i>online</i>.
	ECN [+5,2]	2: <ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras. • Autorrecompensas.
	EM [+5,15]	4: <ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras. • Juegos. • Películas en versión original. • Buscar gente con la que hablar en inglés (aunque no sean nativos).
	LC [+4,5]	0
	LP [+4,3]	0
	ECB [+4,05]	2: <ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras. • Repetir los ejercicios interactivos de los OAs.
	MD [+3,85]	1: Lista de palabras
	LR [+3,8]	2: <ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras. • Método pictórico.
	BA [+3,7]	0
	AHD [+3,65]	0
	CF [+3,55]	1: Lista de palabras.
	LS [+3,55]	1: Lista de palabras.
	AHQ [+3,5]	1: Lista de palabras.
	MS [+3,4]	1: <i>Flashcards</i> .
	AR [+3,1]	1: Películas en versión original.
	TLH [+3,05]	2: <ul style="list-style-type: none"> • Método de la palabra clave. • Método pictórico.
	TMH [+2,95]	0
	AJH [+2,4]	1: Lista de palabras.
EP [+2,05]	1: Lista de palabras.	
BM [+1,7]	2: <ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras. • Repetir los ejercicios interactivos de los OAs. 	

Tabla 6.3: Consistencia en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario: estrategias mencionadas al menos tres veces durante el curso.

En cualquier caso, hay que aproximarse con mucha cautela a los datos sobre estrategias de aprendizaje presentados en los capítulos 5 y 6 y en el anexo XXVI. Para empezar, no se refieren tanto al uso comprobado de estrategias (algo que, de todas maneras, no siempre es posible, pues muchas de ellas son procesos mentales) sino a autoinformes sobre su empleo. Por diversos motivos, estos autoinformes podrían no reflejar toda la riqueza de las estrategias que se usan. Por ejemplo, como ya se comentó páginas atrás, aunque los estudiantes sigan usando estrategias en la segunda parte del cuatrimestre, en la que el registro de estrategias experimenta una bajada considerable, puede que estuvieran demasiado ocupados para detenerse a reflexionar y detallar en sus diarios y en su blog cómo las utilizan. Asimismo, a veces los alumnos, en especial los más avanzados, interiorizan tanto algunas estrategias que estas dejan de serlo para convertirse en hábitos de los que no se tiene conciencia (Oxford, 2011). Otro factor relevante puede ser la personalidad de los alumnos: quizá los más reservados cuenten menos cosas en sus diarios y blogs, o haya estudiantes que no repitan la descripción de las mismas estrategias (aunque su uso sea reiterado) por temor a aburrir al lector. Por el contrario, quizá algunos alumnos inflen artificialmente sus diarios y, en especial, su blog con estrategias que no usan, solo para que queden lucidos.

6.2.3. Valoración global de la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje

En cuanto a la detección de posibles áreas de mejora, es preciso reconocer que el taller inicial de estrategias del 6 de octubre de 2014, consistente en clasificar por equipos un subconjunto de una larga lista de

estrategias de aprendizaje de vocabulario²⁴⁸, resultó bastante tedioso. La impresión de la profesora en el aula, reflejada en su diario/blog del anexo XXII, se vio confirmada en los comentarios de los alumnos vertidos en sus diarios semanales²⁴⁹ (6 alusiones negativas frente a 1 positiva), en la retroalimentación recogida en las aulas física y virtual²⁵⁰ (1 reseña negativa) y en el cuestionario final de valoración de la propuesta didáctica²⁵¹. En dicho cuestionario final se observa como la valoración del taller de estrategias (1 estudiante indicó que lo había encontrado “muy útil e interesante” y 8 “bastante útil e interesante”) fue sensiblemente inferior a la de otra intervención didáctica relacionada con esta vertiente de la propuesta didáctica, el taller sobre búsquedas terminológicas especializadas (aunque ningún alumno le otorgó la máxima calificación, 15 señalaron que les había gustado “bastante”)²⁵². Esta experiencia ha servido para aprender que quizá se debería hacer una instrucción explícita más profunda pero de menos estrategias. Para empezar, fue un error plantear en el documento de apoyo al taller sobre estrategias de aprendizaje una taxonomía de estrategias tan compleja: habría sido preferible proponer la clasificación que aparece en el cuestionario inicial sobre estrategias²⁵³, aunque sea más inexacta. Asimismo, habría sido mejor dar ejemplos concretos de forma más gradual a lo largo de todo el cuatrimestre, para evitar saturar a los estudiantes.

²⁴⁸ El documento en el que se basó el taller sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario del 6 de octubre está disponible en el anexo XVIII.

²⁴⁹ Véase la tabla XXIX-3 del anexo XXIX.

²⁵⁰ Consúltese la tabla XXX-8 del anexo XXX.

²⁵¹ La información completa está disponible en la tabla XXVII-11 del anexo XXVII.

²⁵² Sin embargo, cuando en la pregunta II.10 del cuestionario final se les solicite a los alumnos que indiquen qué es lo que menos les ha gustado de toda la asignatura, EP señalará el taller sobre búsquedas terminológicas (véanse las tablas 6.11 de este capítulo [pág. 379] y XXVII-18 del anexo XXVII).

²⁵³ Véase el anexo VIII.

Asimismo, otro aspecto que convendría refinar sería el uso del blog a modo de portafolio electrónico de estrategias de aprendizaje. Al igual que sucede con el taller de estrategias, esta herramienta tampoco parece despertar gran entusiasmo entre el alumnado de manera general (en la tabla XXVII-9 del anexo XXVII se ve cómo solo 4 estudiantes lo consideran “muy útil e interesante” y 5 “bastante útil e interesante”). En cualquier caso, hay que tomar nota de que la publicación de los blogs debería haber sido más ágil, para que todos los alumnos pudiesen interactuar de manera más efectiva con los blogs de los compañeros, tal como se comentaba en el apartado 5.4.1 del capítulo anterior.

Tras el análisis de los puntos susceptibles de mejora, se evaluará ahora de forma global la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje. Aunque, como se decía en el apartado 6.2.2, sea difícil medir el impacto que las estrategias de aprendizaje han tenido en la adquisición de vocabulario por parte de los alumnos, en cambio sí se logra, mediante la incorporación a la propuesta didáctica de unos talleres sobre estrategias y unos vehículos (cuestionario, diario y blog) para propiciar el autoinforme, el objetivo de hacer reflexionar a los estudiantes sobre su uso previo de estrategias y familiarizarlos con otras nuevas, animándolos, en la medida de lo posible, a ponerlas en práctica. El conjunto de los datos mostrados en el apartado 5.4 del capítulo previo, en el apartado 6.2 de este capítulo y en el anexo XXVI apuntan a que, en ese sentido, esta vertiente de la propuesta didáctica sí ha tenido éxito²⁵⁴.

Para empezar, como evidencian la tabla XXVI-8 del anexo XXVI y la figura 6.6 de la página 317, todo el alumnado ha respondido, en mayor o menor medida, a la petición de que describiese las estrategias

²⁵⁴ Esta percepción global positiva se ve confirmada por las respuestas al ítem II.9 del cuestionario final, en el que se les pregunta a los estudiantes qué es lo que más les ha gustado de la asignatura. Como se muestra en la tabla 6.11 (pág. 379) y, de manera más detallada, en la tabla XXVII-18 del anexo XXVII, el “aprender a aprender” es uno de los aspectos mencionados.

usadas a lo largo del cuatrimestre. A muchos alumnos les resultaron útiles las sugerencias realizadas por otros, puesto que declaran usar o bien alguna herramienta utilizada durante el curso en el aula presencial o virtual, o bien una estrategia mencionada por la profesora o por algún compañero. A veces ellos mismos indican de dónde sacaron la idea, como ECB en su diario de la semana 12: “esta vez he empleado un método que se dijo en clase, que es inventar yo frases con las palabras del vocabulario. Nunca lo había hecho y me ha resultado bastante útil”.

Otras personas, en cambio, reafirmaron su preferencia por su forma de trabajar de siempre, como hizo TLH en sus diarios (semanas 5, 7, 8 y 11) y en su blog, de donde procede esta cita:

I felt really comfortable with the English subject, and I have to say I didn't try any new method. I found that I was fine with my own techniques, and though I didn't study that much, I didn't have many difficulties and the process of learning was entertaining. When you study vocabulary that you really want to learn, and that you enjoy learning, then it's great, and the words will stick easily in your mind.

Cabe recordar, una vez más, que TLH, aunque no obtuvo un gran resultado en el postest de vocabulario, preparó con eficacia el segundo parcial en la semana que transcurrió entre ambas pruebas, logrando la mejor nota del grupo en la asignatura, de modo que sus estrategias de siempre (basadas sobre todo en el método de la palabra clave y en el método pictórico) demostraron serle útiles.

Algunos alumnos declaran en ocasiones no utilizar ninguna estrategia. “Las cosas que he aprendido mejor esta semana ha sido por escribirlas o comentarlas en clase, más que por aplicar ninguna técnica específica”, dice EP en sus entradas de las semanas 10 y 12, mientras que AHQ se disculpa en la semana 5 con la frase “I forgot to use strategies this week. Sorry, teacher”, empleando otra vez términos similares en las semanas 6 y 10. Lo importante es que incluso los alumnos que afirman

usar pocas estrategias recibieron información sobre un amplio abanico de tácticas de aprendizaje, de modo que pueden experimentar con ellas más adelante si así lo desean.

Si bien su intención era mostrar otros métodos como alternativa o complemento a las listas de palabras, la profesora aprendió a no demonizar esa estrategia, comprendiendo que no hay estrategias mejores ni peores en términos absolutos y que no tiene sentido tratar de imponer una determinada táctica a todo el grupo (esta última lección ya se había asimilado el curso anterior, con la experiencia de los mapas conceptuales relatada en el apartado 5.4.2.1.4). Se intentó, además, transmitir a los alumnos esa aceptación de las diferencias individuales. Aunque no siempre se consiguió, como evidencian los comentarios en los que los estudiantes piden perdón por usar ciertas estrategias o por no usar ninguna, algunos alumnos sí captaron la idea:

Antes de estudiar es igual de importante plantearse cómo vamos a estudiar, y si los métodos que empleamos nos favorecen o nos dificultan el aprendizaje, ya que lo que les funciona a los demás no es siempre aplicable a todos. A veces menos es más (*EP en su blog de la segunda parte del cuatrimestre*).

Además de la incorporación o no de nuevas estrategias concretas para el aprendizaje de léxico, interesa analizar la valoración global que hacen los alumnos del impacto de la propuesta didáctica en su visión del aprendizaje de idiomas en general. En la tabla XXVII-23 del anexo XXVII se ve que hay división de opiniones al respecto: 10 estudiantes afirman que sí han cambiado sus ideas de cómo se debe aprender un idioma, mientras que 12 dicen que no.

Entre los motivos que aducen estos últimos, figura, por ejemplo, que su enfoque anterior les sigue funcionando (LC y BA opinan eso, aunque no detallan en qué se diferencia su enfoque del propugnado en este trabajo). Otro alumno, AN, cree que tiene “muy arraigado el método

empleado anteriormente”. Por su parte, CF y EP consideran que su experiencia previa en el centro donde estudiaban ya los ha capacitado para decidir qué técnicas de trabajo les resultan más útiles y que, además, en palabras de EP, “el idioma se trabajaba del mismo modo en que lo hacemos aquí, con interés y gran cantidad de recursos (virtuales)”. Otras justificaciones son generalidades que no contradicen realmente la propuesta didáctica: “sigo estudiando con constancia” (LS), “para aprender es necesario un constante contacto con el inglés” (MS) o “sigo queriendo aprender varios idiomas” (TMH). El estudiante que obtuvo los peores resultados en los tests de vocabulario, BM, se muestra cansado de probar muchos métodos diferentes, mientras que ECB y AHD no razonan su respuesta. Finalmente, SP, que respondió que no había cambiado su enfoque, cuando argumenta su respuesta en realidad sí manifiesta que algo ha cambiado:

El modo de llevar la asignatura no ha influido de forma considerable en mi modo de ver los idiomas. Lo único que ha cambiado es el uso de internet para aprender. Los recursos son MUY ÚTILES.

Varios de los estudiantes que sí declaran haber modificado su visión del aprendizaje de una lengua extranjera también inciden en la importancia de los recursos TIC, como MD, LR y AR:

Siempre pensé que jamás iba a lograr aprender inglés, pero este cuatrimestre me ha cambiado la forma de pensar, ya que creo que es sencillo y hay miles de recursos en internet donde aprender (LR).

Sé cómo y dónde buscar páginas adecuadas a nuestra carrera, además de las que ha ido enviando la profesora y he ido guardando para seguir viéndolas de vez en cuando (AR).

Algunos destacan el descubrimiento de nuevas estrategias de aprendizaje concretas (LP) o la posibilidad de hacer el aprendizaje más dinámico (EM, AJH). Otros fundamentan la novedad en que han conocido un enfoque que

es más práctico que teórico (ECN) o que no da tanta importancia a la gramática como al léxico (AS). Por último, AHQ declara que

A partir de este año he tenido que ser semiautónoma para aprender inglés enfocado a la Restauración, porque en el instituto te lo suelen dar casi todo masticado.

En resumen, la reflexión sobre estrategias de aprendizaje y sobre la visión que tiene cada uno del proceso de adquisición de una L2 ha sido una experiencia positiva. Aun teniendo presente, como señala Folse (2004: 99), que la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje de léxico no debe nunca sustituir la instrucción explícita del vocabulario, que debe ser tan amplia como sea factible dentro de los límites del curso, quizá las estrategias aprendidas, si se interiorizan debidamente, resistan mejor el paso de tiempo que el vocabulario propiamente dicho. Así, se espera que, incluso en el caso de que los alumnos olviden el vocabulario concreto que han estudiado para esta asignatura, sean capaces de transferir las estrategias con las que se han familiarizado al aprendizaje a lo largo de la vida. El alumno AJH muestra en su blog de la segunda parte del curso una predisposición excelente al respecto: “I'm sure that all the vocabulary learned and techniques will be useful in my future. I'll save all the lists and documents for future uses”.

6.3. Valoración de la propuesta didáctica por parte del alumnado

Tras examinar, en los apartados 6.1 y 6.2, la efectividad de la propuesta didáctica en lo referente al aprendizaje de vocabulario específico de la Conservación y Restauración mediante OAs y a la adquisición de estrategias de aprendizaje de vocabulario, respectivamente, en este apartado se intentará reflejar el grado de satisfacción del alumnado con dicha propuesta. Los datos se han recogido mediante los instrumentos

cuya planificación se describe en el apartado 3.2 y cuya aplicación se consigna en el apartado 5.5:

- Cuestionario inicial (datos detallados en el anexo XXVII).
- Cuestionario final (datos detallados en el anexo XXVII).
- Consulta suplementaria de abril de 2015 (datos detallados en el anexo XXVII).
- Diario semanal del alumno (datos detallados en el anexo XXIX).
- Comentarios escritos en el aula física y en el aula virtual (datos detallados en el anexo XXX).
- Informe elaborado por el delegado de curso para la reunión de coordinación del 4 de noviembre de 2014 (anexo XXXI).

A continuación se irán analizando las opiniones de los estudiantes, transmitidas a través de todos los canales citados, acerca de una serie de aspectos importantes de la propuesta didáctica. Como ya se anunciaba al comienzo del apartado 6.2, los comentarios de satisfacción del alumnado acerca de la vertiente de estrategias de aprendizaje de dicha propuesta ya se reflejaron en el apartado 6.2.3, debido a motivos de coherencia temática, de modo que no se repetirán aquí.

6.3.1. Valoración del uso de materiales auténticos

Tal como se observa en la tabla XXVII-1 del anexo XXVII, en el cuestionario cumplimentado al final del cuatrimestre, la gran mayoría de los alumnos expresa su satisfacción con la decisión de la profesora de prescindir de un libro de inglés general para usar, en su lugar, OAs basados en materiales auténticos que los preparan para la vida real. Así, 15 de los 22 alumnos califican la decisión de “muy acertada” (7

respuestas) o “acertada” (8 respuestas). Un partidario de este tipo de materiales indica que estos le han hecho “ver que no es tan complicado como parece encontrar información [en internet] acerca de algo en lo que estemos interesados”. Incluso algunos que opinan que es necesario un esfuerzo suplementario creen que merece la pena:

Obviamente, nada se compara a un ejemplo real. Un esfuerzo un poco mayor hacia un material un poco más complicado solo nos “obliga” a superarnos y además estamos adelantando trabajo aprendiendo a pasos agigantados, como nunca habíamos hecho en bachillerato ni la ESO.

Mientras que 5 alumnos muestran una actitud neutra en cuanto al uso de materiales auténticos, solo 2 estudiantes creen que dicho enfoque es poco acertado, sin que nadie llegue a marcar la opinión más negativa posible al respecto.

Solo 3 de los 22 alumnos consideran que los recursos *online* en los que se basan los OAs no se han simplificado lo suficiente, por lo que sería necesaria una mayor adaptación para que faciliten de verdad el aprendizaje de léxico. A 6 alumnos les habría gustado disponer de un libro de texto²⁵⁵, ya que están acostumbrados a ello y así evitarían, según ellos, la dependencia de una conexión a internet, pero reconocen que debe de ser muy difícil encontrar un libro adaptado a sus necesidades.

En la línea de los resultados de Bueno (2009) acerca del diseño de recursos *online* para alumnos de IFE, precisamente la especificidad es una de las ventajas de los materiales digitales de la asignatura que más señalan los estudiantes, con un total de 6 comentarios. Otro beneficio que también destacan 6 alumnos es el ahorro económico, cuestión nada desdeñable en una titulación en la que se ven obligados a comprar materiales muy caros

²⁵⁵ Esta misma queja volverá a aparecer cuando, en la pregunta II.10 del cuestionario final, se les pide a los alumnos que indiquen lo que menos les ha gustado de la asignatura (véase la tabla 6.11 en la página 379 y, para una versión más completa, la tabla XXVII-18 del anexo XXVII).

para las asignaturas de taller. Además, 4 alumnos subrayan la comodidad de utilizar un aula virtual donde está toda la información bien organizada y a la que se puede acceder desde cualquier lugar sin necesidad de andar cargando libros. Por último, 2 estudiantes opinan que prescindir de un libro de texto ha contribuido a que las clases sean más dinámicas y motivadoras.

6.3.2. Valoración del uso intensivo de TIC en la propuesta didáctica

En este apartado se analizará la evaluación general que realiza el alumnado del uso intensivo de las TIC, para a continuación examinar, en los apartados 6.3.3 y 6.3.4, su valoración más concreta del aula virtual y de los OAs, respectivamente.

La tabla 6.4, en la que se recogen a continuación las respuestas a diversos ítems de los cuestionarios de satisfacción inicial y final relacionados con la valoración de las TIC, resume los datos más importantes de la tabla XXVII-3 del anexo XXVII. Para ganar efectividad visual, la celda de la tabla 6.4 en la que figura el sentir mayoritario acerca de cada una de las afirmaciones está sombreada en gris oscuro, mientras que la segunda opción más popular aparece en gris más claro.

	Número de alumnos que expresan esa opinión				
	Nada	Poco	Ni poco ni mucho	Bastante	Mucho
Pregunta I.4 del cuestionario inicial: ¿Te motiva el uso didáctico de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)? (1 = Nada, 5 = Mucho)	--	3	4	9	6
Pregunta I.4 del cuestionario final: ¿Te ha resultado sencillo disponer de un ordenador con acceso rápido a internet, para poder trabajar con los materiales del aula virtual desde cualquier sitio y a cualquier hora?	--	1	3	8	10
Pregunta I.5 del cuestionario final: ¿Crees que has recibido de la profesora instrucciones adecuadas para poder usar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) requeridas en la asignatura?	--	--	--	6	16
Pregunta I.6 del cuestionario final: ¿Crees que la asignatura te ha ayudado a mejorar tu manejo de las TIC?	1	1	5	10	5
Pregunta I.7 del cuestionario final: ¿Te has sentido cómodo usando las TIC en la asignatura?	--	--	4	9	9

Tabla 6.4: Cuadro-resumen de la valoración del uso intensivo de las TIC.

En la tabla 6.4 se aprecia que una porción considerable del grupo comenzó la asignatura con una actitud de razonable interés hacia las TIC, condición de partida favorable que ya se puso de relieve en el apartado 5.1.1. El cuatrimestre parece haberse desarrollado sin grandes incidencias en lo que concierne al uso de TIC: solo 4 estudiantes han encontrado ciertas dificultades para acceder a internet. Asimismo, los alumnos coinciden en indicar que han recibido de la docente las instrucciones necesarias para poder usar las herramientas TIC empleadas en la propuesta didáctica y, con menor grado de unanimidad, subrayan que la asignatura ha contribuido a mejorar su competencia digital “bastante” (10 personas) o “mucho” (5 personas). Se percibe que el alumnado, de manera general, se ha sentido cómodo con el manejo de las TIC, puesto que no hay respuestas que denoten “tecnoestrés”, a pesar de que parece tratarse de un problema relativamente común, según se veía en el apartado 2.2.3.3.

En los diarios semanales de los alumnos²⁵⁶, las opiniones acerca del uso de TIC se muestran divididas. Así, 2 alumnos indican que la sesión celebrada en el aula de informática el 24 de septiembre fue lo que más les gustó de esa semana, mientras que otros 2 declaran que fue lo que menos les agradó. El alumno MS, por su parte, incide en su entrada de la semana 9 en que le resulta complicado acceder a internet si no es mediante el móvil, y que dicha modalidad de acceso no es la mejor para ver vídeos.

6.3.3. Evaluación del entorno virtual de aprendizaje

Desde el comienzo del cuatrimestre, la opinión general expresada tanto en los comentarios escritos del aula física y virtual como, de manera especial, en los diarios semanales es de satisfacción con el aula virtual de la propuesta didáctica.

Las alusiones al aula virtual en la retroalimentación escrita no son muy numerosas. Así, la tabla XXX-2 del anexo XXX muestra que, frente a 3 comentarios de clase que califican el aula virtual de muy completa, útil y bien organizada (visión compartida por otro alumno más a través del *feedback* anónimo de Moodle), 2 alumnos manifiestan que no les gusta mucho el aula virtual, aunque uno de ellos (AJH) piensa que es cuestión de acostumbrarse.

Por su parte, la tabla XXIX-1 del anexo XXIX incluye 6 comentarios positivos acerca del aula virtual extraídos de los diarios semanales de aprendizaje que van de la semana 2 a la 14. Cabe destacar un comentario del alumno AS en la semana 14 acerca del último bloque del aula virtual, denominado “Just for fun!”, que presenta recursos lúdicos relacionados con el Arte y con la Conservación y Restauración: “me ha gustado el último bloque del aula virtual con contenido extra relacionado

²⁵⁶ Véase la tabla XXIX-1 del anexo XXIX.

con la asignatura para seguir aprendiendo en el futuro de manera más despreocupada”. Parece, por tanto, que la propuesta didáctica en ocasiones sirve de empuje para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Solo hay una nota negativa en los diarios: un estudiante (EP) confiesa en la semana 8 sentirse un poco “descolocado” con la nueva organización del aula virtual establecida en la semana 7 a petición de los propios alumnos. Como se indica en la entrada correspondiente al día 20/10/2014 en el anexo XXII del diario/blog de la profesora, hasta ese momento el aula virtual mostraba en la misma página todas las semanas del cuatrimestre. Ese día los alumnos sugirieron de manera informal en clase que al entrar al aula solo se viese la semana actual, accediéndose al resto de las semanas mediante un menú.

Curiosamente, en el cuestionario final de la asignatura²⁵⁷, aunque hay unanimidad en la preferencia de la organización por semanas en lugar de temas, hay 4 alumnos que dicen seguir echando de menos la antigua estructura en la que se veían todas las semanas a la vez. Al recibirse esta información, se preguntó en clase por qué opción se decantaban y salió elegida la modalidad inicial, de modo que se procedió a un nuevo cambio de organización. Lo que no se entiende es por qué no se hizo saber antes esta preferencia a través de alguno de los muchos canales de comunicación que de los que dispusieron los estudiantes.

Otros aspectos del cuestionario final que se reflejan en la tabla XXVII-2 del anexo XXVII se refieren al grado de acuerdo o desacuerdo del alumnado con respecto a si el aula virtual contiene una cantidad adecuada de recursos, si está bien organizada y resulta intuitivo navegar por ella, y si suele plantear o no problemas técnicos. En cuanto a la primera cuestión, 18 de los 22 alumnos afirman que el aula contiene una cantidad muy adecuada (7 respuestas) o adecuada (11 respuestas) de

²⁵⁷ Véase la tabla XXVII-2 del anexo XXVII.

recursos. En lo que se refiere a la organización y a los problemas técnicos, las opiniones están más repartidas. Así, 5 alumnos creen que el aula está “muy bien organizada”, 11 “bien organizada” y 5 manifiestan una actitud neutra, mientras que 7 estudiantes suscriben totalmente la afirmación de que el aula no suele plantear problemas técnicos, 4 están bastante de acuerdo y 8 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Un alumno (LP) sugiere una mejora en el aula virtual que en realidad ya está disponible en un bloque lateral denominado “Navigation”, como se veía en el apartado 4.2.1.2:

Personalmente pienso que puede que a la hora de buscar algo en concreto, es decir, sin seguir el guion semanal, podamos llegar a perdernos, por lo que lo único que creo que debería añadirse a la plataforma es un pequeño índice en el que se numeren brevemente las semanas y sus contenidos, con el fin de poder encontrar la semana deseada más rápidamente, agilizando de esta manera el trabajo.

Esto hace pensar que los estudiantes, incluso al final del cuatrimestre, no están plenamente familiarizados con el EVA, a pesar de la supuesta experiencia acumulada, de la sesión explicativa inicial (también disponible en el aula en pdf) y de la clase práctica en el aula de informática del 24 de septiembre de 2014.

6.3.4. Evaluación de los OAs por parte del alumnado

La valoración de los OAs realizada por los alumnos en el cuestionario final²⁵⁸ ha sido positiva, como se resume en la tabla que figura a continuación, en la que la opinión mayoritaria acerca de cada una de las afirmaciones aparece sombreada en gris oscuro y la segunda opción más votada en gris más claro.

²⁵⁸ Véase la tabla XXVII-4 del anexo XXVII para un análisis más detallado.

	Número de alumnos que expresan esa opinión				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los OAs me han resultado motivadores	--	1	1	16	4
Los OAs me han ayudado a comprender conceptos y procedimientos útiles de Conservación y Restauración	--	1	3	8	10
Los OAs me han ayudado a adquirir vocabulario técnico útil para el campo de la Conservación y Restauración	--	--	1	11	10
Los OAs me han ayudado a mejorar mi autonomía en el aprendizaje	--	1	5	10	6
Los OAs contienen recursos <i>online</i> que conducen a otros recursos <i>online</i> interesantes	--	2	6	11	3
Los OAs presentan un abanico suficientemente amplio de ejercicios interactivos	--	2	1	11	8
Los OAs tienen un diseño visualmente agradable y que facilita la navegación	--	1	2	15	4

Tabla 6.5: Valoración de los OAs por parte de los alumnos en el cuestionario final.

Esta evaluación favorable se reiterará en las respuestas al ítem II.9 del cuestionario final, en la que se solicita al alumnado que señale lo que más le ha gustado de la asignatura. Como se observa en la tabla 6.11 (pág. 379)²⁵⁹ de este capítulo, los OAs del aula virtual resultan ser el aspecto de la propuesta didáctica mejor considerado en esa recapitulación final.

²⁵⁹ Los datos completos están disponibles en la tabla XXVII-18 del anexo XXVII.

En los subapartados siguientes (6.3.4.1 a 6.3.4.6) se analizarán con más detalle algunos de los aspectos concernientes a los OAs, viendo cómo las anotaciones de los diarios semanales y los comentarios escritos del aula física y del aula virtual complementan a las opiniones vertidas en el cuestionario final.

6.3.4.1. Valoración del interés de los OAs y de su utilidad para la adquisición de contenidos específicos y de vocabulario técnico

En la tabla 6.5 se apreciaba que la cualidad más sobresaliente de los OAs, según manifiestan los alumnos en el cuestionario final, es que han ayudado en gran medida a adquirir léxico específico.

Esta opinión se ve reforzada por los comentarios escritos del aula física y del aula virtual a lo largo del cuatrimestre. Como se ve en la tabla XXX-3 del anexo XXX, 4 alumnos anónimos destacan al concluir la unidad 1 del temario la utilidad e interés de los OAs. Mientras un estudiante declara “you learn better than studying a list”, otro señala lo práctico que resulta tener la posibilidad de repetir los ejercicios muchas veces, “así la gente a la que le cueste mucho, como a mí, podemos ver todo a nuestro ritmo”. Esta capacidad de potenciar la autonomía del alumno también la pone de relieve el alumno MD en su diario de la semana 4²⁶⁰.

Los comentarios elogiosos acerca de la utilidad e interés de los OAs se suceden también en la retroalimentación escrita proporcionada al acabar las dos partes del tema 2 y los temas 3 y 4, con 14 menciones en total²⁶¹, del tipo “realizar las tareas en el aula virtual me sirve para relacionar entre sí el vocabulario”. Tres estudiantes ponen el énfasis en el tipo de recurso externo de los OAs que más atrae su atención: para uno de

²⁶⁰ Consúltese la tabla XXIX-2 del anexo XXIX.

²⁶¹ La información está disponible en las tablas XXX-4 a XXX-6 del anexo XXX.

ellos, los textos de páginas web y, para otros dos, los vídeos, como se ejemplifica en las citas que aparecen a continuación:

Es una muy buena idea que [...] se estén utilizando vídeos que reflejan el vocabulario que damos. Ver lo que están diciendo hace que guardes de una mejor forma toda esa información, ya que relacionas lo que ves con el vocabulario.

Los vídeos explicativos [...] son una forma genial de acercarnos a aquello que estamos estudiando y a la vez de poder aprender ese vocabulario en inglés.

En sus diarios semanales, tal como se muestra en la tabla XXIX-2 del anexo XXIX, los alumnos también hacen bastante hincapié en el tipo de recurso base que les resulta más útil y atractivo: AS expresa su inclinación por la lectura de artículos en internet, a AHD y a BM les ayudan mucho las imágenes, mientras que LC, AR y TLH manifiestan su predilección por los vídeos, compartida también por CF en su comentario libre sobre el uso de materiales auténticos en el cuestionario final²⁶².

Sin embargo, quizá sea en las respuestas a la pregunta I.9 del cuestionario final²⁶³ donde se plasman con más claridad las preferencias de los alumnos acerca del recurso base utilizado en los OAs, como se muestra en la figura que aparece bajo estas líneas: el recurso más valorado son los vídeos (10 estudiantes les otorgan un 5 y 10 un 4 en una escala del 1 al 5), seguido de las imágenes estáticas (3 alumnos les conceden un 5 y 12 un 4) y, en último lugar, las páginas web con textos (3 las valoran con un 5 y 8 con un 4). Se confirma, pues, la predilección que mostraban los estudiantes ya al comienzo del cuatrimestre por los elementos audiovisuales, reflejada en el apartado 5.1.1 del capítulo anterior.

²⁶² Consúltese la XXVII-1 del anexo XXVII.

²⁶³ Véase la tabla XXVII-5 del anexo XXVII.

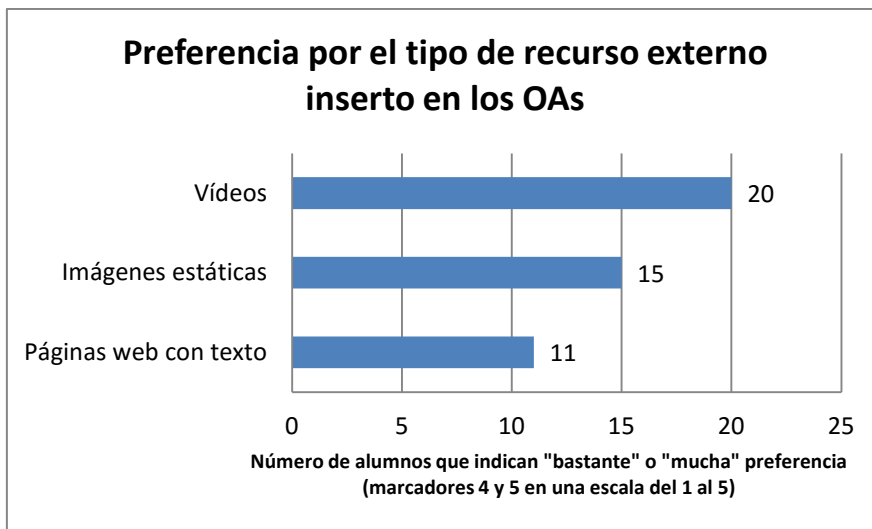


Figura 6.7: Preferencia por el tipo de recurso externo inserto en los OAs, según el cuestionario final.

Una de las pocas puntuaciones bajas recibidas por los vídeos en la pregunta I.9 del cuestionario final (un 2), la asignada por MS, se explica por un comentario del mismo alumno al hilo de la pregunta I.3²⁶⁴ del mismo cuestionario:

Al no tener ordenador disponible con internet, [...] ha supuesto un inconveniente el ver vídeos u otro tipo de recursos que necesitan una conexión más rápida de la que podemos tener con el uso del teléfono móvil.

Asimismo, en las preguntas I.11 y I.12 del cuestionario final²⁶⁵, que en realidad buscaban la mención de los OAs concretos que habían gustado más y menos al alumnado (pero que no fueron bien interpretadas y dieron pie a la repetición de generalidades sobre el tipo favorito de recurso base o de ejercicio interactivo de los OAs), MS vuelve a insistir en el obstáculo técnico que le plantean los vídeos, como ya había hecho previamente en su diario de la semana 9 (véase el apartado 6.3.2).

²⁶⁴ Véase la tabla XXVII-2 del anexo XXVII.

²⁶⁵ Consúltese la tabla XXVII-7 del anexo XXVII.

Ante esas mismas preguntas I.11 y I.12 del cuestionario final, otros alumnos se expresaron de manera más positiva, como BA:

Me han gustado mucho los vídeos porque ayudan a mejorar mi comprensión a la hora de oír inglés y porque es una de las maneras a las que estoy acostumbrada para aprender vocabulario ya que veo todos los días vídeos en inglés en internet.

El estudiante AS, por su parte, manifestó que le había agradado mucho ver los vídeos “y explorar en las webs para profundizar en el tema”, mientras que AJH muestra su interés por las páginas web de texto referentes al campo de la Conservación y Restauración.

6.3.4.2. Valoración de los ejercicios interactivos de los OAs

Como se veía en la tabla 6.5 de la página 334, la mayoría del alumnado opina en el cuestionario final que los OAs presentan un abanico suficientemente amplio de ejercicios interactivos (8 estudiantes estaban muy de acuerdo y 11 de acuerdo). En este apartado se analizará qué tipos de ejercicios se prefieren, según la información recogida en la tabla XXVII-6 del anexo XXVII.

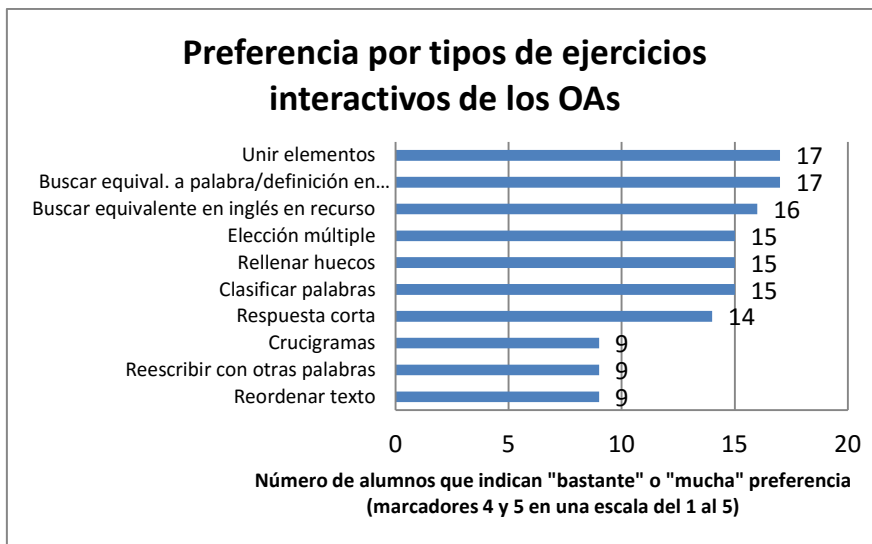


Figura 6.8: Preferencia por el tipo de ejercicio interactivo de los OAs, según el cuestionario final.

En la figura 6.8 se observa que la mayor parte de las actividades gozan de bastante aceptación, destacando las de unir elementos y las de buscar en el recurso la palabra equivalente a un término o definición que se da en el ejercicio. Muy pocos alumnos declaran que algún tipo de ejercicio no les gusta nada (los que causan más rechazo son los de rellenar huecos y los crucigramas, con 2 respuestas de esa índole cada uno). Esa reacción negativa se hace más evidente, sin embargo, en un apartado de la pregunta I.10 del cuestionario final en el que los alumnos pueden hacer comentarios en lugar de limitarse a asignar un valor numérico, y en el que el alumno SP (que obtuvo el máximo incremento en el test de vocabulario) se expresa en los siguientes términos:

[En los ejercicios] de rellenar huecos, es HORRIBLE cuando las listas son interminables. Me pone de los nervios tener que encontrar las palabras entre tantas. Además, ¡¡¡a veces hay palabras que ni utilizamos!!! [se refiere a los distractores]. Lo ideal sería que, por lo menos, las palabras que usemos desaparezcan de la lista que se abre cuando clicas para introducir otra palabra en

otro hueco. Si esto no se puede, no me importaría que desapareciera el ejercicio entero.

El alumno LP, por su parte, demuestra su creatividad proponiendo una nueva modalidad de ejercicio para enriquecer el repertorio:

Sobre la marcha se me ocurre un ejercicio que consistiría en la aparición de varias palabras en español o en inglés y tras una cuenta atrás aparecería una palabra en el centro de la pantalla que se corresponderá con un sinónimo o una traducción de una de las palabras colocadas alrededor y el objetivo del tiempo es completar el máximo número de palabras en X tiempo. Creo que con esta metodología a modo de RETO un alumno podría prestar mucha más atención en mejorar su propia marca y compararla con la de los compañeros.

Como se indicaba en el apartado anterior, los alumnos malinterpretaron las preguntas I.11 y I.12 del cuestionario final²⁶⁶, de modo que, en lugar de aludir a OAs concretos que les habían motivado o desmotivado, trajeron de nuevo a colación sus tipos generales de ejercicios interactivos preferidos. Las clases de actividades que recibieron una consideración positiva fueron los ejercicios de sinónimos/antónimos y de rellenar huecos (con 5 menciones), los de verdadero/falso (con 2 referencias), y los de elección múltiple, los de unir elementos, los de respuesta corta, los de reescribir frases, los crucigramas y los de pasar una palabra de inglés a español o viceversa (con 1 comentario). De esta última modalidad, en consonancia con las ideas de Folse (2004: 61) expuestas en los apartados 2.1.3.9.1 y 5.4.2.1.1, LR afirma que “es muy útil y se aprende rápido y de una manera bonita”.

Por el contrario, los tipos de ejercicios que salieron peor parados en esas preguntas fueron los de reescribir frases (con 4 alusiones), los crucigramas (con 3 comentarios), los de rellenar huecos y los de buscar una palabra equivalente en el recurso (con 2 menciones) y los de

²⁶⁶ Véase la tabla XXVII-7 del anexo XXVII.

reordenar textos, los de traducir términos de L1 a L2 o viceversa y los de clasificar palabras (con 1 referencia). Acerca de los crucigramas, SP realiza la siguiente reflexión: “Cuando acabo de aprender una palabra y tengo que hacer un crucigrama, me resulta imposible. Como repaso lo haría feliz, pero justo tras el recurso no me gusta nada”. En este sentido, coincide con la distinción, ya comentada en los apartados 2.1.3.6.1 y 5.4.2.1.4, que establece Folse (2004: 52) entre, por un lado, la forma de presentar el vocabulario para que el alumno establezca el primer contacto con él y, por otro, las actividades de consolidación que se realicen con posterioridad.

Asimismo, SP plantea una objeción interesante a los ejercicios de clasificación de palabras:

La clasificación de palabras me parece el ejercicio más pesado del mundo (perdón por las formas, pero trato de ser sincera). Me aburre, me recuerda a las clases de sintaxis de lengua y no considero importante saber qué tipo de palabra es (claro que siempre hablo por mí, que considero que tengo un buen nivel de inglés, supongo que para algunos de mis compañeros será un ejercicio útil).

El panorama reflejado en el cuestionario final, más exhaustivo, se complementa con los comentarios que se encuentran ocasionalmente en los diarios de los alumnos durante el cuatrimestre²⁶⁷. En dichas entradas semanales se percibe una consideración general positiva de los ejercicios interactivos. En palabras de AS (diario de la semana 9): “si al finalizar la visualización de un vídeo no se hace ninguna actividad en relación al vídeo, lo que puedas haber entendido se olvida”.

En cuanto a las preferencias concretas por un tipo u otro de ejercicio, los diarios no difieren mucho de las opiniones vertidas en el cuestionario final. Los estudiantes indican que no les han gustado

²⁶⁷ La información completa se halla en la tabla XXIX-2 del anexo XXIX.

ejercicios que les han resultado complicados, como uno de encontrar sinónimos en el texto (AHD en la semana 3) o un crucigrama (AS en la semana 5).

Llama la atención el caso de ECB, el alumno cuyas entradas del diario proporcionan más detalles a lo largo del cuatrimestre acerca de sus gustos por los diferentes tipos de ejercicios. En la semana 5 confiesa que le cuestan mucho los ejercicios de rellenar huecos porque debido a sus carencias de vocabulario no puede comprender bien el contexto que rodea al hueco. Sin embargo, dos semanas más tarde, probablemente gracias a su avance en el conocimiento del vocabulario de Conservación y Restauración, ya comenta que le motivan mucho los ejercicios de huecos y reitera esa preferencia en las semanas 12 y 13. Esto parece respaldar la afirmación de Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010), vista en el apartado 2.1.3.4, de que pequeños incrementos en el conocimiento de vocabulario, en este caso de vocabulario útil para la especialidad, contribuyen a la comprensión lectora incluso aunque el umbral de conocimiento léxico de los textos no aumente de manera significativa.

Los ejercicios de rellenar huecos parecen ser los más populares en los diarios, con un total de 6 menciones positivas (mientras que en el cuestionario final ocupaban el tercer puesto, compartido con los ejercicios de elección múltiple y los de clasificar palabras, como se veía en la figura 6.8 en la página 339). Otros tipos que despiertan el interés del alumnado, de acuerdo con los diarios, son los de encontrar palabras en un texto (con 3 alusiones), unir elementos (con 2 apariciones) y de elección múltiple (con 1 mención).

De todo lo anterior se deduce que sobre gustos no hay nada escrito y que lo que a un estudiante le agrada, a otro le desagrada. Incluso los tipos de ejercicios que fueron peor acogidos, como los crucigramas, suscitan algún comentario positivo. Como resulta imposible complacer a todo el mundo, para atender a esa diversidad natural parece sensato incluir

un abanico lo más variado posible de ejercicios interactivos en la colección de OAs.

6.3.4.3. Evaluación del grado de dificultad lingüística de los OAs

Como se ha visto en el apartado anterior, la inclinación por un tipo u otro de ejercicio a menudo tiene que ver con la dificultad que este plantea. Se enlaza así con otro tema importante en la valoración que los alumnos hacen los de la propuesta didáctica: el grado de complejidad lingüística presentado por los OAs, tanto en lo referido a los recursos base como en lo que concierne a las actividades propuestas sobre ellos.

En los comentarios escritos entregados en el aula física y en el aula virtual, al comienzo del cuatrimestre²⁶⁸ predomina la idea de que los ejercicios de los OAs son sencillos, con 4 opiniones en ese sentido frente a una sola que los ve algo complicados. Al concluir la primera parte del tema 2²⁶⁹, no obstante, ya se empiezan a oír voces de que “son muchísimas palabras para aprenderse en tan poco tiempo”. Las quejas aumentan a medida que avanza el cuatrimestre, pues a la premura de tiempo ya descrita en los apartados 5.1.2, 5.3 y 6.1.3 se suma el hecho de que algunos alumnos, como SP y MS, consideran al finalizar la segunda parte del tema II²⁷⁰ que el número de palabras que va a entrar en el segundo parcial es excesivo y que los términos son completamente nuevos.

En los diarios semanales de los estudiantes²⁷¹ también se comienza con una actitud global de satisfacción (por ejemplo, ECB califica a los ejercicios en la semana 4 de “entretenidos y fáciles de hacer”) que después da paso a muestras de preocupación. Algunos estudiantes, como BM (que obtuvo el peor rendimiento del grupo en el

²⁶⁸ Los datos completos se encuentran en la tabla XXX-3 del anexo XXX.

²⁶⁹ Consúltese la tabla XXX-4 del anexo XXX.

²⁷⁰ La información detallada está disponible en el XXX-5 del anexo XXX.

²⁷¹ Véanse las tablas XXIX-1 y XXIX-2 del anexo XXIX.

test de vocabulario), se quejan de una dificultad excesiva de la asignatura en general ya en la semana 7. Otros comentarios negativos más específicos se refieren a tipos concretos de recursos o ejercicios: ECB manifiesta en las semanas 9 y 11 sus problemas para entender los vídeos sin subtítulos²⁷², o en la semana 13 reconoce que le cuestan las actividades de completar mapas conceptuales. No obstante, la mayor parte de las críticas recaen, como ocurría en los comentarios escritos del aula física y virtual, en la selección del léxico correspondiente al segundo parcial (segunda parte del tema 2 y temas 3 y 4). Alumnos como MD, BA, CF, MS y AR señalan en 7 entradas de sus diarios (entre las semanas 10 y 15) que, teniendo en cuenta el escaso tiempo disponible en la segunda parte del cuatrimestre, el vocabulario de la segunda parte del temario es a todas luces excesivo, tanto en número de palabras como en su dificultad técnica, pues se trata de términos cuyo significado no conocen ni en español (como “las distintas espátulas que hay”, ejemplifica MS).

Como se veía en el apartado 4.2.2.4 y en el anexo XVI, es cierto que en la segunda parte del cuatrimestre había que estudiar más palabras que en la primera, puesto que se contaba con que los estudiantes tendrían ya más rodaje (162 términos más las 25 palabras extraídas de las presentaciones orales, frente a los 113 de la primera parte de la asignatura). Sin embargo, probablemente la dificultad radicó no tanto en el número de palabras como en el carácter más técnico del léxico de la segunda parte de la asignatura. Ante estas reacciones del alumnado, parece evidente que una acción importante de mejora consistiría en equilibrar la cantidad de vocabulario exigido a lo largo del cuatrimestre y quizá eliminar los términos más rebuscados.

²⁷² Ante esta observación, fue necesario recordar en el aula que todos los vídeos de los OAs disponen del texto completo transcrito, accesible al hacer clic en un enlace del propio OA.

Por último, cabe mencionar un factor vinculado al grado de facilidad o dificultad lingüística de la propuesta didáctica: la repetición del vocabulario. A la pregunta I.17 del cuestionario final (“¿Con qué frecuencia crees que se repite el vocabulario estudiado durante el cuatrimestre, en los recursos y actividades tanto *online* como presenciales?”)²⁷³, 18 de los 22 alumnos respondieron “en la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje”. Solo 4 alumnos (LP, ECB, AHQ y MS) opinaron “demasiado poco: es difícil retener las palabras si no aparecen más veces”, mientras que nadie sostuvo que los términos se repitiesen en exceso.

6.3.4.4. Evaluación de la granularidad de los OAs

Como se veía en el apartado 2.2.6.2.4, se supone que un OA debe presentar un nivel relativamente bajo de granularidad, lo que favorece su reutilización. El alumnado a menudo reflexionó sobre esta característica de los OAs durante el cuatrimestre, en especial en su retroalimentación escrita proporcionada a través del aula física y del aula virtual al acabar la primera parte de la segunda unidad²⁷⁴. El principal foco de atención lo constituyeron los OAs 2.1 (“Guidelines on describing an artwork”) y 2.2 (“The Artist's Toolkit: Visual Elements and Principles”), considerados demasiado complejos por varios estudiantes, aunque luego su contenido se desgrane en otros OAs más sencillos, del 2.3 al 2.8²⁷⁵, que sirven de repaso (6 opiniones anónimas, más MS y AS). Incluso la forma de presentar en el aula virtual las relaciones entre el OA 2.1 y el resto de los OAs de la unidad es criticada por un alumno anónimo que la encuentra un poco confusa. MS sugiere enriquecer los ejercicios interactivos de

²⁷³ Véase la tabla XXVII-12 del anexo XXVII.

²⁷⁴ Consúltese la tabla XXX-4 del anexo XXX.

²⁷⁵ El 2.3 se titula “Measures”, el 2.4 “Describing the position of elements”, el 2.5 “Structural features”, el 2.6 “Depth in visual compositions”, el 2.7 “Shapes” y el 2.8 “Color”.

vocabulario del OA 2.1 al mismo tiempo que propone fraccionar los OAs 2.1 y 2.2 en recursos más pequeños que mantengan mejor la atención. Sin embargo, recomienda que estos no sean tan pequeños como los OAs 2.3 a 2.8, que considera un tanto superficiales (resulta obvio que este alumno posee un criterio exigente acerca del grado ideal de granularidad de un OA). El alumno LP, por el contrario, cree que estos recursos cortos (2.3 a 2.8) resultan muy prácticos porque “aportan pequeñas cosas para añadir a la descripción del cuadro” y “son una manera más de recordar y grabar en la mente dicho vocabulario”.

Según los comentarios escritos de AS y MS entregados en clase al acabar la segunda parte de la unidad 2²⁷⁶, el posible desacierto en el grado de granularidad de los OAs no se limita al 2.1 y 2.2, sino que continúa sin resolverse: “En comparación con los recursos del primer parcial, parece que el vocabulario del segundo está menos distribuido, es decir, más vocabulario en un solo recurso”.

Las anotaciones de los diarios semanales acerca de este tema²⁷⁷, menos abundantes que la retroalimentación escrita proporcionada en las aulas, refuerzan las impresiones ya mencionadas. Frente a una única opinión positiva de MD en la semana 4, que subraya la adecuación de la granularidad y de la carga de trabajo prevista en los OAs, el alumno AS señala en esa misma semana que “encuentra confuso y excesivamente largo el 2.1”. El OA 2.2., debido a su extensión, también es blanco de las críticas de AS y BM en la semana 6 y de AN en la semana 8. Además, en la semana 12 el estudiante AS insiste en que le “ha llamado la atención que algunos recursos tienen muchos ejercicios y otros en cambio tienen pocos en comparación”.

²⁷⁶ Véase la tabla XXX-5 del anexo XXX.

²⁷⁷ Disponibles en la tabla XXIX-2 del anexo XXIX.

También en las respuestas a los ítems I.11 y I.12 del cuestionario final²⁷⁸ se recogen dos menciones (de ECN y TMH) al problema de la granularidad inadecuada. Así, TMH indica que el OA que menos le gustó “fue uno de los más largos que incluía cuatro o cinco apartados en uno y se hizo un poco pesado”, aunque no especifica de cuál se trata.

Es obvio que se hace imprescindible regular mejor la granularidad de muchos de los OAs. En el caso del OA 2.2, no es fácil superar el problema, puesto que se usa como recurso base una página web de donde tomó su título el OA (“The Artist’s Toolkit: Visual Elements and Principles”²⁷⁹), que constituye un material excelente pero que muestra una complejidad estructural y de contenido considerable (a pesar de figurar como OA en el repositorio donde se obtuvo en el curso 2011-2012, el MERLOT²⁸⁰). Para paliar este inconveniente, ya percibido en años anteriores, al diseñar la propuesta didáctica en torno a la que gira este trabajo se intentó desglosar un poco más el contenido de la página “The Artist’s Toolkit” en la estructura del OA en el que se integra, y clarificar en cada sección del OA qué palabras de cada apartado de esa página web se iban a pedir como materia de examen. No obstante, se ha comprobado que dicha intervención no ha bastado y que sería necesario seguir profundizando en ese esfuerzo por dividir dicho recurso en unidades más pequeñas.

6.3.4.5. Valoración del contenido de los OAs y de las unidades del temario a las que pertenecen

Como se ve en la siguiente figura, que condensa opiniones vertidas en el cuestionario final²⁸¹, todas las unidades del temario están

²⁷⁸ Véase la tabla XXVII-7 del anexo XXVII.

²⁷⁹ <http://www.artconnected.org/toolkit/index.html>.

²⁸⁰ Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching: <https://www.merlot.org/merlot/index.htm>.

²⁸¹ La información completa se encuentra en la tabla XXVII-15 del anexo XXVII.

bien consideradas con respecto a su contenido. Se observa una ligera preferencia por los temas específicos de Conservación y Restauración (el 3 y el 4)²⁸², aunque la primera parte del tema 2 (correspondiente a la descripción de obras de arte, en particular de cuadros) también recibe una de las valoraciones más altas.

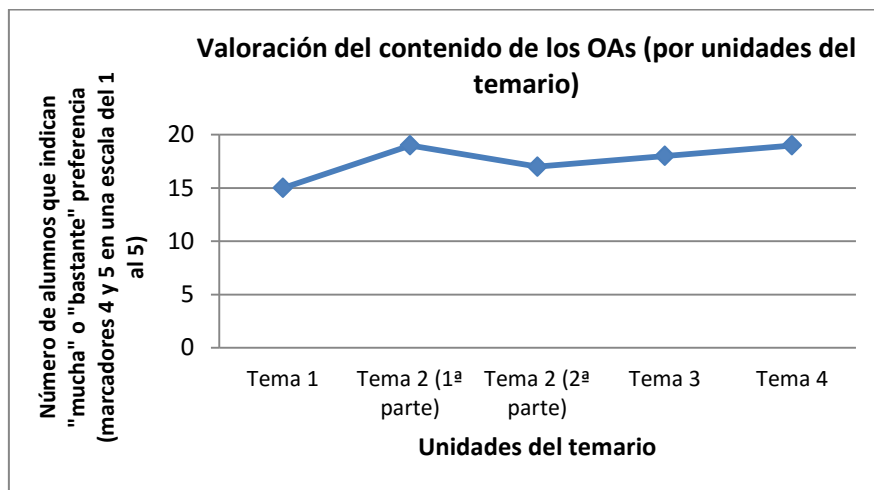


Figura 6.9: Valoración del contenido de los OAs (por unidades del temario).

Tras esta evaluación global del contenido de los OAs de las distintas unidades, se detallarán algunas de las observaciones al respecto aportadas tanto en los diarios de aprendizaje²⁸³ como en la retroalimentación escrita proporcionada en el aula física y en la virtual²⁸⁴. Las anotaciones que se consignarán solo se refieren a las dos primeras unidades, puesto que, como se describió en el apartado 5.5.3, disminuyó mucho el número de comentarios a medida que avanzaba el cuatrimestre e

²⁸² Precisamente la especificidad de los contenidos de los OAs es uno de los aspectos mejor valorados de la propuesta didáctica cuando, en la pregunta II.9 del cuestionario final, se les pide a los alumnos que indiquen lo que más les ha gustado de la asignatura (véase la tabla 6.11 en la página 379 y, para una versión más completa, la tabla XXVII-18 del anexo XXVII).

²⁸³ Véase la tabla XXIX-3 del anexo XXIX.

²⁸⁴ Consúltense las tablas XXX-3 a XXX-6 del anexo XXX.

incluso se renunció a solicitar opiniones escritas en clase sobre los temas 3 y 4.

Comenzando con el tema 1 (“Careers in Conservation and Restoration”), cabe destacar que 7 opiniones anónimas de los comentarios de clase coinciden en que dicha unidad constituye una excelente introducción al curso y a la carrera, por su visión panorámica de las salidas profesionales en el ámbito de la Conservación y la Restauración.

En cuanto a la primera parte del tema 2, dos comentarios del aula física señalan que se trata de contenidos necesarios:

Es verdad que, por lo menos yo en particular, estoy deseando entrar en materia de restauración [...] pero, como se suele decir, no se puede empezar una casa por el tejado, por lo que entiendo que debamos crear una base (*LP*).

Sin embargo, 3 opiniones anónimas de los comentarios de clase comparten la visión del alumno AR, quien, aunque considera muy útil la primera parte del tema 2, apunta en sus entradas de las semanas 10 y 11 la conveniencia de reducir su contenido para poder dedicar más tiempo a los temas específicos de Conservación y Restauración. Curiosamente, dos comentarios muestran la postura opuesta, a favor de ampliar esta unidad: “Creo que ha faltado aprender también a describir una obra escultórica y una arquitectónica, y no solo centrarse en la pintura”. No obstante, en vista de cómo se desarrolló el cuatrimestre (recuérdese el apartado 5.1.2 del capítulo previo), parece más sensato seguir la sugerencia de reducción de AR con el fin de mejorar la propuesta didáctica.

Acerca de la segunda parte del tema 2, en la que se abordan procesos de creación artística, más que descripciones de obras terminadas, también se encuentran opiniones contrapuestas en los comentarios de clase, si bien abundan más las apreciaciones positivas (4 menciones) que las negativas (2 alusiones).

6.3.4.6. Opiniones sobre OAs concretos

A través de los distintos canales de suministro de datos (excepto cuando se les pregunta directamente sobre ello, como ya se ha visto en el caso de los ítems I.11 y I.12 del cuestionario final²⁸⁵), los estudiantes a menudo transmiten sus pareceres sobre OAs concretos. Esta información resulta de gran utilidad para ir refinando gradualmente la colección de OAs.

Por ejemplo, en la pregunta I.2 del cuestionario final²⁸⁶, SP hace el siguiente comentario sobre los OAs 4.3, 2.14 y 4.4:

Hay veces que los contenidos son excesivamente nuevos y complicados. Dos ejemplos serían el vídeo del Pórtico y el de las encarnaciones y el estofado. Me resultaron pesados hasta el punto de insoportables... En cambio otros, como el del marco, son simples e interesantes.

Otras fuentes de información sobre OAs concretos son los diarios de los alumnos y los comentarios escritos entregados en el aula física y virtual. La tabla 6.6²⁸⁷, bajo estas líneas, resume las menciones concretas encontradas en ambos tipos de retroalimentación, dejando a un lado las críticas a la granularidad inadecuada del 2.1 y 2.2 ya computadas en el apartado anterior. En las alusiones recogidas en la tabla, tanto positivas como negativas, los estudiantes suelen hacer referencia de manera global al interés y utilidad del OA, más que al tipo de ejercicios incluidos en él o al grado de complejidad de su estructura.

²⁸⁵ Como se observa en la tabla XXVII-7 del anexo XXVII, en esa ocasión los alumnos o bien respondieron que les habían gustado todos los OAs (como LS), o que no se les ocurría ningún OA que no les hubiese gustado (BA y AJH), o bien contestaron acerca del tipo favorito de recurso base y/o de ejercicio interactivo, que no era lo que se les solicitaba.

²⁸⁶ Consúltese la tabla XXVII-1 del anexo XXVII.

²⁸⁷ Los datos de este resumen proceden de la tabla XXIX-2 del anexo XXIX y de la tabla XXX-4 del anexo XXX.

OPINIONES POSITIVAS	OPINIONES NEGATIVAS
<p><u>TEMA 1</u></p> <p>1.1. Careers in Art Conservation and Restoration (aunque la persona que lo menciona desearía que este OA tuviese más ejercicios interactivos): 1 mención.</p> <p>1.3. A CV created with Europass: 2 menciones.</p> <p>1.4. How to write a cover letter: 1 mención.</p> <p>1.5. A job interview: 3 menciones.</p> <p><u>TEMA 2 (1ª PARTE)</u></p> <p>2.1 Guidelines: 4 menciones.</p> <p>2.2. The Artist's Toolkit: Visual Elements and Principles: 5 menciones.</p> <p>2.8. Color: 1 mención.</p> <p><u>TEMA 2 (2ª PARTE)</u></p> <p>2.9. Pigments, binders and paint thinners: 5 menciones.</p> <p>2.12. Photographing museum items: 2 menciones.</p> <p>2.13. Lost wax bronze casting: 1 mención.</p> <p><u>TEMA 3</u></p> <p>3.1. Basic procedures in easel painting conservation and restoration: 1 mención.</p> <p>3.5. Panel painting conservation: the Ghent Altarpiece project: 1 mención.</p> <p><u>TEMA 4</u></p> <p>4.2. Sculpture conservation: David in danger of collapse: 1 mención.</p> <p>4.6. Conserving archaeological finds: 1 mención.</p>	<p><u>TEMA 2 (1ª PARTE)</u></p> <p>2.7. Shapes: 1 mención.</p> <p>2.8. Color: 1 mención.</p> <p><u>TEMA 2 (2ª PARTE)</u></p> <p>2.12. Photographing museum items: 1 mención.</p>

Tabla 6.6: Menciones positivas y negativas a OAs concretos en los diarios semanales y en los comentarios escritos entregados en el aula física y en la virtual.

En la tabla 6.6, lo primero que salta a la vista es que son mucho más numerosas las apreciaciones positivas que las negativas y que, como ocurría con la valoración de los distintos tipos de ejercicios interactivos, un mismo OA puede despertar reacciones encontradas. Otro aspecto destacable es que, de nuevo, abundan más las alusiones a OAs relativas a las primeras unidades del temario. Esto no tiene por qué implicar que los OAs de las unidades 3 y 4 (específicas de Conservación y Restauración) no hayan gustado a los alumnos. Conviene recordar a este respecto que, tal como se describió en el apartado 5.5.3 del anterior capítulo, debido al hartazgo de los alumnos hacia las peticiones de información y a la premura de tiempo que caracterizó la segunda mitad del cuatrimestre, al

concluir esos temas no se recogieron comentarios en el aula física y fueron muy escasos los comentarios anónimos transmitidos a través del aula virtual. Además, puede que el agobio creciente que imperó en esas semanas condicionase la valoración de los OAs por parte del alumnado.

Resulta llamativa, asimismo, la elevada valoración de los OAs 2.1 y 2.2, que tantas críticas cosecharon debido a su granularidad inadecuada, como se comprobó en el apartado anterior. Otro fenómeno reseñable es el éxito del OA 2.9, que los estudiantes atribuyen a la inclusión en él de unas escenas de la película *La joven de la perla*²⁸⁸. Es curioso que este OA goce de tanta aceptación, puesto que, como se vio en el apartado 5.3.1 del capítulo previo, muchos alumnos ni siquiera llegaron a consultar este recurso a través del aula virtual²⁸⁹. Por lo tanto, sus entusiastas comentarios acerca del OA se refieren exclusivamente a su contacto con él cuando se proyectó dicha secuencia de la película en el aula física en una actividad de recapitulación.

6.3.5. Grado de satisfacción con las actividades presenciales complementarias a los OAs

Las respuestas a la pregunta I.16 del cuestionario final aportan una visión panorámica de la percepción que tiene el alumnado de las actividades del aula física que se articulan con el trabajo autónomo con los OAs realizado antes y después de las sesiones presenciales. Los datos detallados se pueden consultar en la tabla XXVII-11 del anexo XXVII, pero a continuación se ofrece un resumen visual en la siguiente figura:

²⁸⁸ Película sobre el pintor Vermeer, dirigida por Peter Webber en 2003 y protagonizada por Colin Firth y Scarlett Johansson.

²⁸⁹ Este hecho queda patente en la tabla XXV-3 del anexo XXV.

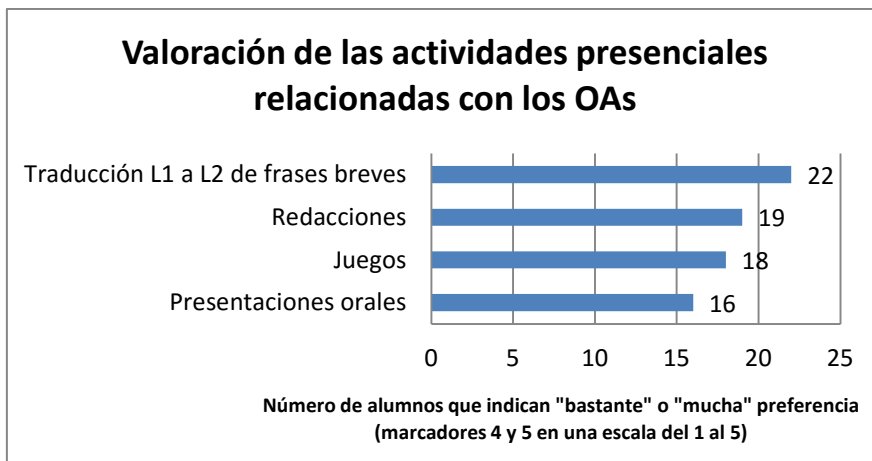


Figura 6.10: Valoración de las actividades presenciales relacionadas con los OAs.

Como se observa en la gráfica, la actividad presencial con una calificación más elevada (11 alumnos indican que les gustó “mucho” y los otros 11 “bastante”) es la traducción de español a inglés de frases breves vinculadas a los OAs. Esta preferencia del alumnado, que contradice la opinión general expresada en el cuestionario inicial²⁹⁰ al comienzo del cuatrimestre, parece apoyar, una vez más, la reivindicación de Folse (2004: 61) del papel de la L1 en el aprendizaje del léxico de la L2. Ciertamente, aunque la traducción sigue sin estar bien vista en muchas corrientes de índole comunicativa, en la actualidad se está produciendo un gradual reconocimiento de su valor como herramienta didáctica (Dagilienè, 2012).

Parece lógico suponer que los juegos serían la actividad presencial más apreciada, pero, sin embargo, ocupan un discreto tercer puesto, ligeramente por debajo de las redacciones. Aunque hay más estudiantes que otorgan la máxima puntuación a las actividades lúdicas (6 alumnos, frente a los 12 que le asignan un 4 sobre 5) que a las de expresión escrita

²⁹⁰ Véanse las respuestas a las preguntas III.1 y III.2 del cuestionario inicial en el apartado 5.1.1 del capítulo 5.

(3 alumnos, en comparación con los 16 que le asignan un 4 sobre 5), los juegos también despiertan más antipatías que las redacciones: 3 personas los califican con un 2 sobre 5, mientras que la valoración más baja obtenida por las tareas de escritura es de 3 sobre 5. Llama la atención, además, que en un ítem de expresión libre al hilo de esta pregunta I.16 del cuestionario final, el alumno AN sugiera incrementar el número de redacciones para futuras ediciones de la asignatura²⁹¹.

Además del cuestionario final, se dispone de dos fuentes de información complementarias acerca de la valoración de las actividades presenciales: los diarios semanales y la retroalimentación escrita entregada en las aulas física y virtual al finalizar cada tema. A continuación se analizarán los datos proporcionados por estas dos vías para examinar con más detalle diversos aspectos de la evaluación realizada por los alumnos de las tareas presenciales con las que se articulan los OAs.

En la siguiente tabla se condensan las menciones positivas y negativas que aparecen acerca de las actividades presenciales tanto en los diarios²⁹² como en la retroalimentación escrita del aula²⁹³. Seguidamente se comentarán los aspectos más significativos de dicha tabla 6.7, aportando, a modo de ilustración, alguna cita literal de los diarios y de los comentarios.

²⁹¹ Otra recomendación, en este caso de AS, es aumentar las actividades presenciales de escucha (que en esta propuesta didáctica se reservan para las horas de trabajo autónomo), las actividades de repaso de vocabulario mediante diapositivas de PowerPoint y las actividades de “buscar al compañero de clase que tiene la otra parte de una frase asignada”.

²⁹² Los datos completos aparecen en las tablas XXIX-1 y XXIX-3 del anexo XXIX.

²⁹³ Véase la información detallada en la tabla XXX-8 del anexo XXX.

	Qué ha gustado	Qué no ha gustado
DINAMICA GENERAL DE CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Clases muy dinámicas, interactivas, divertidas (18 menciones). - Actividades de clase muy preparadas, sensación de planificación (1 mención). - "El ritmo va siendo bueno y asequible para aquellos cuyo nivel es muy bajo" (1 mención, semana 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - A algunos alumnos les cuesta participar en clase (7 menciones). - Quieren más gramática y teoría (2 menciones). - "Estaría bien una traducción al español después de hablar en inglés, para las personas de nivel bajo" (1 mención).
JUEGOS	<ul style="list-style-type: none"> - Los juegos son efectivos para aprender vocabulario (16 menciones). - Dinámicas iniciales para romper el hielo, conocerse y aprender los nombres (5 menciones). - Juegos con tarjetas de tipo "Taboo" (definir palabras), mimica o "Pictionary" (4 menciones). - Concurso de identificar obras de arte cuya descripción oral fue grabada por compañeros de cursos anteriores (3 menciones). - Dictados pictóricos (3 menciones). - Competición entre dos equipos para adivinar una obra de arte famosa leyendo con rapidez una diapositiva de PowerPoint con una descripción de la pieza (2 menciones). - Rosco de Pasapalabra²⁹⁴ (2 menciones). - Las actividades grupales y, en particular, competir por equipos (1 mención). - Adivinar los nombres de trabajos que figuraban en un cartel colgado a la espalda (1 mención). - Juego de encontrar en el aula a una persona que tenga un sinónimo de tu palabra en su tarjeta (1 mención). - Juego de interpretación psicológica de dibujos (1 mención). - Organizar entre todos un texto fragmentado en distintas tarjetas, reconstruir un proceso (1 mención). - Juegos en diapositivas de PowerPoint ("What is this called?" y "Find the English equivalent" sobre los recursos 4.5 a 4.7: "Son ejercicios rápidos y entretenidos" (1 mención). - Kahoot²⁹⁵, juego en el que participa toda la clase simultáneamente usando un móvil, <i>tablet</i> o portátil. (1 mención). 	<ul style="list-style-type: none"> - Quizá los juegos no son muy efectivos para aprender vocabulario (5 menciones). - Concurso de identificar obras de arte cuya descripción oral fue grabada por alumnos de cursos anteriores (2 menciones). - Cuando el alumno está cansado o de mal humor, a veces no le apetece participar en juegos, hasta resulta molesto (1 mención). - "En los juegos me siento un poco perdida porque me cuesta mucho entender y hablar inglés [...] Veo que mis compañeros tienen mucho nivel y yo me quedo muy atrás, pero intento mejorar" (1 mención). - Actividades en las que "solo repasamos rápido los términos traduciéndolos del español al inglés" (1 mención). - Adivinar los nombres de trabajos que figuraban en un cartel colgado a la espalda (1 mención). - Competición entre dos equipos para adivinar la obra de arte famosa leyendo con rapidez una diapositiva de PowerPoint con una descripción de la pieza: "todo el mundo lo encontró divertido, pero yo no, porque no sé de Historia del Arte y me sentí mal en la actividad" (1 mención). - Organizar entre todos un texto fragmentado en distintas tarjetas, reconstruir un proceso: "No me gusta [porque] se vuelve un caos y acaban recogiendo todas las cartas 4 o 5 personas y ordenándolas ellos" (1 mención).

Tabla 6.7: Menciones positivas y negativas a las actividades presenciales en los diarios semanales y en los comentarios escritos de las aulas física y virtual.

²⁹⁴ Este roscó, creado a través de <http://formadorectic.somee.com/pasapalabra/>, también fue mencionado por ECN y TMH en sus respuestas a la pregunta I.11 del cuestionario final (tabla XXVII-7 del anexo XXVII), pensando que estaba integrado en un OA, cuando en realidad constituía un recurso complementario que servía de base a una actividad presencial (aunque luego quedaba disponible en el aula virtual para el posterior repaso).

²⁹⁵ Esta aplicación (disponible en <https://getkahoot.com>) permite emplear dispositivos móviles a modo de *clickers* en el aula presencial para comprobar el grado de adquisición de unos determinados contenidos, de manera que el profesor puede responder con la ayuda pedagógica adecuada en el momento preciso, lo que en inglés se conoce como *just in time teaching*.

	Qué ha gustado	Qué no ha gustado
PRESENTACIONES ORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación oral del cómic de elaboración propia "The story of my life": tanto realizarla (también por el aspecto creativo de dibujar, destacado mucho por 2 alumnos) como ver la de los demás (7 menciones). - Presentaciones orales propias y de los compañeros sobre técnicas de Conservación y Restauración (7 menciones). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la presentación oral del cómic de elaboración propia "The story of my life", por los nervios (3 menciones). - Presentaciones orales sobre técnicas de Conservación y Restauración (1 mención).
EXPRESIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción de frases de L1 a L2 (9 menciones): sirven como entrenamiento para practicar estrategias compensatorias. - Descripción grupal por escrito de un cuadro (9 menciones, aunque uno de los alumnos preferiría hacerlo individualmente). - Descripción individual por escrito de un cuadro (9 menciones). - Hacer frases con palabras importantes (3 menciones). - Descripción de una técnica de Conservación y Restauración (3 menciones). - Taller de gramática sobre errores comunes detectados en las redacciones (3 menciones). - Descripción de un proceso de creación artística de escultura (2 menciones). - Redacción grupal de una carta de presentación para solicitar un trabajo (1 mención). 	<ul style="list-style-type: none"> - Echan en falta hacer más redacciones (2 menciones). - Hacer frases con palabras importantes (1 mención). - Descripción grupal por escrito de un cuadro (1 mención). - Descripción individual por escrito de un cuadro: es aburrida aunque la considera útil para el examen (1 mención). - Descripción de un proceso de creación artística de escultura: es aburrida aunque la considera útil para el examen (1 mención). - Descripción de una técnica de Conservación y Restauración: "no me ha gustado porque me salió mal, pero me he dado cuenta de lo importante que es para el examen" (1 mención).
COMPRESIÓN LECTORA Y COMUNICACIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir oralmente en grupo las ideas principales de un fragmento de un texto de repaso del tema 3 (2 menciones). 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir oralmente en grupo las ideas principales de un fragmento de un texto de repaso del tema 3: es aburrido y algo que se puede hacer en casa por escrito (1 mención).
ACTIVIDADES DE APOYO A LA DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Taller impartido en inglés en el Departamento de Conservación del Museo de la Naturaleza y el Hombre: primer contacto real en la carrera con objetos relacionados con el mundo de la Conservación y Restauración (9 menciones). 	

Tabla 6.7: Menciones positivas y negativas a las actividades presenciales en los diarios semanales y en los comentarios escritos entregados en las aulas física y virtual (cont.).

Como viene sucediendo en todos los subapartados referidos a la valoración de la propuesta didáctica, en la tabla 6.7 se observa que una misma metodología didáctica o actividad concreta puede ser percibida de manera positiva por unos estudiantes y de modo negativo por otros²⁹⁶. Esto ocurre, por ejemplo, con las redacciones o con algunos juegos, como el de identificar obras de arte cuya descripción oral fue grabada por compañeros de cursos anteriores o el de adivinar nombres de trabajos que llevan colgados en la espalda. Dado que es imposible pretender que todas las prácticas del aula sean del gusto de todo el alumnado, lo importante, una vez más, es ofrecer una amplia gama de actividades, para que todo estudiante pueda encontrar algo que se adapte a sus preferencias y necesidades.

No obstante, a pesar de la diversidad que caracteriza al grupo, la tendencia mayoritaria que se aprecia en la tabla 6.7 es que los alumnos se muestran muy satisfechos con el modo general de llevar las clases presenciales:

El formato en el que se dan las clases es genial, ya que es una forma de aprender muy interactiva y divertida.

La verdad es que las clases de TEIM para mí son como un “descanso”. No en el sentido de no hacer nada, sino que son muy amenas y el inglés me gusta (quizá eso influye en mi percepción).

Uno de los aspectos mejor considerados es el empleo de dinámicas para romper el hielo al comienzo del cuatrimestre, cuando los alumnos todavía no se conocen, puesto que acaban de comenzar la titulación. En palabras de un estudiante, estas actividades favorecen la

²⁹⁶ Lo mismo sucederá cuando, en los ítems II.9 y II.10 del cuestionario final, se les pregunte a los alumnos qué es lo que más y lo que menos les ha gustado de la asignatura. Como se aprecia en la tabla 6.11 (pág. 379) y, de manera más exhaustiva, en la tabla XXVII-18 del anexo XXVII, los juegos, las presentaciones orales e incluso las clases presenciales en general figuran simultáneamente entre los elementos mejor y peor valorados.

creación de “un ambiente distendido que ayuda a la gente a relajarse y a hacerse más comunicativos, algo muy importante para el aprendizaje de idiomas”²⁹⁷.

No obstante, a pesar del intento de hacer sentir a los alumnos a gusto en clase, se percibe cierta incomodidad en algunos alumnos, debido a la falta de costumbre de adoptar un papel activo en el aula:

La forma de dar la clase está bien porque es interactiva (aunque a mí no me guste participar).

Resulta un poco extraño al no estar acostumbrados a realizar tantas actividades prácticas frente a la gente, pero no tengo ninguna queja.

Maybe the worst is to have to participate in class, everything else is great (*MD*).

La mayor parte del alumnado coincide en señalar que los juegos, además de entretenidos, ayudan al aprendizaje, respaldando así el enfoque de la asignatura inspirado en el concepto, descrito en el apartado 2.1.1.2, de “aprendizaje basado en el juego” (Trujillo, 2015).

De algunos de los comentarios que subrayan la efectividad de los juegos parece inferirse que, como se analizó en el apartado 6.1.2 y como se verá también en el apartado 6.3.7, los estudiantes no acaban de interiorizar la metodología del aula inversa. Es decir, posiblemente gran parte del alumnado estudia el vocabulario después del primer contacto con él a través de las actividades lúdicas del aula física: “me gustó la idea de hacer equipos y usar tarjetas para memorizar el vocabulario, cuando llegué a casa y repasé había muchas palabras que ya se me habían quedado en la cabeza”. Aunque no estemos ante la situación ideal, pues la participación en los juegos sería mucho más satisfactoria si se hubiera

²⁹⁷ Véase también la valoración de aspectos afectivos que se realizará en el apartado 6.3.10.

trabajado el OA de antemano, al menos este tipo de actividades contribuye en cierta medida al aprendizaje.

Como se observa en la tabla 6.7 de las páginas 355-356, algunos alumnos se muestran críticos hacia lo que consideran un uso excesivo de juegos en el aula física. Según la apreciación de LP, que se tendrá en cuenta como sugerencia de mejora,

Pienso que el sistema de impartir las clases siempre a base de juegos es muy bueno, pero puede generar la pérdida de atención por parte de las personas de la clase. Quizá se podrían hacer actividades algo más teóricas, tipo ficha de ejercicios o textos para leer y llevar a debate o realizar alguna redacción (*entrada del diario de la semana 4*).

En cuanto a las presentaciones orales sobre técnicas de Conservación y Restauración, se combina una valoración predominantemente positiva con comentarios que denotan que algunos estudiantes no perciben las presentaciones como parte integral de la asignatura y materia de examen: “las presentaciones orales consumen demasiado tiempo de clase, sería mejor dedicar al menos parte de ese tiempo a repasar la materia”. Esta visión negativa de las presentaciones de los temas 3 y 4 también se detecta en las observaciones que realiza el alumno BM en su blog de estrategias de aprendizaje, al sostener que las exposiciones orales no le resultaron útiles para aprender vocabulario. Confiesa no haber retenido siquiera el vocabulario de su presentación oral²⁹⁸.

Por último, llama la atención en la tabla 6.7 de las páginas 355-356 el interés que han generado las actividades de expresión escrita, en particular las descripciones de cuadros, tal como se manifiesta en la

²⁹⁸ Cabe puntualizar que BM es arquitecto técnico y que, a pesar del escaso nivel de inglés con el que partía, quiso hacer una presentación excesivamente técnica sobre la conservación del hormigón, tema que dominaba en español pero acerca del cual carecía de vocabulario en inglés.

siguiente anotación: “me ha gustado aprender a describir una obra pictórica, ya que también me ha servido no solo para conocer la terminología en inglés, sino que he aprendido de pintura”. Esta observación pone de relieve el acercamiento de la propuesta didáctica, en el *continuum* que establece Räsänen (2008), hacia enseñanzas de tipo CLIL.

6.3.6. Valoración de actividades y recursos *online* para trabajo autónomo que suplementan al conjunto de los OAs

En la pregunta I.14 del cuestionario final, se pidió al alumnado que evaluase la utilidad y el interés de una serie de actividades y recursos *online* creados como suplemento a la colección de OAs considerada globalmente²⁹⁹. La gráfica que figura a continuación resume los aspectos más reseñables de sus respuestas³⁰⁰.

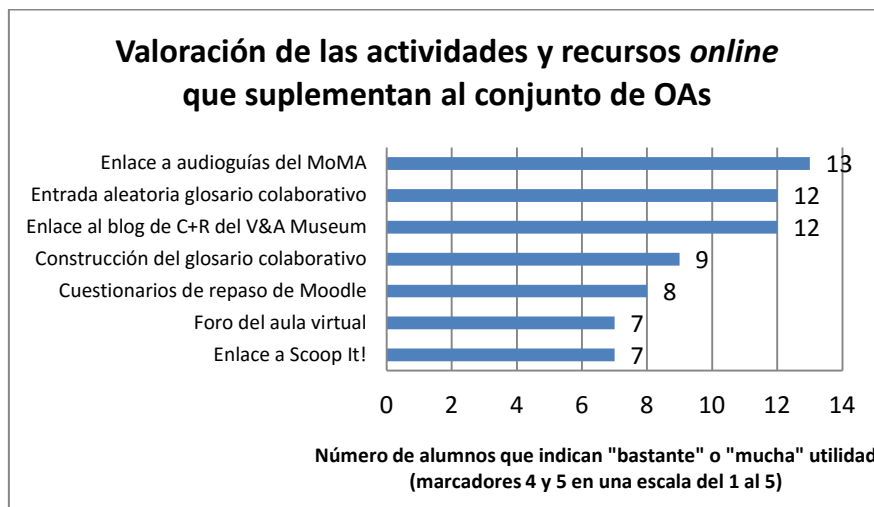


Figura 6.11: Valoración de las actividades y recursos *online* que suplementan al conjunto de OAs.

²⁹⁹ El diseño de estos recursos *online* se describió en el apartado 4.2.1.2.

³⁰⁰ Los datos detallados están disponibles en la tabla XXVII-9 del anexo XXVII.

Según la gráfica, el recurso de este tipo que goza de mejor consideración lo constituyen las audioguías del MoMA de Nueva York, mientras que los elementos menos populares son el foro de la asignatura y el enlace a la página de Scoop It de la profesora.

Con el fin de examinar si existía alguna correlación entre el concepto que un alumno tiene de un material y su grado de utilización del mismo, se recurrió a los informes de registros de Moodle, aun a sabiendas de que esta comprobación no se podía realizar para los enlaces insertos en los bloques html de los laterales del aula virtual, puesto que no quedan consignadas las visitas. Este es el caso de las audioguías del MoMA, de la página de Scoop It y del blog del Departamento de Conservación y Restauración del museo Victoria & Albert de Londres.

Asimismo, se comprendió que el dato de quiénes habían pinchado en el glosario colaborativo para leerlo tampoco era relevante, pues los estudiantes podían familiarizarse con el glosario simplemente visualizando las entradas aleatorias que aparecen en un bloque lateral del aula virtual al acceder a ella. Si no se hace clic en dichas entradas, la actividad no queda registrada.

Otra consideración consistió en tener en cuenta solo los primeros cuestionarios de repaso creados con Moodle (los de la unidad 1 y primera parte de la unidad 2), pues el resto se publicó después del 10 de diciembre, fecha de la administración del cuestionario final de satisfacción.

Por último, en lo referente al foro del aula virtual solo se analizaron las intervenciones (no los registros de lectura), dado que el alumnado puede seguir los hilos del foro mediante las copias de los mensajes que le llegan a su correo electrónico institucional, sin necesidad de entrar en el foro a través del aula virtual. En la tabla 6.8 se muestran los resultados de dichas pesquisas, con las incongruencias señaladas en gris.

Alumno	Valoración de la creación de entradas para el glosario colaborativo del aula virtual	Número de registros que indican creación de entradas en el glosario colaborativo del aula virtual	Valoración de cuestionarios de repaso de cada tema del aula virtual	Número de registros en el cuestionario del tema 1	Número de registros en el cuestionario del tema 2, parte I	Valoración del foro	Número de registros que indican participación en el foro del curso
1. SP	No lo he usado.	-- (?)	Poco útiles e interesantes.	17	12	No lo he usado.	4 (?)
2. AN	Bastante útil e interesante.	-- (?)	Valoración neutra.	--	1	Valoración neutra.	--
3. AS	Nada útil ni interesante.	11	No los he usado.	15 (?)	1 (?)	No lo he usado.	2 (?)
4. ECN	Muy útil e interesante.	-- (?)	Bastante útiles e interesantes.	15	2	Bastante útil e interesante.	--
5. EM	Muy útil e interesante.	9	Valoración neutra.	70	7	Bastante útil e interesante.	--
6. LC	Poco útil e interesante.	-- (?)	Valoración neutra.	-- (?)	-- (?)	Poco útil e interesante.	--
7. LP	Poco útil e interesante.	-- (?)	Bastante útiles e interesantes.	--	1	Bastante útil e interesante.	--
8. ECB	No lo he usado.	--	No los he usado.	--	--	No lo he usado.	--
9. MD	Valoración neutra.	-- (?)	Valoración neutra.	37	2	Poco útil e interesante.	--
10. LR	Muy útil e interesante.	-- (?)	Muy útiles e interesantes.	18	6	Valoración neutra.	--
11. BA	Bastante útil e interesante.	-- (?)	Bastante útiles e interesantes.	1	2	Bastante útil e interesante.	--
12. AHD	Muy útil e interesante.	-- (?)	Muy útiles e interesantes.	3	16	Muy útil e interesante.	--

Tabla 6.8: Cotejo de la valoración de diversas actividades *online* con los registros de la plataforma Moodle que indican participación real en ellas (hasta el 10/12/2014).

Alumno	Valoración de la creación de entradas para el glosario colaborativo del aula virtual	Número de registros que indican creación de entradas en el glosario colaborativo del aula virtual	Valoración de cuestionarios de repaso de cada tema del aula virtual	Número de registros en el cuestionario del tema 1	Número de registros en el cuestionario del tema 2, parte I	Valoración del foro	Número de registros que indican participación en el foro del curso
13. CF	Muy útil e interesante.	-- (?)	Bastante útiles e interesantes.	-- (?)	-- (?)	Bastante útil e interesante.	--
14. LS	Valoración neutra.	-- (?)	Valoración neutra.	-- (?)	-- (?)	Bastante útil e interesante.	--
15. AHQ	Valoración neutra.	-- (?)	No los he usado.	1 (?)	5 (?)	Valoración neutra.	--
16. MS	Poco útil e interesante.	-- (?)	Valoración neutra.	-- (?)	-- (?)	Valoración neutra.	--
17. AR	Valoración neutra.	3	Valoración neutra.	33	11	Poco útil e interesante.	--
18. TLH	No lo he usado.	--	No los he usado.	--	--	No lo he usado.	--
19. TMH	Valoración neutra.	-- (?)	Bastante útiles e interesantes.	19	2	No lo he usado.	2 (?)
20. AJH	Bastante útil e interesante.	-- (?)	No los he usado.	16 (?)	--	Valoración neutra.	--
21. EP	Muy útil e interesante.	6	Bastante útiles e interesantes.	-- (?)	-- (?)	Poco útil e interesante.	--
22. BM	Nada útil ni interesante.	-- (?)	Poco útiles e interesantes.	36	19	Valoración neutra.	--

Tabla 6.8. Cotejo de la valoración de diversas actividades *online* con los registros de la plataforma Moodle que indican participación real en ellas (hasta el 10/12/2014) (cont.).

Un aspecto que llama la atención en la tabla 6.8 es el escaso número de participantes (solo 4) en la construcción del glosario colaborativo del aula virtual. Está claro que no se promovió de manera adecuada el empleo de esta herramienta. Además, nada menos que 15 de los 22 alumnos opinan sobre si les ha resultado útil o no el proceso de preparación de entradas para dicho glosario común sin haber creado ninguna entrada. Una posible explicación a este hecho es que estos estudiantes hayan interpretado que la pregunta se refería a la elaboración de los glosarios escritos realizados en parejas o grupos de tres como apoyo a sus presentaciones orales acerca de técnicas de Conservación y Restauración.

Se produce un fenómeno similar en el caso de 5 alumnos que valoran los cuestionarios de Moodle de repaso sin haber pinchado jamás en ellos, pero en este caso resulta más difícil buscar una justificación plausible. Podría deberse a un error al seleccionar el número, a una elección aleatoria (quizá motivada por las ganas de acabar un cuestionario que ya estaba cansando) o a la tendencia, muy común, a marcar lo que se cree que se debe contestar y no lo que sucedió en realidad. No parece probable que estos alumnos mintieran de manera deliberada para obtener un beneficio, pues en ese momento las respuestas eran anónimas³⁰¹.

Curiosamente, también sucede lo contrario: 2 alumnos afirman en el cuestionario final de satisfacción no haber utilizado nunca los cuestionarios de Moodle, cuando en realidad sí lo han hecho (puede que les falle la memoria). Una posible medida de mejora para lograr una evaluación más fiable consistiría en incluir en el cuestionario de Moodle o asociar al mismo una pregunta de evaluación de su utilidad, de modo que solo proporcionarían retroalimentación las personas que han accedido a él.

³⁰¹ Véase el apartado 5.5.1.

En el caso del foro, también se observa que 3 estudiantes declaran no haberlo usado nunca cuando sí han escrito mensajes en él. De nuevo, puede que se hayan olvidado de su participación. En cualquier caso, el aspecto más reseñable acerca del foro es la escasísima participación que se constata. Resulta evidente que esta herramienta está infrautilizada y que se debería haber fomentado más su empleo, por ejemplo para resolver dudas sobre los OAs. Se trata, pues, de un ejemplo de lo que Coll y otros (2008: 54-55) denominan diferencia entre la interactividad potencial y la interactividad efectiva o real de un determinado diseño tecnopedagógico.

6.3.7. Valoración del método del aula inversa

En cuanto al grado de aceptación del método del aula inversa, según las respuestas a la pregunta I.13 del cuestionario final³⁰², a 12 de los 22 alumnos les ha parecido “útil” (5 opiniones) o “muy útil” (7 respuestas) trabajar primero con el OA por su cuenta y después con todo el grupo en clase. Un total de 7 estudiantes mantienen una actitud neutra, mientras que 3 alumnos expresan su disconformidad con dicha metodología: 1 estudiante la encuentra “poco útil” y 2 “nada útil”.

Se han seleccionado, a modo de muestra, algunas observaciones del cuestionario que valoran positivamente esta metodología:

Si lo trabajas primero en tu casa, te suena y ya tienes una idea más o menos trabajada que puede luego desarrollarse en clase con la profesora (*TLH*).

Trabajando primero las diferentes palabras a la hora de verlas en clase cuesta menos que perdamos el hilo y nos despistemos (*TMH*).

Ayuda a fijar el contenido del tema (*BM*).

Hay comentarios que son positivos pero que denotan cierta resistencia a trabajar de esta manera, como el siguiente de AS: “Me ha

³⁰² Los datos completos se muestran en la tabla XXVII-8 del anexo XXVII.

parecido muy útil, pero no me ha gustado porque no es el método de aprendizaje al que estoy acostumbrado”.

Por su parte, los que no son partidarios del aula inversa aducen en el cuestionario los siguientes argumentos, por citar algunos ejemplos:

Hay personas que miramos los recursos y vamos preparadas para la clase pero hay veces que no podemos y luego esa clase se queda un poco perdida, por lo que creo que está bien la autonomía del alumno para ver los recursos pero quizá a la hora de dar las clases no hacerlo como si todos ya supiésemos de lo que se está hablando, porque lo dicho hay personas que lo han visto y otras que no [...] cada uno se administra como puede con su trabajo (*MD*).

Es útil, pero por ejemplo no te dan ganas de mirarlo cuando sabes que al día siguiente lo vamos a ver [...] en clase. Es más motivador hacer la "tarea" después de haberlo visto en clase, y así ver lo que has aprendido, y no al revés (*LR*).

Cuesta hacer comprender al alumnado que las horas de trabajo autónomo no son para que las administren como y cuando quieran, sino que hay una planificación detrás que articula el trabajo presencial con el autónomo de forma que se tiene que seguir una secuencia determinada para lograr un aprendizaje óptimo. Asimismo, cabría replicar a *LR* que la metodología del aula inversa no es óbice para que el alumno vuelva a visitar el OA después de haber trabajado ese contenido en clase, y compruebe igualmente qué ha asimilado y qué no.

En los diarios semanales³⁰³ se encuentran algunos comentarios que apoyan la metodología del aula inversa, como este de *TLH* en la semana 4: “I guess that if you study and do the exercises a few times before going to class, then it’s okay. At least for me”. Incluso algún estudiante (en contraposición a la actitud mayoritaria del alumnado en el estudio de Kurtz y otros [2014], que se inclina por ver los vídeos en la

³⁰³ Véase la tabla XXIX-3 del anexo XXIX.

clase presencial, y no antes de ella) se irrita por haber visto en el aula física algún vídeo de los OAs:

Considero que es perder el tiempo de la clase en hacer algo que debemos haber hecho en casa. Tal vez explicaciones de la profesora a nosotros sobre las palabras, supongo que una especie de “clase de inglés convencional” ayudaría a aquellos que no han visto los recursos y no sería repetitivo para los que sí los han visto (*SP en la semana 13*).

Por su parte, un estudiante (MD en la semana 6) reconoce que el alumnado no está cumpliendo con su labor para poder trabajar de manera efectiva con esta metodología, y lamenta esa circunstancia: “Falta interés por parte de los alumnos para mirarse los recursos antes de clase (y me incluyo en ese grupo). Si no lo hacemos, no se avanza”. No obstante, en los diarios tiene un peso importante, con 7 alusiones, la oposición a la metodología del aula inversa³⁰⁴. A ese sector del alumnado le gustaría recibir antes del primer acercamiento a los OAs una lista donde se especifiquen las palabras que deben aprender, junto con su traducción al español. En la misma línea se sitúan 6 de los comentarios escritos proporcionados a través de las aulas física y virtual, sobre todo al comienzo del cuatrimestre, como se puede comprobar en la tabla XXX-9 del anexo XXX.

Sin embargo, si bien no hay por qué estigmatizar el uso de listas de palabras como estrategia de aprendizaje de vocabulario (Folse, 2004), tal como se veía en el apartado 5.4.2.1.1 del capítulo anterior o en los apartados 6.2.1 y 6.2.3 de este, parece más productivo que el alumnado realice el esfuerzo de extraer por sí mismo esa lista a partir de los OAs,

³⁰⁴ Esta reticencia se volverá a percibir cuando en la pregunta II.10 del cuestionario final se solicite al alumnado que identifique qué es lo que menos le ha gustado de toda la asignatura. La metodología del aula inversa será uno de los elementos señalados, como se observa en las tablas 6.11 (pág. 379) y XXVII-18 del anexo XXVII.

sabiendo que los términos que entran en el examen son los incluidos en los ejercicios interactivos.

De todas maneras, aunque se mantenga la metodología del aula inversa, quizá no sea mala idea adoptar un enfoque intermedio y llevar a cabo una instrucción un poco más explícita del vocabulario tanto en los OAs como, sobre todo, en las sesiones presenciales, atendiendo a sugerencias como las que se transcriben a continuación:

Estaría bien que el vocabulario de cada recurso estuviera al principio de los ejercicios y con su traducción si fuera posible. Ayudaría bastante a hacer estos ejercicios (*comentario anónimo entregado en el aula física al concluir la primera parte de la unidad 2*).

Me gustaría que se especificase al principio de cada clase en qué punto del temario estamos y qué vocabulario se está repasando (*LC en su diario de la semana 4*).

En términos similares a los de esta última observación de LC se expresaron algunos alumnos anónimos al concluir la primera unidad (“Se debería dejar más claro qué estamos dando, tal vez diciéndolo al principio de la clase”, “Estoy un poco perdido con respecto a de qué va el tema 1”). Estas anotaciones dejan traslucir una desorientación bastante preocupante, que en buena medida puede deberse no solo al método del aula inversa, sino también a la falta de hábito de trabajar con el aula virtual en lugar de con un libro de texto. Asimismo, con la dinámica de aula más “relajada” que la tradicional clase magistral, quizá los estudiantes corran el peligro de quedarse en lo anecdótico, sin ser capaces de ver para qué sirve cada actividad dentro de la estructura global de la propuesta didáctica.

Los comentarios que se acaban de citar pueden resultar algo chocantes, puesto que los alumnos tienen a su disposición desde el primer día de clase el cronograma³⁰⁵, que les indica en todo momento en qué

³⁰⁵ Véase el anexo XXI.

punto del temario se encuentran y qué es lo que se hace en cada sesión. En cualquier caso, se tomó nota de que no se podía dar ese conocimiento por sentado y, en la línea de la investigación-acción, se realizó una intervención inmediata: a partir de ese día, se intentó proyectar el cronograma en clase al comienzo y al final de cada sesión para ayudar a situarse a los alumnos. Asimismo, se hizo un esfuerzo para hacer más explícitas en clase las relaciones entre los distintos OAs de una misma unidad.

6.3.8. Actitud del alumnado hacia las peticiones de información

En el apartado 5.5.3 del capítulo previo y en el 6.3.4.6 de este ya se daba cuenta del sentimiento creciente de saturación que se percibía en el alumnado, a medida que avanzaba el cuatrimestre, con respecto a las constantes peticiones de información a las que tenían que atender a través de los diarios semanales de aprendizaje, los blogs (véase también el apartado 6.2.3 de este capítulo) y los comentarios escritos de las aulas física y virtual. En este apartado se cuantificarán las alusiones positivas y negativas y se aportarán algunas citas para ilustrar ambos tipos de actitudes.

La tabla 6.9, que condensa la información transmitida por los estudiantes en el cuestionario final³⁰⁶, muestra cuán llevaderos han resultado ser para el alumnado los canales “obligatorios”³⁰⁷ de suministro de datos. De nuevo, la opinión mayoritaria se sombrea en gris oscuro y la segunda opción más votada aparece en gris más claro.

³⁰⁶ Véase la tabla XXVII-10 del anexo XXVII.

³⁰⁷ Frente a los comentarios escritos del aula física y virtual, de carácter opcional y que podían ser anónimos si así se elegía.

	Número de alumnos que expresan esa opinión				
	Nada llevadero	Poco llevadero	Ni mucho ni poco llevadero	Bastante llevadero	Muy llevadero
Diarios semanales	5	5	4	8	--
Entradas del blog sobre estrategias de aprendizaje	3	4	8	6	1
Cuestionarios inicial y final	--	1	5	7	9

Tabla 6.9: Valoración del esfuerzo que han supuesto las distintas vías de suministro de información.

La tabla evidencia que los diarios semanales de aprendizaje y el blog sobre estrategias resultan mucho más pesados para los estudiantes que los cuestionarios inicial y final. No obstante, si bien se toma nota de la necesidad de calibrar mejor el nivel de exigencia a la hora de recoger datos del alumnado, no parece una buena idea prescindir de alguna herramienta que suministre información con cierta periodicidad. Un cuestionario final no puede proporcionar el contacto continuado con el sentir del grupo que se necesita en la investigación-acción para poder reaccionar con inmediatez. Además, es muy difícil que un alumno recuerde con exactitud los detalles que sí se aportan semana a semana, como las horas de trabajo autónomo dedicadas a la asignatura. Quizá resultan más redundantes los comentarios escritos en el aula física y virtual (aunque en ellos se adopte una visión más de conjunto de cada tema, perspectiva que a veces falta en los diarios, más centrados en el quehacer semanal), y por ello se tomó la decisión, ya durante la implementación descrita en el apartado 5.5.3, de renunciar a recabar comentarios de las unidades 3 y 4 en clase.

Como complemento a las apreciaciones del cuestionario final, se observa que en los diarios semanales³⁰⁸ se pueden encontrar 4 comentarios

³⁰⁸ Consúltese la tabla XXIX-3 del anexo XXIX.

negativos y 2 positivos acerca del suministro de información por parte de los alumnos, mientras que en la retroalimentación escrita de las aulas física y virtual³⁰⁹ se vierten 5 opiniones en contra de este tipo de tareas y 1 a favor.

A continuación se transcriben algunas de las críticas más representativas:

En mi opinión deberíamos dedicar menos tiempo a realizar cuestionarios y comentarios sobre el desarrollo de la asignatura, para dedicar más tiempo, tanto en clase como en casa, a practicar inglés [...] Considero que es bastante importante que el alumno dé su opinión sobre todos los aspectos relacionados de cómo está organizada la asignatura, ya que es útil para optimizar el trabajo del alumnado y del profesor; pero conocer la opinión del alumno dos o tres veces en todo el cuatrimestre me parece suficiente (*AS en la semana 10*).

No me parece acertado haber tenido que dedicar casi el mismo tiempo a realizar el diario y el *anonymous feedback* que a trabajar con los recursos (*AS en la semana 11*).

Lo que no me gusta es tener que realizar el diario todas las semanas, que me resultan muy monótonas las preguntas (*encuesta anónima del aula virtual al concluir la primera parte del tema 2*).

Enviar el diario se me está haciendo cada semana más difícil, no solo porque se me olvida con mucha facilidad, sino también porque cuando me acuerdo me cuesta saber qué poner (*comentario anónimo escrito en el aula física al acabar la segunda parte del tema 2*).

En cambio, el alumno AHQ, en la semana 5, agradece que en ocasiones se les dé la oportunidad de “hablar de nuestros problemas en clase, porque con los diarios es más complicado”. Por su parte, MS es de las pocas personas que les ve algo bueno a los diarios, puesto que en la semana 4 aprecia que la profesora haya reaccionado rápidamente,

³⁰⁹ Véase la tabla XXX-10 del anexo XXX.

siguiendo los principios de la investigación-acción expuestos en el capítulo 3, a un comentario suyo en una entrada previa del diario de aprendizaje. Asimismo, en la encuesta anónima del aula virtual correspondiente a la segunda parte del tema 2, alguien escribe “Thanks for your time and for giving us the chance to comment or give you our suggestions and complaints”. En términos generales, como se verá en el apartado 6.3.10, a pesar de lo tedioso que les ha resultado el proceso de suministro de datos³¹⁰, los alumnos agradecen la receptividad de la profesora a las críticas y a las sugerencias.

6.3.9. Percepción de la mejora en el nivel de inglés

Otro parámetro importante a la hora de evaluar la propuesta didáctica es la percepción de los alumnos acerca de si se ha producido o no algún avance en su nivel de inglés. En términos globales, el alumnado parece evaluar de manera positiva su grado de progreso en sus diarios³¹¹ y en su retroalimentación escrita de las aulas física y virtual³¹²: aunque no hay muchos comentarios al respecto (4), todos ellos son optimistas. El cuestionario final afina un poco más la autovaloración del avance de los estudiantes, distinguiendo entre la mejora experimentada en las destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión oral) y el progreso realizado en el dominio de diversos componentes lingüísticos (gramática, organización del discurso, pronunciación, ortografía y, por supuesto, vocabulario).

La siguiente figura proporciona un resumen visual de la tabla XXVII-16 del anexo XXVII, que recoge los datos referentes a la

³¹⁰ Como se observa en las tablas 6.11 (pág. 379) y XXVII-18 del anexo XXVII, cuando en la pregunta II.10 del cuestionario final se le pida al alumnado que especifique qué es lo que menos le ha gustado de toda la asignatura, el elemento peor considerado es la tarea de proporcionar información a través de las distintas herramientas.

³¹¹ Véase la tabla XXIX-3 del anexo XXIX.

³¹² Consúltese la tabla XXX-11 del anexo XXX.

percepción del progreso personal en las distintas destrezas que los alumnos reflejan en el cuestionario final. En dicha tabla se toma como punto de referencia, además, la visión que cada uno tiene de su nivel de partida en el cuestionario inicial. En la gráfica se observa cómo la valoración más positiva se da en el caso de la expresión escrita, mientras que la menor sensación de avance concierne a la expresión oral. Aunque las cifras están bastante igualadas, por las características de la propuesta didáctica basada en OAs quizá cabría esperar un mayor desarrollo de la comprensión auditiva y lectora que de la expresión escrita.

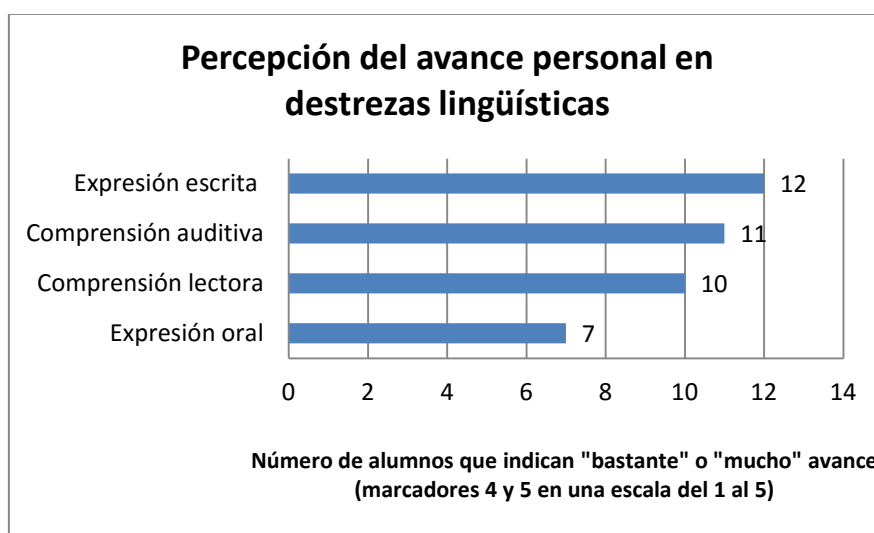


Figura 6.12: Percepción del avance personal en destrezas lingüísticas.

Además de comparar el número de alumnos que señalan bastante o mucho avance, conviene examinar qué casos de los estudiantes que perciben escaso progreso resultan más preocupantes (es decir, no es lo mismo mejorar poco porque ya se partía de un nivel alto que apenas evolucionar a pesar de comenzar el curso con una base lingüística insuficiente: en esta última situación la sensación de frustración es, sin duda, mayor). En la tabla XXVII-16 del anexo XXVII se detectan tres de

estos alumnos, que dicen haber partido de un nivel malo y haber progresado poco: el de LS en la comprensión auditiva y el de AHD y BM en la expresión oral. Se observa, pues, que los casos de fracaso, que coinciden con tres de los cuatro sujetos del estudio que no lograron superar la asignatura en enero, no son muy numerosos.

En cualquier caso, aunque en la tabla XXVII-16 del anexo XXVII se observen algunos ejemplos de rápido progreso, como los registrados en el ámbito de la comprensión auditiva para EM y ECB, que afirman haber desarrollado esa destreza “bastante” partiendo de un nivel inicial malo, o para BM, que también percibe “bastante” avance habiendo comenzado el curso con un nivel “muy malo”, quizá resulte poco factible esperar de una propuesta didáctica que haga progresar de manera apreciable todas las destrezas de todos los alumnos en el plazo de tan solo un cuatrimestre. A continuación se verá si la expectativa de que la propuesta didáctica posibilite en dicho plazo de tiempo el avance en el dominio de componentes lingüísticos, especialmente en el de vocabulario, está más justificada.

La figura 6.13, representación visual de la tabla XXVII-17 del anexo XXVII, que contiene las opiniones vertidas en el cuestionario final acerca del avance personal de cada alumno en los diversos componentes lingüísticos³¹³, parece confirmar que, como era de esperar por el enfoque de la propuesta didáctica, la valoración más positiva del progreso personal corresponde, con mucha diferencia, al ámbito del vocabulario. Por el contrario, el componente en el que los alumnos ven menos avance es la gramática. De hecho, como ya se subrayaba en el apartado 6.3.5, a algunos estudiantes les habría gustado trabajar más ese aspecto, por

³¹³ Al igual que ocurría con las destrezas, en la tabla XXVII-17 del anexo XXVII se vuelve a tener en cuenta como referencia la percepción del nivel de partida indicada en el cuestionario inicial.

ejemplo a EM (diario de la semana 3) o a LS (entradas de las semanas 5 y 6)³¹⁴.



Figura 6.13: Percepción del avance personal en componentes lingüísticos.

En cuanto a los casos problemáticos de estudiantes que dicen contar con un mal nivel de partida y que apenas han experimentado avance, en la tabla XXVII-17 del anexo XXVII se ve que no son muy numerosos. En primer lugar, cabe apuntar los ejemplos de LR, AHD y AJH en el área gramatical, que afirman haber comenzado el cuatrimestre con un nivel malo y haber evolucionado poco. Sin embargo, conviene resaltar que la percepción de dicho nivel inicial de LR y AJH no parece ajustada a la realidad, ya que tenían un mayor dominio de lo que pensaban, según la apreciación de la profesora. Otro caso de aparente fracaso atañe, una vez más, a AHD, que declara partir de un nivel malo en

³¹⁴ La petición se reiterará cuando en el ítem II.10 del cuestionario final se pregunte, a modo de recapitulación, qué es lo que menos ha gustado de toda la asignatura. El déficit en la enseñanza de gramática será una de las respuestas, como se muestra en las tablas 6.11 (pág. 379) y XXVII-18 del anexo XXVII.

lo concerniente a la organización del discurso y manifiesta no haber notado ningún progreso.

Asimismo, en la tabla XXVII-17 del anexo XXVII se observan algunos casos exitosos de superación, como el de BM, que dice haber percibido bastante avance en su dominio de la organización del discurso y de la pronunciación, habiendo empezado en ambos ámbitos con un nivel muy malo. Por su parte, AR también opina que ha progresado bastante en la pronunciación tras comenzar el cuatrimestre con un nivel malo.

El caso de MS en el ámbito del vocabulario es especialmente llamativo, puesto que percibe bastante avance a pesar de ser el único sujeto del estudio que declara poseer un nivel inicial de vocabulario malo y que tiene una percepción de partida negativa acerca de la importancia del léxico específico de Conservación y Restauración, visión que ya se ha comentado en el apartado 6.1.1 y que puede responder a su deseo de estudiar otra titulación. No obstante, aunque su valoración de su grado de mejora en el vocabulario sea positiva, este alumno se muestra cauteloso y, en su diario de la semana 12³¹⁵, expresa sus dudas acerca del grado de interiorización del léxico: “creo que ha faltado tiempo para trabajar el vocabulario y que este, en vez de ser memorizado, sea aprendido”.

En términos generales, la buena actitud de partida que mostraba en el cuestionario inicial la práctica totalidad del alumnado hacia el aprendizaje de léxico específico (véase el apartado 5.1.1. del anterior capítulo) parece ser independiente de si los estudiantes querían estudiar en realidad la titulación de Diseño, como se muestra en la tabla XXVII-20 del anexo XXVII, que añade esa información obtenida a través de la consulta suplementaria de abril de 2015. Dicha actitud favorable se mantiene a lo largo del cuatrimestre: como evidencian los comentarios de los diarios³¹⁶ y de la retroalimentación escrita de las aulas física y

³¹⁵ Información disponible en la tabla XXIX-1 del anexo XXIX.

³¹⁶ Véase la tabla XXIX-1 del anexo XXIX.

virtual³¹⁷, con 13 apreciaciones positivas y solo 1 negativa, el énfasis de la propuesta didáctica en el vocabulario técnico tuvo un claro efecto motivador³¹⁸.

6.3.10. Valoración global de la asignatura y cambios en la actitud hacia la misma

A lo largo de todo el cuatrimestre se trasluce una consideración global positiva de la asignatura en todos los canales de retroalimentación de los que disponen los alumnos. Este sentir general se plasma a veces de manera explícita en anotaciones como las de los diarios de ECN y MD en la tabla XXIX-1 del anexo XXIX o en el comentario anónimo del aula virtual que aparece en la tabla XXX-4 del anexo XXX (“Estoy muy satisfecho con la asignatura de TEIM”).

Con el fin de poder evaluar el grado de satisfacción del alumnado de un modo más mensurable, se incluyeron en el cuestionario final algunas preguntas (concretamente la II.1 y la II.2) no solo para expresar mediante un número dicho nivel de satisfacción global, sino también para valorar de igual manera determinados aspectos más específicos de la asignatura, como se aprecia en las tablas XXVII-13 y XXVII-14 del anexo XXVII, cuyos principales datos condensa a continuación la tabla 6.10³¹⁹:

³¹⁷ Consúltense la tabla XXX-1 del anexo XXX.

³¹⁸ Esta consideración global positiva de la adquisición de léxico específico se percibe de nuevo cuando, en los ítems II.9 y II.10 del cuestionario final, se les pregunte a los alumnos qué es lo que más y lo que menos les ha gustado de la asignatura. En las respuestas de la tabla 6.11 (pág. 379) y de la tabla XXVII-18 del anexo XXVII se aprecia que el aprendizaje de gran cantidad de vocabulario nuevo es uno de los elementos mejor valorados. No obstante, al igual que ha sucedido con otros aspectos de la propuesta didáctica, también se menciona como un elemento que no ha gustado, debido al número excesivo de términos y a su grado de dificultad técnica.

³¹⁹ La celda en la que figura la opinión más extendida acerca de cada aspecto está sombreada en gris oscuro, mientras que la segunda opción más popular aparece en gris más claro.

	Número de alumnos que expresan esa opinión				
	Valoración mínima (1)	Valor 2	Valoración neutra (3)	Valor 4	Valoración máxima
Gestión de la diversidad de niveles por la profesora	--	3	3	10	6
Claridad en la temporalización de las actividades ³²⁰	--	--	3	10	9
Receptividad de la profesora a críticas y sugerencias	--	--	--	3	19
Implicación de la profesora	--	--	--	3	19
Implicación del alumno	--	--	6	13	3
Grado de satisfacción global con la asignatura	--	--	5	12	5

Tabla 6.10: Valoración global de la asignatura según el cuestionario final.

La valoración media recibida por la asignatura es de 4 sobre 5, la asignada al grado de implicación del alumno un 3,86 y la correspondiente al grado de implicación de la docente un 4,86. Parece que el alumnado reconoce el esfuerzo de la profesora a pesar de que haya ciertos aspectos de la propuesta didáctica que podrían haber salido mejor, o quizá el grado de satisfacción con la asignatura no sea mayor debido a cierta falta de compromiso de los estudiantes hacia ella.

Para terminar de perfilar los motivos de la satisfacción o insatisfacción de los alumnos, en el cuestionario final también se les pidió, en las preguntas II.9 y II.10, que especificasen libremente qué aspectos habían sido los que más y los que menos les habían gustado de la asignatura, y que razonasen sus respuestas³²¹. Esa información se resume en la tabla que figura bajo estas líneas.

³²⁰ Estos datos parecen sugerir que los problemas de gestión del tiempo descritos en los apartados 5.1.2, 5.3 y 6.1.3 no se pueden atribuir a una planificación inadecuada por parte de la docente.

³²¹ Véase la tabla XXVII-18 del anexo XXVII.

LO QUE MÁS HA GUSTADO DE LA ASIGNATURA	LO QUE MENOS HA GUSTADO DE LA ASIGNATURA ³²²
<p>1. Los OAs del aula virtual: 8 menciones.</p> <p>2. La actitud de la profesora: 6 opiniones.</p> <p>3. Con 4 alusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos específicos de Conservación y Restauración, estrecho vínculo con la titulación. • Asignatura amena, interesante en su globalidad. <p>4. Con 2 menciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las clases presenciales en general. • Los juegos. • Aprendizaje de mucho vocabulario nuevo. • Aprender a aprender. <p>5. Trabajos en grupo, presentaciones y redacciones: 1 opinión.</p>	<p>1. Los diarios, blogs, comentarios escritos y cuestionarios: 4 opiniones.</p> <p>2. Con 3 menciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carga excesiva de vocabulario. • Presentaciones orales. <p>3. Aula inversa: 2 alusiones.</p> <p>4. Con 1 referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las clases presenciales. • Cualquier tipo de actividad oral. • Los juegos. • Ausencia de libro de texto. • Escasa instrucción gramatical. • Taller de búsquedas terminológicas. • Situación en el plan de estudios. • Horario insuficiente.

Tabla 6.11: Aspectos más y menos valorados de la propuesta didáctica según las preguntas II.9 y II.10 del cuestionario final.

Una vez más, se observa que en ocasiones el mismo elemento aparece a ambos lados de la tabla: lo que motiva a unos alumnos puede desagradar profundamente a otros. Llama la atención, en cualquier caso, la excelente acogida que se le ha dado a la colección de OAs y a los recursos del aula virtual en general. Algunos estudiantes destacan aspectos concretos de los OAs que les han gustado de manera especial. Así, SP valora “la autonomía: tener muy a mano todo el material y siempre a mi disposición”. El alumno AS señala lo interesantes que le han parecido los recursos *online* enlazados a los OAs (entre ellos, BA otorga una importancia especial a los vídeos). El estudiante LS, por su parte, pone de relieve el amplio abanico de actividades ofrecido.

Los elogios a la profesora se centran, sobre todo, en aspectos relacionados con la motivación y, en general, con factores afectivos,

³²² Dos alumnos contestaron “nada” a esa pregunta.

fundamentales en el aprendizaje de idiomas (Arnold, 1999; Cochran y McCallum, 2010; Horwitz, 2001):

La implicación constante por parte de la profesora para mí ha sido una forma de motivación: al ver que ella daba tanto por la materia, tenías que responder haciendo también tu parte del trabajo, si no te sentías culpable (*MD*).

La profesora es de esas personas que ama lo que hace y te motiva para alcanzar tu propia superación sin importar tu nivel (*AJH*).

Estas respuestas a la pregunta II.9 del cuestionario final refuerzan otras observaciones sobre aspectos afectivos realizadas a lo largo del cuatrimestre en diarios³²³ y en la retroalimentación escrita del aula física y virtual³²⁴. Por ejemplo, tanto EM (en su diario de la semana 2) como MD (en el comentario entregado en el aula al acabar el tema 1) coincidían en que las dinámicas para romper el hielo del comienzo del cuatrimestre habían logrado crear un ambiente muy agradable en el aula que propiciaba la comunicación. También MD, en su diario de la semana 8, dice que la profesora es comprensiva y, en un comentario de clase al concluir la unidad 1, que consigue despertar el interés de los alumnos. Un logro particularmente difícil fue motivar a BM, el alumno que peor resultado obtuvo en las pruebas de vocabulario, que declara lo siguiente en la retroalimentación escrita del aula física tras acabar el tema 1:

Personalmente odio el inglés. Soy consciente de que es muy importante para el trabajo y he intentado motivarme de varias maneras pero acabo dejándolo. Con el planteamiento tanto de la dinámica de la clase como del apoyo del campus virtual me apetece estudiar inglés.

³²³ Véase la tabla XXIX-3 del anexo XXIX.

³²⁴ Consúltese la tabla XXX-12 del anexo XXX.

Según algunas respuestas a la pregunta II.9 del cuestionario final, parece que incluso se ha logrado transferir la motivación al aprendizaje a lo largo de la vida:

Me ha gustado el trato de la profesora, la preocupación por nosotros y las ganas que le ha puesto cada día, me ha motivado a seguir estudiando inglés y a irme a estudiar fuera (*LR*).

En cuanto a las críticas vertidas en el ítem II.10 del cuestionario final, cabe destacar que el alumno SP explica de este modo su rechazo hacia las clases presenciales:

No es nada personal, de verdad. Tal vez es porque mi nivel de inglés es bueno y estoy acostumbrad@ a estudiar cuando me apetece y a mi manera. Es por esto que los juegos y esas actividades me resultan (A MÍ) como una pérdida de tiempo. Aunque entiendo perfectamente que a mis compañeros con nivel más bajo les ayuda mucho. Si hubiera sabido cómo iban a ser las clases cuando acepté la evaluación continua probablemente hubiera optado por la evaluación por examen final. Me habría ahorrado tiempo.

A modo de cierre del cuestionario final, se dejó un espacio para que los estudiantes añadieran libremente comentarios que no hubiesen podido transmitir en el resto de los ítems³²⁵. Muchos de los alumnos aprovecharon esa oportunidad para realizar observaciones complementarias al hilo de la cuestión de qué les había agradado más y menos de la asignatura.

Por ejemplo, SP insiste en dulcificar el comentario negativo que había hecho en el ítem anterior del cuestionario acerca de las clases presenciales, alabando en cambio el aula virtual y agradeciendo, al igual que otros 5 alumnos en estas observaciones adicionales, el trabajo de la docente:

³²⁵ Consúltese la tabla XXVII-19 del anexo XXVII.

Aunque diga que las clases “no me gustan” o no me resultan tan útiles como podrían ser, en ningún caso es por la profesora. Usted se ha esforzado mucho y ha hecho un trabajo de diez con el aula virtual. Es lo más práctico que he visto nunca, me ha simplificado de una forma increíble lo que creía que iba a ser una asignatura muy densa y pesada. Gracias por el esfuerzo que hace por nosotros.

Otro comentario reseñable de estas notas adicionales es el que cuestiona el emplazamiento de la asignatura en el plan de estudios, aspecto que escapa por completo a las competencias de la profesora. Mientras que BM en la pregunta II.10 del cuestionario final lamentaba que la asignatura estuviese puesta “en el cuatrimestre peor [del primer curso], porque con tantas entregas de las otras asignaturas no se le puede dedicar el tiempo necesario”, LC va más allá en los comentarios adicionales y expresa su deseo de trasladar la asignatura a cursos superiores:

No entiendo muy bien por qué damos el idioma en el primer curso. Me explico: la gran mayoría de los términos y del vocabulario que nos tenemos que aprender para aprobar la asignatura son palabras que ni conocemos en nuestro idioma y mucho menos sabemos para qué sirve. Creo que es mucho más inteligente ponerlo algo más adelante, cuando ya seamos capaces de relacionar ese vocabulario en nuestro día a día, porque además, en el primer curso no se ve nada prácticamente acerca de la restauración en sí.

Esta observación de LC es muy pertinente porque incide en un aspecto fundamental: el principio constructivista de favorecer un aprendizaje más significativo integrando los contenidos nuevos en estructuras mentales preexistentes (Ausubel, 1963).

A estas apreciaciones del cuestionario final se suman comentarios similares vertidos a través de las herramientas de suministro de datos a lo largo de todo el cuatrimestre, como la siguiente anotación de BM en la retroalimentación escrita entregada al acabar la unidad 1:

Mi mayor queja es que [la asignatura] sea cuatrimestral, ya que es un tiempo muy reducido para poder adquirir una base sólida de cualquier idioma. Y otro contra que aprecio, es que se ponga en el primer cuatrimestre del primer año. Bajo mi punto de vista es más útil esta asignatura el último año del grado.

Una cuestión adicional relacionada con el lugar de la asignatura en el conjunto de la titulación es el testimonio que van dando algunos alumnos durante el cuatrimestre de cómo van descubriendo conexiones con otras asignaturas del Grado. Por ejemplo, el estudiante AS, en su diario de la semana 5 y en su blog, menciona que ha estado buscando información en internet para la clase de pintura y que ha tenido en muchas ocasiones que tratar con textos en inglés, de modo que ha comprobado la utilidad de lo que había aprendido en esta asignatura. Asimismo, en su diario de la semana 10, afirma que ha podido relacionar los términos en inglés del OA 2.14, que explica el procedimiento para crear una escultura policromada, con sus equivalentes en español que aparecen en los apuntes de la asignatura de Escultura.

La percepción de la utilidad de la propuesta didáctica supera en algunos casos los límites de la titulación, para aplicarse a la vida académica en general y a la posterior inserción laboral. Un ejemplo representativo es el de CF, que comenta lo siguiente en su diario de la semana 12:

Llevo desde el día 2 de noviembre haciendo prácticas en un taller de restauración. Mi propósito es irme el año que viene a seguir con la carrera a Alemania. La universidad me exige un año de prácticas y además un informe de los trabajos que hemos llevado a cabo durante ese periodo. Este informe ha de ser redactado en ambos idiomas, inglés y alemán. Gracias a la labor realizada este mes, me he dado cuenta de lo mucho que me han servido las palabras aprendidas en la asignatura de TEIM. Por supuesto, he tenido que buscar algunas otras en internet.

En cuanto a la estimación de la utilidad de la propuesta didáctica para la futura incorporación al mercado de trabajo, tal como se observa en la tabla XXVII-22 del anexo XXVII, 11 alumnos consideran lo aprendido “muy útil”, 9 lo creen “bastante útil” y solo 2 adoptan una posición neutra al respecto.

Es evidente que la valoración de la propuesta didáctica por parte de los estudiantes reflejada a lo largo de todo el apartado 6.3 y, en particular, en este apartado 6.3.10 es globalmente positiva. Además, varios de los comentarios citados no dejan lugar a dudas de que, al menos para un sector del alumnado, la asignatura de TEIM juega un papel importante en el Grado en Conservación y Restauración. No obstante, se ha querido cuantificar, mediante la pregunta II.8 del cuestionario final, en qué medida los alumnos han cambiado de actitud hacia la asignatura entre el comienzo y el final del cuatrimestre, especialmente en lo que se refiere a la percepción de la relevancia de la asignatura en el plan de estudios de la titulación.

Los resultados, que se pueden ver íntegros en la tabla XXVII-21 del anexo XXVII, muestran que la mitad de los alumnos declara mantener la misma percepción, mientras que la otra mitad afirma que su opinión al respecto ha mejorado (nadie dice que haya empeorado). El comentario de LR describe su evolución de una manera muy expresiva:

Cuando entré en la carrera y vi que tenía inglés me deprimí, nunca me gustó a pesar de que tenía buenas notas siempre. Pero ahora veo que es importante y entretenida, y vale la pena porque se aprenden muchas cosas.

Cabe reseñar que, de los 11 estudiantes cuya visión de la asignatura no ha cambiado, ninguno de ellos partía de una actitud

negativa³²⁶. Así, en el cuestionario inicial, 6 de esos alumnos calificaban la asignatura de “muy importante”, 2 de “importante” y solo 3 (ECN, AHD y MS) mostraban una actitud neutra.

Entre los otros 11 estudiantes cuya valoración del rol de la asignatura sí ha mejorado, nadie partía de consideraciones negativas, de modo que no se han producido cambios espectaculares (el más destacable es el de LR, cuya actitud inicial era neutra). Sin embargo, sí que resultan llamativos los 6 casos de alumnos que ya en un principio le otorgaban la máxima relevancia a la asignatura y que, a pesar de ello, declaran que su opinión incluso ha mejorado después de cursarla.

Como se observa en la tabla XXVII-21 del anexo XXVII, en las justificaciones de las respuestas sobresalen 5 comentarios que defienden la inclusión de la asignatura en el plan de estudios. Algunos, como AN, propugnan dedicar más de un cuatrimestre al inglés en la titulación de Conservación y Restauración, mientras que MD, BA y AHQ están a favor de implantar el inglés en todos los grados (AHQ llega a declarar que considera este idioma “una asignatura imprescindible para cualquier carrera, y que debería impartirse todos los años del grado, aunque sea un cuatrimestre”).

Por último, el alumno AJH va más allá de lo estrictamente académico y profesional y reivindica la relevancia del inglés en la esfera más personal:

El inglés siempre ha de ocupar una posición importante pues es una de las herramientas más útiles en todos los ámbitos de nuestra vida, tanto laboral como íntima. Te abre muchas puertas y nunca se le da la importancia que merece.

³²⁶ La consideración inicial de la asignatura en el plan de estudios se recogía en la pregunta II.3 del cuestionario inicial.

Para concluir el apartado 6.3, cabe destacar que, en términos generales, en ninguno de los anexos vinculados a los distintos aspectos evaluados por el alumnado (anexos XXVII a XXX) se percibe una correlación entre la valoración que hace un estudiante dado de la propuesta didáctica y el rendimiento de dicho alumno en los tests de vocabulario. Es decir, que el alumnado hace gala de una objetividad considerable, de modo que no se cumple el refrán popular de que “cada uno habla de la feria según le va en ella”.

Por ejemplo, SP, el estudiante que obtuvo el mejor resultado en esas pruebas, es una de las voces más críticas con la propuesta didáctica, mientras que los alumnos peor clasificados (AJH, EP y BM) a menudo emiten juicios muy elogiosos. Es preciso recordar que cuando se cumplimentaron los cuestionarios (excepto la breve consulta realizada en abril de 2015) las respuestas eran completamente anónimas³²⁷, por lo que los estudiantes se expresaban con total libertad.

Las principales enseñanzas extraídas de la evaluación de la propuesta didáctica que se ha llevado a cabo en este capítulo se expondrán, a modo de recapitulación, en las conclusiones de la tesis.

³²⁷ Véase el apartado 5.5.1.

Capítulo 7. Conclusiones y futuras líneas de investigación

Una vez evaluada la implementación de la propuesta didáctica basada en una colección de 32 OAs para el aprendizaje de léxico específico de Conservación y Restauración, en este capítulo final se expondrán, en primer lugar, las conclusiones del trabajo, para después esbozar a grandes rasgos posibles líneas de investigación relacionadas con el mismo que se podrían emprender en el futuro.

7.1. Conclusiones

A continuación se presentarán las conclusiones alcanzadas en esta tesis en relación a cada uno de los objetivos formulados al final del capítulo 1:

- 1) Comprobar la efectividad de la propuesta didáctica basada en OAs que se implementó en el curso 2014-2015, determinando hasta qué punto los alumnos han logrado unos resultados de aprendizaje de léxico específico estipulados previamente.
- 2) Evaluar la eficacia de la propuesta didáctica basada en OAs con respecto, por una parte, a la adquisición y a la aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario por parte de los alumnos y, por otra, a su reflexión sobre ellas.
- 3) Averiguar el grado de aceptación de la propuesta didáctica basada en OAs, tanto en su vertiente virtual como presencial, y medir el nivel de satisfacción general de los alumnos con la asignatura.

7.1.1. Conclusiones sobre la efectividad de la propuesta didáctica basada en OAs para la adquisición del léxico especializado

En términos generales, si se tiene en cuenta el rendimiento del alumnado en el test de vocabulario específico reflejado en las tablas 5.1 y 5.2 del capítulo 5 (págs. 255 y 256), la propuesta didáctica basada en OAs puede considerarse una manera válida de trabajar el léxico del ámbito de la Conservación y Restauración. El grado de éxito del alumnado, aunque globalmente satisfactorio, varía según los individuos. Aunque resulta muy difícil establecer relaciones de causa-efecto, para tratar de explicar al menos en parte estas diferencias se ha explorado la posible correlación que cabría establecer entre el incremento mostrado por cada alumno en la puntuación del test de vocabulario específico, por un lado, y su uso de la colección de OAs, por otro.

En primer lugar, en lo referente al número total de consultas que realiza cada estudiante a los OAs y a sus recursos complementarios en el aula virtual, aspecto tratado en el apartado 6.1.1, no se ha constatado que exista una relación de proporcionalidad directa entre ese dato y la mejora en la puntuación obtenida en el test de vocabulario específico. Es evidente que, a pesar de que la reiteración de los ejercicios interactivos de los OAs debería, en principio, promover el aprendizaje del léxico, sobre todo si se realiza dejando entre repetición y repetición determinados intervalos³²⁸, hacer clic más veces en un OA no asegura una adquisición más efectiva. Quizá algunos alumnos pinchen varias veces en los OAs sin concentrarse realmente en lo que están haciendo, mientras que un estudiante que solo consulte un OA en una ocasión puede elaborar unos buenos materiales con los que trabajar con eficacia los contenidos sin necesidad de acceder de nuevo al OA en el aula virtual.

³²⁸ Véase el apartado 2.1.3.10 al respecto.

El análisis de los informes del aula virtual revela que algunos alumnos nunca han accedido a ciertos OAs. No obstante, en vista de que los resultados del test final de vocabulario específico muestran que algunos de esos estudiantes sí están familiarizados, en mayor o menor medida, con los contenidos de esos OAs, parece obvio que los han trabajado por vías distintas al acceso *online*. A pesar de ello, cuando se les preguntó a los alumnos, meses después de acabar el cuatrimestre, si, en lugar de acceder ellos mismos a los OAs, habían empleado algún tipo de mecanismo alternativo, casi todos replicaron que los habían consultado directamente, sin recurrir a materiales elaborados por otros compañeros. Esto hace pensar que, o bien el alumnado proporcionó la respuesta que estimaban “correcta”, o bien los recuerdos se habían difuminado de manera considerable desde la finalización del cuatrimestre.

En algunos casos se observa que el factor más relevante para el grado de éxito en el test de vocabulario específico parece haber sido el nivel de inglés con el que el estudiante comenzaba la asignatura: algunos alumnos no han logrado suplir su hándicap de partida a pesar de haber trabajado con asiduidad los OAs.

Además del número total de visitas realizadas por el estudiante, se analizó el posible efecto de la cantidad de OAs con los que este hubiera tenido contacto y del tipo de contacto que se hubiera producido³²⁹. En lo que se refiere al número de OAs que consulta cada alumno (al menos una vez) en el aula virtual, las diferencias cuantitativas entre los individuos son menos apreciables que en lo relativo al cómputo total de consultas.

En cuanto al tipo de contacto establecido con los OAs, lo esperable sería que los alumnos con mejor rendimiento en el test de vocabulario mostrasen un predominio de los patrones de exposición más exhaustivos, que incluyen entre sus fases el trabajo autónomo con los OAs

³²⁹ Este aspecto se trató en el apartado 6.1.2.

antes de la sesión en el aula física, en consonancia con los principios del aula inversa expuestos en el apartado 2.1.1.2. Sin embargo, esta hipótesis no se verifica en todos los casos, puesto que algunos estudiantes que obtuvieron buenos resultados se decantaron por modalidades de trabajo distintas a ese modelo ideal. La metodología basada en el aula inversa no llegó, pues, a consolidarse: además de posibles errores en la puesta en práctica de este sistema de trabajo, quizá la raíz del problema se halle en la dificultad de contrarrestar ciertas inercias muy arraigadas entre el alumnado.

Sin embargo, este aparente fracaso de la metodología del aula inversa no invalida por completo la propuesta didáctica. Si bien el trabajo autónomo anterior a la sesión presencial resulta fundamental para el óptimo desarrollo de las clases, los resultados parecen apuntar a que las actividades del aula física poseen un impacto positivo incluso para los alumnos que no han consultado previamente los OAs en cuestión, ya que ayudan, al menos, a identificar los contenidos que reciben un mayor énfasis por parte de la profesora.

Una manera de promover la adopción por parte de los alumnos de la metodología del aula inversa podría consistir en un seguimiento más estrecho de la actividad virtual del alumno previa a las clases presenciales. Aunque en la planificación de la propuesta didáctica se percibía como una ventaja el escaso rastro³³⁰ que deja el uso de los OAs en el aula virtual, puesto que se crea un ambiente de aprendizaje relajado, sin miedo al error, puede que ese tipo de diseño no haya sido el más acertado. En vista de cómo se ha desarrollado el curso, con el fin de incentivar más a los estudiantes, posiblemente convendría que recibiesen por su trabajo en línea, además de retroalimentación, una calificación conocida también por

³³⁰ En los *iDevices* empleados en esta colección de OAs solo se sabe el número de veces que el alumno ha visitado cada OA, no cómo ha hecho los ejercicios (véase el apartado 4.2.2.6).

la profesora. Asimismo, sería deseable que esta detectase los errores de los alumnos en los materiales *online* para poder realizar una intervención precoz. Una vía para lograr ese propósito consistiría en utilizar de forma sistemática, como complemento a los OAs, el módulo “Cuestionario” de Moodle, con el que, como se vio en el apartado 5.5.1, se experimentó de manera improvisada³³¹ como herramienta de repaso durante la implementación de la propuesta didáctica. En el nuevo sistema de trabajo, se podría exigir la cumplimentación de un breve cuestionario de Moodle sobre un OA o conjunto de OAs antes de la sesión presencial donde se van a trabajar esos contenidos. De ese modo, los estudiantes se sentirían más obligados a realizar esa preparación previa, sin la cual las sesiones presenciales no se desarrollan de manera plenamente satisfactoria.

Otro factor que puede haber influido en el éxito relativo de cada alumno en los tests de vocabulario es el tiempo de trabajo autónomo dedicado a la asignatura, como se ve en el apartado 6.1.3. A grandes rasgos, no se perciben incongruencias importantes entre los autoinformes al respecto proporcionados en los diarios de aprendizaje de periodicidad semanal y el informe de actividad del aula virtual, de carácter totalmente objetivo.

Entre el alumnado que cuantificó con cierta regularidad su tiempo de trabajo autónomo semanal, el promedio se sitúa cerca de las tres horas y media. Es evidente que no se alcanza la media de cinco horas de trabajo autónomo semanales indicadas en el cronograma de la guía docente. Pero, además, esa estimación de tres horas y media quizá resulte demasiado optimista, pues se obtiene solamente a partir de la información proporcionada por los estudiantes que registraron su dedicación semanal con una precisión y regularidad aceptables. La lógica induce a pensar que

³³¹ Dicho elemento no estaba contemplado en el diseño descrito en el capítulo 4.

los alumnos que ni siquiera especificaron esa cifra hayan invertido todavía menos horas en la asignatura.

Tomando como muestra el grupo de alumnos que cuantificó sus horas de trabajo autónomo, no parece detectarse una correlación clara entre dicho dato y el incremento en la puntuación del test de vocabulario. Como ocurría con el impacto del número de consultas a los recursos del aula virtual, probablemente jueguen un papel importante las diferencias de nivel lingüístico de partida existentes entre los estudiantes.

No obstante, aunque los diarios aporten una información acerca del tiempo algo limitada desde el punto de vista cuantitativo, sí que constituyen una fuente de información muy valiosa desde una óptica cualitativa. En este sentido, la preocupación central común a todos los alumnos, expresada semana tras semana, es una acuciante falta de tiempo. Este problema se debe en gran medida, según su percepción, a la absorción de una porción considerable de las horas de trabajo autónomo semanales (que en teoría se deberían repartir equitativamente entre las distintas materias) por parte de dos asignaturas recién trasladadas del segundo al primer cuatrimestre.

Debería existir, por tanto, una mejor coordinación entre los profesores de las asignaturas del cuatrimestre para la planificación del trabajo autónomo del alumno y para evitar una concentración excesiva de fechas de exámenes y entregas de trabajos. No obstante, también es evidente que los estudiantes podrían haber realizado una gestión del tiempo más eficaz, ya que en el cronograma³³² de la asignatura se especificaron todas esas fechas importantes desde el comienzo del curso.

Una última conclusión que se extrae en el trabajo acerca de la organización temporal de la propuesta didáctica es que, dado que hacia el final del cuatrimestre se suele acumular el trabajo en las diversas materias

³³² Véase el anexo XXI.

y se tiende a dar los temas de una manera un tanto atropellada, sería conveniente adelantar el comienzo de las unidades específicas de Conservación y Restauración para poder tratarlos con más detenimiento, aun a expensas de reducir en cierta medida los contenidos artísticos de carácter más general.

7.1.2. Conclusiones referentes a la vertiente de la propuesta didáctica relacionada con las estrategias de aprendizaje de vocabulario

Además de evaluar la efectividad de la propuesta didáctica basada en OAs para el aprendizaje del léxico específico, este trabajo también se proponía determinar, como se vio en el apartado 6.2, hasta qué punto los estudiantes han aprendido a aprender vocabulario y si existe alguna correlación entre su uso de estrategias (de acuerdo siempre con sus autoinformes) y el incremento de su rendimiento en el postest.

En cualquier caso, conviene emplear mucha cautela en la interpretación de los resultados sobre estrategias de aprendizaje. Estos datos no se refieren tanto al uso verificado de estrategias (comprobación que, de todos modos, no siempre es factible, pues en muchas ocasiones consisten en procesos mentales) sino a autoinformes sobre su uso, que podrían no reflejar con fidelidad las estrategias que en realidad se utilizan, ya sea por defecto o por exceso.

Como se observaba en el apartado 6.2.1, en las anotaciones de los alumnos realizadas en blogs y diarios a lo largo del cuatrimestre abundan más las referencias a estrategias incluidas en las intervenciones didácticas de la quinta semana del cuatrimestre³³³ que las alusiones a estrategias no presentadas explícitamente por la profesora.

³³³ Estas acciones son el taller sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario (véase el anexo XVIII) y el taller sobre búsquedas de términos especializados que no aparecen en los diccionarios.

A pesar de este impacto beneficioso de las acciones didácticas, la instrucción explícita de estrategias quizá podría haber resultado más efectiva y satisfactoria si se llevase a cabo una formación más profunda incluyendo menos estrategias y dosificando la información de manera más gradual a lo largo del cuatrimestre.

Además de la puesta en práctica de las sugerencias ofrecidas en la acciones de instrucción explícita, también llama la atención el empleo ocasional por parte de los alumnos de recursos del aula virtual o física a modo de estrategias de aprendizaje, de modo que en ese sentido también se ha realizado una instrucción implícita de estrategias. Asimismo, se encuentran algunas alusiones a estrategias aprendidas de otros compañeros, aunque, como se reconocía en el apartado 5.4.1, se deberían haber hecho públicos los blogs de los alumnos con más celeridad para obtener todo el provecho posible de ese intercambio de ideas.

En el anexo XXVI se percibe con claridad que las estrategias de memorización de vocabulario constituyen el tipo de estrategia que despertó más interés entre los alumnos. Este hecho se deriva, en buena medida, del apremio del alumnado por aprender un número bastante elevado de palabras en un tiempo relativamente corto. Si bien se subrayó en todo momento, intentando adoptar una actitud lo más neutra posible, que cualquier estrategia posee validez si ayuda a quien la emplea, también es cierto que se realizó un esfuerzo consciente por presentar a los alumnos una variada gama de estrategias, de modo que se pudiesen probar otras opciones más allá de la tradicional lista de palabras, o bien durante la implementación de la propuesta didáctica, o bien más adelante, cuando lo estimasen oportuno.

Por lo que se infiere de los comentarios de los alumnos, el propósito de familiarizarlos con un amplio abanico de estrategias sí se llevó a cabo con éxito y este aprendizaje recibió una valoración muy positiva. En cambio, las observaciones de ciertos estudiantes dejan

traslucir que la pretendida neutralidad de la profesora no se logró transmitir al alumnado, de ahí que algunos pidieran disculpas por utilizar pocas estrategias o estrategias supuestamente desaconsejadas.

En cuanto al posible vínculo que podría existir entre el uso de estrategias (según los autoinformes) y el rendimiento en el test de vocabulario, no se percibe una correlación clara. Los datos muestran que hay alumnos que incrementan notablemente su puntuación en el test de vocabulario sin necesidad de usar estrategias de manera frecuente, al menos en apariencia, mientras que en el caso de otros estudiantes las abundantes alusiones a estrategias en sus informes no se correlacionan con un progreso tan evidente.

De acuerdo con Folse (2004: 100), es más importante la consistencia con la que se utilicen las estrategias que el número de estrategias distintas empleadas. No obstante, el análisis de los datos en este trabajo sugiere que ese factor apenas ha tenido impacto en esta experiencia concreta.

A pesar de que en este trabajo no se puedan extraer conclusiones claras acerca de la efectividad del uso de estrategias para la adquisición de vocabulario, la experiencia de ayudar al alumnado a reflexionar sobre este aspecto del aprendizaje se puede calificar de globalmente positiva. Sin olvidar la advertencia de Folse (2004: 99) de que la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje de léxico no debe convertirse en una especie de sucedáneo que reemplace la instrucción explícita del vocabulario propiamente dicho, que tiene que ser lo más amplia y profunda como sea posible, al mismo tiempo se espera que las estrategias aprendidas, si se transfieren bien al aprendizaje a lo largo de la vida, puedan resistir el paso del tiempo mejor que los ítems léxicos concretos de la propuesta didáctica.

7.1.3. Conclusiones sobre la valoración de la propuesta didáctica por parte del alumnado

Los alumnos dispusieron de canales muy variados para expresar su valoración de la propuesta didáctica en sus distintas facetas a lo largo de todo el cuatrimestre. Quizá la primera conclusión que se puede extraer, precisamente, es que las herramientas de recogida de datos resultaron ser demasiado numerosas y, en ocasiones, demasiado exhaustivas, causando, por tanto, cierta sobrecarga³³⁴ en los estudiantes. Dado que ya se percibió este exceso durante la implementación de la propuesta didáctica, se renunció a seguir utilizando una de las vías de recogida de información acerca de las dos últimas unidades del temario, como se vio en el apartado 5.5.3. Cabe destacar que, a pesar de lo farragoso que fue el proceso de suministro de los datos, el alumnado reconoce la receptividad de la docente a las críticas y a las sugerencias vertidas en sus comentarios, y agradece su rapidez a la hora de introducir mejoras a lo largo del cuatrimestre derivadas de las observaciones de los alumnos.

Como se señalaba al final del capítulo 6, no se detecta ningún tipo de relación entre la valoración que realiza un alumno de la propuesta didáctica y el incremento de su puntuación en la prueba de vocabulario. Los estudiantes se muestran objetivos en sus respuestas, a lo que probablemente ayudó el anonimato en el momento de responder a los cuestionarios.

En términos generales, como se ve en el apartado 6.3, los estudiantes realizan una evaluación positiva de la propuesta didáctica. Aunque algunos echen de menos el libro de texto tradicional, otros opinan que su ausencia favorece la creación de dinámicas de aula más motivadoras. En conjunto, los alumnos se muestran satisfechos con el uso de OAs basados en materiales web auténticos que, dada su especificidad,

³³⁴ Véase el apartado 6.3.8 al respecto.

consideran útiles para su futura vida profesional, declarándose interesados de modo particular en los vídeos de los OAs, que los conducen a otros recursos de la Web 2.0. Gracias a la exposición a un *input* relativamente masivo de vídeos interconectados en la red, con frecuencia tomando como punto de partida los vídeos contenidos en los OAs, algunos estudiantes afirman haber realizado un aprendizaje incidental de léxico, sin apenas haber sido conscientes de que estaban haciendo un esfuerzo.

En líneas generales, el alumnado se siente cómodo empleando el aula virtual, que ven bien organizada y no demasiado saturada. Sin embargo, algunos de los elementos del aula virtual que suplementaban al conjunto de los OAs (como los foros o el glosario colaborativo) se infrutilizaron, seguramente porque su uso no se promovió y supervisó de manera adecuada.

La colección de OAs alojada en el aula virtual ha sido el aspecto de la propuesta didáctica mejor valorado: los estudiantes declaran que los OAs han resultado de gran ayuda para el aprendizaje específico, gracias a su amplio abanico de ejercicios interactivos que pueden repetir de manera autónoma las veces que deseen. En cuanto a las actividades concretas, los datos del análisis sugieren una gran disparidad en las preferencias de los alumnos. Como resulta imposible adaptarse a los gustos de todo el grupo, lo más adecuado es ofrecer un repertorio bastante variado de ejercicios interactivos en la colección de OAs. La misma heterogeneidad de opiniones se encuentra en la valoración de OAs concretos: un mismo OA puede despertar reacciones diametralmente opuestas.

Aunque en líneas generales se percibe una mayor inclinación por los temas específicos de Conservación y Restauración, una parte apreciable de los alumnos critica la dosificación del léxico en la segunda parte del cuatrimestre, en la que se ubican esos temas. Una posible intervención de mejora de la propuesta didáctica consistiría, por tanto, en equilibrar la cantidad y la dificultad de los contenidos léxicos exigidos en

cada mitad del cuatrimestre. Asimismo, en vista de las opiniones vertidas por el alumnado, se hace necesario regular mejor la granularidad de algunos OAs que presentan una estructura demasiado compleja.

En cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes con las actividades presenciales complementarias a los OAs, aspecto tratado en el apartado 6.3.5, se observa que, una vez más, una misma metodología didáctica o actividad de aula puede gozar de gran aceptación por parte de unos alumnos y recibir una baja valoración por parte de otros. Por ello, es importante ofrecer un abanico de actividades lo suficientemente variado para que todo alumno pueda encontrar algún elemento acorde con sus gustos.

A pesar de esta heterogeneidad de gustos y necesidades, el sentir global del grupo es de satisfacción con la forma de llevar las sesiones presenciales. Se valoran de forma especial las dinámicas que ayudan a crear un ambiente distendido propicio a la comunicación, si bien ciertos alumnos confiesan encontrarse algo incómodos porque no están acostumbrados a participar en el aula. Aunque muchos estudiantes evalúan de manera positiva las actividades lúdicas empleadas en las sesiones presenciales, indicando que les han ayudado en gran medida a aprender vocabulario, llama la atención que la actividad presencial más apreciada no sean los juegos, sino la traducción inversa de oraciones breves relacionadas con los OAs, sobre todo porque esta valoración no se corresponde con las opiniones reflejadas en el cuestionario inicial. Esta clara preferencia del alumnado parece prestar apoyo no solo al uso de la traducción como herramienta didáctica, sino también, de modo más general, al empleo de la L1 en el aprendizaje del léxico de la L2.

Los alumnos consideran útil el método del aula inversa, como se observa en la valoración recogida en el apartado 6.3.7, pero señalan que su adopción resulta complicada. Algunos estudiantes se quejan de cierta desorientación, que quizá no solo se deba a la metodología del aula

inversa, sino también a la ausencia de libro de texto y a dinámicas de clase con una carga lúdica importante, en la que puede resultar difícil percibir qué finalidad tiene cada actividad dentro del marco de cada unidad y de la propuesta didáctica en su conjunto. Una parte apreciable del alumnado manifiesta que le gustaría complementar el sistema de trabajo del aula inversa con listas en las que, antes de consultar por primera vez un OA, vean especificadas las palabras que deben aprender en él. No obstante, parece más provechoso que el estudiante, si desea trabajar con listas de palabras, realice él mismo esa tarea de extracción, siguiendo el criterio de que los términos que forman parte de los contenidos obligatorios son los que aparecen en los ejercicios interactivos. En cualquier caso, se tendrán en cuenta estos comentarios de los alumnos para combinar el método del aula inversa con una instrucción algo más explícita del léxico tanto en los OAs como, de manera especial, en las clases presenciales, intentando dejar siempre muy clara la función de cada elemento de la propuesta didáctica y su relación con el resto de los componentes de la misma.

En lo que se refiere a la percepción de los estudiantes sobre el progreso en su nivel de inglés, en el apartado 6.3.9 se observa que, en términos globales, se trata de una valoración positiva. Como cabía esperar dado el enfoque de la propuesta didáctica, el avance más claro se nota en el área del léxico.

Aunque existan muchos puntos de la propuesta didáctica susceptibles de mejora, los alumnos agradecen el esfuerzo realizado por la docente, elogiando de manera especial su labor motivadora, y reconocen que el grado de implicación del alumnado debería haber sido mayor, para contribuir de manera más decisiva al éxito de la propuesta (véase el apartado 6.3.10). La actitud hacia la inclusión de la asignatura en el plan de estudios es excelente: ha mejorado en muchos casos y en ningún alumno ha empeorado. Esta visión positiva de la utilidad de la propuesta

didáctica es transferible, en opinión de algunos alumnos, a su futura inserción laboral y al aprendizaje a lo largo de la vida.

7.2. Futuras líneas de investigación

Tras la presentación de las conclusiones, en este apartado se trazarán de forma muy esquemática algunas ideas para futuras investigaciones que podrían partir de esta tesis doctoral.

7.2.1. Análisis de los errores de los tests de vocabulario

Una primera línea de trabajo consistiría en analizar de manera exhaustiva los resultados de los tests inicial y final de vocabulario para detectar qué términos concretos se aprendieron de manera más y menos eficaz y extraer, en consecuencia, ideas para acciones de mejora de la propuesta didáctica, pues se podría compensar la dificultad de algunos términos con un mayor énfasis en su instrucción explícita.

Entre los factores cuyo impacto en el grado de dificultad de una palabra se podría analizar figuran, por ejemplo, la existencia de palabras cognadas que resultan ser falsos amigos, la similitud de un término con otras palabras de la L2 y el hecho de que esos conceptos se estén estudiando o no paralelamente en otras asignaturas en español.

Asimismo, se podría explorar la retención del vocabulario no solo dentro de los confines del cuatrimestre, sino a más largo plazo.

7.2.2. Extracción y explotación de un corpus lingüístico

De la colección de recursos formada por los OAs y por los materiales complementarios del aula virtual, utilizando herramientas

sencillas disponibles en la red³³⁵, se puede extraer un corpus lingüístico que podría tener interesantes aplicaciones señaladas a continuación.

Mediante la generación de una lista de palabras clave, sería posible confirmar la especificidad (*keyness*) de los términos seleccionados de los OAs como materia de estudio de los alumnos, o descubrir palabras específicas importantes que no se incluyeron en un principio como contenidos explícitos del curso. No es llamativo que una palabra frecuente en el uso cotidiano muestre también una frecuencia elevada en un texto especializado. Lo que sí es significativo es que una palabra de baja frecuencia en el discurso habitual tenga una frecuencia mayor en un texto especializado. Para reconfirmar que las palabras que se seleccionaron como objetivo de aprendizaje de los alumnos son palabras relevantes en el ámbito de conocimiento, también podría ser interesante comparar las palabras elegidas en esta investigación con los términos destacables de otro corpus específico de Conservación y Restauración. Ya que no parece haber corpus establecidos relacionados con este ámbito, una solución muy práctica sería confeccionar un corpus *online* a medida, en pocos segundos, gracias a la potente herramienta desarrollada por Davies (2015), que utiliza artículos de la versión inglesa de la Wikipedia (1.900 millones de palabras en más de 4,6 millones de artículos) como materia prima. Hay que contar con el factor, no obstante, de que el corpus de la Wikipedia se trata de un corpus exclusivamente escrito y con un grado relativo de formalidad, frente a la lengua oral de los vídeos de la colección de OAs, aunque esta sea bastante cuidada.

Otra finalidad del análisis textual de los materiales podría ser la medición de la frecuencia que tienen en el corpus los términos incluidos en los contenidos de la asignatura. Así, se podría explorar si hay una

³³⁵ Ejemplos de dichas herramientas son TextSTAT (<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>) y AntConc (<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>).

correlación entre las palabras que plantearon más problemas en los tests de vocabulario y su frecuencia en el corpus, con el fin de intentar solventar ese problema propiciando más apariciones de esos términos.

Un área de trabajo con muchas posibilidades consistiría en estudiar la explotación didáctica del corpus, siguiendo propuestas como las de Krajka (2009) o Reppen (2010). Se pueden generar concordancias de tipo KWIC (*key word in context*), donde aparecen todos los ejemplos de la palabra buscada, cada uno en una línea, con algo de contexto antes y después de la palabra. Si se necesita más contexto, al pinchar en la palabra se verá inserta en el texto original. Un valioso ejercicio de tipo inductivo es presentar las concordancias a los alumnos y animarlos a inferir aspectos interesantes sobre las posibilidades combinatorias léxicas y gramaticales de las palabras, reflexionar sobre fenómenos de polisemia y homonimia, etc. Asimismo, las concordancias pueden servir como base para crear actividades didácticas, como ejercicios de rellenar huecos. Otro aspecto útil es que, en muchos programas empleados para generar concordancias, si el corpus se ha elaborado con distintos documentos de texto, en la concordancia se indica a qué archivo pertenece cada aparición de la palabra buscada. Este sería un procedimiento práctico para, partiendo de una lista de términos (proporcionada por la profesora o elaborada por el alumno), situar rápidamente cada palabra en los OAs en los que aparece y poder trabajar mejor con ella. Por último, además de utilizar el corpus con fines didácticos, también se podría emplear como punto de partida para emprender otras líneas de investigación relacionadas con la lexicografía.

7.2.3. Mayor presencia en la propuesta didáctica de la comunicación mediada por ordenador en la Web 2.0

Los OAs de la colección dan acceso al alumnado a los inmensos recursos de la Web 2.0 y permiten lo que Luzón (2009: 16) define como interacción con un público auténtico y con una finalidad auténtica (por

ejemplo, la interacción con otros usuarios de Facebook, de un foro, de YouTube, etc.), pero ese aspecto no tiene un lugar importante en la propuesta didáctica.

Sin embargo, en futuras ediciones de la asignatura sería interesante investigar el efecto de basar en mayor medida las actividades de la propuesta didáctica en la comunicación mediada por ordenador. Las ventajas de este tipo de comunicación mediada por ordenador son muchas, como se explicaba en el apartado 2.2.3.2. De acuerdo con Lamy y Hempel (2007) y Strambi y Bouver (2003), el estudiante tiene más tiempo y materiales de referencia para comprender de manera más adecuada el *input* y, si lo desea, para preparar de forma más sosegada y cuidadosa el *output*. Además, este tipo de interacción vía internet fomenta la creación de un sentimiento de grupo, en la línea del enfoque sociocultural del aprendizaje de idiomas (véase el apartado 2.1.1.1.2).

Para lograr una mayor inmersión en la Web 2.0, en la que el aprendizaje ubicuo constituye la tónica general, sería interesante diseñar materiales *online* que se adaptasen mejor que los OAs de la colección actual a todo tipo de dispositivos móviles, de acuerdo con las directrices trazadas por autores como Fuentes (2012) o Magal-Royo y otros (2010).

7.2.4. Producción de materiales por parte de los alumnos

Como los usuarios de la Web 2.0 suelen ser a la vez consumidores y productores de contenidos, se podría investigar sobre las repercusiones didácticas de animar a los alumnos a crear sus propios OAs y compartirlos con sus compañeros, siguiendo las pautas de Margain y otros (2009) o de Mayorga y otros (2007). Aun en el caso de que los estudiantes no diseñen el OA completo, al menos podrían producir los recursos que sirven de base, como, por ejemplo, vídeos. En este sentido, sería posible contar con

la ayuda de ULLMedia³³⁶ para realizar las grabaciones, e incluso se podrían difundir esos contenidos digitales a través de ULL TV³³⁷, la televisión por internet de la ULL, en la línea de lo sugerido por Aguaded y Marín (2013).

7.2.5. Participación en MOOCs

Tras la compartición de los OAs a través de un aula OCW³³⁸ de la ULL, un paso más en la difusión libre de materiales digitales que se podría emprender en el futuro sería la organización de cursos de tipo MOOC³³⁹ (*Massive Open Online Course*), de mayor complejidad que una iniciativa OCW, aunque también gratuitos. Mientras que en las plataformas OCW no se da ningún tipo de interacción entre el profesor y el usuario o entre los usuarios, no se evalúan los logros del usuario y no se expiden certificados al respecto (Frías y otros, 2010), los MOOCs sí que poseen una estructura de curso y los alumnos (que pueden llegar a ser muy numerosos, de ahí la denominación de “masivos”) deben superar unas pruebas para obtener algún tipo de acreditación. Sería interesante investigar acerca de la implementación de cursos MOOC, especialmente los de corte conectivista, basados en la interacción de su comunidad de usuarios a través de servicios web como los blogs y las redes sociales, cursos que, según Trujillo (2014), tienen el potencial de causar una auténtica revolución en el panorama de la enseñanza-aprendizaje de idiomas en el siglo XXI.

³³⁶ ULLMedia se presenta en <http://udv.ull.es/portal/ullmedia/> como la “plataforma audiovisual de teleenseñanza: producción, distribución y publicación de contenidos digitales” de la ULL.

³³⁷ <http://internacional.ull.es/es/videos/>.

³³⁸ <https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=125>.

³³⁹ En la actualidad, la ULL está trabajando para ofrecer sus primeros seis cursos MOOC a través de la plataforma iberoamericana Miríada X (<https://miriadax.net/web/universidad-de-la-laguna>).

A modo de conclusión final, se puede considerar que la explotación didáctica adecuada de los OAs posee una incidencia positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de léxico específico en una L2 y que este potencial probablemente se pueda trasladar a otros ámbitos de conocimiento. Los OAs no solo constituyen una herramienta útil para la docencia, sino que, además, abren interesantes vías de investigación.

Resulta evidente que las TIC evolucionan con extraordinaria rapidez y que las herramientas informáticas empleadas para esta tesis (el programa eXeLearning para la elaboración de los OAs, el entorno virtual de aprendizaje Moodle, etc.) pueden desaparecer en un futuro más o menos inmediato. No obstante, se espera que las aportaciones de esta investigación continúen siendo de ayuda para todo aquel interesado en unas directrices pedagógicas generales para la aplicación didáctica de las TIC y, en particular, de los OAs. Dado el carácter versátil de los OAs, un sistema de trabajo basado en ellos debería ser lo suficientemente flexible para permitir la incorporación tanto de las mejoras tecnológicas como de las innovaciones en metodología docente que vayan surgiendo en una sociedad en permanente evolución.

Referencias

- Adell, J. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). En J. I. Aguaded, y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (págs. 271-288). Madrid: Alianza Editorial.
- Adell, J., Bellver, T. y Bellver, C. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. En C. Coll, y C. Monereo (coords.), *Psicología de la educación virtual* (págs. 274-298). Madrid: Morata.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig, y F. Fiorucci (coords.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas* (págs. 1-16). Alcoy: Marfil. Consultado en https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%C3%B1eda_2010.pdf.
- Aguaded, J. I. y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguaded, J. I. y Marín, V. (2013). La televisión por Internet: WebTV. En J. I. Aguaded, y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (págs. 117-136). Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilar, M. P. (2014). Nuevos retos en la ciencia de la conservación del patrimonio. *Revista Ph, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 85, 18-19.
- Akpınar, Y. (2008). Validation of a Learning Object Review Instrument: Relationship between Ratings of Learning Objects and Actual Learning Outcomes. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 4(1), 291-302. Consultado en http://www.editlib.org/p/44861/article_44861.pdf.
- Alcaraz, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.

- Alcaraz, E. (2003). La neología en el español y el inglés profesional y académico. En A. R. Toro, y M. J. Lorenzo (coords.), *El inglés como vocación. Homenaje al profesor Miguel Castelo Montero* (págs. 43-55). A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Alexander, L. G. (1967). *First Things First*. Londres: Longman.
- Alhogail, A. A. y Mirza, A. A. (2011). Implementing a virtual learning environment (VLE) in a higher education institution: a change management approach. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 31(1), 42-52. Consultado en <http://www.jatit.org/volumes/Vol31No1/7Vol31No1.pdf>.
- Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, G. L. y Herr, K. (1999). The new paradigm wars. Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Antle, J. B. (2013). Teaching collocations. *JALT 2012 Conference Proceedings*, Tokio. 346-354. Consultado en jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2012-036.pdf.
- Arciniegas, C. M. (2008). Using Journals for Learners' Reflection and Self-Assessment. *The Internet TESL Journal*, XIV(10). Consultado en <http://iteslj.org/Techniques/Arciniegas-LearnersJournals.html>.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-18. Consultado en [http://www.eps-salud.com.ar/Pdfs/Innovacion Pedagogica con Tics.pdf](http://www.eps-salud.com.ar/Pdfs/Innovacion_Pedagogica_con_Tics.pdf).
- Area, M. (2014). Alfabetización digital y competencias profesionales para la información y la comunicación. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 22(1), 9-13.

- Area, M. y Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (coord.), *Tecnología educativa: la formación del profesorado de la era de internet* (págs. 391-424). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Area, M. y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. Consultado en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240791/184451>.
- Area, M. y Guarro, A. (2013). Los entornos colaborativos en la formación online. En J. I. Aguaded, y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (págs. 211-238). Madrid: Alianza Editorial.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, R. C. y Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 126-133.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Ayyagari, R., Grover, V. y Purvis, R. (2011). Technostress: Technological antecedents and implications. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 35(4), 831-858.
- Aznar, F. (2004). *Diccionario Políglota de las Bellas Artes*. Garafía, La Palma: Proyecto Editorial Arsdidas, Ediciones Alternativas.
- Bailey, K. M. (1998). Approaches to empirical research in instructional language settings. En H. Byrnes (coord.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (págs. 75-104). Nueva York: Modern Language Association of America.
- Baker, J. W. (2000). The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL. 9-17.

- Balaban, I. (2010). First steps in using eportfolio in a university course. En A. Landeta (coord.), *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras* (págs. 155-163). Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Balbuena, J. (2014). Evolución de la web: desde la web 1.0 hasta la web 7.0. Consultado en <http://es.slideshare.net/josebalbuena/evolucion-de-la-web-desde-la-web10-hasta-la-web-70>.
- Ballesteros, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. En J. Barroso, y J. Cabero (coords.), *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (págs. 167-185). Madrid: Pirámide.
- Barberà, E. y Badia, A. (2008). Perspectivas actuales sobre la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan las TIC. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (págs. 29-46). Barcelona: Graó.
- Barberà, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Sentido y finalidad de la evaluación de la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con TIC. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (págs. 17-27). Barcelona: Graó.
- Barrera, P., Fernández, C., Jiménez, F., Pérez, F., Lozano, C., Arraiza, P., Leo, T. J. y Navarro, E. (2009). Transición de docencia presencial a no presencial o semipresencial en un escenario heterogéneo. *Revista de Educación a Distancia, Monográfico IX (V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Digitales Educativos, Salamanca Octubre 2008)*. Consultado en <http://revistas.um.es/red/article/view/87911>.
- Barritt, C. y Alderman, F. L. (2004). *Creating a Reusable Learning Objects Strategy. Leveraging Information and Learning in a Knowledge Economy*. San Francisco: Wiley & Sons / Pfeiffer.
- Bartolomé, A. R. (2008). *Vídeo digital y educación*. Madrid: Síntesis.

- Bartolomé, A. R. (2013). La utilización educativa del multimedia y audiovisual en la red. En J. I. Aguaded, y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (págs. 239-270). Madrid: Alianza Editorial.
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
Consultado en http://www.u.arizona.edu/~jonrein/internettech10/bax_03.pdf.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching: Computer-assisted language learning*. Londres: Pearson Education.
- Beckett, G. H. y Miller, P. C. (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Bergmann, J. (2016). Reframing the Flipped Learning Discussion. Consultado en <http://jonbergmann.com/reframing-the-flipped-learning-discussion/>.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2008). Remixing Chemistry Class. *Learning & Leading With Technology*, 36(4), 22-27.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Bobb, L. (1994). *The influence of autonomy on the process of learning EFL at university level*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum, UOC*, 7. Consultado en <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>.
- Borrás, I. y Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *Modern Language Journal*, 78, 61-75.

- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Madrid: Real Academia Española. Consultado en http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf.
- Boyle, T. (2003). Design principles for authoring dynamic, reusable learning objects. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 46-58. Consultado en <http://www.ascilite.org/conferences/auckland02/proceedings/papers/028.pdf>.
- Brazuelo, F. y Gallego, D. J. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educación en Revista*, 4, 99-128. Consultado en <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00099.pdf>.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design, part I. *Language Teaching*, 20(2), 81-91.
- Brumfit, C. (1977). Common sense about ESP. En S. Holden (coord.), *English for Specific Purposes* (págs. 71-72). Grimsby: Modern English Publications.
- Bueno, C. (2009). WebCT Design and Users' Perceptions in English for Agriculture. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (págs. 480-496). Hershey, PA: IGI Global.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2011). Action research in the field of second language teaching and learning. En E. Hinkel (coord.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol II* (págs. 237-253). Nueva York: Routledge.
- Bush, M. D. y Terry, R. M. (1997). *Technology-enhanced language learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Cabero, J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. *Comunicación y Pedagogía*. Consultado en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca5.pdf>.

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10. Consultado en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- Cabero, J. (2013a). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. En J. I. Aguaded, y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (págs. 23-52). Madrid: Alianza Editorial.
- Cabero, J. (2013b). Nuevos escenarios para la formación. La integración curricular de las TIC. En J. Barroso, y J. Cabero (coords.), *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (págs. 57-67). Madrid: Pirámide.
- Cabero, J., Ballesteros, C. y López, E. (2015). Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario. *Revista Complutense de Educación*, 26, 51-76. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43815.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0. En J. Barroso, y J. Cabero (coords.), *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. (págs. 21-36). Madrid: Pirámide.
- Campbell, L. (2007). Learning Object Metadata (LOM). En S. Ross, y M. Day (coords.), *DCC Digital Curation Manual*. Digital Curation Centre (HATII, University of Glasgow; University of Edinburgh; UKOLN, University of Bath; Council for the Central Laboratory of the Research Councils).
- Campos, F. R. P. (2013). *Os professores como autores e editores de recursos educativos digitais: uma investigação-ação na escola*. Tesis doctoral. Universidade de Lisboa. Consultado en <http://hdl.handle.net/10451/8743>.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- Candlin, C. N. (1984). Syllabus design as a critical process. En C. J. Brumfit (coord.), *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118*. (págs. 29-46). Londres: Pergamon Press & The British Council.
- Caridad, E. (2005). *Diseño, implementación y evaluación de un entorno de aprendizaje semipresencial vía Internet para la enseñanza del alemán empresarial de nivel básico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Chapelle, C. (2009). The Relationship between Second Language Acquisition Theory and Computer-Assisted Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93, 741-753. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00970.x.
- Chung, T. y Nation, I. S. P. (2003). Technical Vocabulary in Specialized Texts. *Reading in a foreign language*, 15(2), 103-116. Consultado en <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2003-Chung-Technical-RinFL.pdf>.
- Chung, T. y Nation, I. S. P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32(2), 251-263. doi: 10.1016/j.system.2003.11.008.
- Cianflone, E. (2009). L1 use in English courses at university level. *ESP World*, 8(22), 1-6. Consultado en http://www.esp-world.info/Articles/22/issue_22.htm.
- Clipperton, R. (1994). Explicit vocabulary instruction in French immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 50(4), 736-749.
- Cochran, J. L. y McCallum, R. S. B., S.M. (2010). Three A's: How Do Attributions, Attitudes and Aptitude Contribute to Foreign Language Learning? *Foreign Language Annals*, 43(4), 566-582.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. En A. Lieberman, y L. Miller (coords.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters* (págs. 45-58). Nueva York: Teachers College Press.
- Coffey, B. (1984). ESP- English for Specific Purposes. *Language Teaching*, 17(1), 2-16.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L. y Chi, J. C. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7ª ed.). Londres, Nueva York: Routledge.
- Colás, M. P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En M. P. Colás, y J. de Pablos (coords.), *La Universidad en la Unión Europea* (págs. 101-123). Málaga: Aljibe.
- Coll, C. y Engel, A. (2008). La calidad de los materiales educativos multimedia: dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (págs. 63-97). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (págs. 47-60). Barcelona: Graó.
- Colomina, R., Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2008). La perspectiva de los usuarios sobre la calidad de los materiales educativos multimedia y los procesos formativos en línea: usos, utilidad y valoración. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (págs. 147-188). Barcelona: Graó.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dagilienè, I. (2012). Translation as a Learning Method in English Language Teaching. *Studies about Languages*, 21 doi: <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.21.1469>.
- Daloğlu, A., Baturay, M. y Yildirim, S. (2009). Designing a Constructivist Vocabulary Learning Material. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (págs. 186-203). Hershey, PA: IGI Global.
- Davies, M. (2015). *The Wikipedia Corpus: 4.6 million articles, 1.9 billion words*. Consultado en <http://corpus.byu.edu/wiki/>.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- DeSeCo (2005). *Definition and Selection of Key Competencies–Executive Summary*. Consultado en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublín: Authentik.
- Dillenbourg, P. Schneider, D. y Synteta, P. (2002). Virtual learning environments. Ponencia presentada en *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference 'Information & Communication Technologies in Education'*, Rodas, Grecia. 3-18. Consultado en <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190701/document>.
- Ding, A. (2005). Theoretical and practical issues in the collaborative learner autonomy in a virtual self-access centre. En B. Holmberg, M. Shelley y C. White (coords.), *Distance education and languages* (págs. 40-54). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Doughty, C. y Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-80. Consultado en <http://lt.msu.edu/vol7num3/doughty/>.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, A. (1994). *Translation: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Durrant, P. (2009). Investigating the viability of a collocation list for students of English for Academic Purposes. *English for Specific Purposes*, 28, 157-169.
- Echeverría, J. (2010). La agenda educativa europea y las TIC: 2000-2010. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 75-104. Consultado en http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/05_echeverria.pdf.
- Ellis, M. y Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskey, D. E. y Grabe, W. (1988). Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction. En P. L. Carrell, J. Devine y D. E. Eskey (coords.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (págs. 223-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewer, J. R. y Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Londres: Longman.
- Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y Educadores*, 13(1), 109-124. Consultado en [http://www.academia.edu/627507/Research as a means of empowering teachers in the 21st century](http://www.academia.edu/627507/Research_as_a_means_of_empowering_teachers_in_the_21st_century).

- Fanning, P. (1988). Skills-based syllabuses: Some issues. *English for Specific Purposes*, 7(2), 103-112.
- Fernández de Bobadilla, L. N. (2004). Aprendizaje del vocabulario científico desde la perspectiva de campo léxico. *Cauce*, (27), 97-124.
- Fernández Naranjo, M. J. (2015). *10 claves para Flipped Classroom*. Valencia: Curso de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Consultado en https://prezi.com/dgmn3rmfgizt/10-claves-para-flipped-classroom_15/.
- Fernández, J.C., Muriel, E., Hípola, P., Pérez, A., Martín, F., Martín, O., Riera, P. y Vives, J. (2009). Derechos de autor en plataformas e-learning. Secciones "Conflictos entre e-learning y los derechos de autor" y "Posibles soluciones a los conflictos entre e-learning y los derechos de autor". Consultado en <http://www.ugr.es/~derechosdeautor/index.html>.
- Finch, A. E. (2000). *A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students*. Tesis doctoral. Manchester University. Consultado en <http://www.finchpark.com/afe/>.
- Finch, A. E. (2005). Action Research: Empowering the Teachers. *Pleiades: Journal of Teaching Young Learners of English*, 1(1), 30-48. Consultado en http://www.finchpark.com/arts/AR_EFL_Teachers_Pleiades.pdf.
- Florián, B. E. (2013). *Technology-enhanced support for lifelong competence development in higher education*. Tesis doctoral. Universitat de Girona. Consultado en <http://www.tdx.cat/handle/10803/101517>.
- Folse, K. S. (1999). *The effect of type of written practice activity on second language vocabulary retention*. Tesis doctoral inédita. University of South Florida.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Folse, K. S. (2006). The Effect of Type of Written Exercise on L2 Vocabulary Retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.
- Fombona, J. y Pascual, M. A. (2013). Beneficios del m-learning en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 211-234. Consultado en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187171/154271>.
- Fraser, S. (2006). Factors Affecting the Learnability of Technical Vocabulary: Findings from a Specialized Corpus. *Foreign Language Education and Research Center, Hiroshima University*, 15, 123-142. Consultado en http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/32299/20141016185750293029/h-gaikokugokenkyu_15_123.pdf.
- Fraser, S. (2007). Providing ESP learners with the vocabulary they need. Corpora and the creation of specialized word lists. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 10, 127-143.
- Fraser, S. (2009). Breaking down the divisions between general, academic, and technical vocabulary: The establishment of a single, discipline-based word list for ESP learners. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 12, 151-167.
- Freeman, D. (1992). Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom. En D. Nunan (coord.), *Collaborative language learning and teaching* (págs. 56-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frías, M. D., Pascual, J., Monterde, H. y Pascual, M. (2010). *Impacto del open course ware (OCW) en los docentes universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia. Consultado en <http://www.uv.es/impacocw/impactoOCWValencia.pdf>.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuentes, L. C. (2012). Creación de un patrón de eLearning a partir de la consideración de aspectos relacionados con el diseño de objetos de aprendizaje para un caso práctico concreto de uso del móvil para dar soporte a Lifelong Learners, desde la perspectiva del diseño instruccional. *RED.Revista de Educación a Distancia*, 31. Consultado en <http://www.um.es/ead/red/31/cesar.pdf>.

- Fundación Telefónica (2012). *Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico*. Barcelona: Ariel.
- Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Aretio, L. (2004). Características de la producción de materiales para la formación a distancia. En J. Salinas, J. I. Aguaded y J. Cabero (coords.), *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (págs. 249-268). Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Garrison, R. y Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gass, S. M., Mackey, A. y Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82(3), 299-307. doi: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb01206.x.
- Girardot, L. (2006). Formación docente en Inglés con Fines Específicos (IFE). *Acción pedagógica*, 15, 74-82. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968897.pdf>.
- González-Pueyo, I., Foz, C., Jaime, M. y Luzón, M. J. (2009). *Teaching Academic and Professional English Online*. Berna: Peter Lang.
- González-Rodríguez, L. M. y Sánchez-Manzano, M. J. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea: Revista de estudios ingleses*, (9), 105-115. Consultado en http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf.
- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. y McConnell, D. (2004). *Advances in Research on Networked Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Grace, C. (1998). Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: Implications for the design of beginning-level CALL software. *The Modern Language Journal*, 82(4), 533-544.
- Grasha, A. y Riechmann, S. W. (1975). *Student learning styles questionnaire*. Cincinnati: University of Cincinnati Faculty Resource Center.
- Green, D. y Meara, P. (1995). Guest editorial. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 97-101.
- Gros, B. (2011). *Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Grundy, P., Bociek, H. y Parker, K. (2011). *English through Art: 100 activities to develop language skills*. Londres: Helbling Languages.
- Gunn, C., Woodgate, S. y O'Grady, W. (2005). Repurposing learning objects: a sustainable alternative? *ALT-J, Research in Learning Technology*, 13(3), 189-200. doi: 10.1080/09687760500376413.
- Guth, S. y Petrucco, C. (2009). Social Software and Language Acquisition. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (págs. 424-442). Hershey, PA: IGI Global.
- Gutiérrez-Colón, M. (2009). Frustration in Virtual Learning Environments. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (págs. 409-422). Hershey, PA: IGI Global.
- Hanewald, R. (2009). Learning objects: Projects, Potentials, and Pitfalls. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (págs. 104-119). Hershey, PA: IGI Global.
- Harrington, M. y Levy, M. (2001). CALL begins with a "C": Interaction in Computer-mediated Language Learning. *System*, 29, 15-26.

- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P. y Vanderplank, R. (2005). *Strategy training in language learning: a systematic review of available research*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Consultado en <http://goo.gl/g8hgHl>.
- Healy, D. (1999). Theory and research: Autonomy in language learning. En J. L. Egbert, y E. Hanson-Smith (coords.), *CALL environments: research, practice and critical issues* (págs. 391-402). Alexandria, VA: TESOL.
- Herbert, A. J. (1965). *The Structure of Technical English*. Londres: Longman.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>.
- Herr, K. y Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. En M. Lewis (coord.), *Teaching collocation: Further developments in the Lexical Approach* (págs. 47-69). Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112-126.
- Hsu, W. H. (2011). The vocabulary thresholds of business textbooks and business research articles for EFL learners. *English for Specific Purposes*, 30(4), 247-257. doi: 10.1016/j.esp.2011.04.005.
- Huckin, T. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica*, 5, 3-17.
- Hulstijn, J. H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. En J. Coady, y T. Huckin (coords.), *Second language vocabulary acquisition* (págs. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hulstijn, J. H., Hollander, M. y Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.
- Hummel, K. M. (2010). Translation and Short-Term L2 Vocabulary Retention: Hindrance or Help? *Language Teaching Research*, 14(1), 61-74. doi: 10.1177/1362168809346497.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). Specificity Revisited: How Far Should We Go Now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. y Tse, P. (2009). Academic Lexis and Disciplinary Practice: Corpus Evidence for Specificity. *International Journal of English Studies*, 9(2), 111-129. Consultado en <http://revistas.um.es/ijes/article/viewFile/90781/87581>.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 66(6/2), 1-34. doi: 10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00010.
- Instituto Cervantes (2016). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Consultado en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Iriarte, L., Marco, M., Morón, D., Pernías, P. y Pérez, C. (2005). Mapas conceptuales y objetos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia, monográfico II*. Consultado en <http://www.um.es/ead/red/M2/leonel21.pdf>.
- Jacobs, G. y Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.
- Jafari, A. y Kaufman, C. (2006). *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey, PA: Idea Group Reference.

- Johns, A. M. y Price-Machado, D. (2001). English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student's Needs –and to the Outside World. En M. Celce-Murcia (coord.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (págs. 43-54). Boston: Heinle & Heinle.
- Juan, S. y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa* (Documento de Trabajo N° 256 ed.). Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Consultado en http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf.
- Kasper, L. F. (2000). New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning and Technology*, 4(2), 105-128.
- Kavaliauskienė, G. y Janulevičienė, V. (2001). Using the lexical approach for the Acquisition of ESP vocabulary. *The Internet TESL Journal*, 7(3), 1-6. Consultado en <http://iteslj.org/Articles/Kavaliauskiene-LA.html>.
- Keele, R. (2010). *Nursing Research and Evidence-Based Practice. Ten Steps to Success*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2001). Participatory action research. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (coords.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed., págs. 567-605). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Kern, R. y Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. En M. Warschauer, y R. Kern (coords.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (págs. 1-19). Nueva York: Cambridge University Press.
- Khan, S. (2011). Let's use video to reinvent education. Consultado en https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.

- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2005). *Bibliography of research on experiential learning theory and the Learning Style Inventory*. Cleveland, OH: Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory*. Boston: Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koper, R., Pannekeet, K., Hendriks, M. y Hummel, H. (2004). Building communities for the exchange of learning objects: theoretical foundations and requirements. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 12(1). doi: 10.1080/0968776042000211502.
- Krajka, J. (2009). Promoting Discovery Learning in English for Academic and Professional Purposes: Implementing Concordancing Procedures in Online Courses. En I. González-Pueyo, C. Foz, M. Jaime y M. J. Luzón (coords.), *Teaching Academic and Professional English Online* (págs. 209-228). Berna: Peter Lang.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. Consultado en <http://www.jstor.org/discover/10.2307/326879?sid=21105759253481&uid=4&uid=2&uid=3737952>.
- Krauss, F. y Ally, M. (2005). A Study of the Design and Evaluation of a Learning Object and Implications for Content Development. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 1. Consultado en <http://ijklo.org/Volume1/v1p001-022Krauss.pdf>.

- Kurilovas, E. y Dagiene, V. (2009). *Learning Objects and Virtual Learning Environments Technical Evaluation Criteria*. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(2), 127-136.
- Kurtz, G., Tsimerman, A. y Steiner-Lavi, O. (2014). The Flipped-Classroom Approach: The Answer to Future Learning? *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(2), 172-182. doi: 10.2478/eurodl-2014-0027.
- L'Allier, J. J. (1998). *NETg's precision skilling: The linking of occupational skills descriptors to training interventions*. Disponible originalmente en <http://www.netg.com/research/pskillpaper.htm>.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lamy, M. N. y Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Houndmills, Basingstoke y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. En N. Schmitt, y M. McCarthy (coords.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (págs. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. y Nation, I. S. P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51.
- Laufer, B. y Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30. Consultado en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887873.pdf>.
- Laufer, B. y Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89-108.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leffa, V. J. (2009). CALL as Action. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition* (págs. 39-52). Hershey, PA: IGI Global.

- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Leonardi, V. (2009). Teaching Business English through Translation. *Journal of Language & Translation*, 10(1), 139-153.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Li, Z., Liu, F. y Boyer, J. (2009). Amusing Minds for Joyful Learning through E-Gaming. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (págs. 132-150). Hershey, PA: IGI Global.
- Libro Blanco de la Universidad Digital 2010* (2008). Barcelona: Ariel.
Consultado en
<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/lblanco2010.pdf>.
- Libro Blanco de los Títulos de Grado en Bellas Artes, Diseño y Restauración* (2004). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Consultado en
http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf.
- Llorente, M. C., Cabero, J., Vázquez, A. I. y Alducín, J. M. (2013). Proyecto OpenCourseWare y su implantación en universidades andaluzas. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12(1), 11-21. Consultado en
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=75633>.
- Lockyer, L., Bennett, S., Agostinho, S. y Harper, B. (2009). *Handbook of research on learning design and learning objects: issues, applications, and technologies*. Hershey, PA: Information Science Reference.

- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie, y T. K. Bhatia (coords.), *Handbook of Language Acquisition* (págs. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Longman Language Activator* (2002). (2ª ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Luchoomun, D., McLuckie, J. y Van Wesel, M. (2010). Collaborative e-learning: e-portfolios for assessment, teaching and learning. *Electronic Journal of eLearning*, 8(1), 21-30. Consultado en <http://www.ejel.org/volume8/issue1>.
- Luzón, M. J. (2009). Learning Academic and Professional English Online: Integrating Technology, Language Learning and Disciplinary Knowledge. En I. González-Pueyo, C. Foz, M. Jaime y M. J. Luzón (coords.), *Teaching Academic and Professional English Online* (págs. 11-33). Berna: Peter Lang.
- Luzón, M. J. y González, M. I. (2006). Using the Internet to promote autonomous learning in ESP. *Information technology in languages for specific purposes. Issues and prospects* (págs. 177-190). Nueva York: Springer.
- Lynch, P. J. y Horton, S. (2000). *Principios de diseño básicos para la creación de sitios web*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for learning*, 20(3), 135-140.
- Magal-Royo, T., Tortajada, I., Giménez-López, J. L. y Giménez, F. (2010). New educative methods in the usage of audiovisual content in mobiles. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4492-4496.
- Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (2002). [*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001)*] (Trad. Instituto Cervantes). Consejo de Europa. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

- Margain, M. L. Y., Muñoz, J. y Álvarez, F. J. (2009). Metodología de Aprendizaje Colaborativo fundamentada en patrones para la producción y uso de Objetos de Aprendizaje. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 44, 22-28.
- Marín, M. (2013). Crea, edita y comparte gratuitamente mapas conceptuales online. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 265-266, 22-23.
- Marín, V., Cabero, J. y Barroso, J. (2015). Valoraciones universitarias de las herramientas 2.0. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 9(1), 15-26. Consultado en <http://www.grupotecnologiaeducativa.es/images/bibliovir/222a.pdf>.
- Marquès, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Consultado en <http://www.educalidadparatodos.org.ve/web/wp-content/uploads/Los-docentes.pdf>.
- Martínez, A., García, A. y Blanco, L. (2009). ¿Se puede aprender una nueva forma de crear y usar contenidos educativos en la universidad? *RED, Revista de Educación a Distancia*, IX. Consultado en <http://www.um.es/ead/red/M9>.
- Martínez, C. y Rico, L. (2003). *Diccionario técnico Akal de Conservación y Restauración de Bienes Culturales: español, alemán, inglés, italiano, francés*. Madrid: Akal.
- Mason, J. (2003). Secret standards business? Ponencia presentada en *Proceedings of EDUCAUSE in Australasia 2003*. Adelaide, Australia. 655-661. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/228741714_Secret_standards_business.
- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Dimensiones e indicadores de la calidad de los procesos formativos en línea: pautas para el análisis. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (págs. 99-145). Barcelona: Graó.

- Mayorga, J. I., Celorrio, C., Lorenzo, E. J., Vélez, J., Barros, B. y Verdejo, M. F. (2007). Comunidades Virtuales de Aprendizaje Colaborativo: de los Metadatos a la Semántica. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 11(33), 47-60.
- McCarthy, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGinity, M. (2003). What's in a name? How specific should specific purposes be? *Actas del II Congreso Internacional de AELFE (soporte CD-ROM)*, Oporto.
- McGreal, R. (2004). Learning Objects: A Practical Definition. *International Journal of Instructional Technology & Distance Education*, 1(9). Consultado en http://itdl.org/Journal/Sep_04/index.htm.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Milton, J. y Meara, P. (1998). Are the British really bad at learning foreign languages? *Language Learning Journal*, 18(1), 68-76.
- Mondria, J. A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. An experimental comparison of the "Meaning-Inferred Method" and the "Meaning-Given Method". *Studies in Second Language Acquisition*, 25(4), 473-499. doi: 10.1017.S0272263103000202.
- Mondria, J. A. y Wit-de-Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, 249-267.
- Moresco, S. F. de S. (2009). *Tomada de consciência sobre o trabalho com projetos a partir da utilização de um objeto de aprendizagem integrado a um ambiente virtual de aprendizagem*. Tesis doctoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Consultado en <http://hdl.handle.net/10183/21390>.
- Nagata, N. (1995). An effective application of natural language processing in second language processing in second language instruction. *CALICO Journal*, 13, 47-67.

- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. y Beglar, D. (2007). The Vocabulary Size Test (Recognition Test), BNC Version. Consultado en http://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1_14k/.
- Nesbit, J. C., Belfer, K. y Leacock, T. L. (2004). *LORI 1.5: Learning Object Review Instrument*. Consultado en <http://www.transplantedgoose.net/gradstudies/educ892/LORI1.5.pdf>.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Nielsen, J. (2012). Thinking Aloud: The #1 Usability Tool. Consultado en <https://www.nngroup.com/articles/thinking-aloud-the-1-usability-tool/>.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nunan, D. (1988a). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988b). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). Syllabus Design. En M. Celce-Murcia (coord.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (págs. 55-65). Boston: Heinle & Heinle.

- Olmos, C. (2009). An Assessment of the Vocabulary Knowledge of Students in the Final Year of Secondary Education. Is Their Vocabulary Extensive Enough? *International Journal of English Studies*, 9(3), 73-90.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Consultado en <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1995). Gender differences in language learning styles: What do they mean? En J. M. Reid (coord.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. (págs. 34-46). Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.
- Paribakht, T. S. y Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11, 9-29.
- Parselis, M. (2007). Del producto audiovisual al objeto audiovisual: los recursos audiovisuales integrados a las tendencias de Internet. Proyecto de Investigación del Programa de Dedicaciones Especiales. Consultado en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/producto-audiovisual-objeto-audiovisual-parselis.pdf>.
- Peláez, A. F. (2005). Objetos de aprendizaje, mapas conceptuales y aprendizaje colaborativo: una tríada para la construcción significativa de los aprendizajes. Ponencia presentada en *Memorias VII Jornadas del Maestro Investigador: Enseñanza, currículo y objetos de aprendizaje*, Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Consultado en <http://goo.gl/LdYjBe>.
- Piedras, A. (2012). *Moodle versión 2: Manual del profesor*. Consultado en https://add.unizar.es/add/campusvirtual/sites/default/files/docs/manual_moodle2_castellano-a.piedras.pdf.

- Pimsleur, P. (1967). A Memory Schedule. *The Modern Language Journal*, 51(2), 73-75. doi: 10.1111/j.1540-4781.1967.tb06700.x.
- Pitkänen, S. H. y Silander, P. (2004). Criteria for pedagogical reusability of learning objects enabling adaptation and individualised learning processes. Ponencia presentada en *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 246-250. Consultado en http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/TIES462/Materiaalit/Pitkanen_Silander.pdf.
- Polsani, P. (2004). Signs and Objects: Modeling LOs on Peirce's Theory of Signs. En R. McGreal (coord.), *Online Education Using Learning Objects* (págs. 104-115). Londres: Routledge Falmer.
- Posada, F. (2012). Multimedia y web 2.0. Consultado en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/155/cd/modulo_1_Iniciacionblog/concepto_de_web_20.html.
- Prabhu, N. S. (1984). Procedural syllabuses. En J. A. Read (coord.), *Trends in Language Syllabus Design* (págs. 272-280). Singapur: Singapore University Press/RELC.
- Prendes, M. P. (2013). Las aplicaciones educativas de la Web Semántica. En J. I. Aguaded, y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (págs. 289-316). Madrid: Alianza Editorial.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Consultado en <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf>.
- Prince, P. (1995). Second Language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Puchta, H. y Rinvolucri, M. (2010). *Multiple intelligences in EFL: exercises for secondary and adult students*. Crawley, West Sussex: Helbling Languages.

- Pusak, J. P. y Otto, S. K. (1997). Taking control of multimedia. En M. Bush, y R. Terry (coords.), *Technology Enhanced Language Learning* (págs. 1-46). Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Ramos, A. F. (2006). *A contribuição dos objetos de aprendizagem na educação: Um estudo de caso sobre o objeto de aprendizagem "Conversa Virtual com Pasteur"*. Tesis de Máster. Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
- Räsänen, A. (2008). *Redefining 'CLIL' -towards multilingual competence. LANQUA year one report*. Consultado en http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lanqua_subproject_on_clil.pdf.
- Rea, C. (2009). Wireless: Some Facts and Figures from a Corpus-driven Study. *International Journal of English Studies*, 9(3), 91-114. Consultado en <http://revistas.um.es/ijes/article/view/99541>.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichardt, C. S. y Cook, T. S. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En T. S. Cook, y C. S. Reichardt (coords.), *Qualitative and quantitative methods* (págs. 7-32). Newbury Park, CA: Sage.
- Reid, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Reigeluth, C. M. y Nelson, L. M. (1997). A new paradigm of ISD? En R. C. Branch, y B. B. Minor (coords.), *Educational media and technology yearbook (Vol. 22)* (págs. 24-35). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Reppen, R. (2010). *Using corpora in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>.

- Revuelta, F. I. y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona: UOC.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Riel, M. (2010). *Understanding Action Research*. Malibu, CA: Center for Collaborative Action Research, Pepperdine University. Consultado en <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>.
- Río, C. (2015). Los objetos de aprendizaje en la enseñanza del vocabulario específico del inglés para la Conservación y Restauración. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 21(2), 139-160.
- Río, C. y Caridad, E. (2006). El diseño de programas para cursos universitarios de lenguas para fines específicos. En J. I. Oliva, M. McMahon y M. Brito (coords.), *On the Matter of Words: In Honor of Lourdes Divasson Cilveti* (págs. 341-350). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Londres: Prentice Hall.
- Roig, R., Mengual, S. y Rodríguez, C. (2013). Internet como medio de información, comunicación y aprendizaje. En J. Barroso, y J. Cabero (coords.), *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (págs. 209-233). Madrid: Pirámide.
- Royo, J. (2004). *Diseño digital*. Barcelona: Paidós.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Consultado en http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf.
- Salazar, R. (2011). Web 4.0: ¿Realidad o Ficción? Consultado en <http://diarium.usal.es/mbadefitic/2011/02/27/web-40-%C2%BF-realidad-o-ficcion/>.

- Saliés, T. G. (2002). Simulation/gaming in the EAP writing class: Benefits and drawbacks. *Simulation & Gaming*, 33(3), 316-329.
- Salinas, J. (1998). Telemática y educación: expectativas y desafíos. *Comunicación y Pedagogía*, 151, 8-16.
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. En J. Tejada (coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (págs. 209-224). Madrid: Torrepunta Ediciones.
- San Nicolás, M. B., Fariña, E. y Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 227-245.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15-28.
- Saum, R. R. (2007). An Abridged History of Learning Objects. En P. T. Northrup (coord.), *Learning Objects for Instruction: Design and Evaluation* (págs. 1-15). Hershey, PA: IGI Global.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt, y M. McCarthy (coords.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (págs. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Jiang, X. Y. y Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x.
- Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson Educación.
- Shu, Q., Tu, Q. y Wang, K. (2011). The impact of computer self-efficacy and technology dependence on computer-related technostress: A social cognitive theory perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 27(10), 923-939. doi: 10.1080/10447318.2011.555313.

- Sicilia, M. A. y García, E. (2003). On the Concepts of Usability and Reusability of Learning Objects. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 4(2).
- Silveira, F. S. (2012). *A utilização de um objeto de aprendizagem sobre matriz elétrica para o ensino de ciências*. Tesis de Máster. Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Brasil. Consultado en <http://hdl.handle.net/10183/55606>.
- Sinclair, J. M. y Renouf, A. (1988). A Lexical Syllabus for Language Learning. En R. A. Carter, y M. J. McCarthy (coords.), *Vocabulary and Language Teaching* (págs. 140-160). Harlow: Longman.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Snow, M. A. (2001). Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. En M. Celce-Murcia (coord.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (págs. 303-318). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Sosteric, M. y Hesemeier, S. (2004). A first step towards a theory of learning objects. En R. McGreal (coord.), *Online education using learning objects* (págs. 32-42). Londres: Routledge Falmer.
- Spataro, C. (2011). Moodle y el Enfoque Léxico en Lengua Inglesa I. Ponencia presentada en *6ª Jornada de Informática y Educación*, Universidad Nacional de Villa María (Argentina). Consultado en <http://jornadaie.unvm.edu.ar/ponencia24.pdf>.
- Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching. Engaging online language-learning activities using the Moodle platform*. Birmingham: Packt Publishing.
- Strambi, A. y Bouvet, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: A mixed-mode environment for language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 81-102.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (coord.), *ESP: State of the art* (págs. 1-13). Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass, y C. Madden (coords.), *Input in Second Language Acquisition* (págs. 235-256). Nueva York: Newbury House.
- Swales, J. (1985). *Episodes in ESP: A Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology*. Nueva York: Prentice Hall.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. y Ragu-Nathan, B. (2011). Crossing to the Dark Side: Examining Creators, Outcomes, and Inhibitors of Technostress. *Communications of the ACM*, 54(9), 113-120. doi: 10.1145/1995376.1995403.
- Tavakoli, M. y Gerami, E. (2013). The Effect of Keyword and Pictorial Methods on EFL Learners' Vocabulary Learning and Retention. *Porta Linguarum*, 19, 299-316. Consultado en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/18%20%20Mansoor.pdf.
- Thorne, S. y Smith, B. (2011). Second language development theories and technology-mediated language learning. *CALICO Journal*, 28(2), 268-277.
- Thurrow, S. (2014). User Experience Myth Or Truth: The Three-Click (Or Tap) Rule. *Marketing Land*. Consultado en <http://marketingland.com/user-experience-myth-truth-three-click-tap-rule-104760>.
- Tinkham, T. (1993). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371-380.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research*, 13(2), 138-163.
- Torres, P. L., Marriott, R. C. V. y Ramos, A. F. (2009). English-Language teaching with Learning Objects at PUCPR. En R. C. V. Marriott, y P. L. Torres (coords.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (págs. 120-131). Hershey, PA: IGI Global.

- Tozcu, A. y Coady, J. (2004). Successful learning of frequent vocabulary through CALL also benefits reading comprehension and speed. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473-495.
- Trappes-Lomax, H. (2003). *Oxford Learner's Wordfinder Dictionary*. (2^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Treichler, D. G. (1967). *Are you missing the boat in training aids? Audio-visual communications*. Nueva York: United Business Publications.
- Trinder, R. (2009). The Potential of Blended Learning Environments. En I. González-Pueyo, C. Foz, M. Jaime y M. J. Luzón (coords.), *Teaching Academic and Professional English Online* (págs. 35-56). Berna: Peter Lang.
- Trujillo, F. (2014). Challenges in foreign language teaching, from partial communicative competence to MOOCs through interculturality: Trailing Vez Jeremías into the future. En E. Guillén, A. López y D. Madrid (coords.), *Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías*. Granada: Universidad de Granada. Consultado en <http://es.scribd.com/doc/252720003/Challenges-in-foreign-language-teaching-from-partial-communicative-competence-to-MOOCs-through-interculturality-Trailing-Vez-Jeremias-into-the-futur#scribd>.
- Trujillo, F. (2015). Juego y gamificación en educación y aprendizaje de lenguas (1). Consultado en <http://fernandotrujillo.es/juego-y-gamificacion-en-educacion-y-aprendizaje-de-lenguas-1/>.
- Tuning (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Consultado en http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf.
- UNESCO (2012). Declaración de París de 2012 sobre los REA. Ponencia presentada en *Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*, París. Consultado en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf.

- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2014). *Laying foundations for equitable lifelong learning for all. medium-term strategy 2014–2021*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Consultado en <http://uil.unesco.org/fileadmin/download/en/information-materials/Medium-term%20Strategy%202014-2021.pdf>.
- Van Ek, J. A. y Alexander, L. G. (1975). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press para el Consejo de Europa.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.
- Vargo, J., Nesbit, J. C., Belfer, K. y Archambault, A. (2003). Learning object evaluation: computer-mediated collaboration and inter-rater reliability. *International Journal of Computers and Applications*, 25(3), 198-205. Consultado en http://pdf.aminer.org/000/270/662/peer_to_peer_and_learning_objects_the_new_potential_for.pdf.
- Verifica. Memoria para la solicitud de verificación del Título Oficial de Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales por la ULL. Documento interno de trabajo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna, recibido por correo electrónico el 27 de abril de 2012. Material no publicado.*
- Villanueva, M. L. (2006). ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism. *Mélanges, CRAPEL. TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*, 28, 9-27.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (coords.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (págs. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets. *System*, 25(2), 261-274.

- Waring, R. (2004). How to successfully use flashcards: In defense of learning words in word pairs. *The Internet TESL Journal* (Feb. 2004). Consultado en <http://iteslj.org>.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 57-71. Consultado en <http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Warschauer-Healey-1998.pdf>.
- Watson, J. (2009). Many from one: repurposing learning objects to meet discipline-specific needs. *IADIS Journal on WWW/Internet*, 8(1), 16-26.
- Watson, J. (2010). A Case Study: Developing Learning Objects with an Explicit Learning Design. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(1), 41-50. Consultado en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ880098.pdf>.
- Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52. doi: 10.1017/S0272263105050023.
- Webb, S. (2007). Learning Word Pairs and Glossed Sentences: The Effects of a Single Context on Vocabulary Knowledge. *Language Teaching Research*, 11(1), 63-81. doi: 10.1177/1362168806072463.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. Londres: Longman.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwells.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor and a taxonomy. En D. A. Wiley (coord.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version* (págs. 1-35). Consultado en <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>.

- Wiley, D. A. y Hilton, J. (2009). Openness, Dynamic Specialization and the Disaggregated Future of Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5). Consultado en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/768/1414>.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Londres: Arnold.
- Willis, C. L. y Miertschin, S. L. (2006). Mind maps as active learning tools. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(4), 266-272.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. Londres: Collins.
- Wingate, J. (2000). *Knowing Me, Knowing You*. Addlestone, Surrey: Delta.
- Woolard, G. (2000). Collocation: Encouraging learner independence. En M. Lewis (coord.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (págs. 28-46). Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Xue, G. y Nation, I. S. P. (1984). A University Word List. *Language Learning and Communication*, 3(2), 215-229.
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K. y McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. Flipped Classroom Network, Pearson, George Mason University.
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, II. Consultado en <http://www.um.es/ead/red/M2/zapata47.pdf>.
- Zeldman, J. (2001). *Taking Your Talent to the Web: Making the Transition from Graphic Design to Web Design*. San Francisco, CA: New Riders.
- Zhan, Z. y Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, 6, 131-138.
- Zuengler, J. y Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58. doi: 10.2307/40264510.



Universidad
de La Laguna



Universidad
de La Laguna

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA

APLICACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESPECÍFICO DEL INGLÉS PARA LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE BIENES CULTURALES

TESIS DOCTORAL
ANEXOS

CARMEN RÍO REY

Directoras:
DRA. LESLIE BOBB WOLFF
DRA. ESTEFANÍA CARIDAD DE OTTO

2016



FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA

**APLICACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE
A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESPECÍFICO
DEL INGLÉS PARA LA CONSERVACIÓN Y
RESTAURACIÓN DE BIENES CULTURALES**

TESIS DOCTORAL

ANEXOS

CARMEN RÍO REY

Directoras:

DRA. LESLIE BOBB WOLFF

DRA. ESTEFANÍA CARIDAD DE OTTO

2016

Índice de anexos

Anexo I: Lista de instituciones extranjeras consultadas acerca de la presencia del inglés en los planes de estudio de titulaciones equivalentes al Grado en Conservación y Restauración	1
Anexo II: Ficha de la asignatura de Técnicas de expresión en un idioma moderno (Inglés) del Verifica del Grado en Conservación y Restauración de la ULL	3
Anexo III: Consulta a profesores especialistas en Conservación y Restauración previa al rediseño de la colección de objetos de aprendizaje.....	5
Anexo IV: Consulta para la revisión final de los objetos de aprendizaje por parte de expertos de la Unidad de Docencia Virtual	11
Anexo V: Cuestionario inicial	17
Anexo VI: Cuestionario final	21
Anexo VII: Plantilla para el diario semanal del alumno	27
Anexo VIII: Cuestionario inicial sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario	29
Anexo IX: Instrucciones para realizar el portafolio electrónico (en formato blog) sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario	31
Anexo X: Test inicial y final de vocabulario específico	37
Anexo XI: Actividades comunicativas de lengua realizadas en la asignatura	47
Anexo XII: Estrategias esperables en un usuario de nivel B1	51
Anexo XIII: Materiales de referencia proporcionados en el aula virtual	53
Anexo XIV: Lista de objetos de aprendizaje de la propuesta didáctica (curso 2014-2015)	55
Anexo XV: Clasificación de las palabras extraídas de los objetos de aprendizaje según su grado de tecnicismo	61
Anexo XVI: Distribución del vocabulario nuevo por semana	65
Anexo XVII: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales	75
Anexo XVIII: Hoja de trabajo para el taller inicial sobre estrategias de aprendizaje	85
Anexo XIX: Guía docente de la asignatura	91
Anexo XX: Control de asistencia de los alumnos de evaluación continua.....	105
Anexo XXI: Cronograma de la asignatura	109
Anexo XXII: Diario/blog de la profesora.....	115
Anexo XXIII: Lista de sujetos del estudio	119
Anexo XXIV: Consulta suplementaria de abril de 2015	121

Anexo XXV: Datos sobre las consultas de los alumnos a los OAs y a sus recursos complementarios	123
Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos (en el cuestionario inicial de estrategias, en sus diarios semanales y en su blog)	135
Anexo XXVII: Contraste entre las respuestas de los sujetos de la investigación a los cuestionarios inicial, final y suplementario.....	145
Anexo XXVIII: Datos recogidos mediante los diarios semanales acerca del tiempo de trabajo autónomo dedicado a la asignatura.....	185
Anexo XXIX: Datos recogidos mediante los diarios semanales acerca de la valoración de la propuesta didáctica.....	201
Anexo XXX: Datos recogidos mediante comentarios escritos en el aula física y virtual	2177
Anexo XXXI: Informe del delegado de curso para la reunión de coordinación	2277

Índice de tablas

Anexo XV

- Tabla XV-1: Términos técnicos y palabras semitécnicas. 62
- Tabla XV-2: Palabras del léxico general. 64

Anexo XVII

- Tabla XVII-1: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 1). 75
- Tabla XVII-2: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 2, primera parte). 76
- Tabla XVII-3: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 2, segunda parte). 79
- Tabla XVII-4: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 3). 80
- Tabla XVII-5: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 4). 82

Anexo XXV

- Tabla XXV-1: Leyenda para la interpretación de las tablas del anexo XXV. 124
- Tabla XXV-2: Consultas a OAs, antes (A) y después (D) de la sesión presencial (primera parte). 125
- Tabla XXV-3: Consultas a OAs, antes (A) y después (D) de la sesión presencial (segunda parte). 126
- Tabla XXV-4: Consultas a OAs, antes (A) y después (D) de la sesión presencial (tercera parte). 127
- Tabla XXV-5: Relación entre las presentaciones orales de los alumnos y las visitas a los recursos del aula virtual vinculados a ellas. 128
- Tabla XXV-6: Consultas a los principales recursos complementarios a los OAs. 129
- Tabla XXV-7: Total de consultas por alumno a OAs y recursos complementarios. 131
- Tabla XXV-8: Cómputo de OAs según la modalidad de exposición del alumno a ellos (cómputo desglosado en las distintas partes del cuatrimestre). 132
- Tabla XXV-9: Cómputo global de OAs según la modalidad de exposición del alumno a ellos (y porcentaje sobre el total de 32 OAs). . 133

Anexo XXVI

- Tabla XXVI-1: Estrategias mencionadas por los alumnos para memorizar vocabulario. 136
- Tabla XXVI-2: Estrategias compensatorias. 138
- Tabla XXVI-3: Estrategias para adquirir vocabulario mediante la escucha. 139
- Tabla XXVI-4: Estrategias para usar vocabulario nuevo. 140

- Tabla XXVI-5: Estrategias para regular emociones, actitudes y motivación. 141
- Tabla XXVI-6: Estrategias para leer en inglés y así aumentar el vocabulario. 141
- Tabla XXVI-7: Otras estrategias mencionadas por los alumnos. 142
- Tabla XXVI-8: Número de menciones a estrategias por parte de cada alumno. 143

Anexo XXVII

- Tabla XXVII-1: Valoración del uso de materiales auténticos. 146
- Tabla XXVII-2: Valoración del aula virtual. 151
- Tabla XXVII-3: Valoración del uso intensivo de TIC. 153
- Tabla XXVII-4: Valoración de los objetos de aprendizaje. 155
- Tabla XXVII-5: Valoración de los diversos tipos de recursos externos insertos en los OAs. 156
- Tabla XXVII-6: Valoración de los ejercicios interactivos de los OAs. .. 157
- Tabla XXVII-7: OAs mejor y peor valorados. 160
- Tabla XXVII-8: Valoración del método del aula inversa. 162
- Tabla XXVII-9: Valoración de otros recursos *online* de la propuesta didáctica. 164
- Tabla XXVII-10: Valoración del esfuerzo que ha supuesto el suministro de información a lo largo del cuatrimestre. 165
- Tabla XXVII-11: Valoración de las actividades presenciales articuladas con los OAs. 166
- Tabla XXVII-12: Valoración de la repetición del vocabulario a lo largo del cuatrimestre. 167
- Tabla XXVII-13: Valoración de la satisfacción global con la asignatura y percepción del grado de implicación propio y de la profesora..... 168
- Tabla XXVII-14: Valoración de distintos aspectos de la asignatura. 168
- Tabla XXVII-15: Valoración de las unidades del temario de la asignatura. 169
- Tabla XXVII-16: Autopercepción de destrezas lingüísticas al principio y al final del cuatrimestre. 170
- Tabla XXVII-17: Autopercepción del dominio de componentes lingüísticos al principio y al final del cuatrimestre. 171
- Tabla XXVII-18: Valoración de lo que ha gustado más y menos de la asignatura. 173
- Tabla XXVII-19: Comentarios adicionales al cuestionario final. 176
- Tabla XXVII-20: Opiniones sobre la relevancia del vocabulario técnico en la propuesta didáctica. 177
- Tabla XXVII-21: Cambio de actitud hacia la asignatura. 180
- Tabla XXVII-22: Percepción de la utilidad de la propuesta didáctica para la futura inserción laboral. 182
- Tabla XXVII-23: Valoración del impacto de la propuesta didáctica en la manera de enfocar el aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida. 183

Anexo XXIX

- Tabla XXIX-1: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (I). 201
- Tabla XXIX-2: Valoración en los diarios de los OAs. 204
- Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II). 208

Anexo XXX

- Tabla XXX-1: Valoración del enfoque centrado en el vocabulario técnico. 217
- Tabla XXX-2: Valoración del aula virtual. 217
- Tabla XXX-3: Evaluación de los OAs de la unidad 1. 218
- Tabla XXX-4: Evaluación de los OAs de la unidad 2, parte I. 219
- Tabla XXX-5: Evaluación de los OAs de la unidad 2, parte II. 220
- Tabla XXX-6: Evaluación de los OAs de las unidades 3 y 4. 221
- Tabla XXX-7: La propuesta didáctica y la dedicación de horas de trabajo autónomo. 221
- Tabla XXX-8: Grado de satisfacción con las actividades presenciales complementarias a los OAs. 222
- Tabla XXX-9: Valoración del método del aula inversa. 224
- Tabla XXX-10: Actitud hacia las distintas tareas de suministro de información. 224
- Tabla XXX-11: Percepción del avance en el nivel de inglés. 225
- Tabla XXX-12: Motivación y actitud hacia la asignatura, percepción de su relevancia. 225

Anexo I: Lista de instituciones extranjeras consultadas acerca de la presencia del inglés en los planes de estudio de titulaciones equivalentes al Grado en Conservación y Restauración

Alemania

1. Hochschule für Technik und Wirtschaft (Berlín).
2. Hochschule für Bildende Künste (Dresde).
3. Fakultät Bauingenieurwesen und Konservierung /Restaurierung, Fachhochschule Erfurt (Erfurt).
4. HAWK - Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (Hildesheim).
5. CICS - Cologne Institute of Conservation Sciences, Technische Hochschule Köln (Colonia).
6. Technische Universität München (Munich).
7. Fachhochschule Potsdam (Potsdam).
8. Staatliche Akademie der Bildenden Künste (Stuttgart).

Croacia

9. Academia de Bellas Artes, Universidad de Zagreb.
10. Academia de Bellas Artes, Universidad de Split.

Francia

11. Escuela Superior de Arte de Aviñón.
12. Universidad de París, Panteón-Sorbona.
13. École de Condé, Paris.

Grecia

14. Academia Eclesiástica de Salónica. Departamento de gestión y conservación de reliquias culturales y eclesiásticas.

Irán

15. Isfahan University of Art (Isfahan).

Italia

16. Istituto Superiore per la Conservazione ed il Restauro (Roma) .
17. Opificio delle Pietre Dure (Florencia).

México

18. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Escuela Nacional de Conservación Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete" (México D.F.).
19. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (San Luis Potosí).

República Checa

20. Instituto Químico-Tecnológico de Praga.

Anexo II: Ficha de la asignatura de Técnicas de expresión en un idioma moderno (Inglés) del Verifica del Grado en Conservación y Restauración de la ULL

Ficha extraída de las páginas 58-59 del Verifica.

Denominación de la Asignatura		Técnicas de expresión en un idioma moderno		
Carácter	Básica	Créditos ECTS	6	
Módulo al que pertenece	Módulo 1: Formación Básica			
Duración y ubicación temporal dentro del plan de estudios				
Cuatrimestral. 2º cuatrimestre, 1º curso.				
Competencias				
Básicas	B3 Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. B4 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. B5 Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.			
Generales	G1 Capacidad de análisis y síntesis G4 Conocimiento de una lengua extranjera. Capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito en una segunda lengua (inglés), conociendo el vocabulario especializado.			
Específicas				
Requisitos previos (en su caso)				
No hay requisitos previos esenciales. No obstante, es conveniente comenzar con un nivel mínimo de inglés A2, según la terminología del Marco común europeo de referencia para las lenguas. Un usuario con este nivel debe ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Expresar opiniones o necesidades sencillas en un contexto familiar. • Entender información dentro de un área conocida, como por ejemplo información sobre productos, libros sencillos o informes sobre temas familiares. • Rellenar impresos y escribir textos sencillos (por ejemplo, cartas) sobre información personal. 				
Actividades formativas en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante				
Actividades formativas	Horas presenciales	Horas de trabajo autónomo	Total Horas	Relación con competencias
Clases teóricas	10		10	G4
Clases prácticas (aula / sala de demostraciones / prácticas laboratorio)	48		48	G4
Realización de trabajos (individual/grupal)		40	40	G4
Estudio/preparación clases teóricas		10	10	G4
Estudio/preparación clases prácticas		25	25	G4
Preparación de exámenes		15	15	G4
Realización de exámenes	2		2	
Total horas	60	90	150	
		Total ECTS	6	
Distribución de los créditos entre actividades teóricas y prácticas				
Teóricas: 1		Prácticas: 5		
Distribución por Áreas de conocimiento/Departamentos de los créditos teóricos y prácticos				
Área de conocimiento de Filología Inglesa: 6 créditos / Departamento de Filología Inglesa y Alemana: 1 Cr. T, 5 Cr. P				

Anexo II: Ficha de la asignatura del Verifica

Breve descripción de los contenidos			
Destrezas comunicativas en inglés (nivel B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas), en el contexto académico y profesional de un graduado en Conservación y restauración			
Criterios de evaluación de la adquisición de las competencias y ponderación de calificaciones			
Tipo de prueba	Competencias	Criterios	Ponderación
Prueba teórica (vocabulario)	B5 G1, G4	-Dominio del vocabulario técnico en inglés.	25%
Prueba práctica (redacción, comprensión oral y escrita)	B4, B5 G1, G4	-Corrección gramatical. -Pertinencia del contenido y estructura correcta del texto. -Dominio del vocabulario técnico en inglés. -Comprensión en líneas generales de discursos orales y escritos relacionados con el campo de la Conservación y restauración.	30%
Trabajos prácticos escritos	B3, B4, B5 G1, G4	-Corrección gramatical. -Pertinencia del contenido y estructura correcta del texto. -Dominio del vocabulario técnico en inglés.	15%
Actividades prácticas orales (debates, exposiciones...)	B3, B4, B5 G1, G4	-Expresión oral con corrección gramatical y fonética aceptable. -Participación con espontaneidad en conversaciones que traten temas relacionados con la Conservación y restauración. -Dominio del vocabulario técnico en inglés.	30%
Resultados de aprendizaje			
El alumno será capaz de: Comunicar y comprender textos orales y escritos en lengua inglesa en un nivel B1 del <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> , con especial énfasis en el contexto profesional de la Conservación y restauración, tal y como a continuación se relaciona: 1. Comprender las ideas principales en un discurso oral cuando se tratan asuntos de trabajo, tanto en conversación como en conferencias o medios de comunicación. 2. Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual o relacionado con el trabajo. 3. Expresarse oralmente con cierta soltura sobre temas conocidos ligados a la Conservación y restauración. 4. Expresarse por escrito mediante textos sencillos y bien enlazados sobre temas profesionales.			
Idioma en que se imparte la docencia			
Inglés /			

Anexo III: Consulta a profesores especialistas en Conservación y Restauración previa al rediseño de la colección de objetos de aprendizaje

TEXTO DEL CORREO ELECTRÓNICO:

Estimada compañera:

Soy Carmen Río, profesora de inglés (Técnicas de expresión en idioma moderno), de primero del Grado en Conservación y Restauración.

Estoy investigando sobre la aplicación de materiales didácticos *online* de creación propia a la enseñanza del vocabulario específico de Conservación y Restauración, y me gustaría pedir tu ayuda como experta en el área.

En los años que llevo impartiendo la asignatura, he elaborado para el aula virtual una serie de objetos de aprendizaje, que son pequeñas páginas web en las que inserto un recurso (un vídeo o enlace a un sitio web externo, por ejemplo) y creo unas actividades de autocorrección sobre él, centradas principalmente en el aprendizaje de léxico técnico en inglés.

Lo que quiero hacer ahora es seleccionar algunos de estos materiales didácticos, desarrollarlos más, añadir otros si es preciso y experimentar con el nuevo conjunto de objetos de aprendizaje en el primer cuatrimestre del próximo curso.

Me encantaría contar con tu ayuda, como experta en Conservación y Restauración, para mejorar mi colección de materiales antes de realizar el experimento didáctico con los alumnos.

Me gustaría que los contenidos específicos de esta asignatura encajasen bien en el resto del plan de estudios.

Otra cuestión en la que me puedes ayudar es en el control de la calidad de los contenidos de Conservación y Restauración en los que se apoyan estos materiales didácticos. Como es difícil juzgar esa calidad simplemente leyendo la lista que figura en el archivo adjunto, te propongo que, si lo crees conveniente y tienes un momento, entres en mi aula virtual como invitada y explores los objetos de aprendizaje que he preseleccionado en esa lista. El enlace a través del cual puedes acceder al aula virtual es <http://campusvirtual.ull.es/1314/course/view.php?id=1943> y la contraseña de invitada es “expert”. Si pinchas en cada objeto de la lista deberías poder acceder directamente a él.

Como verás si entras en el aula, estos materiales digitales representan solo una parte de la asignatura. El trabajo autónomo con ellos sirve de punto de partida para otras actividades más complejas (producción escrita, interacción oral en las clases presenciales, etc.) y, sobre todo, proporciona una cierta base conceptual y léxica para que los alumnos emprendan una serie de proyectos sobre Conservación y Restauración en los temas 4 y 5.

Te agradecería muchísimo que me contestases a estas preguntas:

- 1. ¿Suprimirías algún objeto de aprendizaje de la lista que figura en el archivo adjunto?**
- 2. ¿Echas de menos algún tema que no se haya tocado?**
- 3. ¿Se te ocurre algún comentario que me pueda ayudar a mejorar alguno de los materiales didácticos que te presento? Si conoces algún recurso (imagen, sonido, vídeo, página web, etc.) que se pueda insertar en un objeto de aprendizaje, me encantaría recibir sugerencias al respecto.**

Muchas gracias por anticipado.

Un cordial saludo,

Carmen Río
criorey@ull.edu.es

ARCHIVO ADJUNTO:

PREGUNTAS SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS QUE FIGURAN A CONTINUACIÓN

- 1. ¿Suprimirías algún objeto de aprendizaje de la lista?**
- 2. ¿Echas de menos algún tema que no se haya tocado?**
- 3. ¿Se te ocurre algún comentario que me pueda ayudar a mejorar alguno de los materiales didácticos que te presento? Si conoces algún recurso (imagen, sonido, vídeo, página web, etc.) que se pueda insertar en un objeto de aprendizaje, me encantaría recibir sugerencias al respecto.**

¡MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA!

LISTA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE EXPRESIÓN EN IDIOMA MODERNO

TEMA 1: EL MERCADO LABORAL EN EL CAMPO DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN

- 1. Career paths in Conservation and Restoration: Salidas laborales en Conservación y Restauración. Visión general de las distintas especialidades, nombres de trabajos.
- 2. Talking about one's job: newspaper interview to painting conservator. Entrevista a una conservadora de pintura de caballete sobre su trabajo.
- 3. Reading a job ad (Conservation and Restoration): un anuncio de trabajo sobre un puesto para el cuidado de colecciones de objetos en un museo.
- 4. Example of CV created with Europass (Conservation and Restoration): curriculum vitae (persona ficticia con experiencia en Conservación y Restauración de pintura mural) [esto es solo un recurso, falta diseñar actividades sobre él].
- 5. How to write a cover letter (Conservation and Restoration): carta de presentación para solicitar un trabajo de Conservación y Restauración de pintura de caballete [esto es solo un recurso, falta diseñar actividades sobre él].

- 6. A job interview: vídeo sobre cómo enfrentarse a una entrevista de trabajo (no es específico de Conservación y Restauración).

TEMA 2: DESCRIPCIÓN DE OBRAS DE ARTE (no específico de Conservación y Restauración)

GENERAL

- 7. Some guidelines on describing an artwork: modelo general para la descripción de una obra de arte.
- 8. The Artist's Toolkit: Visual Elements and Principles (by ArtsConnected). Herramientas básicas para la descripción de una obra de arte [este recurso no es mío; el contenido es bueno, pero el material carece de retroalimentación, quizá podría crear yo algunas actividades].
- 9. Describing the position of elements: descripción de la posición relativa de los distintos elementos de una obra de arte.
- 10. The internal structure of an artwork: las líneas estructurales de una obra de arte (punto focal, líneas de fuerza...)
- 11. Depth in visual compositions: vídeo sobre el efecto de profundidad en composiciones visuales.

PINTURA

- 12. Introduction to oil painting [esta página web es solo un recurso, hace falta diseñar actividades].
- 13. Watercolor: vídeo sobre acuarela.

ESCULTURA

- 14. Supplies for sculpting clay: vídeo sobre algunos materiales que se necesitan para trabajar la arcilla.
- 15. How to chisel sculpture head details: vídeo sobre el uso del cincel al hacer un busto de escayola.

TEMA 3: INTRODUCCIÓN A LOS DISTINTOS CAMPOS DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN.

- 16. Sculpture Conservation: vídeo sobre Conservación y Restauración de escultura.
-
- 17. Conserving Art on Paper: vídeo sobre Conservación y Restauración de papel.
 - 18. Frame conservation: vídeo sobre Conservación y Restauración de marcos de cuadros.
 - 19. Conserving a painting: vídeo sobre Conservación y Restauración de pintura de caballete (restauración de la capa pictórica, solucionar problemas causados por tratamientos previos inadecuados...)
 - 20. How to fix a ripped canvas: vídeo sobre Conservación y Restauración de pintura de caballete (lienzo rasgado, parches...)
 - 21. Serie de 7 vídeos muy cortos sobre varios procedimientos relativos a la Conservación y Restauración de pintura de caballete (reparación del lienzo y de la capa pictórica, limpieza...). Los vídeos se titulan “Canvas repair”, “Inpainting”, “Conservation framing”, “Consolidation”, “Reintegration”, “Strip lining” y “Surface cleaning” [las actividades sobre estos vídeos figuran aparte, no está todo integrado en un único objeto de aprendizaje].
-
- 22. Detachment of frescoes: the strappo technique. Pintura mural: la técnica del strappo [las actividades sobre este vídeo figuran aparte, no está todo integrado en un único objeto de aprendizaje].
-
- 23. Conservation of Sculpture and Decorative Arts: vídeo sobre Conservación y Restauración de artes decorativas [hace falta diseñar actividades].
 - 24. Contemporary Art Conservation at Smithsonian's Hirshhorn Museum: vídeo sobre Conservación y Restauración de arte contemporáneo [hace falta diseñar actividades].
 - 25. Photograph restoration. Becci Manson's talk “(Re)touching lives through photos”: vídeo sobre la reconstrucción digital de fotografías en papel deterioradas [hace falta diseñar actividades].

Anexo IV: Consulta para la revisión final de los objetos de aprendizaje por parte de expertos de la Unidad de Docencia Virtual

Correo electrónico

Hola,

Soy Carmen Río, del Departamento de Filología Inglesa y Alemana.

Como te comenté el otro día, quería mostrarte la colección de OAs que he preparado para la adquisición de léxico específico en inglés del ámbito de la Conservación y Restauración, en el marco de la asignatura “Técnicas de Expresión en Idioma Moderno (Inglés)”, de primero del Grado en Conservación y Restauración, y que los evaluases a través de un cuestionario.

El cuestionario que preparé para guiarte en tu evaluación está disponible aquí. Si no te resulta posible revisar todos los OAs, me gustaría que al menos examinases algunos de ellos a modo de muestra (indica en el cuestionario, por favor, el número de OAs que has inspeccionado).

Cada OA contiene un vídeo, imagen o página web externa sobre la que he creado pequeñas actividades interactivas de autocorrección cuya finalidad es resaltar qué vocabulario es el que deben adquirir los alumnos y ayudar a su retención. El OA está ideado para servir de primer contacto con unos términos concretos en contexto, como parte del trabajo autónomo del estudiante. El objetivo es aprender ese vocabulario para, posteriormente, poder usarlo de manera significativa en tareas más complejas, en ocasiones de carácter colaborativo, en las que intervienen más componentes que el léxico y que requieren un mayor apoyo por mi parte. En las sesiones presenciales se realizan, sobre todo, tareas comunicativas de interacción oral, mientras que las tareas de producción escrita tienen lugar tanto en el aula física como en la virtual. Los OAs permanecen disponibles en el aula virtual durante todo el curso para que el alumno pueda repasar el léxico por su cuenta las veces que desee. Además de facilitar el aprendizaje sistemático de un vocabulario concreto, con los OAs se persigue captar el interés del alumno para que se aficione a consultar recursos *online* y realice un aprendizaje incidental de múltiples aspectos del inglés (no solo del léxico específico).

Conviene tener en cuenta que el alumno medio posee, por lo general, un nivel intermedio bajo de inglés y que suele carecer de conocimientos previos de Conservación y Restauración. Si bien soy consciente de que el

nivel de dificultad lingüística de muchos recursos puede ser bastante elevado, dado que son materiales reales sin adaptar, he intentado proponer tareas sencillas acerca de ellos, para que el alumno no se sienta desbordado.

El cuestionario, basado parcialmente en el *Learning Object Review Instrument* (LORI) de Nesbit y otros (2004)¹, propone nueve apartados para tener en cuenta al valorar la colección de OAs tomada en su conjunto. En cada uno de los apartados, tienes que puntuar del 1 (opinión muy negativa) al 5 (opinión muy positiva). Para juzgar cada apartado se ofrecen unos criterios a modo de guía. Si estimas que un determinado apartado no es relevante, o si no te ves capacitada para juzgarlo, puedes dejar ese apartado en blanco.

Para señalar aspectos concretos de algún OA (indica, por favor, la referencia con la que aparecen en el aula virtual: 1.1, 1.2, etc), puedes hacer las observaciones que desees en un cuadro de texto que figura al final del cuestionario. Si prefieres comentar cualquier aspecto verbalmente, no tengo inconveniente en quedar contigo cuando más te convenga.

¡Te agradezco mucho tu ayuda!

Un saludo,

Carmen

¹ Nesbit, J. C., Belfer, K. y Leacock, T. L. (2004). LORI 1.5: Learning Object Review Instrument. Consultado en <http://www.transplantedgoose.net/gradstudies/educ892/LORI1.5.pdf> .

Cuestionario con las respuestas obtenidas

Respuestas de Ovidia Soto, técnico de la Unidad de Docencia Virtual y Máster en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

¿Cuántos OAs, de los 32 disponibles, ha podido examinar?

Respuesta: 20.

1. Calidad y cantidad del contenido

¿Hay errores en el contenido? ¿El nivel de detalle es adecuado para el alumno? ¿Se destacan con claridad las ideas clave? ¿Los OA tienen un grado de granularidad aceptable, o algunos deberían descomponerse en OAs más pequeños? ¿La dificultad lingüística es excesiva para el estudiante medio?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 5.

2. Objetivos de aprendizaje

¿Se hacen explícitos los objetivos de aprendizaje? ¿Los objetivos de aprendizaje se adecúan al perfil medio del alumno? ¿Las actividades propuestas contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje estipulados?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 4.

3. Capacidad de motivación

¿El contenido es relevante para los intereses de los alumnos? ¿Las actividades son demasiado fáciles o difíciles para ellos? ¿Existen aspectos que capten la atención de los estudiantes, como elementos multimedia, interactividad, capacidad de elección o actividades de aprendizaje que se asemejen a la vida real? ¿Esos elementos atractivos están al servicio de los objetivos de aprendizaje o distraen a los alumnos de ellos?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 5.

4. Diseño

¿La estética global de los OAs es agradable? ¿El texto incluido es legible? ¿Los epígrafes de cada sección de los OAs sirven para clarificar su estructura? ¿Es adecuada la calidad del vídeo/audio? ¿La elección de colores, imágenes y sonidos interfiere con los objetivos de aprendizaje?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 3.

5. Facilidad de uso

¿El propio diseño de la interfaz indica al alumno cómo tiene que interactuar con los OAs, es consistente e intuitivo? ¿O hay instrucciones claras al respecto? ¿Cómo es la velocidad de navegación? ¿Hay esperas excesivas? ¿Funcionan todos los hiperenlaces? ¿Es necesario descargar algún software especial para visualizar los OAs?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 5.

6. Reusabilidad

¿La mayoría de estos OAs constituyen recursos independientes que se pueden transferir a otros contextos de aprendizaje sin realizar modificaciones? ¿Estos OAs solo pueden ser empleados por usuarios con unos conocimientos previos muy especializados? ¿Se alude en los OAs a la asignatura para la que han sido diseñados inicialmente? En lugar de incluir en los OAs hiperenlaces a otros OAs del curso, se ha intentado plasmar esas relaciones en anotaciones hechas en el aula virtual en la que se insertan. ¿Cree que es efectivo ese método? ¿Sería preferible facilitar la interconexión incluyendo hiperenlaces en los propios OAs, incluso a costa de perder capacidad de reutilización? Es evidente que el empleo del español en algunas de las actividades propuestas disminuye las posibilidades de reutilizar esos OAs. ¿Sería mejor prescindir del uso de esa lengua? ¿Cree que la excesiva dependencia de recursos externos, que pueden desaparecer en cualquier momento de internet, incapacita a muchos de estos OAs para su inclusión en repositorios?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 5.

7. Cumplimiento de estándares que favorecen la reutilización

Al utilizar el formato eXeLearning, se supone que los OAs cumple con los estándares y especificaciones internacionales más importantes (IMS, IEEE, SCORM...), pero, ¿en los OAs se incluyen suficientes metadatos? Para analizar los metadatos, puede acceder a los archivos .elp al pinchar en <http://goo.gl/A5ZxPm> (es necesario disponer del programa eXeLearning para abrirlos).

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 4.

8. Respeto por los derechos de autor en la inclusión de materiales creados por terceras personas

Al enlazar recursos externos en los OAs, ¿se vulneran los derechos de autor de terceras personas?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 4.

9. Integración en una secuencia didáctica coherente y amena

¿Los OAs se integran de manera adecuada en una secuencia didáctica de OAs coherente? ¿Existe suficiente variedad de actividades, o se hacen demasiado repetitivas?

1 2 3 4 5

Opinión muy negativa Opinión muy positiva

Respuesta: 5.

Añada, por favor, cualquier observación que le parezca relevante, tanto sobre los OAs en su conjunto como sobre OAs concretos

Si desea mencionar algún OA en particular, cite, por favor, el número de referencia (1.1, 1.2...) que aparece en el aula virtual.

No se añadieron comentarios.

Anexo V: Cuestionario inicial

CUESTIONARIO INICIAL

*Obligatorio

Código *

Escribe el número que te ha dado la profesora. Permite que el cuestionario sea anónimo pero que se puedan comparar las respuestas del mismo alumno al comienzo y al final del cuatrimestre.

I) PERFIL ACADÉMICO/PROFESIONAL Y DE USO DE TIC

I.1. Año de nacimiento *

I.2. ¿Simultaneas los estudios con un trabajo y/o el cuidado de una familia? Marca todas las opciones que correspondan. *

- a) Tengo dedicación plena a los estudios.
- b) Tengo matrícula parcial.
- c) Trabajo regularmente.
- d) Trabajo esporádicamente.
- e) Tengo que cuidar a familiares.

I.3. ¿Tienes conocimientos previos de Conservación y Restauración? *

- a) No.
- b) Sí.

Si tienes conocimientos previos / experiencia laboral en el campo de la Conservación y Restauración, especifica el ámbito.

I.4. ¿Te motiva el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)?*

Indica un valor numérico entre 1(= nada) y 5 (= mucho).

I.5. ¿Qué dispositivos sueles manejar? *

Asigna a cada dispositivo un valor numérico, de 1 (= nunca) a 5 (= diariamente). Puedes asignar el mismo valor a varias opciones.

- a) Ordenador fijo.
- b) Ordenador portátil.
- c) Tableta.
- d) *Smartphone*.

I.6. ¿Tienes problemas de acceso a internet? *

- a) No.
- b) Sí.

En caso afirmativo, describe tu problema.

I.7. ¿Qué herramientas TIC usas? *

Asigna a cada herramienta un valor numérico, de 1 (= nunca) a 5 (= diariamente). Puedes asignar el mismo valor a varias opciones.

- a) Google Drive, Dropbox o similar.
- b) Whatsapp.
- c) Facebook.
- d) Twitter.
- e) Skype o similar.
- f) Google Translator o traductor automático similar.
- g) Escribir un blog.
- h) Aulas virtuales.
- i) Leer prensa digital.

Si hay una herramienta TIC que usas y que no está en la lista, escríbela e indica la frecuencia con la que la empleas, de acuerdo con la misma escala de 1 a 5.

II) PERFIL LINGÜÍSTICO

II.1. ¿Cuántos años has estudiado inglés? *

- a) Más de 15.
- b) 11-15.
- c) 6-10.
- d) 1-5.
- e) Nunca he estudiado inglés.

II.2. ¿Hace cuánto tiempo que no estudias inglés? *

- a) Estudié inglés el año pasado.
- b) 2-5 años.
- c) Más de 5 años.

II.3. ¿Qué consideración te merece la asignatura de TEIM en el Grado de Conservación y Restauración? *

Responde con un valor numérico entre 1 (= nada importante) y 5 (= muy importante).

II.4. ¿Te gusta el inglés? *

Responde con un valor numérico entre 1 (= nada) y 5 (= mucho)

II.5. ¿Has tenido oportunidad de practicar el inglés fuera de las aulas? *

Marca todas las opciones que correspondan.

- a) No, nunca.
- b) En un país de habla inglesa.
- c) En un país extranjero, pero donde el inglés no es la lengua materna.
- d) En España.

En caso afirmativo, indica el lugar o lugares donde has podido practicar el inglés en contextos no académicos.

Asimismo, ¿cómo calificarías la comunicación alcanzada?

Responde con un valor numérico entre 1 (= muy mala) y 5 (= muy buena).

II.6. ¿Cuál crees que es tu nivel actual de inglés, en términos globales? *

Puedes usar este recurso para autoevaluarte:

<http://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr>.

- a) No tengo conocimientos previos de inglés.
- b) A1 (Beginners).
- c) A2 (Pre-Intermediate).
- d) B1 (Intermediate).
- e) B2 (Upper-Intermediate).
- f) C1 (Advanced).
- g) C2 (Proficiency).

II.7. ¿Qué destrezas lingüísticas se te dan bien y en cuáles encuentras más dificultad?*

Asigna a cada destreza un valor numérico, de 1 (= muy mal) a 5 (= muy bien). Puedes asignar el mismo valor a varias opciones.

- a) Expresión oral.
- b) Comprensión oral.
- c) Expresión escrita.
- d) Comprensión escrita.

II.8. ¿Qué componentes lingüísticos del inglés se te dan bien y en cuáles encuentras más dificultad? *

Asigna a cada componente un valor numérico, de 1 (= muy mal) a 5 (= muy bien). Puedes asignar el mismo valor a varias opciones.

- a) Gramática.
- b) Vocabulario.
- c) Organización del discurso.
(ej. coherencia del texto).
- d) Pronunciación.
- e) Ortografía.

II.9. ¿Crees que el vocabulario técnico de la Conservación y Restauración en inglés debe tener un peso importante en esta asignatura, o consideras suficiente trabajar el vocabulario del inglés general? *

Indica un valor numérico entre 1 (= nada importante) y 5 (= muy importante) para reflejar tu opinión sobre la relevancia del vocabulario específico en la asignatura.

Por favor, justifica tu respuesta. *

III) ¿CÓMO TE GUSTA TRABAJAR?

III.1. ¿Con qué frecuencia crees que la profesora debe usar el español en las clases? *

Indica un valor numérico entre 1(= nunca) y 5 (= de manera general).

III.2. ¿Con qué frecuencia crees que el alumno debe usar el español en las clases? *

Indica un valor numérico entre 1(= nunca) y 5 (= de manera general).

III.3. En general, te gustan las actividades que requieren... *

Asigna valores numéricos, de 1 (= nada) a 5 (= mucho). Puedes asignar el mismo valor a varias opciones.

- a) Ver imágenes y vídeos.
- b) Escuchar.
- c) Cantar.
- d) Dibujar o hacer manualidades.
- e) Hablar.
- f) Escribir.
- g) Levantarse del asiento.

Si se te ocurre alguna otra opción, menciónala y asígnale un valor del 1 al 5.

POR FAVOR, AÑADE CUALQUIER COMENTARIO QUE SE TE OCURRA Y QUE NO HAYAS PODIDO REFLEJAR A LO LARGO DEL CUESTIONARIO.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo VI: Cuestionario final

CUESTIONARIO FINAL

*Obligatorio

Código *

Escribe el número que te ha dado la profesora. Permite que el cuestionario sea anónimo pero que se puedan comparar las respuestas del mismo alumno al comienzo y al final del cuatrimestre.

I) VALORACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ENFOQUE DIDÁCTICO

I.1. ¿Crees que ha sido acertada la decisión de prescindir de un libro de texto de inglés general? *

Responde con un valor numérico entre 1 (= nada acertada) y 5 (= muy acertada).

Razona tu respuesta. *

I.2. En tu opinión, ¿ha sido una buena idea usar materiales auténticos (ej. páginas web, vídeos online, etc.) para la asignatura? *

a) Sí, eso nos prepara para la vida real.

b) Creo que es necesaria una mayor adaptación. Si los materiales son demasiado complicados no resultan útiles para aprender.

Si deseas matizar más tu respuesta, escribe tu opinión en el recuadro:

I.3. Indica si estás de acuerdo o no con los siguientes enunciados sobre el aula virtual de la asignatura. *

Marca para cada enunciado un valor numérico entre 1(= totalmente en desacuerdo) y 5 (= totalmente de acuerdo).

a) El aula virtual contiene una cantidad adecuada de recursos.

b) El aula virtual está bien organizada, es fácil e intuitivo navegar por ella.

c) El aula virtual no suele plantear problemas técnicos (denegación de acceso, colgarse, enlaces que no funcionan...).

Indica, por favor, alguna sugerencia para mejorar el aula virtual. En particular, si has opinado que el aula no ofrece una cantidad adecuada de recursos, especifica si se peca por exceso o por defecto.

I.4. ¿Te ha resultado sencillo disponer de un ordenador con acceso rápido a internet, para poder trabajar con los materiales del aula virtual desde cualquier sitio y a cualquier hora?*

Responde con un valor numérico entre 1 (= nada sencillo) y 5 (= muy sencillo).

I.5. ¿Crees que has recibido de la profesora instrucciones adecuadas para poder usar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) requeridas en la asignatura? *

Responde con un valor numérico entre 1 (= totalmente en desacuerdo) y 5 (= totalmente de acuerdo).

I.6. ¿Crees que la asignatura te ha ayudado a mejorar tu manejo de las TIC? *

Responde con un valor numérico entre 1 (= nada) y 5 (= mucho).

I.7. ¿Te has sentido cómodo usando las TIC en la asignatura? *

Responde con un valor numérico entre 1 (= nada cómodo) y 5 (= muy cómodo).

Si no te has sentido cómodo, detalla, por favor, las razones de tu "tecnoestrés".

I.8. Indica si estás de acuerdo o no con los siguientes enunciados sobre las pequeñas páginas web preparadas por la profesora para aprender vocabulario (pequeñas páginas web que llamaremos a partir de ahora “objetos de aprendizaje”). Si no te das cuenta de qué estamos hablando, pincha en <http://goo.gl/euCMun> para ver uno de los objetos de aprendizaje del aula virtual. *

Marca para cada enunciado un valor numérico entre 1 (= totalmente en desacuerdo) y 5 (= totalmente de acuerdo).

- a) Me han resultado motivadores.
- b) Su diseño es visualmente agradable y facilita la navegación.
- c) Me han ayudado a comprender conceptos y procedimientos útiles de Conservación y Restauración.
- d) Me han ayudado a adquirir vocabulario técnico útil para el campo de la Conservación y Restauración.
- e) Presentan un abanico suficientemente amplio de ejercicios interactivos.
- f) Me han ayudado a mejorar mi autonomía en el aprendizaje.
- g) Los recursos *online* que contienen me han llevado a otros recursos *online* interesantes.

I.9. Indica tu grado de preferencia por los distintos tipos de recursos externos insertados en los objetos de aprendizaje. *

Asigna un valor numérico a cada tipo de recurso, entre 1 (= no me gusta nada) y 5 (= me gusta mucho). Puedes marcar el mismo valor numérico para varias opciones.

- a) Vídeos (ej. <http://goo.gl/B5KRvY>).
- b) Enlaces a otras páginas web con texto (ej. <http://goo.gl/us3jIF>).
- c) Imágenes estáticas (ej. <http://goo.gl/POilhQ>).

¿Se te ocurre algún otro tipo de recurso externo que sea útil para insertar en los objetos de aprendizaje?

I.10. Indica tu grado de preferencia por los distintos tipos de ejercicios interactivos insertados en los objetos de aprendizaje. *

Asigna un valor numérico a cada tipo de recurso, entre 1 (= no me gusta nada) y 5 (= me gusta mucho). Puedes marcar el mismo valor numérico para varias opciones. Si no te das cuenta de en qué consiste ese tipo de ejercicio, pincha en el ejemplo.

- a) Rellenar huecos (ej. <http://goo.gl/5n9Bkr>).
- b) Unir un elemento con su pareja (ej. segundo ejercicio de <http://goo.gl/pcsHaZ>).
- c) Buscar la palabra inglesa que corresponde a un término en español (ej. <http://goo.gl/calhW5>).
- d) Respuesta corta (ej. <http://goo.gl/R2oDji>).
- e) Elección múltiple (ej. "Odd one out" en <http://goo.gl/eBfm9d>).
- f) Encontrar en un recurso las palabras que corresponden a sinónimos o definiciones (ej. <http://goo.gl/Y8DG7q>).
- g) Clasificar palabras (ej. primer ejercicio de <http://goo.gl/rpAghh>).
- h) Verdadero/falso (ej. primer ejercicio de <http://goo.gl/kQIBo1>).
- i) Crucigrama (ej. segundo ejercicio de <http://goo.gl/YcsGdZ>).
- j) Reordenar un texto (ej. "Order the steps" de <http://goo.gl/k3qKb6>).
- k) Reescribir con otras palabras (ej. último ejercicio de <http://goo.gl/EnrMbh>).

¿Se te ocurre algún otro tipo de ejercicio interactivo que se pueda incluir en los objetos de aprendizaje?

I.11. ¿Cuál es el objeto de aprendizaje que más te ha gustado? ¿Sabrías explicar por qué?*

I.12. ¿Cuál es el objeto de aprendizaje que menos te ha gustado? ¿Sabrías explicar por qué? *

I.13. ¿Te ha parecido útil el sistema de que el alumno trabaje primero con el objeto de aprendizaje por su cuenta y después con todo el grupo en clase? *

Indica un valor numérico de 1 (= nada útil) a 5 (= muy útil).

Explica, si quieres, tu respuesta.

I.14. Indica, para cada tipo de actividad o recurso *online*, si ha complementado adecuadamente los objetos de aprendizaje y si ha sido útil e interesante. *

Asigna un valor numérico a cada tipo de actividad presencial, entre 1 (= totalmente en desacuerdo) y 5 (= totalmente de acuerdo). Puedes marcar el mismo valor numérico para varias opciones. Señala el 0 si no has utilizado el recurso o actividad *online*.

- a) Elaboración del portafolio sobre estrategias de aprendizaje en formato de blog.
- b) Preparar entradas para el glosario colaborativo del aula virtual.
- c) Leer entradas aleatorias del glosario colaborativo (columna izquierda del aula virtual).
- d) Cuestionarios de Moodle de recapitulación de cada unidad.
- e) Enlace a Scoop It (columna derecha del aula virtual).
- f) Enlace al blog de Conservación del V&A Museum (columna derecha del aula virtual).
- g) Enlace a las descripciones en audio de obras de arte del MoMA (columna derecha del aula virtual).
- h) Foro de la asignatura.

Si así lo deseas, puedes valorar otras actividades o recursos *online* no citados que se hayan realizado durante el cuatrimestre. Aplica la misma escala. ¿Se te ocurre alguna otra actividad/recurso *online* útil para las clases?

I.15. ¿Te ha resultado llevadero hacer las siguientes actividades? *

Indica un valor numérico, de 1 (= nada llevadero) a 5 (= muy llevadero).

- a) Entregas semanales del diario del alumno.
- b) Elaboración de entradas para el blog sobre estrategias de aprendizaje.
- c) Los cuestionarios realizados al principio y al final del cuatrimestre.

I.16. Indica, para cada tipo de actividad presencial, si ha complementado adecuadamente los objetos de aprendizaje y si ha sido útil e interesante. *

Asigna un valor numérico a cada tipo de actividad presencial, entre 1 (= totalmente en desacuerdo) y 5 (= totalmente de acuerdo). Puedes marcar el mismo valor numérico para varias opciones.

- a) Juegos.
- b) Presentaciones orales.
- c) Redacciones.
- d) Traducción de frases breves de español a inglés.
- e) Taller sobre estrategias de aprendizaje.
- f) Taller sobre búsquedas terminológicas.

Si así lo deseas, puedes valorar otras actividades presenciales no citadas que se hayan realizado durante el cuatrimestre. Aplica la misma escala. ¿Se te ocurre alguna otra actividad presencial útil para las clases?

I.17. ¿Con qué frecuencia crees que se repite el vocabulario estudiado durante el cuatrimestre, en los recursos y actividades tanto *online* como presenciales? *

- a) Demasiado poco: es difícil retener las palabras si no aparecen más veces.
- b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
- c) En exceso, hasta causar aburrimiento.

II) VALORACIÓN GLOBAL DE LA ASIGNATURA

II.1. Responde a las siguientes preguntas con un valor numérico entre 1 (= mínimo) y 5 (= máximo). *

- a) ¿Cuál es tu grado de satisfacción global con la asignatura?
- b) ¿Cuál ha sido tu grado de implicación con la asignatura (asistencia regular, realización de tareas...)?
- c) ¿Cuál ha sido el grado de implicación de la profesora con la asignatura (preparación de materiales y de clases, seguimiento del alumnado...)?

II.2. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados. *

Asigna un valor numérico a cada enunciado, entre 1 (= totalmente en desacuerdo) y 5 (= totalmente de acuerdo).

- a) La profesora ha gestionado adecuadamente la diversidad de niveles en el grupo.
- b) La profesora se muestra receptiva a las críticas y sugerencias.
- c) La temporalización de las actividades se ha expuesto con claridad.

II.3. Califica del 1 (= no me ha gustado nada) al 5 (= me ha gustado mucho) los distintos temas de la asignatura. *

- a) Unit 1: Careers in Conservation and Restoration.
- b) Unit 2, part I: Describing (finished) artworks.
- c) Unit 2, part II: Describing the process of making an artwork.
- d) Unit 3: Conserving paintings.
- e) Unit 4: Conserving other artworks.

II.4. ¿En qué destrezas lingüísticas has notado un mayor avance? *

Asigna valores numéricos entre 1 (= nada de avance) y 5 (= mucho avance).

- a) Comprensión oral.
- b) Expresión oral.
- c) Comprensión escrita.
- d) Expresión escrita.

II.5. ¿En qué componentes lingüísticos has notado un mayor avance? *

Asigna valores numéricos entre 1 (= nada de avance) y 5 (= mucho avance).

- a) Gramática.
- b) Vocabulario.
- c) Organización del discurso (ej. coherencia del texto).
- d) Ortografía.
- e) Pronunciación.

II.6. ¿Crees que lo que has aprendido te resultará útil para la incorporación al mercado laboral? *

Responde con un valor numérico entre 1 (= nada útil) y 5 (= muy útil).

II.7. En este cuatrimestre, ¿han cambiado tus ideas sobre cómo se ha de aprender un idioma? *

- a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.
- b) Sí.

Razona tu respuesta. *

II.8. En este cuatrimestre, ¿ha cambiado tu percepción de la relevancia de la asignatura en el plan de estudios? *

- a) Ha empeorado.
- b) Sigue igual.
- c) Ha mejorado.

Justifica, si puedes, tu respuesta. *

II.9. ¿Qué es lo que te ha gustado más de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta? *

II.10. ¿Qué es lo que te ha gustado menos de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta? *

POR FAVOR, AÑADE CUALQUIER COMENTARIO QUE SE TE OCURRA Y QUE NO HAYAS PODIDO REFLEJAR A LO LARGO DEL CUESTIONARIO.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo VII: Plantilla para el diario semanal del alumno

A continuación figura un ejemplo de las instrucciones que le aparecen al alumno en el aula virtual cuando hace clic en la tarea semanal del diario de aprendizaje.

Copia y pega las siguientes preguntas en un documento de Word (o similar), contéstalas en la medida de lo posible y sube el documento antes de la fecha establecida.

Recuerda que no hay respuestas correctas e incorrectas, que debes decir la verdad y no lo que crees que a mí me va a agradar. Aunque yo no me voy a molestar por las críticas, si te sientes incómodo contestando a algo (por ejemplo, lo que no te ha gustado) y prefieres ampararte en el anonimato, recuerda que al finalizar el tema habrá un módulo de encuesta completamente anónimo, así que reserva ese comentario para dicha encuesta.

Semana 6: 13-19 octubre

1. ¿Cuánto tiempo le has dedicado a la asignatura esta semana fuera del horario de clase? Si es posible, detalla las tareas y cuánto tiempo le has dedicado a cada una, aproximadamente.
2. ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Hay algún tipo de ejercicio de vocabulario que prefieras? ¿Sabrías decir por qué?
3. ¿Qué es lo que menos te ha gustado? ¿Hay algún tipo de ejercicio de vocabulario que te cueste hacer o no te resulte útil? ¿Sabrías decir por qué?
4. ¿Qué crees que ha faltado?
5. ¿Qué palabras te ha costado más aprender? ¿Sabrías decir por qué?
6. ¿Qué conceptos no conocías ni en español?
7. ¿Qué estrategias de aprendizaje has utilizado esta semana? (Puedes revisar esta [lista](#) de estrategias, para refrescar la memoria, y añadir cualquier otra estrategia que no figure en ella). ¿Cuáles te han funcionado? ¿Cuáles no? En el caso de que alguna te haya fallado, ¿se te ocurre algún posible motivo?
8. Otros comentarios:

Anexo VIII: Cuestionario inicial sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO (29/09/14)

Basado en Cohen y otros (2002)²

NOMBRE Y APELLIDOS

NOTA: NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS E INCORRECTAS, Y LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO NO AFECTARÁN EN MODO ALGUNO A LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA.

1. ¿Empleas alguna estrategia (algún “truco” o procedimiento especial, por ejemplo asociar una palabra a una imagen, etc.) para **memorizar** vocabulario? ¿Podrías dar algún ejemplo?
2. ¿Empleas alguna estrategia para **leer/escuchar material en inglés** y así incrementar tu vocabulario? ¿Podrías dar algún ejemplo?
3. ¿Empleas alguna estrategia para **adivinar** el significado de palabras que desconoces? ¿Podrías dar algún ejemplo?
4. ¿Empleas alguna estrategia para **usar** vocabulario nuevo? ¿Podrías dar algún ejemplo?
5. Cuando **quieres decir una palabra y no te sale**, ¿empleas alguna estrategia para solucionar ese problema? ¿Podrías dar algún ejemplo?
6. ¿Empleas alguna estrategia para **regular tus emociones, actitudes y motivación** a la hora de aprender vocabulario? ¿Podrías dar algún ejemplo?

¿Empleas alguna estrategia relacionada con el aprendizaje de vocabulario que tenga una finalidad distinta a las mencionadas en los puntos 1-6? Descríbela, por favor.

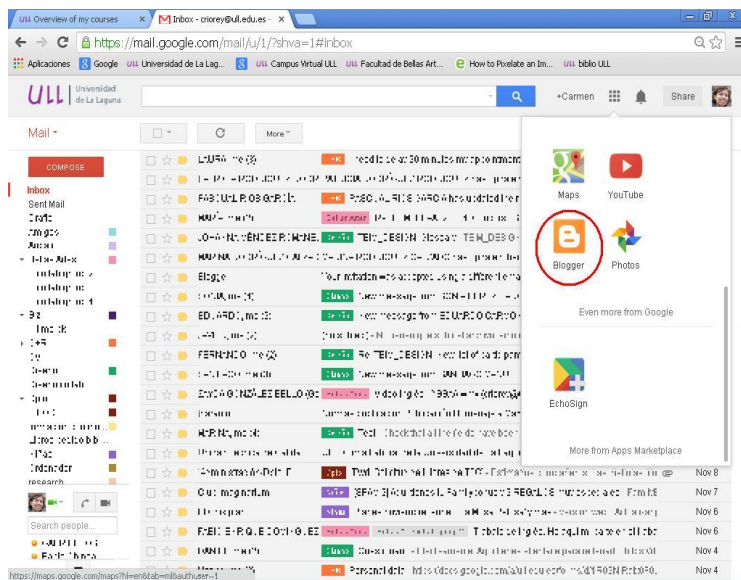
² Cohen, A. D., Oxford, R. L. y Chi, J. C. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Anexo IX: Instrucciones para realizar el portafolio electrónico (en formato blog) sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario

CREATING A BLOG FOR YOUR PORTFOLIO ON LEARNING STRATEGIES

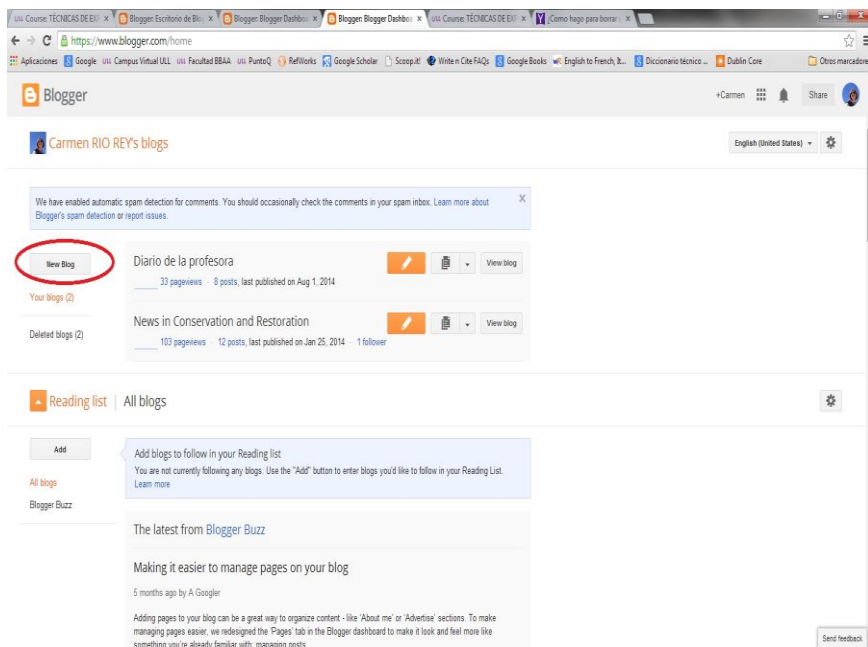
To create the blog you need a Google account. People normally understand that as a gmail account, but your “alu” account is also a Google account.

To access Blogger, click on the icon indicated below:

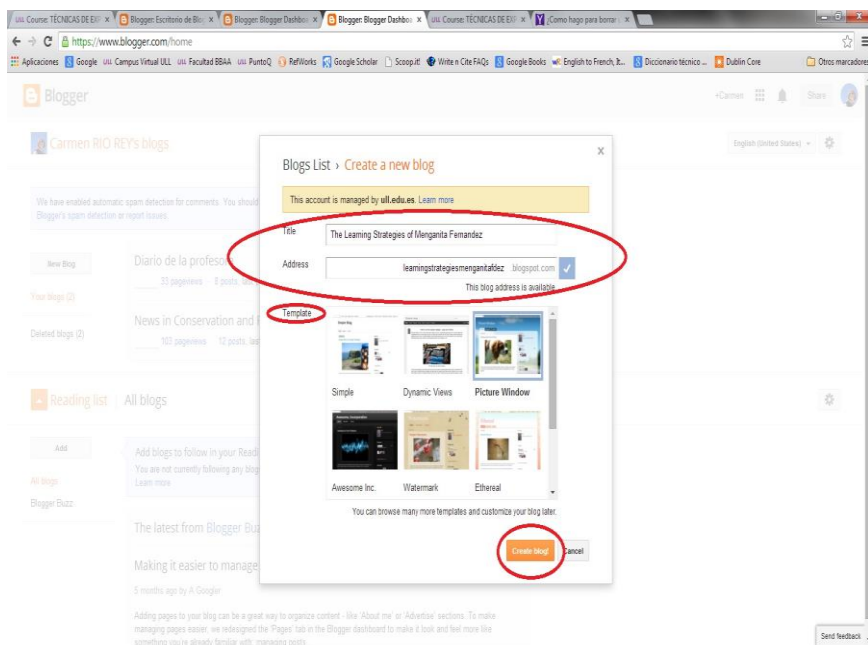


Anexo IX: Instrucciones para realizar el portafolio electrónico (en formato blog) sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario

Click on “New blog”.

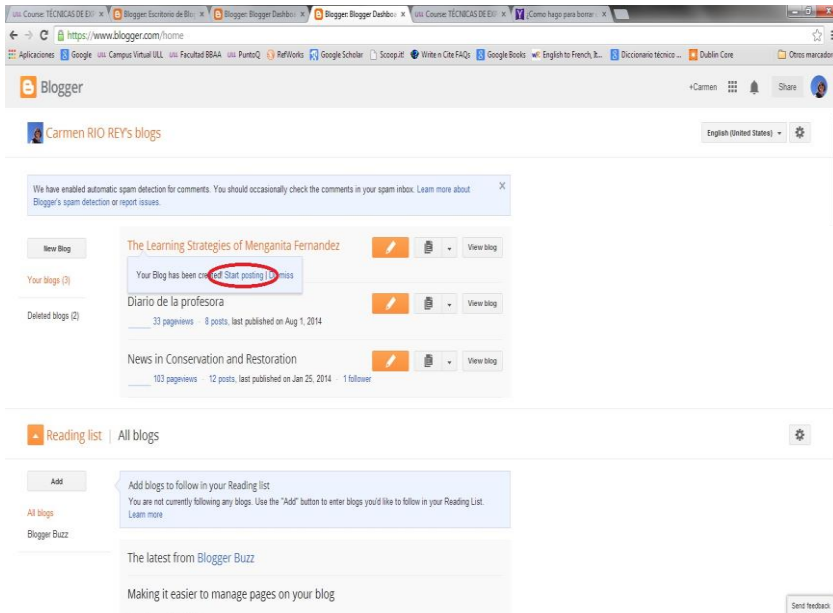


Create a title and an address for the blog, choose a design template and click on “Create blog”.



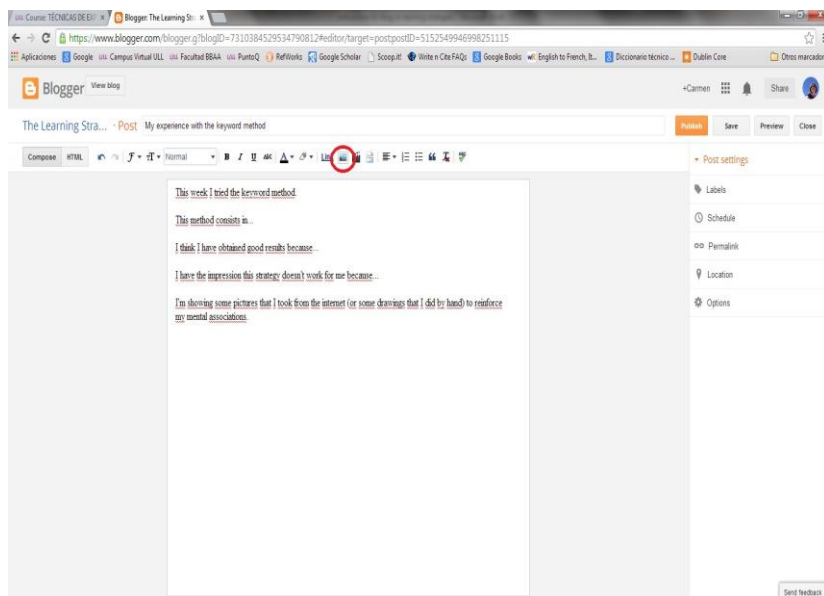
Anexo IX: Instrucciones para realizar el portafolio electrónico (en formato blog) sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario

Click on “Start posting”.



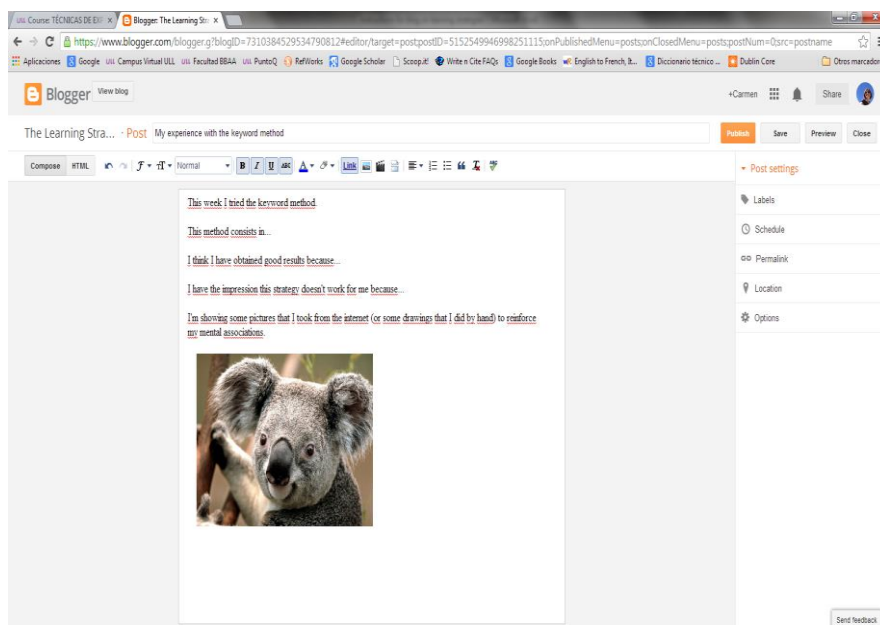
Give a title to the post and start writing the entry about your experience using a certain learning strategy. You can write in Spanish if you need to. It's more user-friendly to use the “Compose” view, rather than the HTML one.

You can insert an image by clicking on the relevant icon:



Anexo IX: Instrucciones para realizar el portafolio electrónico (en formato blog) sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario

You can upload an image (for example, a photo/drawing you have used for mental associations, a screenshot of an application you have been using, etc.) from your computer, your mobile phone...



You can also insert a video (for example, a video of yourself practising the strategy) from different sources: your computer, YouTube, your mobile phone, your webcam...

You can also insert a link to an external webpage (an Internet page you find interesting, a Prezi you have prepared, etc.) or to a file that you have previously stored in an online repository like Google Drive or Dropbox, such as a Word document, a pdf, a PowerPoint, a sound file with a recording you have made, etc. Please review the tutorial about the use of Google Docs [here](#).

Simply select the text you would like to convert into hypertext, and click on “Link”.

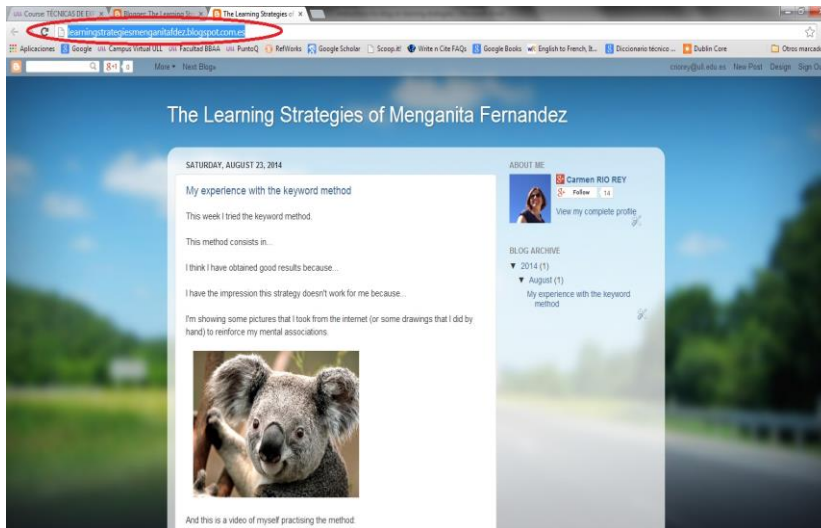
Remember to save your work regularly. You can click on “preview” to see what the entry looks like before you publish it.

A preview will open in a new window. When you want to go back to editing the entry, simply close the window.

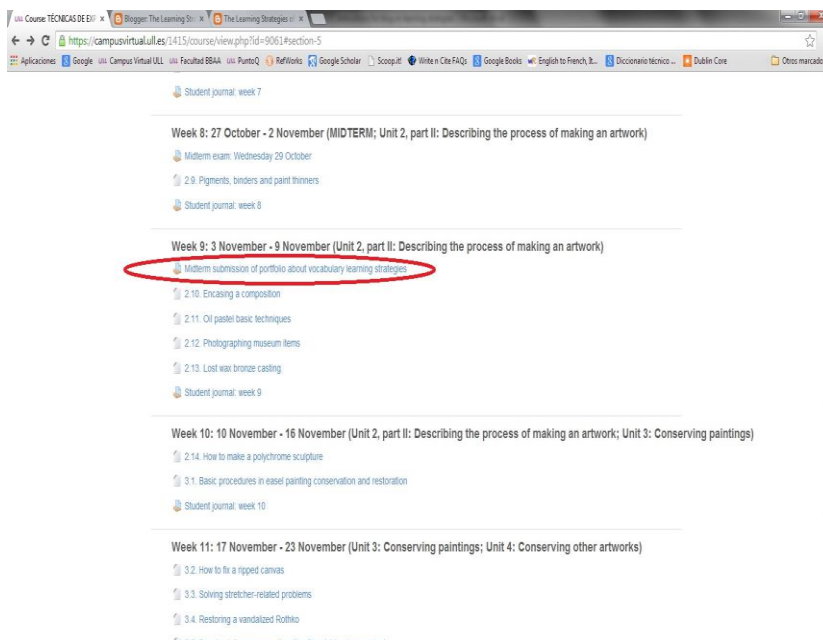
The minimum number of blog entries required is 1 per semester. There is no maximum limit. You are going to prepare this blog all throughout the semester, but I’m going to grade it twice, through the assignments “Midterm submission of portfolio on learning strategies” (deadline: 3 November) and “End-of-term submission of portfolio on learning strategies” (deadline: 22 December).

Anexo IX: Instrucciones para realizar el portafolio electrónico (en formato blog) sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario

To submit your work, you have to copy the URL of the blog (the web address that appears when you click on “View blog”):



And then paste it in the corresponding assignment.



I believe that's all. If you have any questions, don't hesitate to ask through the course forum.

HAPPY BLOGGING!!!

Anexo X: Test inicial y final de vocabulario específico

TÉCNICAS DE EXPRESIÓN EN IDIOMA MODERNO (INGLÉS)
GRADO EN CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN
SPECIFIC VOCABULARY TEST

NAME

1. to damage

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

2. to remove

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

3. torn

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

4. wax

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

5. to mend

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

6. to rot

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

7. damp

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

8. cultural heritage

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

9. oil on canvas

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

10. grime

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

11. laver

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

12. painstaking

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

13. to nail something together

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

14. to polish a sculpture

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

15. to take a sample

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

16. portrait

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

17. gloss finish

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

18. to patch a painting

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

19. rust

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

20. storage

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

21. blurred

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

22. to frame a painting

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

23. fabric

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

24. watercolor

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

25. a plaster sculpture

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

26. to grind pigments

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

27. brushstroke

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

28. sandpaper

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

29. linseed oil

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

30. the stretcher of a painting

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

31. mineral spirits

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

32. muller

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

33. lining treatment

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

34. stained glass

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

35. kiln

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

36. gold leaf

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

37. wood-boring insect

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

38. to burnish

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

39. easel

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

40. foreshortening

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

41. still-life

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

42. craquelure

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

43. to gild

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

44. turpentine

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

45. putty

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

46. a binder for oil paint

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

47. to carve wood

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

48. flaking paint

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

49. chisel

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

50. to cast a sculpture

- a) I don't remember having seen this word before.
- b) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- c) I have seen this word before, and I *think* it means.....
(synonym/paraphrase or translation).
- d) I know this word. It means
(synonym/paraphrase or translation).

Anexo XI: Actividades comunicativas de lengua realizadas en la asignatura

Estas actividades de lengua se intentan realizar en la asignatura al nivel B1, de acuerdo con las especificaciones de las tablas que figuran a continuación, adaptadas del Marco de referencia (2002: 60-98)³.

EXPRESIÓN ORAL	MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS	<p>“Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad.</p> <p>Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos.</p> <p>Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones.</p> <p>[...]</p> <p>Describe hechos reales o imaginados.</p> <p>Narra historias”.</p>
	HABLAR EN PÚBLICO	<p>“Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.</p> <p>Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez”.</p>
EXPRESIÓN ESCRITA	ESCRITURA CREATIVA	<p>“Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad.</p> <p>Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.</p> <p>Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado.</p> <p>Puede narrar una historia”.</p>
	INFORMES Y REDACCIONES	<p>“Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.</p> <p>Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés.</p> <p>Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad”.</p>

³ Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (2002). [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001)] (Trad. Instituto Cervantes). Consejo de Europa. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Anexo XI: Actividades comunicativas de lengua realizadas en la asignatura

COMPRESIÓN AUDITIVA	ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES	<p>"Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.</p> <p>Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad".</p>
	ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES	<p>"Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas".</p>
	ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO	<p>"Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.</p> <p>Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar".</p>
COMPRESIÓN AUDIOVISUAL	VER TELEVISIÓN Y CINE	<p>"Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo.</p> <p>Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.</p> <p>Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara".</p>
COMPRESIÓN LECTORA	LEER PARA ORIENTARSE	<p>"Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano [...].</p> <p>Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica".</p>
	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	<p>"Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.</p> <p>Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.</p> <p>Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle".</p>
	LEER INSTRUCCIONES	<p>"Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato".</p>

Anexo XI: Actividades comunicativas de la lengua realizadas en la asignatura

INTERACCIÓN ORAL	CONVERSACIÓN	<p>“Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos.</p> <p>Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases.</p> <p>Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir.</p> <p>Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia”.</p>
	INTERCAMBIAR INFORMACIÓN	<p>“Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla.</p> <p>Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar.</p> <p>Obtiene información más detallada.</p> <p>Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad.</p> <p>Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas.</p> <p>Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles”.</p>

Anexo XII: Estrategias esperables en un usuario de nivel B1

Según el Marco de referencia (2002)⁴, estas son las estrategias cuyo uso cabe esperar en un alumno que posea el nivel B1.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL	PLANIFICACIÓN (2002: 67)	<p>Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.</p> <p>Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.</p>
	COMPENSACIÓN (2002: 67)	<p>Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija.</p> <p>Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.</p> <p>Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa.</p> <p>Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).</p>
	CONTROL Y CORRECCIÓN (2002: 68)	<p>Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta.</p> <p>Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.</p> <p>Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.</p>
ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA	IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA) (2002: 74)	<p>Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad.</p> <p>Extrapolando del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.</p>

⁴ Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (2002). [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001)] (Trad. Instituto Cervantes). Consejo de Europa. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.

Anexo XII: Estrategias esperables en un usuario de nivel B1

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ORAL	TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA) (2002: 84)	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
	COOPERAR (2002: 84)	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión. Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	PEDIR ACLARACIONES (2002: 85)	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.

Anexo XIII: Materiales de referencia proporcionados en el aula virtual

REFERENCE MATERIAL FOR THE COURSE ⁵	
ULL LIBRARY	<ul style="list-style-type: none"> • ULL Library catalog (Punto Q): http://www.bbt.ull.es/view/institucional/bbt/Biblioteca_Digital/es. • Fine Arts Library blog: http://bibliotecadebellasartes.blogspot.com.es.
FINE ARTS AND CONSERVATION & RESTORATION	<ul style="list-style-type: none"> • Basic art concepts <ul style="list-style-type: none"> ○ The teacher's Open Course Ware materials on English for Fine Arts: https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=24. • Art History <ul style="list-style-type: none"> ○ Smarthistory: A multimedia web-book about art and art history (Khan Academy): https://goo.gl/4WSeig. ○ The Google Art Project: https://www.google.com/culturalinstitute/beta/ • Specialized multilingual dictionary: Martínez, C. y L. Rico. (2003). <i>Diccionario técnico Akal de conservación y restauración de bienes culturales. Español-Alemán-Inglés-Italiano-Francés</i>. Madrid: Akal. Biblioteca de Bellas Artes. On site consultation. Call number: 7.025(03) DIC. The dictionary is partly available at http://goo.gl/wyH2y • Specialized glossaries (monolingual, in English) <ul style="list-style-type: none"> ○ Visual glossary AICCM: https://aiccm.org.au/conservation/visual-glossary. ○ Conservation resources glossary: http://www.conservationresources.com.au/html/home/help_info/glossary.php. ○ Artcyclopedia: http://www.artcyclopedia.com/scripts/glossary-art-a.html. ○ Paintings Glossary. The National Gallery (London) http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/glossary. • Conservation & Restoration institutions (it's a good idea to follow them in the social networks: Facebook, Twitter...) <ul style="list-style-type: none"> ○ International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works (IIC): https://www.iiconservation.org/. ○ International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property (ICCROM): www.iccrom.org/. ○ Institute of Conservation (ICON): http://icon.org.uk/. ○ American Institute for Conservation of Historic and Artistic Works (AIC): http://www.conservation-us.org/. <ul style="list-style-type: none"> ▪ AIC Conservation Science Tutorials: http://goo.gl/6t4WJl. ○ Lunder Conservation Center, Smithsonian American Art Museum: http://americanart.si.edu/lunder/. ○ The Getty Conservation Institute (Los Angeles, USA): http://www.getty.edu/conservation/. ○ The Australian Institute for the Conservation of Cultural Material: https://aiccm.org.au/ ○ Canadian Conservation Institute: https://www.facebook.com/cci.conservation. ○ IRPA Royal Institute for Cultural Heritage (Brussels, Belgium): http://www.kikirpa.be/EN/. ○ Other institutions (from Wikipedia): https://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_conservation-restoration_organizations.

⁵ La mayoría de estos enlaces está disponible en el aula OCW donde se alojan los <https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=125>.

ENGLISH	<ul style="list-style-type: none">• Dictionaries<ul style="list-style-type: none">○ WordReference online dictionary (multilingual): http://www.wordreference.com.○ Cambridge Dictionaries Online: http://dictionary.cambridge.org/es.○ Merriam-Webster (monolingual, English): http://www.merriam-webster.com/.○ IATE Multilingual technical dictionary: http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do?method=load.○ Linguee (search engine for examples of translations of a given term): http://www.linguee.es/.• Useful websites for learners of English<ul style="list-style-type: none">○ La mansión del inglés (portal en español): http://www.mansioningles.com/.○ Dave's ESL Cafe: http://www.eslcafe.com/.○ Duolingo: http://duolingo.com.es/.○ Games to learn English: http://www.engames.eu/.○ Jade Joddle's videos: https://www.youtube.com/user/EnglishByJade/videos.• Grammar<ul style="list-style-type: none">○ Some serious grammar mistakes you must avoid: https://goo.gl/mECmgn.• Speaking<ul style="list-style-type: none">○ Open Language Exchange: http://www.openlanguageexchange.com/.• Pronunciation and intonation<ul style="list-style-type: none">○ Howjsay (pronunciation dictionary): howjsay.org/.○ Acapela text to speech demo: www.acapela-group.com/.
---------	---

Anexo XIV: Lista de objetos de aprendizaje de la propuesta didáctica (curso 2014-2015)

UNIT 1: CAREERS IN CONSERVATION AND RESTORATION

1.1. Careers in Art Conservation and Restoration: OA con enlaces a páginas web externas⁶ en las que se muestran las salidas laborales en Conservación y Restauración, dando una visión general de las distintas especialidades y mencionando nombres de trabajos.

1.2. A job advertisement: OA basado en un anuncio de trabajo sobre un puesto para el cuidado de colecciones de objetos en un museo⁷.

1.3. A CV created with Europass: OA que gira en torno a un currículum vitae de una persona ficticia con experiencia en Conservación y Restauración de pintura mural.

1.4. How to write a cover letter: OA que incluye una carta de presentación para solicitar un trabajo de Conservación y Restauración de pintura de caballete.

1.5. A job interview: OA en torno a un vídeo⁸ sobre cómo hacer una entrevista de trabajo (no específica de Conservación y Restauración).

UNIT 2: DESCRIBING WORKS OF ART

Unit 2, part I: Describing finished works of art (mainly paintings)

2.1. Guidelines on describing an artwork: OA que constituye un modelo general para la descripción de una obra de arte, con abundantes imágenes a modo de ejemplos.

2.2. The Artist's Toolkit: Visual Elements and Principles: OA que conduce a una página web externa⁹ que proporciona, mediante animaciones e imágenes, un conjunto de herramientas básicas útiles para la descripción de una obra de arte.

2.3. Measures: OA ilustrado con imágenes que indica cómo expresar las dimensiones de una obra de arte.

⁶ <http://www.allaboutcareers.com/careers/career-path/arts-heritage-conservation-restoration> y https://en.wikipedia.org/wiki/Conservation-restoration_of_cultural_heritage.

⁷ El anuncio de trabajo se publicó el 18 de julio de 2012 en la página web del Museum of Fine Arts Boston (www.mfa.org).

⁸ Vídeo “Job interview Dos and Don'ts”, subido a YouTube en 2007 por VaultVideo: <https://www.youtube.com/watch?v=S1ucmfPOBV8>.

⁹ El recurso didáctico, disponible en <http://www.artsconnected.org/toolkit/index.html>, fue el resultado de una iniciativa conjunta del Minneapolis Institute of Art, Walker Art Center y Educational Web Adventures.

2.4. Describing the position of elements: OA que enseña a describir, con ayuda de una imagen, la posición relativa de los distintos elementos de una obra de arte.

2.5. Structural features: OA que explica mediante una imagen los distintos elementos que configuran la estructura de una composición artística (punto focal, líneas de fuerza, etc.).

2.6. Depth in visual compositions: OA construido en torno a un vídeo de elaboración propia, preparado gracias al servicio de grabación de píldoras audiovisuales educativas ULLMedia¹⁰ sobre las maneras de lograr efecto de profundidad en representaciones artísticas bidimensionales.

2.7. Shapes: OA que recuerda, a través de imágenes, los nombres de las principales formas geométricas.

2.8. Color: OA sobre el color que contiene varios enlaces a páginas web externas. Por un lado, dos enlaces a la sección “Thesaurus” del diccionario Macmillan proporcionan nombres de colores¹¹ y adjetivos para describir colores¹². Por otro, las animaciones interactivas presentadas por Claudia Cortés en “Color in Motion”¹³ exploran el simbolismo del color.

Unit 2, part II: Describing processes of art creation

2.9. Pigments, binders and paint thinners: OA con información acerca de algunos de los principales pigmentos, aglutinantes y diluyentes. El OA presenta, en primer lugar, un enlace a un documento de trabajo sobre pigmentos y aglutinantes publicado por la New York Studio School of Drawing, Painting and Sculpture¹⁴. A continuación, un fragmento (minutos 51:45 a 54:37) de la película *The Girl with the Pearl Earring*¹⁵, rodada en 2003 por Peter Webber. En dicha escena, el pintor Vermeer muestra una serie de materiales de pintura a su ayudante, Griet. En último lugar, se trabaja con la información de la página web “How to make paint thinner”¹⁶.

2.10. Encasing a composition: OA que explica el proceso de encajado de una composición con ayuda del artículo de la revista *Artists & Illustrators* titulado “Encasing a composition”¹⁷, de Nick Bashall.

2.11. Oil pastel basic techniques: OA que trabaja la terminología asociada a las diferentes técnicas de aplicación del pastel al óleo a partir de un enlace al blog “Pastel Painting, Bensham, Gateshead”¹⁸.

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=Q6_nbQBODPU (publicado en 2014).

¹¹ <http://www.macmillandictionary.com/thesaurus-category/british/words-used-to-describe-specific-colours> (© Macmillan Publishers Limited 2009–2016).

¹² <http://www.macmillandictionary.com/thesaurus-category/british/General-words-used-to-describe-colours> (© Macmillan Publishers Limited 2009–2016).

¹³ <http://www.mariaclaudiacortes.com/colors/Colors.html>.

¹⁴ http://www.nyss.org/media/uploads/workshop_pdf/Workshop_3_Pigments_and_Binders.pdf.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=teqLDrFPg68>.

¹⁶ <http://www.wikihow.com/Make-Paint-Thinner>.

¹⁷ <http://www.artistsandillustrators.co.uk/how-to/Art-Theory/764/encasing-a-composition> (© 2006-2015 Chelsea Magazines Ltd).

2.12. Photographing museum items: OA sobre técnicas para fotografiar objetos mostrados en museos, basado en el vídeo “Online Museum Training - Photographing Collection Items”¹⁹, subido en 2012 a YouTube por Museums Australia Victoria.

2.13. Lost wax bronze casting: OA que describe el proceso de fundición a la cera perdida en bronce, usando como base el vídeo “How to make bronze sculptures: lost wax bronze casting”²⁰, publicado en 2008 en YouTube por Ap Gallery.

2.14. How to make a polychrome sculpture: OA elaborado en torno al vídeo “Making a Spanish Polychrome Sculpture”²¹, creado en 2009 por el Getty Museum. El vídeo recrea el proceso de creación de la talla policromada de San Ginés de la Jara, de la escultora española del siglo XVII Luisa Roldán.

UNIT 3: CONSERVATION AND RESTORATION OF PAINTINGS

3.1. Basic procedures in easel painting conservation and restoration: OA que contiene una serie de siete vídeos muy cortos compartidos por Heritage TV en 2010 sobre varios procedimientos relativos a la Conservación y Restauración de pintura de caballete (reparación del lienzo y de la capa pictórica, limpieza...):

- Painting Conservation: Behind the Scenes - Canvas Repair²².
- Painting Conservation: Behind the Scenes - Inpainting²³.
- Painting Conservation: Behind the Scenes - Conservation framing²⁴.
- Painting Conservation: Behind the Scenes - Consolidation²⁵.
- Painting Conservation: Behind the Scenes - Reintegration²⁶.
- Painting Conservation: Behind the Scenes - Strip lining²⁷.
- Painting Conservation: Behind the Scenes - Surface cleaning²⁸.

3.2. How to fix a ripped canvas: OA basado en el vídeo “How to Fix a Ripped Canvas: Patching a Torn or Punctured Painting Causes Problems”²⁹, en el que Scott M. Haskins describe en 2011 las dificultades que plantean los parches a la hora de reparar un lienzo rasgado.

¹⁸<http://pastelpaintinggateshead.blogspot.com.es/p/oil-pastels-basic-techniques.html>.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=oUgG7HEpvyo#t=53>.

²⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=gVe3VeQfyzw>.

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=9Wb-T1F033Q>.

²² <https://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=MvF40ADLV>
Oo.

²³ <https://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=81shcvjIQLs>.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=1YzjJrEHivs>.

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=VEclpGY97Vg&feature=relmfu>.

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=VZJXwhlWy5>
O.

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=9eTAfIdfV7I&feature=related>.

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=4f1vFTOEE8M&feature=relmfu>.

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=xOk0vk3w5zs&feature=youtu.be>.

3.3. Solving stretcher-related problems: OA creado a partir del vídeo “Conservation of Jackson Pollock’s Mural”³⁰, publicado en 2014 por el Getty Museum, que describe los problemas derivados de la rotura de un bastidor en un cuadro de Pollock.

3.4. Restoring a vandalized Rothko: OA basado en el vídeo “Restoring Rothko”³¹, subido a YouTube en 2014 por la Tate Gallery, en el que se relata el proceso de limpieza del cuadro de Mark Rothko *Black on Maroon*, después de que este fuera pintarrajeado con tinta de grafiti.

3.5. Panel painting conservation: the Ghent Altarpiece project: OA que tiene como recurso base el vídeo “Ghent Altarpiece project overview”³², publicado por la Getty Foundation en 2012, que versa sobre el proyecto de conservación de las pinturas sobre tabla creadas por Van Eyck para el retablo de la catedral de Gante.

3.6. Mural painting conservation: the strappo technique: OA cuyo elemento central es el vídeo “Detachment of frescoes: The Strappo Technique”³³, en el que Liana Sofia Tumino explica en 2009 la técnica del *strappo* para separar un fresco de su pared original y traspararlo a otro soporte que permita una mejor conservación.

UNIT 4: CONSERVATION AND RESTORATION IN OTHER ART FIELDS

4.1. Conserving Art on Paper: OA basado en el vídeo³⁴ de igual título publicado por el Smithsonian American Art Museum en 2009, en el que se muestran las tareas que se realizan en el laboratorio de conservación de papel de la institución.

4.2. Sculpture conservation: OA que propone actividades basadas en algunas de las secciones (lectura, lectura rápida y ejercicio de escucha) de la unidad didáctica “Michelangelo's *David* in danger of collapse”³⁵, compartida por Sean Banville en 2014. En este material se describen los problemas estructurales que está padeciendo esta escultura y qué tipo de acciones se están emprendiendo para remediar la situación.

4.3. Stonework conservation: The Portico de la Gloria: OA realizado a partir del vídeo “The Portico de la Gloria: Work in Progress”³⁶, difundido por el Programa Catedral de la Fundación Pedro Barrié de la Maza en 2012. En el recurso se expone el proyecto de conservación que se está llevando a cabo bajo el mecenazgo de dicha fundación para preservar esta joya de la escultura románica.

³⁰ https://www.youtube.com/watch?v=C_mKAFpLY74&index=1&list=PL5ZJP2yRFa3aCBs3ESC5u1zKjz4tDoy53.

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=AGqAggmwyMU>.

³² <https://www.youtube.com/watch?v=diVKNPNBz2A>.

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=MzCDPDmk3AQ>.

³⁴ <http://youtu.be/yMexkw0cGJg>.

³⁵ <http://www.breakingnewsenglish.com/1405/140505-michelangelo-david.html>.

³⁶ https://www.youtube.com/watch?v=4R4TyV3_Vww.

4.4. Frame conservation: OA basado en el vídeo “Art Frames Conservation”³⁷, publicado en 2009 por el Smithsonian American Art Museum, que describe el proceso de restauración de un marco, incluyendo la técnica del dorado.

4.5. Restoring antique furniture: dealing with woodworm infestations: OA desarrollado a partir de la entrada “How to restore woodworm infested antique furniture”³⁸, publicada en 2013 en el blog de la empresa Permagard y en la que se explica qué tratamientos se deben aplicar a los muebles antiguos afectados por la carcoma.

4.6. Conserving archaeological finds: OA que gira en torno al vídeo sobre la conservación de hallazgos arqueológicos titulado “Aspects of Archaeology: Conservation”³⁹, compartido por Archaeosoup Productions en 2012.

4.7. Preventive conservation: OA que incluye el vídeo “Preventive Conservation Intern Blog - Hanwell System”⁴⁰, publicado por BirminghamMAG en 2013 sobre la vigilancia de las condiciones de humedad, temperatura y radiación ultravioleta en museos.

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=t0dt98todJ0&feature=youtu.be>.

³⁸ <http://www.permagard.co.uk/blog/how-to-restore-woodworm-infested-antique-furniture>.

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=1Sa09-CGQTc>.

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=9IeWWpKDg5s>.

Anexo XV: Clasificación de las palabras extraídas de los objetos de aprendizaje según su grado de tecnicismo

A continuación se detallan las palabras de los OAs que pertenecen a las distintas categorías de términos según su grado de tecnicismo, si bien esta clasificación se ha realizado sin pretensiones de exhaustividad. Se han considerado técnicas o semitécnicas las palabras incluidas⁴¹ en el diccionario de Conservación y Restauración de Martínez y Rico (2003)⁴², en el de Bellas Artes de Aznar (2004)⁴³ y en el glosario *online Artcyclopedia*⁴⁴. Las palabras subrayadas son las que figuran en la *Academic Word List* de Coxhead (2000)⁴⁵. Los términos en cursiva de la tabla son palabras cognadas, de origen grecolatino y que presentan similitudes con palabras españolas. En negrita aparecen los términos incluidos en el test de vocabulario inicial y final.

⁴¹ Hay tres palabras que no se encontraron en ninguna de estas tres fuentes pero que, con el asesoramiento recibido, se consideraron semitécnicas igualmente: *choppy*, *encase* y *solid*.

⁴² Martínez, C. y Rico, L. (2003). *Diccionario técnico Akal de Conservación y Restauración de Bienes Culturales: español, alemán, inglés, italiano, francés*. Madrid: Akal.

⁴³ Aznar, F. (2004). *Diccionario Políglota de las Bellas Artes*. Garafía, La Palma: Proyecto Editorial Arsdidas, Ediciones Alternativas.

⁴⁴ <http://www.artcyclopedia.com/scripts/glossary-art-a.html>.

⁴⁵ Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.

Anexo XV: Clasificación de los términos extraídos de los OAs según su grado de tecnicismo

TÉRMINOS TÉCNICOS		PALABRAS SEMITÉCNICAS	
CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	ARTE	ACEPCIÓN ESPECÍFICA DEL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	NO EXCLUSIVAS DEL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN
1. craquelure	1. <i>aerial perspective</i>	1. asset (cultural asset)	1. age (v.), aging (adj.)
2. inpainting (n.)	2. <i>altarpiece</i>	2. background	2. attach
3. strip lining (n.)	3. <i>artifact/artefact</i>	3. binder	3. axis
4. wood-boring (adj.): no está en Martínez y Rico (2003), pero sí "wood-eating", "xylophagous".	4. backing board	4. bleach (v.)	4. <i>balanced</i>
	5. bole	5. blend (v.: "difuminar")	5. blade
	6. brushstroke	6. carving (n.), carve (v.)	6. blurred
	7. burnish	7. cast (v., n.)	7. boil
	8. <i>chiaroscuro</i>	8. choppy (brushstroke)	8. bone
	9. chisel (n.)	9. coat (v.)	9. brittle
	10. clay	10. <u>compound</u>	10. bulge (n., v.)
	11. close-up	11. cool color	11. bumpy
	12. easel	12. core (of a sculpture)	12. bright (color, light)
	13. focal point	13. dot	13. coarse
	14. foreground	14. dull color	14. <i>collapse</i> (v.)
	15. foreshortening (n.)	15. <i>encase</i>	15. conceal
	16. <i>foundry</i>	16. faded	16. <i>contour</i>
	17. <i>gesso</i>	17. flaking (adj.)	17. cotton bud / cotton swab
	18. gilding (n.), gild (v.)	18. flat (adj., lacking depth)	18. crack (n., v.)
	19. gold leaf	19. flesh tone	19. crumble (v.)
	20. <i>gum arabic</i>	20. <i>foundation color</i>	20. damage (n., v.), damaging (adj.)
	21. heat-sensitive	21. frame (n., v.)	21. damp
	22. hue	22. glazing (n.)	22. <i>decay</i> (n., v.)
	23. kiln	23. gloss finish	23. depth
	24. <i>linear perspective</i>	24. hatching (n.)	24. detach
	25. linseed oil	25. heritage	25. <u>device</u>
	26. <i>macro shot</i>	26. highlight (n., v.)	26. dirt
	27. <i>matte finish</i>	27. <u>implied</u>	27. <i>drawable</i>
	28. middle ground	28. likeness	28. edge
	29. mineral spirits	29. line (v.), <i>reline</i>	29. <u>environment</u> , <u>environmental</u>
	30. muller	30. loose (brushstroke)	30. even (adj.)
	31. <i>nude</i> (adj., n.)	31. loss (paint loss, loss of paint, area of loss)	31. fabric
	32. oil on canvas	32. <i>medium</i> (n.)	32. fill
	33. paintbrush	33. <i>mount</i> (v.)	33. <i>fragile</i>
	34. <i>palette</i>	34. paint film	34. <i>genre</i>
	35. palette knife	35. <i>panel painting</i>	35. glance, "at first glance"
	36. portrait	36. patch (n., v.)	36. grime
	37. putty	37. <i>pattern</i>	37. grind (v.)
	38. <i>representational</i>	38. plaster	38. growth
	39. sandpaper	39. polish (v., n.)	39. hammer
	40. scumbling (n.)	40. <i>print</i> (n.)	40. handle (v.)
	41. shellac	41. <i>punch</i> (n.)	41. harden
	42. <i>solder</i>	42. <i>relief, in relief</i>	42. height
	43. <i>solvent</i>	43. sand (v.)	43. hollow (adj.)
	44. stained glass	44. <i>seal</i> (v.)	44. <i>indentation / indent</i>
	45. starch paste		45. ink
	46. still-life		46. <i>insulate</i>
	47. stippling (n.)		47. iron
	48. stonework		48. jagged
	49. tacking margins		49. label
	50. <i>tapestry</i>		
	51. <i>tint</i>		
	52. turpentine		

Tabla XV-1: Términos técnicos y palabras semitécnicas.

Anexo XV: Clasificación de los términos extraídos de los OAs según su grado de tecnicismo

TÉRMINOS TÉCNICOS		PALABRAS SEMITÉCNICAS	
CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	ARTE	ACEPCIÓN ESPECÍFICA DEL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	NO EXCLUSIVAS DEL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN
	53. <i>vanishing point</i> 54. <i>varnish</i> (n., v.) 55. watercolor	45. set (v.) 46. shade (tone) 47. shading (n.) 48. sharp 49. solid color 50. stretcher 51. subdued (color, light) 52. <i>subject</i> (n.) 53. warm color	50. landscape 51. layer 52. lead (metal) 53. leather 54. length 55. <i>magnifying glass</i> 56. <i>marble</i> 57. matching (adj.) 58. <i>measure</i> (n., v.) 59. melt 60. mend 61. <i>mix</i> 62. moisture 63. mold (n., v.) 64. mood 65. moth 66. nail (n., v.) 67. <i>opaque</i> 68. outline (n.) 69. over <i>exposure</i> / <i>overexposure</i> 70. <u>overlap</u> 71. <i>pale</i> 72. <i>pest</i> 73. pour 74. <i>pressure</i> 75. <u>procedure</u> 76. <i>puncture</i> 77. remain (v.) 78. remove 79. <i>repair</i> (v.) 80. <u>research</u> 81. rip (n., v.) 82. risk (to pose a risk) 83. rot (v.) 84. rough 85. rubber 86. rust (n., v.) 87. sag (n., v.) 88. sample (n., v.) 89. saw (n.) 90. sawdust 91. scaffolding (n.) 92. <i>scalpel</i> 93. scrape (v.) 94. scratchy 95. sharp 96. shiny 97. showcase 98. skill 99. slab 100. smooth (adj., v.) 101. soak 102. spread (v.)

Tabla XV-1: Términos técnicos y palabras semitécnicas (cont.).

Anexo XV: Clasificación de los términos extraídos de los OAs según su grado de tecnicismo

TÉRMINOS TÉCNICOS		PALABRAS SEMITÉCNICAS	
CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	ARTE	ACEPCIÓN ESPECÍFICA DEL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	NO EXCLUSIVAS DEL CAMPO DEL ARTE O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN
			103. stain (n., v.) 104. stir (v.) 105. storage 106. straight 107. strength 108. <i>surface</i> 109. <i>syringe</i> 110. tape 111. tear, tore, tom 112. thick 113. thin 114. thread 115. threshold 116. <i>translucent</i> 117. <i>treatment</i> 118. <i>valuable</i> 119. wax (n.) 120. weakness 121. width 122. wipe (v.) 123. woodworm 124. wear-wore-worn 125. weave-wove-woven 126. wrap (v.)

Tabla XV-1: Términos técnicos y palabras semitécnicas (cont.).

PALABRAS DEL LÉXICO GENERAL, PERO ÚTILES EN EL CAMPO DEL ARTE Y/O DE LA CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	
1. advertisement 2. amount 3. applicant 4. available 5. awareness 6. <i>career</i> 7. challenging (adj.) 8. chunk 9. <i>compromise</i> (v.) 10. deface 11. <i>degree</i> 12. dim light 13. dip (v.) 14. <i>disfiguring</i> (adj.) 15. display (n., v.) 16. <i>fundng</i> (n.) 17. harsh (light) 18. inner 19. <i>inspection</i> : on closer inspection	20. landmark 21. lead (v.) 22. <i>literacy</i> 23. long-term (adj.), "in the long-term" 24. look after 25. <i>monitor</i> 26. naked ("to the naked eye") 27. narrow (adj.) 28. painstaking (adj.) 29. range (v.) 30. ready 31. <i>resume</i> (n.) 32. sloppy 33. steady ("a steady hand") 34. stripe 35. threat 36. <i>trainee</i> 37. unearth

Tabla XV-2: Palabras del léxico general.

Anexo XVI: Distribución del vocabulario nuevo por semana

SEMANA 1: 17 PALABRAS	OA 1.1. Careers in C&R (Sección "Explore"): 17 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. artefact / artifact 2. career 3. challenging (adj.) 4. damage (n., v.), damaging (adj.) 5. degree 6. environment 7. fragile 8. look after 9. monitor 10. moth 11. over exposure / overexposure 12. painstaking (adj.) 13. pest 14. research 15. steady hand 16. tapestry 17. valuable
SEMANA 2: 15 PALABRAS	OA 1.1. Careers in C&R (Sección "Find out"): 5 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. easel 2. frame (n., v.) 3. heritage 4. stained glass 5. treatment
	OA 1.2. A job ad: 5 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. applicant 2. label 3. literacy 4. resume (n.) 5. storage
	OA 1.3. CV: 2 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. skill 2. trainee
	OA 1.4. Cover letter: 3 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. advertisement 2. attach 3. available

SEMANA 3: 35 PALABRAS	OA 1.5. A job interview: 2 palabras	1. strength 2. weakness
	OA 2.1. Guidelines on describing an artwork: 33 palabras	<u>Sección 1: 12 palabras</u> 1. depth 2. genre 3. height 4. landscape 5. likeness 6. measure (n., v.) 7. oil on canvas 8. portrait 9. representational 10. still-life 11. watercolor 12. width <u>Sección 2: 2 palabras</u> 1. background 2. foreground <u>Sección 3: 19 palabras</u> 1. blurred 2. bright 3. brushstroke 4. chiaroscuro 5. choppy 6. cool 7. dim 8. flat (adj.) 9. focal point 10. jagged 11. loose 12. opaque 13. pattern 14. smooth (adj., v.) 15. solid 16. straight 17. subdued 18. translucent 19. warm

<p>SEMANA 4: 25 PALABRAS</p>	<p>OA 2.2. The Artist's Toolkit, parte I: "Explore toolkit" + "Encyclopedia" hasta "Color": 21 palabras</p>	<p><u>Sección "Explore": 10 palabras</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. aerial perspective 2. edge 3. linear perspective 4. outline (n.) 5. overlap 6. shade (tone) 7. thick 8. thin 9. tint 10. vanishing point <p><u>Sección "Line" de "Encyclopedia": 5 palabras</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 11. contour 12. even (adj.) 13. highlight (n., v.) 14. implied 15. stripe <p><u>Sección "Color" de "Encyclopedia": 6 palabras</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 16. palette 17. mood 18. pale 19. dot 20. mix 21. hue
	<p>OA 2.3. Measures: 2 palabras</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. length 2. narrow (adj.)
	<p>OA 2.4. Describing the position of elements: 0 palabras</p>	<p>---</p>
	<p>OA 2.5. Structural features: 2 palabras</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. lead (v.) 2. subject (n.)

SEMANA 5: 21 PALABRAS	OA 2.2. The Artist's Toolkit, parte II (resto de "Encyclopedia"): 18 palabras	<p><u>Sección "Texture": 12 palabras</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bumpy 2. carving (n.), carve (v.) 3. coarse 4. marble 5. nail (n., v.) 6. polish (v., n.) 7. rough 8. scratchy 9. sharp 10. shiny 11. slab 12. surface <p><u>Sección "Balance": 3 palabras</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 13. axis 14. balanced 15. weave <p><u>Sección "Emphasis": 3 palabras</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 16. glance (n.: "at first glance") 17. worn 18. inspection ("on closer inspection")
	OA 2.6. Depth in visual compositions: 3 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. dull 2. foreshortening (n.) 3. middle ground
	OA 2.7. Shapes: 0 palabras	---
	OA 2.8. Color: 0 palabras	---

<p>SEMANA 6: 18 PALABRAS</p>	<p>OA 2.9. Pigments, binders & thinners: 18 palabras</p>	<p><u>Pigments: 10 palabras</u> 1. binder 2. brittle 3. gloss finish 4. grind (v.) 5. linseed oil 6. matte finish 7. medium (n.) 8. muller 9. rot (v.) 10. sand (v.)</p> <p><u>Girl with the Pearl Earring: 2 palabras</u> 11. gum arabic 12. shellac</p> <p><u>Thinners: 6 palabras</u> 13. turpentine 14. mineral spirits 15. chunk 16. stir (v.) 17. paintbrush 18. pour</p>
---	---	---

<p>SEMANA 7: 20 PALABRAS</p>	<p>OA 2.10. Encasing a composition: 3 palabras</p>	<p>1. encase 2. remain (v.) 3. scaffolding (n.)</p>
	<p>OA 2.11. Pastel techniques: 11 palabras</p>	<p>1. blend (v.) 2. cotton bud / swab 3. dip (v.) 4. foundation color 5. handle (v.) 6. hatching (n.) 7. pressure 8. procedure 9. scrape (v.) 10. scumbling (n.) 11. stippling (n.)</p>
	<p>OA 2.12. Photographing museum items: 6 palabras</p>	<p>1. close-up 2. bleach (vb) 3. durable 4. faded 5. harsh light 6. macro shot</p>

SEMANA 8: 39 PALABRAS	OA 2.13. Lost-wax bronze casting: 14 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. cast (v., n.) 2. coat with 3. compound 4. fill 5. foundry 6. harden 7. inner 8. kiln 9. melt 10. mold (n., v.) 11. plaster 12. rubber 13. solder 14. wax (n.)
	OA 2.14. Polychrome sculpture: 25 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. blade 2. boil 3. bole 4. burnish 5. chisel (n.) 6. clay 7. core (of a sculpture) 8. damp 9. flesh tone 10. gesso 11. gilding (n.), gild (v.) 12. gold leaf 13. hammer 14. hollow (adj.) 15. indentation 16. layer 17. punch (n) 18. relief, in relief 19. remove 20. sandpaper 21. saw (n.) 22. seal (v.) 23. set (v.) 24. shading (n.) 25. soak

SEMANA 9: 27 PALABRAS	OA 3.1. Basic procedures in easel painting Conservation and Restoration: 14 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. backing board 2. device 3. dirt 4. fabric 5. flaking (adj.) 6. heat-sensitive 7. inpainting (n.) 8. loss (paint loss, loss of paint, area of loss) 9. matching (adj.) 10. palette knife 11. stretcher 12. strip lining (n.) 13. tear. tore, torn 14. thread
	OA 3.2. How to fix a ripped canvas: 11 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. age (v.), aging (adj.) 2. bulge (n., v.) 3. crack (n., v.) 4. craquelure 5. line (v.), reline 6. long-term (adj.), in the long term 7. patch (n., v.) 8. puncture 9. rip (n., v.) 10. sloppy 11. varnish (n., v.)
	OA 3.3. Solving stretcher- related problems: 2 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. sag (n., v.) 2. tacking margins

SEMANA 10: 23 PALABRAS	OA 3.4. Restoring a vandalized Rothko: 8 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. amount 2. deface 3. glazing (n.) 4. ink 5. paint film 6. sample (n., v.) 7. solvent 8. spread (v.)
	OA 3.5. Panel painting conservation: 2 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. altarpiece 2. panel painting
	OA 3.6. Mural painting conservation: the strappo technique: 3 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. detach 2. mount (v.) 3. ready
	OA 4.1. Conserving Art on Paper: 10 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. compromise (v.) 2. disfigure, disfiguring (adj) 3. grime 4. mend 5. print (n.) 6. repair (v.) 7. scalpel 8. stain (n., v.) 9. starch paste 10. tape

SEMANA 11: 34 PALABRAS	OA 4.2 Sculpture conservation: 3 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. collapse (v.) 2. crumble (v.) 3. insulate
	OA 4.3. Stonework conservation: 9 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. assets (cultural assets) 2. awareness 3. decay (n., v.) 4. funding (n.) 5. landmark 6. moisture 7. pose a risk 8. stonework 9. threat
	OA 4.4. Frame conservation: 0 palabras	---
	OA 4.5. Restoring antique furniture: 8 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. conceal 2. magnifying glass 3. putty 4. sawdust 5. syringe 6. wipe (v.) 7. wood-boring (adj.) 8. woodworm
	OA 4.6. Conserving archaeological finds: 11 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. bone 2. growth 3. iron 4. lead (metal) 5. leather 6. nude (adj., n.) 7. rust (n., v.) 8. threshold 9. to the naked eye 10. unearth 11. wrap (v.)
	OA 4.7. Preventive conservation: 3 palabras	<ol style="list-style-type: none"> 1. showcase 2. display (n., v.) 3. range (v.)

Anexo XVII: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales

UNIT 1: Careers in Conservation and Restoration			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
1.1 Careers	A1) Juego de averiguar qué trabajo de Conservación y Restauración se tiene en un cartel colgado a la espalda.	---	<ul style="list-style-type: none"> • CV. • Carta de presentación. • Entrevista de trabajo.
1.2 Job ad	A2) Juego de encontrar la tarjeta con el sinónimo de un adjetivo que indica una cualidad personal.	---	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de presentación. • Entrevista de trabajo.
1.3 CV	A3) Preguntas de comprobación sobre la estructura y estilo del CV.	---	<ul style="list-style-type: none"> • CV. • Carta de presentación. • Entrevista de trabajo.
	A4) Planificación (en grupo) de un CV adaptado a un anuncio de trabajo.	---	
1.4 Cover letter	A5) Redacción grupal de una carta de presentación adaptada a un anuncio de trabajo.	---	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de presentación. • Entrevista de trabajo.
1.5 Job interview	A6) Juego de rol con entrevistadores y entrevistados, centrándose en las preguntas más difíciles de la entrevista.	---	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista de trabajo.

Tabla XVII-1: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 1).

UNIT 2, PART I: Describing finished works of art (mainly paintings)			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO <i>ONLINE</i> DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
2.1 Guidelines for description	B1) Descripción grupal del cuadro de Gauguin <i>Vision after the Sermon: Jacob Wrestling with the Angel</i> (1888).	b1.1) Pdf con imagen y anotaciones sobre el cuadro de Gauguin.	Descripción escrita de un cuadro
		b1.2) Descripciones del cuadro de Gauguin entregadas.	
	B2) Taller de gramática sobre las descripciones grupales del cuadro de Gauguin.	b2) PowerPoint con el material para el taller de gramática.	
2.2 Artist's Toolkit	B3) Preguntas de comprobación sobre el apartado dedicado al color.	b3) PowerPoint con preguntas de comprobación sobre el apartado dedicado al color.	
	B4) Clasificación de adjetivos aplicados al color.	---	
	B5) Pasapalabra.	b5) Rosco virtual de Pasapalabra.	
	B6) Ejercicios de buscar sinónimos y antónimos y construir frases.	b6) Documento de texto con los ejercicios.	
	B7) Demostración del uso de Google como generador de concordancias (aplicación de lingüística de corpus).	---	
	B8) Dictado pictórico I.	---	
	B9) Juego con tarjetas: Definiciones de tipo <i>Tabú</i> / encontrar el equivalente en la L1.	---	
B10) Juego de identificar con los ojos vendados diferentes texturas.	---		

Tabla XVII-2: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 2, 1ª parte).

UNIT 2, PART I: Describing finished works of art (mainly paintings)			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
2.3 Measures	B11) Descripción oral de las medidas de un mueble elegido al azar de un catálogo <i>online</i> .	---	Descripción escrita de un cuadro
2.4 Position	B12) Realización de un dibujo, descripción de la posición relativa de sus elementos e interpretación del dibujo en clave psicoanalítica y humorística (Wingate, 2000: 26-27) ⁴⁶ .	---	
2.5 Structural features	B13) Juego de encontrar la otra mitad de oraciones sobre los distintos modos de crear puntos focales.	b13) Pdf con las oraciones completas.	
2.6 Depth	B14) Preguntas de comprobación acerca del vocabulario relativo a la ilusión de profundidad en obras bidimensionales.	b14) PowerPoint con preguntas de comprobación sobre profundidad.	
2.7 Shapes	B15) Dictado pictórico II.	---	
2.8 Color	B16) Descripción oral del simbolismo cromático y de la reacción emocional ante el color en varios cuadros.	b16) PowerPoint con imágenes de cuadros; se remite al sitio web "Color as symbol" ⁴⁷ , de donde se extrajeron.	

Tabla XVII-2: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 2, 1ª parte) (cont.).

⁴⁶ Wingate, J. (2000). *Knowing Me, Knowing You*. Addlestone, Surrey: Delta.

⁴⁷ http://artyfactory.com/color_theory/color_theory_2.htm.

UNIT 2, PART I: Describing finished works of art (mainly paintings)			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
Actividades generales sobre la primera parte del tema 2	B17) Actividad conjunta de comprensión auditiva consistente en rellenar huecos usando una audioguía del MoMA sobre el cuadro de Lichtenstein <i>Drowning Girl</i> (1963).	b17) Pdf con el texto de la descripción y enlace al archivo de audio ⁴⁸ .	Descripción escrita de un cuadro
	B18) Juego de identificar obras de arte escuchando grabaciones orales de alumnos de cursos anteriores.	b18) Archivos de audio e imágenes de los cuadros alojados en una pequeña página web del estilo de los OAs.	
	B19) Juego de identificar obras de arte leyendo con rapidez descripciones escritas de alumnos de cursos anteriores.	b19) Tres presentaciones de PowerPoint con descripciones e imágenes.	
	B20) Dictado pictórico en parejas usando una viñeta humorística relacionada con el arte.	b20) Carpeta con viñetas.	
	B21a) Descripción individual del cuadro de Caillebotte <i>Paris Street, Rainy Day</i> (1877).	b21a) Pdf con imagen y anotaciones sobre el cuadro.	
	B21b) Taller de gramática sobre las descripciones individuales del cuadro de Caillebotte.	b21b) PowerPoint usado para el taller sobre las descripciones.	

Tabla XVII-2: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 2, primera parte) (cont.).

⁴⁸ <http://www.moma.org/explore/multimedia/audios/373/6298>.

UNIT 2, PART II: Describing processes of art creation			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
2.9 Pigments, binders & thinners	B22) Ver el vídeo de <i>La joven de la perla</i> sin sonido, preguntando el nombre de las sustancias y herramientas que aparecen.	No hay recurso adicional, pues el video ya está inserto en el propio OA.	Descripción escrita de un proceso de creación artística
	B23) Juego del ahorcado <i>online</i> con una lista creada <i>ad hoc</i> sobre el OA.	b23) Enlace al juego del ahorcado <i>online</i> ⁴⁹ .	
2.10 Encasing a composition	B24) Traducción inversa con frases basadas en el OA.	---	
2.11 Oil pastel techniques	B25) Juego con tarjetas: encontrar equivalente en L1, adivinar palabras mediante dibujos / mímica / definiciones de tipo <i>Tabú</i>.	---	
2.12 Photographing museum items	B26) Preguntas sobre el OA de fotografía mediante un PowerPoint.	b26) PowerPoint con las preguntas.	
2.13 Lost wax bronze casting	B27) Reordenar tarjetas con las distintas fases del proceso de vaciado en bronce.	b27) Documento de texto con las fases en el orden correcto.	
	B28) Crear frases con las palabras más relevantes del proceso de vaciado en bronce.	---	
2.14 How to make a polychrome sculpture	B29) Juego con tarjetas <i>online</i> de StudyBlue sobre el OA de policromía.	b29) Enlace a la colección de tarjetas elaborada con StudyBlue ⁵⁰ .	
Actividad general sobre la segunda parte del tema 2	B30a) Descripción individual del proceso de creación de una escultura de arcilla (sobre el resumen de un informe de un alumno para la asignatura de Escultura).	b30a) Documento de texto con anotaciones sobre el proceso de escultura.	
	B30b) Taller sobre las descripciones sobre la creación de una escultura.	b30b) PowerPoint usado para el taller.	

Tabla XVII-3: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 2, segunda parte).

⁴⁹ <http://www.hangman.no>.

⁵⁰ <https://goo.gl/RB3xUk>.

UNIT 3: Conservation and Restoration of paintings			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
3.1 Basic procedures in easel painting C&R	C1) Comprobación oral del dominio del vocabulario de los OAs.	---	Descripción oral y escrita de una técnica de Conservación/ Restauración
	C2) Visionado y actividad de traducción inversa sobre un vídeo relacionado con los contenidos del OA: "Conserving a George Catlin Painting".	c2) Vídeo ⁵¹ y oraciones para traducción inversa alojados en una pequeña página web del estilo de los OAs.	
3.2 How to fix a ripped canvas	C3) Traducción inversa de oraciones relacionadas con el OA.	c3-7) Documento de texto con sugerencias para la traducción de las oraciones de los OAs 3.2-3.6 y con las soluciones de los ejercicios del OA 3.4.	
3.3 Stretcher-related problems	C4) Traducción inversa de oraciones relacionadas con el OA.		
3.4 Restoring a vandalized Rothko	C5) Ejercicios de vocabulario y traducción inversa relacionados con el OA.		
3.5 Panel painting conservation: the Ghent altarpiece	C6) Traducción inversa de oraciones relacionadas con el OA.		
3.6 Mural painting conservation: the strappo technique	C7) Traducción inversa de oraciones relacionadas con el OA.		

Tabla XVII-4: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 3).

⁵¹ <http://youtu.be/zBhDi1daFXU>.

⁵² Como se ve en el apartado 5.1.2 del cuerpo de la tesis, estas actividades previstas para ser realizadas de manera presencial se tuvieron que trasladar a las horas de trabajo autónomo del alumno debido al retraso acumulado en las presentaciones orales y a la pérdida de clase por el mal tiempo. Se publicó un único documento de texto con sugerencias para la traducción de todas las oraciones de los distintos OAs implicados.

UNIT3: Conservation and Restoration of paintings			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
Actividades generales sobre el tema 3	C8) Lectura en grupos de secciones del artículo de Walsh "What Can Conservators Do?" y resumen oral al resto de los compañeros.	c8) Enlace al artículo ⁵³ .	Descripción oral y escrita de una técnica de Conservación/ Restauración
	C9a) Presentaciones orales (normalmente en grupo) de los alumnos sobre distintas técnicas de Conservación y Restauración de pintura.	c9a.1) Material visual de apoyo preparado (en grupo) por los alumnos para sus presentaciones orales.	
		c9a.2) Documentos de texto con glosarios preparados (en grupo) por los alumnos sobre sus presentaciones orales.	
		c9a.3) Documentos de texto con actividades preparadas (en grupo) por los alumnos sobre el vocabulario de los glosarios.	
C9b) Actividades orales preparadas por la profesora para la comprobación del vocabulario de los glosarios de las presentaciones.	c9b) Documentos de texto con actividades preparadas por la profesora para repasar el vocabulario de los glosarios.		

Tabla XVII-4: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 3) (cont.).

⁵³ <http://valentinewalsh.co.uk/conservation/action/>.

UNIT 3: Conservation and Restoration in other art fields			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
4.1 Conserving Art on Paper	D1) Traducción inversa de oraciones relacionadas con el OA.	d1) Documento de texto con sugerencias para la traducción de las oraciones del OA.	Descripción oral y escrita de una técnica de Conservación/Restauración
4.2 Sculpture conservation	D2) Realización en grupo de las actividades de vocabulario de "Matching" y "Missing words" sugeridas en la unidad didáctica "Michelangelo's David in danger of collapse", de Sean Banville.	No hay recurso adicional, pues el enlace a la unidad didáctica ⁵⁴ ya está inserto en el propio OA.	
4.3 Stonework conservation	D3) Actividad de comprensión auditiva consistente en rellenar huecos, usando un fragmento del video del OA.	d3) Documento de texto con la transcripción del fragmento seleccionado para la actividad de rellenar huecos.	
4.4 Frame conservation	D4) Ver el vídeo del OA sin sonido, comprobando si los alumnos recuerdan el vocabulario importante.	No hay recurso adicional, pues el vídeo ya está inserto en el propio OA.	
	D5) Crear frases con las palabras más relevantes del proceso de restauración de un marco.	---	
4.5 Restoring antique furniture	D6) Actividad conjunta de revisión del vocabulario de los tres OAs: "Find the English equivalent". D7) Actividad conjunta de revisión del vocabulario de los tres OAs: "What is this called?"	d6) PowerPoint con la actividad "Find the English equivalent".	
4.6 Conserving archaeological finds		d7) PowerPoint con la actividad "What is this called?"	
4.7 Preventive conservation			

Tabla XVII-5: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 4).

⁵⁴ <http://www.breakingnewsenglish.com/1405/140505-michelangelo-david.html>.

UNIT4: Conservation and Restoration in other art fields			
OA	ACTIVIDAD PRESENCIAL	RECURSO ONLINE DE APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL	TAREAS
Actividades generales sobre el tema 4	D8a) Presentaciones orales (normalmente en grupo) de los alumnos sobre distintas técnicas de Conservación y Restauración de pintura.	d8a.1) Material visual de apoyo preparado (en grupo) por los alumnos para sus presentaciones orales.	Descripción oral y escrita de una técnica de Conservación/ Restauración
		d8a.2) Documentos de texto con glosarios preparados (en grupo) por los alumnos sobre sus presentaciones orales.	
		d8a.3) Documentos de texto con actividades preparadas (en grupo) por los alumnos sobre el vocabulario de los glosarios.	
	D8b) Actividades orales preparadas por la profesora para la comprobación del vocabulario de los glosarios de las presentaciones.	d8b) Documentos de texto con actividades preparadas por la profesora para repasar el vocabulario de los glosarios.	
	D9) Redacción individual sobre una técnica de Conservación y Restauración.	d9) Documento de texto con un posible modelo de redacción.	

Tabla XVII-5: Articulación entre objetos de aprendizaje y actividades presenciales (tema 4) (cont.).

Anexo XVIII: Hoja de trabajo para el taller inicial sobre estrategias de aprendizaje⁵⁵

A CLASSIFICATION OF SOME LEARNING STRATEGIES (simplified version, adapted from Oxford 2011)

<p>METASTRATEGIES (metacognitive, meta-affective & metasociocultural-interactive):</p> <p>"Managing [...] L2 learning in a general sense, with a focus on understanding one own's needs and using and adjusting the other strategies to meet those needs".</p>	<p>M1. Paying attention. M2. Obtaining and using resources. M3. Planning. M4. Organizing. M5. Implementing plans. M6. Monitoring. M8. Evaluating.</p>	<p>COGNITIVE STRATEGIES: "Remembering and processing the L2".</p>	<p>C1. Using the senses to understand and remember. C2. Activating knowledge. C3. Reasoning (inductive or deductive). C4. Analyzing. C5. Synthesizing. C6. Going beyond the immediate data: predicting and inferring.</p>
		<p>AFFECTIVE STRATEGIES: "Handling emotions, beliefs, attitudes, and motivation in L2 learning".</p>	<p>A1. Activating and maintaining motivation and supportive emotions, beliefs and attitudes.</p>
		<p>SOCIOCULTURAL-INTERACTIVE STRATEGIES: "Dealing with issues of contexts, communication and culture in L2 learning".</p>	<p>S1. Interacting to learn and communicate. S2. Overcoming knowledge gaps in communicating. S3. Dealing with sociocultural contexts and identities.</p>

Each of the strategies listed above are manifested through specific "tactics" that learners use "in a given situation to meet immediate requirements" (Oxford 2011: 31). Even though this author distinguishes between strategies and tactics, we are going to use them interchangeably during the semester, so do not worry about using one term or the other.

BELOW YOU HAVE A LIST OF LANGUAGE TACTICS, WHICH ARE SPECIFIC APPLICATIONS OF THE STRATEGIES SHOWN IN THE TABLE ABOVE. CAN YOU IDENTIFY WHICH STRATEGY OR STRATEGIES EACH TACTIC EXEMPLIFIES?

Activity adapted from Oxford (1990: 24-30).

⁵⁵ Celebrado el 6 de octubre de 2014.

Example:

Tactic “ANY NATIVES AROUND?”: Look for native speakers (e.g. Language Cafe initiative⁵⁶) who can help you practice speaking English or who can explain things to you about their culture. In the absence of native speakers of English, any other foreigners will do as long as you communicate with them in English.

- **Main strategy/ies applied: M2 (obtaining resources -for contexts, communication and culture).**

VOCABULARY LEARNING TACTICS

Most of the ideas have been adapted from Oxford (1990: 27-30). Tactics number 8, 22, 23, 32, 37, 39 and 40 have been taken from Oxford (2011: 102-136), while tactics number 1, 7, 24, 28, 29, 31, 33, 35, 36 and 38 are my own suggestions.

1. **BOOKWORM:** Look for English books to read for pleasure (you may look for graded readers if you prefer to) and increase your vocabulary without even noticing it. You don't have to spend a fortune: public libraries⁵⁷ and the Internet provide a host of materials.
 - **Strategy: M2 (obtaining resources -for cognition).**
2. **BREAK-DOWN:** Break down into meaningful parts long words and expressions in English. E.g. it may be helpful to break down “disproportionate” into “dis-proportion-ate” or even “dis-pro-portion-ate”.
 - **Strategy: C4 (analyzing).**
3. **CHECK-UP:** Check yourself to see the kind of vocabulary errors you make in English and then try figure out why.
 - **Strategy: M6 (monitoring -for cognition).**
4. **CINEMAFEST:** Watch movies in English (either online or at venues like TEA⁵⁸) to increase your vocabulary without even noticing it.
 - **Strategy: M2 (obtaining resources -for cognition).**
5. **COLORS:** Color-code your English vocabulary notebook so you can find things easily.
 - **Strategy: M4 (organizing -for cognition).**
6. **THE PERFECT STORM:** Brainstorm the vocabulary you already know related to a given topic by writing a list of words or drawing a mindmap.
 - **Strategy: C2 (activating knowledge).**
7. **COMMUNICATING IN SOCIAL NETWORKS:** Communicate in English on Facebook⁵⁹, Twitter⁶⁰, web forums that you find interesting, etc., to acquire new vocabulary and to put new vocabulary into practice.
 - **Strategy: S1 (interacting to learn and communicate).**

⁵⁶ <http://auriull.webs.ull.es/>.

⁵⁷ http://www.bibliotecaspublicas.es/santacruztenerife/catalogo_ntro.htm.

⁵⁸ <http://www.teatenerife.es/cine/1>.

⁵⁹ <https://www.facebook.com/>.

⁶⁰ <https://twitter.com>.

8. COMPARING ENGLISH AND OTHER LANGUAGES: Compare English words and words in other languages (especially Spanish) to determine similarities and differences. (Oxford 2011: 112).
 - **Strategy: C4 (analyzing).**
9. HELP!: When you can't seem to find the word to say in English, ask for help from somebody else.
 - **Strategy: S2 (overcoming knowledge gaps in communication).**
10. SHERLOCK: While reading in English, look for clues to the meaning of words, instead of constantly looking up words in a dictionary.
 - **Strategy: C6 (going beyond the immediate data: predicting and inferring).**
11. GOOGLING EXPRESSIONS: To check whether an English expression that you are going to use is correct or not, type it between inverted commas in the Google⁶¹ search engine. See the number of examples found, the kinds of context in which they occur and the quality of the sources. If you hesitate between two options, do the experiment with both of them and compare the results.
 - **Strategy: C3 (reasoning: inductive reasoning from examples).**
12. HOW AM I DOING?: Ask someone else for feedback on whether you have understood, said, or written something correctly in the new language.
 - **Strategies: S1 (interacting to learn and communicate) and S2 (Overcoming knowledge gaps in communicating).**
13. IN OTHER WORDS: When you want to say a word and you don't know it in English, describe the concept. E.g "the thing that holds the canvas" as a description of "easel".
 - **Strategy: S2 (Overcoming knowledge gaps in communicating).**
14. KEEPING UP TO DATE: read (online) newspapers or Facebook & Twitter news in English to practice the language and keep up to date. It's very useful to follow important Conservation and Restoration institutions such as the ones mentioned in the "Reference materials⁶²" resource of the virtual classroom.
 - **Strategy: M2 (obtaining resources -for cognition).**
15. KEYWORDS: Create auditory and/or visual links between new words and familiar words (the latter can be in English or Spanish). To create an auditory link, identify a word that sounds like the new word. To create a visual link, generate a mental (or drawn) image of some relationship between the new word and the familiar one. Example combining both types of links: you come across the verb "stir", which means "to mix or agitate (a liquid or other substance) with a continuous movement of a spoon, a stick, etc." (WordReference). The sound of this word reminds you of the Spanish pronunciation of the name "Esther". You have a friend called Esther, so in your mind (or on paper) you picture her stirring a can of paint.
 - **Strategy: C1 (using the senses to understand and remember).**

⁶¹ <https://www.google.com>.

⁶² Véase el anexo XIII.

16. LOOKING AHEAD: Look at the exercises on a text before you read it, so that you can orient yourself better.
 - **Strategy: M3 (planning –for cognition).**
17. MINDMAPS: Classify new words into groups and represent those categories in a graphic manner by means of a mindmap (either digitally⁶³ or drawing it by hand on paper). You can add color, images, etc. to your mindmaps, too!
 - **Strategy: C1 (using the senses to understand and remember).**
18. MUSIC TIME: Listen to songs in English and try to sing along and learn the words.
 - **Strategies: M2 (obtaining and using resources -for cognition), A1 (activating and maintaining motivation and supportive emotions).**
19. BECAUSE YOU'RE WORTH IT: Having done well on a language task, reward yourself with a special treat.
 - **Strategy: A1 (activating and maintaining motivation and supportive emotions).**
20. PENPALS: Keep in touch with someone (preferably a native speaker) through email or any other means.
 - **Strategies: M2 (obtaining resources -for contexts, communication and culture), S1 (interacting to learn and communicate), S3 (dealing with sociocultural contexts and identities).**
21. PICTURES ON THE WALL: Go to an art museum, get an English brochure about the artworks (TEA⁶⁴, for example, usually has material in English), read about them, go to see the ones you are most interested in, and write your impressions.
 - **Strategy: M2 (obtaining resources -for cognition).**
22. POST-IT: Walk around your apartment and post a lot of sticky notes with words and sentences on them. Walk around later, several times a day, looking at the notes.
 - **Strategy: C1 (using the senses to understand and remember).**
23. GETTING THE GIST: I use pictures, headings and all other clues available to help me get the gist of the text I'm reading.
 - **Strategy: C5 (synthesizing).**
24. RECORD YOURSELF: When you learn a new item, record yourself saying it and listen to the recording several times, especially if you have trouble with its pronunciation. Your mobile phone may be a good tool to do this.
 - **Strategy: C1 (using the senses to understand and remember).**
25. ANGRY WORDS: Play games of Scrabble⁶⁵ or Angry Words⁶⁶ (Apalabrados) in English. You can use a dictionary if you need to.
 - **Strategies: M2 (obtaining and using resources -for cognition).**

⁶³ <https://goo.gl/TI800b>.

⁶⁴ <http://www.teatenerife.es/>.

⁶⁵ http://boardgames.about.com/od/scrabbleonline/a/scrabble_online.htm.

⁶⁶ <http://www.angrywords.com/>.

26. SPREAD ‘EM OUT: Plan your sessions for reviewing new material so that sessions are at first close together and then more widely spread out.
 - **Strategies: M3 (planning -for cognition).**
27. FLASHCARDS: Write words on cards and move cards from one stack to another when a word is learned. There are digital flashcards⁶⁷, too!
 - **Strategy: C1 (using the senses to understand and remember).**
28. USING DICTIONARIES SENSIBLY: When you want to say something in English and you can't find the word, look it up in a bilingual dictionary (Spanish-English) and then, by means of a monolingual (English) dictionary, check the meaning and usage of all the options given in the bilingual dictionary. The online dictionary WordReference⁶⁸ contains Spanish-English, English-Spanish and English monolingual ("English definition") dictionaries, among others. Don't use automatic dictionaries (which may be sufficient, in contrast, to get the main idea of a material written in a foreign language).
 - **Strategy: S2 (Overcoming knowledge gaps in communicating).**
29. VIDEOS AND MORE VIDEOS: Watch online videos to practice understanding of English. Use the images as clues when you don't understand some linguistic element.
 - **Strategies: M2 (obtaining and using resources -for cognition).**
30. YES, I CAN: Tell yourself that you really *can* learn English vocabulary; bad experiences you might have had before don't count anymore.
 - **Strategy: A1 (activating and maintaining motivation and supportive emotions).**
31. SILLY RHYMES: Create rhymes (no matter how silly) to memorize difficult words.
 - **Strategy: C1 (using the senses to understand and remember).**
32. DO NOT DISTURB: Try to minimize disruptions and focus your attention while you are learning vocabulary. For instance, turn the mobile phone off and avoid all forms of instant messaging.
 - **Strategy: M1 (Paying attention -for cognition).**
33. MIMING: Use gestures when you don't know how to say a word.
 - **Strategy: S2 (Overcoming knowledge gaps in communicating).**
34. IT'S BEEN A HARD DAY: Schedule a break from language learning when you are tired.
 - **Strategy: A1 (activating and maintaining motivation and supportive emotions).**
35. GOOD OLD WORDLISTS: As you go through the resources in a course, follow your plan of creating wordlists with English and Spanish equivalences and possibly other useful information.
 - **Strategy: M5 (implementing plans -for cognition).**

⁶⁷ http://www.flashcardmachine.com/machine/?topic_id=916385&source=pub.

⁶⁸ <http://www.wordreference.com/>.

36. ACRONYMS: Create an acronym with the initials of a series of words that you want to learn together
 - **Strategy: C1 (using the senses to understand and remember).**
37. SPELL CHECKER: Look for mistakes while you are writing in English by using the spelling and grammar checker on the computer.
 - **Strategy: M6 (monitoring –for cognition).**
38. KEEP IT SIMPLE: When you are trying to say something in English and you don't succeed, simplify the original concept or sentence in Spanish.
 - **Strategy: S2 (Overcoming knowledge gaps in communicating).**
39. GOING BY THE RULES: Learn a rule and apply it when writing or saying sentences in English.
 - **Strategy: C3 (reasoning: deductive reasoning).**
40. LAUGH!: Read something funny to relax before getting to your English homework.
 - **Strategy: A1 (activating and maintaining motivation and supportive emotions).**

SOME QUESTIONS TO SHARE WITH THE GROUP:

1. **Which strategies/activities did you already use?**
2. **Which new strategies/activities seem useful to you, at least at first sight? Are you planning to try them?**
3. **Can you think of any other strategy/activity that is not listed above? Have you tried it? What is your experience?**

<p>THIS MATERIAL WILL BE POSTED ON THE VIRTUAL CLASSROOM, FOR YOU TO KEEP AS A REFERENCE. YOU MIGHT FIND IT HELPFUL WHEN WRITING YOUR WEEKLY JOURNAL ENTRIES AND THE PORTFOLIO ON VOCABULARY LEARNING STRATEGIES.</p>
--

REFERENCES:

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.

Anexo XIX: Guía docente de la asignatura



Facultad de Humanidades
Sección de Bellas Artes

Facultad de Humanidades

Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales

GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA: Técnicas de expresión en idioma moderno (inglés)

Curso Académico 2014-2015



Fecha de la última modificación: 01-07-2014

Fecha: 01-07-2014



Grado en Conservación y Restauración de
bienes culturales

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma
moderno (Inglés)

Facultad de Humanidades
Sección de Bellas Artes

1. Datos Descriptivos de la Asignatura

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma moderno (Inglés)

Código: 199481101

- Centro: **Facultad de Humanidades**
- Titulación: **Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales**
- Plan de Estudios: **G048 (publicado en 13-04-2012)**
- Rama de conocimiento: **Arte y Humanidades**
- Itinerario / Intensificación:
- Departamento/s:
Filología Inglesa y Alemana
- Área/s de conocimiento:
Filología Inglesa
- Curso: **1**
- Carácter: **Obligatoria**
- Duración: **Cuatrimstral**
- Créditos ETCS: **6.0**
- Horario: **http://www.ull.es/view/centros/bbaa/Horarios_5/es**
- Dirección web de la asignatura: **<http://www.campusvirtual.ull.es>**
- Idioma: **Inglés**

2. Requisitos para cursar la asignatura

No hay requisitos previos esenciales.

No obstante, es conveniente comenzar con un nivel mínimo de inglés A2, según la terminología del Marco común europeo de referencia para las lenguas (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Un usuario con este nivel debe ser capaz de:

- Expresar opiniones o necesidades sencillas en un contexto familiar.
- Entender información dentro de un área conocida, como por ejemplo información sobre productos, libros sencillos o informes sobre temas familiares.
- Rellenar impresos y escribir textos sencillos (por ejemplo, cartas) sobre información personal.

3. Profesorado que imparte la asignatura

Profesor/a Coordinador/a: CARMEN RIO REY

- Grupo: **1, 101**
- Departamento:
- Área de conocimiento:
- Lugar Tutoría: **Despacho AD 99 de la Facultad de Bellas Artes**
- Horario Tutoría: **Primer cuatrimestre: Lunes de 13.00 a 13.30; martes de 9.15 a 10.45 y de 13.00 a 13.30; miércoles de 13.00 a 13.30; jueves de 13.00 a 14.00; viernes de 9.00 a 11.00 (online). Segundo cuatrimestre: Martes de 9.00 a 11.00 (online); jueves de 9.00 a 13.00. El horario de tutorías puede sufrir modificaciones puntuales que serán debidamente comunicadas en tiempo y forma. El procedimiento de acceso a las tutorías online se especificará en el aula virtual de la asignatura.**
- Teléfono (despacho/tutoría): **922318995**

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014



Grado en Conservación y Restauración de
bienes culturales

Facultad de Humanidades
Sección de Bellas Artes

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma
moderno (Inglés)

- Correo electrónico: criorey@ull.es
- Dirección web docente: <http://www.campusvirtual.ull.es>

4. Contextualización de la asignatura en el Plan de Estudios

- Bloque Formativo al que pertenece la asignatura: Formación Básica
- Perfil Profesional: Formación de conservadores y restauradores de bienes culturales, capaces de ejercer esa actividad en múltiples ámbitos o sobre los objetos, con cualidades materiales, históricas y estéticas distintas, que conforman el Patrimonio a preservar. Esta asignatura introduce al alumno en las destrezas comunicativas en inglés (nivel B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas), en el contexto académico y profesional de un graduado en Conservación y Restauración.

5. Competencias

Básicas

[B3] Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
[B4] Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
[B5] Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Generales (Instrumentales)

[G1] Capacidad de análisis y síntesis
[G4] Conocimiento de una lengua extranjera. Capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito en una segunda lengua (inglés), conociendo el vocabulario especializado.

6. Contenidos de la asignatura

Contenidos teóricos y prácticos de la asignatura

- Temas (epígrafes):
Tema 1: Careers in Conservation and Restoration
Tema 2: Describing works of art
Tema 3: Conservation and Restoration of paintings
Tema 4: Conservation and Restoration in other art fields

Actividades a desarrollar en otro idioma

7. Metodología y Volumen de trabajo del estudiante

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

- 2 -



Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales

Facultad de Humanidades
Sección de Bellas Artes

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma moderno (inglés)

Descripción
<p>La asignatura de Técnicas de Expresión en Idioma Moderno (Inglés) tiene un enfoque eminentemente práctico. En ella se plantean numerosas actividades comunicativas para mejorar la expresión y la comprensión oral. Asimismo, los alumnos realizan breves tareas de expresión escrita que se analizan en grupo para detectar los errores y señalar los aspectos positivos de manera colaborativa.</p> <p>Los contenidos lingüísticos teóricos (fonológicos, gramaticales, léxicos y ortográficos) de la asignatura no se predeterminan, sino que se prestará atención a las dificultades que interfieran con la realización de las tareas orales y escritas planteadas a lo largo del cuatrimestre, a medida que vayan surgiendo necesidades.</p> <p>La asignatura tiene un componente importante de inglés específico relativo al ámbito de la Conservación y Restauración. En buena medida, los alumnos trabajarán el vocabulario técnico a través de materiales de autoaprendizaje disponibles en el aula virtual (para lo que se ha solicitado la participación en el Programa de Apoyo a la Docencia Presencial mediante Herramientas TIC), y en las clases presenciales se hará un seguimiento constante para comprobar si ese léxico específico se está adquiriendo o no. Además, los alumnos aportarán vocabulario especializado adicional a través de presentaciones orales relacionadas con el campo de la Conservación y Restauración.</p>

Actividades formativas en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividades formativas	Horas presenciales	Horas de trabajo autónomo	Total Horas	Relación con competencias
Clases teóricas	10		10	[B3], [B5], [G1], [G4]
Clases prácticas (aula / salas de demostraciones / prácticas laboratorio)	44		44	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]
Realización de trabajos (individual/grupal)		20	20	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]
Estudio/preparación de clases teóricas		10	10	[B3], [B5], [G1], [G4]
Estudio/preparación de clases prácticas		35	35	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]
Preparación de exámenes		25	25	[B3], [B5], [G1], [G4]
Realización de exámenes	6		6	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]
Total horas	60	90	150	
		Total ECTS	6	

8. Bibliografía / Recursos

Bibliografía Básica

Material proporcionado por la profesora a través del Campus Virtual 2014-2015:
<http://campusvirtual.ull.es>

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014



Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales

Facultad de Humanidad
Sección de Bellas Artes

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma moderno (Inglés)

<p>En el aula virtual se proporcionarán enlaces a materiales en línea, entre los que figuran:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Materiales interactivos de autoaprendizaje de inglés para la Conservación y Restauración, muchos de ellos elaborados por la propia profesora en el marco de un Programa de Apoyo a la Docencia Presencial mediante Herramientas TIC. -Diccionarios y glosarios. -Materiales de consulta en inglés sobre Conservación y Restauración, Historia del Arte... -Recursos para el aprendizaje de inglés general. -Materiales lúdicos.
<p>Bibliografía Complementaria</p>
<ul style="list-style-type: none"> -CLARKE, Michael, y CLARKE, Deborah. (2001). The Concise Oxford Dictionary of Art Terms. Oxford: Oxford University Press. -LOTT, Hester. (2008). Real English Grammar. Intermediate to Upper Intermediate. Londres: Marshall Cavendish. -MARTÍNEZ, Celia y RICO, Lourdes. (2003). Diccionario técnico Akal de conservación y restauración de bienes culturales. Español-Alemán-Inglés-Italiano-Francés. Madrid: Akal. -MURPHY, Raymond (2012). English Grammar in Use: A self-study reference and practice book for intermediate learners of English. Cambridge: Cambridge University Press. -MURPHY, Raymond (2011). Essential Grammar in Use: Gramática básica de la lengua inglesa, con respuestas. Madrid, Cambridge: Cambridge University Press.

9. Sistema de Evaluación y Calificación

<p>Descripción</p>
<p>La asignatura consta de dos partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte ESCRITA (85% de la nota final). • Parte ORAL (15% de la nota final). <p>Respetando esos porcentajes, la asignatura puede evaluarse de dos maneras: EVALUACIÓN CONTINUA o evaluación a través del EXAMEN DE CONVOCATORIA OFICIAL. En ambos casos se recomienda consultar en el aula virtual las instrucciones detalladas que se dan para preparar cada componente de la evaluación.</p> <p>MODALIDAD 1: EVALUACIÓN CONTINUA</p> <p>1.1. EVALUACIÓN CONTINUA DE LA PARTE ESCRITA:</p> <p>1.1.1. Dos exámenes parciales de carácter eliminatorio, realizados durante el cuatrimestre. En el segundo parcial se incluye el vocabulario empleado por los alumnos en sus presentaciones orales de los temas 3 y 4 (la profesora indicará qué términos de los glosarios preparados por los alumnos forman parte de la materia de examen). La nota media resultante de estos dos parciales supone un 65% de la nota final. Los componentes de los que consta cada uno de los parciales (prueba objetiva sobre vocabulario, pruebas de respuesta corta sobre vocabulario y comprensión auditiva; pruebas de desarrollo para valorar la expresión escrita) se detallan en la tabla sobre estrategias evaluativas que figura más abajo.</p>

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

1.1.2. Materiales elaborados en parejas o pequeños grupos acerca de la presentación oral sobre una técnica de Conservación o Restauración (véase el punto 1.2.1). Estos materiales, que cuentan un 10% de la nota final, son tres: un resumen de la técnica descrita, un glosario con los principales términos técnicos de la presentación y una actividad didáctica sobre el léxico recogido en dicho glosario.

1.1.3. Portafolios de recursos preparados individualmente por el alumno para facilitar su aprendizaje del léxico específico: mapas conceptuales, tarjetas, etc. Se fomentará el uso de soportes digitales. A esta colección de recursos le corresponde un 5% de la nota final.

1.1.4. Diario del alumno (5% de la nota final): texto breve entregado cada semana donde se consigna el tiempo dedicado a cada actividad llevada a cabo durante el trabajo autónomo y se comentan impresiones sobre el desarrollo del curso.

1.2. EVALUACIÓN CONTINUA DE LA PARTE ORAL:

1.2.1. Presentación oral (acompañada del correspondiente material visual de apoyo, como imágenes, Powerpoint, Prezi, etc.) sobre una técnica de Conservación o Restauración. Esta presentación, que se realiza en parejas o pequeños grupos en la unidad 3 o en la unidad 4, dependiendo del tema que se trate, representa un 10% de la nota final.

1.2.2. Participación oral en el aula (5% de la nota final).

NOTA: Es necesario obtener al menos un 4/10 de media en los exámenes parciales para poder optar a compensar la nota con el resto de tareas escritas y orales de la evaluación continua. Si mediante la evaluación continua no se llega a aprobar la asignatura en su conjunto, pero sí una de sus dos partes (la oral o la escrita), se guardará esa parte aprobada para la convocatoria de junio y/o julio. En ningún caso se guardarán partes aprobadas para cursos académicos posteriores.

MODALIDAD 2: EXAMEN DE CONVOCATORIA OFICIAL

2.1. EXAMEN ESCRITO de CONVOCATORIA OFICIAL (85% de la nota final) cuya fecha fija la Facultad de Bellas Artes (dos llamamientos en la convocatoria de enero, de los que el alumno solo puede elegir uno; un llamamiento en la convocatoria de junio y un llamamiento en la convocatoria de julio). El alumno se examina de la totalidad de la materia, incluyendo los términos que la profesora selecciona de los glosarios elaborados por los alumnos.

2.2. EXAMEN ORAL que se realiza unos días después del examen escrito de convocatoria oficial (la fecha del oral la comunica la profesora el día del examen escrito). Para poder presentarse a este examen oral es necesario obtener al menos un 5/10 en el examen escrito de convocatoria oficial. En el caso de no superar el examen escrito de convocatoria, la nota final de la asignatura será la de dicho examen escrito. El examen oral consta de dos partes:

2.2.1. Presentación oral individual (acompañada del correspondiente material visual de apoyo, como imágenes, Powerpoint, Prezi, etc.) sobre una técnica de Conservación o Restauración (el alumno debe consultar previamente el tema con la profesora). Esta presentación supone un 10% de la nota final.

2.2.2. Comunicación oral espontánea (5% de la nota final): conversación informal con la profesora y/o con otros compañeros en la que se evaluará la capacidad de comunicarse espontáneamente sobre cuestiones relacionadas con el temario de la asignatura.

OBSERVACIONES

Para acogerse a la modalidad de evaluación continua, tanto en la parte escrita como en la parte oral, el alumno debe:

- Darse de alta en el aula virtual antes del 17 de septiembre.
- Asistir con actitud respetuosa y participativa al menos al 80% de las sesiones (es decir, se permite un máximo de 6 faltas).

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014



Grado en Conservación y Restauración de
bienes culturales

Facultad de Humanidad
Sección de Bellas Artes

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma
moderno (inglés)

- Realizar todas las tareas enumeradas en los apartados 1.1. y 1.2. En el caso del diario del alumno (punto 1.1.4), se requiere la entrega al menos en 12 de las semanas del cuatrimestre.
- Asistir a las dos sesiones que tienen lugar en el aula de informática (véase el cronograma en el apartado 11 de esta guía docente), y cumplimentar los cuestionarios correspondientes.

Se tendrán en cuenta circunstancias personales (por ejemplo, ausencia por enfermedad), si se acreditan debidamente.

El alumno tiene de plazo hasta el 29 de septiembre para comunicar a la profesora, mediante una consulta que se habilitará en el aula virtual, si se acoge o no a la modalidad de evaluación continua. En el caso de renunciar a la evaluación continua, el alumno tiene derecho a seguir asistiendo a clase y a ser tutorizado, pero no realizará las tareas de la evaluación continua y deberá asistir únicamente al examen escrito en la fecha prevista en el calendario de exámenes (si aprueba ese examen, pasará posteriormente al oral). Si un alumno dado de alta en el aula virtual no responde a esta consulta, se entiende que opta por la modalidad de evaluación continua.

Debe quedar claro que las dos modalidades de evaluación son excluyentes: suspender la evaluación continua no le da derecho al alumno a reclamar una evaluación por examen de convocatoria.

Se recomienda encarecidamente que el alumno se acoga a la modalidad de evaluación continua, ya que la eliminación de materia y la supervisión más estrecha por parte de la profesora resultan de gran ayuda.

Se recuerda que el alumno debe comprobar que su matrícula está en regla y que aparece en actas, pues en el caso de que no aparezca no se guardará hasta la convocatoria siguiente la nota obtenida.

La siguiente tabla detalla los instrumentos de evaluación de la modalidad de evaluación continua (con su correspondiente porcentaje de la calificación), las competencias evaluadas y los criterios de evaluación.

Estrategia Evaluativa			
TIPO DE PRUEBA	COMPETENCIAS	CRITERIOS	PONDERACIÓN
Pruebas objetivas	[B5], [G1], [G4]	• Prueba de vocabulario (6,5%): se domina el léxico específico	6.5%
Pruebas de respuesta corta	[B5], [G1], [G4]	• Pruebas de vocabulario y comprensión lectora (26%): se domina el léxico específico y se entiende en su contexto. • Pruebas de comprensión auditiva (6,5%): se captan las ideas principales del discurso oral cuando es claro y de tema conocido.	32.5%
Pruebas de desarrollo	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]	• El alumno domina el vocabulario específico. • Corrección gramatical. • Las redacciones poseen un contenido pertinente y están bien estructuradas.	26%
Trabajos y Proyectos	[B4], [B5], [G1], [G4]	El resumen, el glosario y la actividad didáctica sobre la presentación oral muestran:	10%

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

		<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del léxico específico. • Contenido pertinente y bien estructurado. • Corrección gramatical. • Formato claro y atractivo. 	
Técnicas de observación	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]	<p>Observación de la comunicación oral espontánea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno se expresa con fluidez, corrección gramatical y fonética aceptables. • Participa con espontaneidad en conversaciones sobre temas de interés personal. 	5%
Portafolios	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]	<p>Portafolios de recursos de creación propia del alumno para reforzar su aprendizaje de léxico específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección del vocabulario apropiado. • Materiales claros, completos y sin incorrecciones. 	5%
Presentación oral	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno se expresa con fluidez, corrección gramatical, entonación y fonética aceptables. • Puesta en escena y lenguaje corporal adecuados. • La presentación tiene un contenido relevante y está bien estructurada. 	10%
Diario del alumno	[B3], [B4], [B5], [G1], [G4]	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno es sistemático en la presentación de los datos. • El alumno reflexiona sobre su propio progreso y aporta ideas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	5%

10. Resultados de aprendizaje

Al finalizar la asignatura, el alumno debe ser capaz de:

Comunicar y comprender textos orales y escritos en lengua inglesa en un nivel cercano al B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas, con especial énfasis en el contexto profesional de la Conservación y

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

- 7 -



Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma moderno (inglés)

Facultad de Humanidades
Sección de Bellas Artes

Restauración, tal y como a continuación se relaciona:

1. Comprender las ideas principales en un discurso oral cuando se tratan asuntos cotidianos o de trabajo, tanto en conversación como en conferencias o medios de comunicación.
2. Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo.
3. Expresarse oralmente con cierta soltura sobre temas conocidos ligados a la Conservación y Restauración.
4. Expresarse por escrito mediante textos sencillos y bien enlazados sobre temas profesionales.

11. Cronograma / calendario de la asignatura

Descripción

La distribución del temario por semanas es orientativa, puede sufrir cambios según las necesidades de organización docente.

Las fechas de las presentaciones orales de alumnos sobre técnicas de Conservación y Restauración (que se enmarcan en los temas 3 y 4), así como las fechas de entrega del material relacionado con ellas, son especialmente susceptibles de experimentar modificaciones. El calendario definitivo para la realización de esas tareas se publicará en el aula virtual.

1º Cuatrimestre					
SEMANA	Temas	Actividades de enseñanza aprendizaje	Horas de trabajo presencial	Horas de trabajo autonomo	Total
Semana 1:	Presentación y Tema 1	SESIÓN 1 Presentación de la asignatura. TRABAJO AUTÓNOMO -Preparación de una breve presentación oral para introducir el tema 1. -Diario del alumno.	2.00	3.00	5
Semana 2:	Tema 1	SESIÓN 2 Exposiciones orales de introducción al tema 1. SESIÓN 3 -Acaba el plazo para darse de alta en el aula virtual si se quiere la evaluación continua. -Sesión en el aula de informática: explicación sobre el funcionamiento del aula virtual y realización de cuestionarios iniciales. TRABAJO AUTÓNOMO -Estudiar los materiales interactivos del aula virtual del tema 1. -Diario del alumno.	4.00	5.00	9
Semana 3:	Temas 1 y 2	SESIÓN 4 -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 1. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas.	4.00	5.00	9

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

		<p>-Redacción de cartas de presentación.</p> <p>-Explicación detallada acerca de las presentaciones orales que se deben preparar más adelante para los temas 3 y 4.</p> <p>SESIÓN 5</p> <p>-Taller de gramática y vocabulario sobre las cartas de presentación redactadas en la sesión anterior.</p> <p>-Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas.</p> <p>-Actividad oral sobre entrevistas de trabajo.</p> <p>-Taller sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario: recomendaciones para la elaboración del portafolios.</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <p>-Estudiar materiales interactivos del tema 2 (2.1).</p> <p>-Diario del alumno.</p> <p>-Elaboración de un portafolios sobre estrategias personales de aprendizaje de vocabulario (esta tarea se debe realizar a lo largo de todo el cuatrimestre).</p>			
Semana 4:	Tema 2	<p>SESIÓN 6</p> <p>-Acaba el plazo para elegir la modalidad de evaluación y seleccionar el tema de la presentación oral que se hará en los temas 3 o 4.</p> <p>-Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 2.</p> <p>-Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas.</p> <p>-Primera descripción colaborativa de una obra de arte.</p> <p>SESIÓN 7</p> <p>-Taller de gramática y vocabulario sobre las descripciones redactadas en la sesión anterior.</p> <p>-Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 2.</p> <p>-Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas.</p> <p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <p>-Estudiar los materiales interactivos del tema 2 (2.2, 2.3, 2.6, 2.8, 2.9).</p> <p>-Diario del alumno.</p> <p>-Portafolios.</p>	4.00	6.00	10
Semana 5:	Tema 2	<p>SESIÓN 8</p> <p>-Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 2.</p> <p>-Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas.</p> <p>SESIÓN 9</p> <p>-Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 2.</p> <p>-Explicaciones teóricas según las</p>	4.00	6.00	10

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014



Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma moderno (Inglés)

Facultad de Humanidades
Sección de Bellas Artes

		necesidades detectadas. TRABAJO AUTÓNOMO -Estudiar materiales interactivos del tema 2 (2.2, 2.4, 2.5, 2.7). -Diario del alumno. -Portafolios.			
Semana 6:	Tema 2	SESIÓN 10 -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 2. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. SESIÓN 11 -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 2. -Segunda descripción colaborativa de una obra de arte. -Taller de gramática y vocabulario sobre las descripciones. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. TRABAJO AUTÓNOMO -Estudiar materiales interactivos del tema 2 (2.10-2.14). -Diario del alumno. -Portafolios.	4.00	5.00	9
Semana 7:	Temas 2-3	SESIÓN 12 -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 2. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. SESIÓN 13 -Resolución de dudas sobre el primer parcial. -Trabajo sobre recursos interactivos del tema 3 (3.1-3.4) TRABAJO AUTÓNOMO: -Repaso de los materiales interactivos del tema 3 (3.1 a 3.4). -Revisión de los temas 1 y 2 para el primer parcial. -Diario del alumno. -Portafolios.	4.00	5.00	9
Semana 8:	Primer parcial y Tema 3	SESIÓN 14 Primer parcial. SESIÓN 15 -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 3. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. TRABAJO AUTÓNOMO -Estudiar materiales interactivos del tema 3 (3.5 a 3.10). -Diario del alumno. -Portafolios.	4.00	5.00	9
Semana 9:	Temas 3 y	SESIÓN 16	4.00	5.00	9

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

	4	<ul style="list-style-type: none"> -Entrega del material relacionado con la presentación oral del tema 3 (GRUPO 1). -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 3. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>SESIÓN 17</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega del material relacionado con la presentación oral del tema 3 (GRUPO 2). -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 3. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudiar materiales interactivos del tema 4 (4.1 a 4.5). -Diario del alumno. -Portafolios. 			
Semana 10:	Temas 3 y 4	<p>SESIÓN 18</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega del material relacionado con la presentación oral del tema 3 (GRUPO 3). -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 4. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>SESIÓN 19</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega del material relacionado con la presentación oral del tema 3 (GRUPO 4). -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 4. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudiar los materiales interactivos del tema 4 (4.6 a 4.9). -Diario del alumno. -Portafolios. 	4.00	5.00	9
Semana 11:	Temas 3 y 4	<p>SESIÓN 20</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega del material relacionado con la presentación oral del tema 4 (GRUPO 5). -Presentaciones orales sobre técnicas de C+R (tema 3, GRUPO 1). -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 4. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>SESIÓN 21</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega del material relacionado con la presentación oral del tema 4 (GRUPO 6). -Presentaciones orales sobre técnicas de C+R (tema 3, GRUPO 2). -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 4. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. 	4.00	5.00	9

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014



Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales

Facultad de Humanidad
Sección de Bellas Artes

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma moderno (inglés)

		<p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudiar los glosarios de los grupos 1 y 2. -Estudiar los materiales interactivos del tema 4 (4.10 a 4.13). -Diario del alumno. -Portafolios. 			
Semana 12:	Temas 3 y 4	<p>SESIÓN 22</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentaciones orales sobre técnicas de C+R (tema 3, GRUPO 3). -Actividades de comprobación del dominio de los glosarios de los grupos 1 y 2. -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 4. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>SESIÓN 23</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentaciones orales sobre técnicas de C+R (tema 3, GRUPO 4). -Actividades de comprobación del dominio de los materiales interactivos del tema 4. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudiar los glosarios de los grupos 3 y 4. -Diario del alumno. -Portafolios. 	4.00	5.00	9
Semana 13:	Tema 4	<p>SESIÓN 24</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentaciones orales sobre técnicas de C+R (tema 4, GRUPO 5). -Actividades de comprobación del dominio de los glosarios de los grupos 3 y 4. -Explicaciones teóricas según las necesidades detectadas. <p>SESIÓN 25</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentaciones orales sobre técnicas de C+R (tema 4, GRUPO 6). <p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudiar los glosarios de los grupos 5 y 6. -Revisión de temas 3 y 4. -Diario del alumno. -Portafolios. 	4.00	5.00	9
Semana 14:	Tema 4 y Revisión	<p>SESIÓN 26</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividades de comprobación del dominio de los glosarios de los grupos 5 y 6. -Actividades de revisión de los temas 3 y 4. -Resolución de dudas sobre el segundo parcial. <p>TRABAJO AUTÓNOMO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisión de temas 3 y 4 para el segundo parcial. -Diario del alumno. -Portafolios. 	2.00	5.00	7
Semana 15:	Revisión y 2º parcial	<p>SESIÓN 27</p> <p>Sesión en el aula de informática: realización</p>	4.00	5.00	9

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

Anexo XIX: Guía docente de la asignatura



Universidad
de La Laguna

Grado en Conservación y Restauración de
bienes culturales

Asignatura: Técnicas de expresión en idioma
moderno (inglés)

Facultad de Humanidades
Sección de Bellas Artes



		de cuestionarios finales. SESIÓN 28 Segundo parcial. TRABAJO AUTÓNOMO -Diario del alumno. -Portafolios.			
Semanas 16 a 18:	Revisión y examen	SESIÓN 29 -Entrega del portafolios. -Sesión de evaluación de la asignatura por parte de los alumnos. TRABAJO AUTÓNOMO: Preparación para el examen de convocatoria. ENERO: 2 horas presenciales para la realización del examen en la fecha designada por la Facultad de Bellas Artes.	4.00	15.00	19
Total horas			60	90	150

Fecha de última modificación: 01-07-2014

Fecha de aprobación: 01-07-2014

- 13 -

Anexo XX: Control de asistencia de los alumnos de evaluación continua

LEYENDA	
El sombreado rosado señala a los alumnos que participaron como sujetos del estudio (véase el apartado 5.1.3 del capítulo 5 en el volumen que contiene el cuerpo de la tesis).	
 = sesión en la que no se tuvieron en cuenta las faltas de asistencia.	m (29/10/14) = taller en el Museo de la Naturaleza y el Hombre.
 = sesión sin clase.	e (3/11/14 y 17/12/14) = exámenes parciales.
x = falta no justificada.	t (19/11/14) = temporal.
-- = falta justificada.	c (26/11/14) = sesión cedida a Historia del Arte a cambio del 24 de septiembre.
p (17/9/14) = presentación de la asignatura.	f (8/12/14) = festivo.
i (24/9/14) = sesión en la sala de informática.	n (22/12/14) = lectivo, pero los alumnos ya no asistieron a clase.
a (26/9/14) = sesión adicional cedida por Historia del Arte a cambio del 26 de noviembre.	EF = pasaron a régimen de evaluación final por sobrepasar el máximo de 6 faltas permitidas.
h (22/10/14) = huelga de alumnos.	

	S E P				O C T							N O V						D I C						Faltas no justific.							
	17 p	22	24 i	26 a	29	1	6	8	13	15	20	22 h	27	29 m	3 e	5	10	12	17	19 t	24	26 c	1		3	8 f	10	15	17 e	22 n	
1. AHD										x	x									x											2
2. AHQ													--			x				x											1
3. AJH						x					x	x	x					--		x	--			--							3
4. AN											x		--							x								x	x		0
5. AO		x									x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x		x	x	x	x	11 (EF)
6. AR						--					x		x				x			x											3
7. AS		x																		x											1
8. AV										x							x		x	x					x						4
9. BA																				x											1
10. BG		x		x							x	x	--		x		x	x	x	x									x	x	6
11. BM											x									x									x	x	1
12. CF							x				x								x	x	x										3
13. CM											x						x	x	x	x											3
14. CS					x					x		x		x	x				x	x											6
15. ECB						x					x		--		x	x	x			x											4
16. ECN																			x	x											1
17. EG				x							x									x						(x)					1
18. EM																				x				x							1
19. EP											x		x				x		x					x							3

	S E P					O C T							N O V						D I C				Faltas no justific.							
	17 p	22 i	24 a	26 a	29	1	6	8	13	15	20	22 h	27	29 m	3 e	5	10	12	17	19 t	24	26 c		1	3	8 f	10	15	17 e	22 n
20. FM					x					x								x		x										3
21. GD	x	x		x									--					x										x	x	4
22. LC																														0
23. LP						x					x												x							3
24. LR													--				x							x						2
25. LS										x														x						2
26. MD																	x						x							2
27. MR		--				x		x		x	x											x	x							6
28. MS																														0
29. SC															x		x						x	x		x	x	x	x	5
30. SD						x				x		x	x	--	x	x			x				x	x		x	x	x	x	11 (EF)
31. SP										x	x	x																		3
32. SR													--	--	x											x	x	x	x	3
33. TLH																		x	x											2
34. TMH				x													x							x						4
35. VC							x			x	x				x	x	x	x					x			x	x	x	x	10 (EF)
Total asistentes	34	31	34	31	33	29	33	34	34	28	26	15	32	23	30	28	24	20	26	0	29		25	28		29	30	26	0	

Anexo XXI: Cronograma de la asignatura

Última actualización: 22 septiembre 2014.

Consulta el calendario académico de la ULL [aquí](#).

		LUNES	MIÉRCOLES	
SEPTIEMBRE	SEMANA 1: 8-14/9		10	
			SESIÓN CONJUNTA DE BIENVENIDA	
	SEMANA 2: 15-21/9	15	17	
	Trabajo presencial (presentación y preliminares)	FESTIVO	Presentación de asignatura: ver en aula virtual o página externa de la profesora (http://criorey.webs.ull.es) el pdf "Wednesday 17 September: Introductory session (summary of important information)".	
	Trabajo autónomo (tema 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Darse de alta en aula virtual (antes del 29/9). • Story of my life (entregar 24/9 presentar 26/9). • Diario semanal del alumno (entrega domingos a las 22:00, primer plazo de entrega acaba 28/9). • Preparar recurso 1.1 (para 29/9). 		
	SEMANA 3: 22-28/9	22	24	VIERNES 26
T. presencial (Presentación y preliminares, Tema 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones personales. • Uso del aula virtual y de otras herramientas informáticas. 	Sesión en aula de informática del edificio Cajacanarias, Campus Guajara (obligatoria para evaluación continua). Quedamos a las 10:40 en el aula 3.12 de BBAA.	Aula 3.27. Presentar comics.	
T. autónomo: (Tema 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Ver semana anterior. • Preparar recursos 1.2-1.4 (para 1/10). 			
OCTUBRE	SEMANA 4: 29/9 – 5/10	29	1 OCTUBRE	
	T. presencial (Tema 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Acaba el plazo para darse de alta (con foto de perfil) en el aula virtual (para evaluación continua). • Sesión obligatoria para evaluación continua. • Comprobación del recurso 1.1. 		
	T. autónomo (tema 1, tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobación de recursos 1.2-1.4. • Taller sobre presentación oral. • Taller sobre búsquedas terminológicas. 		
			1	
		<ul style="list-style-type: none"> • Contestar consulta sobre tipo de evaluación (está en semana 5 del aula virtual), antes del 8/10. • Elegir tema para la presentación oral (wiki en la semana 5 del aula virtual), antes del 8/10. • Diario semanal del alumno (entrega los domingos a las 22:00). • Preparar recurso 1.5 (para 6/10), 2.1 (para 8/10). 		

		LUNES	MIÉRCOLES
OCTUBRE (cont.)	SEMANA 5: 6-12/10	6	8
	T. presencial (tema 1, tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> Comprobación del recurso 1.5. Taller sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> Acaba el plazo para contestar la consulta sobre el tipo de evaluación y elegir tema para la presentación oral (para evaluación continua). Comprobación del recurso 2.1. Práctica de redacción para el primer parcial.
	T. autónomo (tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> Diario semanal del alumno (entrega los domingos a las 22:00). Elaboración del portafolio en formato blog sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario (primera entrega: 3/11). Repasar recursos 2.1 (para 13/10), 2.2 (para 15/10). 	
	SEMANA 6: 13-19/10	13	15
	T. presencial (tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> Comprobación del recurso 2.1. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprobación del recurso 2.2.
	T. autónomo (tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (primera entrega: 3/11). Preparar presentaciones orales sobre temas 3-4. Repasar recurso 2.2 (para 20/10), preparar recursos 2.3-2.8 (para 22/10) 	
	SEMANA 7: 20-26/10	20	22
	T. presencial (tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> Límite para apuntarse para talleres en MNH. Comprobación del recurso 2.2. Práctica de redacción para el primer parcial. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprobación de los recursos 2.3-2.8. Consulta de dudas para el primer parcial.
	T. autónomo (tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (primera entrega: 3/11). Preparar presentaciones orales sobre temas 3-4. Ultimar repaso para primer parcial. 	
	SEMANA 8: 27/10 – 2/11	27	29
T. presencial (PRIMER PARCIAL, taller MNH)	PRIMER PARCIAL Tema 1 y tema 2, parte I (recursos 1.1. a 2.8).	<ul style="list-style-type: none"> TALLER EN EL MUSEO DE LA NATURALEZA Y EL HOMBRE (turno 1). Actividad alternativa para el otro turno. 	
T. autónomo (tema 2, parte I)	<ul style="list-style-type: none"> Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (primera entrega: 3/11). Preparar presentaciones orales sobre temas 3-4. Preparar recursos 2.9-2.11 (para 5/11) 		

		LUNES	MIÉRCOLES
NOVIEMBRE	SEMANA 9: 3-9/11	3	5
	T. presencial (taller MNH, tema 2, parte II)	<ul style="list-style-type: none"> Acaba plazo para primera entrega del portafolio en formato blog sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario. TALLER EN EL MUSEO DE LA NATURALEZA Y EL HOMBRE (turno 2). Actividad alternativa para el otro turno. Acaba plazo de entrega de material de presentación oral (grupo 3A): ver grupos en wiki de la semana 5. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprobación de actividades de 29/10 y 3/11 Comprobación de los recursos 2.9-2.11. Acaba plazo de entrega de material presentación oral (grupo 3B).
	T. autónomo (tema 2, parte II)	<ul style="list-style-type: none"> Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (segunda entrega: 22/12). Preparar recursos 2.12-2.13 (10/11), 2.14 (12/11). 	
	SEMANA 10: 10-16/11	10	12
	T. presencial (tema 2, parte II)	<ul style="list-style-type: none"> Comprobación de los recursos 2.12-2.13. Acaba plazo para entrega de material de presentación oral (grupo 3C). 	<ul style="list-style-type: none"> Comprobación del recurso 2.14. Práctica de redacción para segundo parcial.
	T. autónomo (tema 2, parte II)	<ul style="list-style-type: none"> Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (segunda entrega: 22/12). Preparar recurso 3.1 (17/11). 	
SEMANA 11: 17-23/11	17	19	
T. presencial (tema 3)	<ul style="list-style-type: none"> Acaba plazo para entrega de material de presentación oral (grupo 3D). Presentaciones orales del grupo 3A. Comprobación del recurso 3.1. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentaciones orales del grupo 3B. Acaba plazo para entrega de material de presentación oral (grupos 4A y 4B). 	
T. autónomo (tema 3)	<ul style="list-style-type: none"> Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (segunda entrega: 22/12). Estudiar glosarios de las presentaciones de grupos 3A y 3B (para 24/11). Preparar recursos 3.2-3.6 (para 24/11). 		

		LUNES	MIÉRCOLES
NOVIEMBRE (cont.)	SEMANA 12: 24-30/11	24	26
	T. presencial (tema 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones orales del grupo 3C. • Comprobación de los recursos 3.2-3.6 y de los glosarios de presentaciones de los grupos 3A y 3B. • Actividad de repaso global del tema 3. 	TIENEN CLASE EN LA 3.12 CON HISTORIA DEL ARTE.
T. autónomo (tema 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (segunda entrega: 22/12). • Estudiar glosarios de las presentaciones del grupo 3C (para 1/12). • Preparar recursos 4.1-4.4 (para 1/12), 4.5-4.7 (3/12). 		
DICIEMBRE	SEMANA 13: 1-7/12	1	3
	T. presencial (tema 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones orales del grupo 3D. • Comprobación de los glosarios del grupo 3C. • Comprobación de los recursos 4.1 a 4.4. • Práctica de redacción para segundo parcial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones orales de los grupos 4A y 4B. • Comprobación de los recursos 4.5 a 4.7.
	T. autónomo (tema 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (segunda entrega: 22/12). • Estudiar glosarios de las presentaciones de los grupos 3D, 4A y 4B (para 15/12). 	
	SEMANA 14: 8-14/12	8	10
T. autónomo (repaso)	FESTIVO	Sesión en el aula de informática del edificio Cajacanarias del Campus de Guajara (obligatoria para evaluación continua). Quedamos a las 10:40 en el aula 3.12 de BBAA.	
T. autónomo (repaso)	<ul style="list-style-type: none"> • Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (segunda entrega: 22/12). • Repasar toda la materia del segundo parcial. 		

		LUNES	MIÉRCOLES
DICIEMBRE (cont.)	SEMANA 15: 15-21/12	15	17
	T. autónomo (repaso, segundo parcial)	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión obligatoria para evaluación continua. • Comprobación de glosarios de grupos 3D, 4A y 4B. • Actividad de repaso global para el segundo parcial. 	SEGUNDO PARCIAL Tema 2, parte II, temas 3 y 4 (recursos 2.9 a 4.7).
	T. autónomo (repaso)	<ul style="list-style-type: none"> • Diario (domingo, 22:00), portafolio/blog (segunda entrega: 22/12). 	
	SEMANA 16: 22-28/12	22	
	T. presencial (repaso)	<ul style="list-style-type: none"> • Acaba el plazo para la segunda entrega del portafolio/ blog sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario. • Sesión de dudas sobre el examen oficial de enero. 	
	T. autónomo (repaso)	<ul style="list-style-type: none"> • Diario semanal del alumno (domingo 28, 22:00). 	

CAMBIOS CON RESPECTO AL CRONOGRAMA INICIAL

1. A petición del alumnado, el primer parcial se pasó del 27 de octubre al 3 de noviembre.
2. El taller realizado en el Museo de la Naturaleza y el Hombre de Santa Cruz de Tenerife se completó en una sola sesión (el 29 de octubre), en lugar de dos (29 de octubre y 3 de noviembre), puesto que el número de participantes no fue tan elevado como se preveía.
3. Ante las demandas de los alumnos, incapaces de cumplir los plazos, y debido también a la pérdida de la sesión del 19 de noviembre, en la que los estudiantes decidieron no venir por el mal tiempo, se cambiaron las fechas de entrega y de exposición de las presentaciones orales, como se aprecia en la siguiente tabla:

PLAN ORIGINAL				REALIDAD			
	ENTREGA	ORAL	REPASO DE VOCABULARIO DE PRESENTACIÓN		ENTREGA	ORAL	REPASO DE VOCAB.
GRUPO 3A	3/11	17/11	24/11	3A	---	---	---
GRUPO 3B	5/11	19/11		3B			
GRUPO 3C	10/11	24/11	1/12	3C	14/11	24/11	3/12
GRUPO 3D	17/11	1/12		3D			
GRUPO 4A	19/11	3/12	15/12	4A	24/12	1/12	15/12
GRUPO 4B				4B		3/12	

4. La comprobación en el aula física de los recursos 3.2 a 3.6, inicialmente prevista para el 24 de noviembre, se adelantó al 19 de noviembre como consecuencia de los cambios en la planificación de las presentaciones orales. Debido a la pérdida de la sesión del 19 de noviembre, dicha comprobación se realizó de manera virtual.

5. La práctica de redacción para el segundo parcial, que se iba a realizar el 1 de diciembre según el cronograma original, se pasó al 10 de diciembre.

6. La realización del postest de vocabulario específico, programada para el 15 de diciembre, se tuvo que adelantar al 10 de diciembre (día de la sesión en el aula de informática), ya que hubo que destinar el 15 a terminar varias tareas pendientes con vistas al segundo parcial. Este cambio tuvo importantes repercusiones, puesto que, como se comenta en los capítulos 5 y 6, muchos alumnos aún no habían empezado a estudiar para el segundo parcial cuando completaron dicho test.

Anexo XXII: Diario/blog de la profesora

En primer lugar se ofrece un extracto de las entradas del blog, y después se incluye una captura de pantalla para mostrar cómo se ve en el ordenador.

29/9/14

- La impresión inicial del grupo ha sido excelente. Los alumnos muestran buena disposición, son participativos y algunos tienen un nivel previo de inglés muy bueno o, al menos, eso parece en sus presentaciones orales.
- Problemas con el nuevo edificio: no hay pizarra, la proyección del cañón no se ve bien y hace excesivo calor en clase al no haber ninguna cortina o persiana para tapar la vidriera.

6/10/14

- El taller sobre estrategias de aprendizaje resultó muy pesado.
- Por fin se ponen cortinas provisionales para paliar el problema de la luz.

8/10/14

- Comentarios más preocupantes del *feedback* escrito en clase:
 - no saber qué palabras entran.
 - no situarse bien en el temario.
 - no saber de qué trata el tema exactamente.
- Acciones que he tomado de inmediato para intentar solucionar los problemas señalados:
 - mostrar todo en el cronograma y aula virtual.
 - volver a decir que las palabras que entran son las palabras de los ejercicios.
- He notado que el interés en clase ha decaído un poco.
- Hoy los alumnos se han mostrado muy asustados por la inminencia del primer parcial.

20/10/14

Me piden los alumnos de manera informal en clase que solo muestre la semana en la que estamos (mostrar una sección por página). Al resto de las semanas se accede mediante menú.

28/10/14

Las dudas de AJH sobre el aula virtual expresadas en la opinión escrita sobre el tema 1 se referían a la falta de costumbre, ahora su experiencia ha mejorado un montón.

19/11/14

- Ausencia injustificada de TODA la clase por el temporal. A eso se suman constantes retrasos de fecha de las presentaciones por diversos motivos, principalmente el agobio de los alumnos con otras asignaturas (sobre todo Pintura).
- Queda demasiado poco tiempo para ver el resto del temario. El tiempo dedicado al segundo parcial queda descompensado con respecto al primero.

24/11/14

Conversación con AJH (a petición suya) sobre su descontento de cómo lleva la asignatura y la carrera. Me dice que el diario ha sido el desencadenante para replantearse muchas cosas. Me alegro de que esa herramienta sirva para la reflexión.

9/12/14

- Noto que los alumnos están hartos de que les pida tanto *feedback*.
- Escasa participación en el glosario colaborativo, quizá lo deba hacer obligatorio otro curso.
- Idea para otro año: nuevo recurso sobre prevención de riesgos laborales.

10/12/14

Me comentan algunos alumnos en el aula de informática que en realidad les gustaba más la estructura original del aula virtual, en la que se mostraban todas las secciones (semanas) en una misma página. Vuelvo a cambiar la estructura.

17/12/14

Los alumnos me han comentado de manera informal en el pasillo que a ellos les parece que hay mucho más vocabulario en el segundo parcial. Además de que haya cierto desequilibrio, puede que pasen dos cosas:

-El vocabulario del segundo parcial es más difícil porque presenta un mayor grado de especialización.

-No he señalado con la claridad suficiente qué palabras considero que entran en el examen.

Wednesday, October 8, 2014

Algunos comentarios sobre el tema 1 son bastante preocupantes

Comentarios principales del feedback escrito en clase:

- no saber qué palabras entran
- no situarse bien en el temario
- no saber de qué trata el tema exactamente

Acciones que he tomado de inmediato para intentar solucionar los problemas señalados:

- mostrar todo en el cronograma y aula virtual
- volver a decir que entran las palabras de los ejercicios

He notado que el interés en clase ha decaído un poco.

Hoy se han mostrado muy asustados por la inminencia del primer parcial.

Posted by Carmen RIO REY at 4:55 PM No comments: 

Monday, October 6, 2014

Sesión 6 octubre

El taller sobre estrategias de aprendizaje resultó muy pesado.

Por fin se ponen cortinas provisionales para paliar el problema de la luz.

Posted by Carmen RIO REY at 10:47 AM No comments: 

Anexo XXIII: Lista de sujetos del estudio

Se seleccionaron para el estudio los 22 alumnos que proporcionaron datos a través de todas las herramientas disponibles (en el caso de los diarios semanales, se exigió un mínimo de cinco entregas).

Alumno	Test vocabulario específico inicial y final	Cuestionario inicial y final (código)	Estrategias aprendizaje vocabulario			Diario (14 semanas). Número mínimo de entregas requerido: 5.														
			Cuestionario	Blog		Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13	Semana 14	Semana 15	
				Mitad cuatrim.	Final cuatrim.															
1. AHD	sí	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	
2. AHQ	sí	13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	--	
3. AJH	sí	18	x	x	x	x	x	x	--	--	--	x	--	x	--	--	--	--	--	
4. AN	sí	23	x	x	x	x	--	x	x	x	x	--	x	--	x	--	x	--	--	
5. AR	sí	34	x	x	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	--	
6. AS	sí	24	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	--	
7. BA	sí	14	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	
8. BM	sí	59	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	--	x	
9. CF	sí	9	x	--	x	x	x	x	--	--	--	--	--	--	--	x	x	x	x	
10. ECB	sí	43	x	x	x	x	--	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	--	--	
11. ECN	sí	28	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
12. EM	sí	48	x	x	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	
13. EP	sí	22	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	--	--	
14. LC	sí	6	x	x	x	--	x	x	x	x	--	x	x	x	x	--	--	x	--	
15. LP	sí	35	x	x	x	x	--	x	x	--	x	--	--	x	--	x	--	--	--	
16. LR	sí	19	x	x	x	x	x	x	--	--	x	x	x	x	x	x	--	--	--	
17. LS	sí	38	x	x	x	--	x	x	x	x	--	x	x	x	x	--	x	x	--	
18. MD	sí	7	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	--	--	--	x	
19. MS	sí	30	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	--	--	
20. SP	sí	8	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	--	--	x	x	--	--	--	
21. TLH	sí	52	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	--	x	x	--	x	--	--	
22. TMH	sí	55	x	x	x	x	x	x	--	x	--	x	x	x	x	x	x	--	--	

Anexo XXIV: Consulta suplementaria de abril de 2015

TÉCNICAS DE EXPRESIÓN EN IDIOMA MODERNO (INGLÉS)

NOMBRE Y APELLIDOS:

1. ¿Hubo recursos de la asignatura (del tipo de las pequeñas páginas web preparadas por la profesora con ejercicios de vocabulario) que estudiaste sin necesidad de consultarlos personalmente en el aula virtual?

- a) Sí
- b) No

1A. En caso afirmativo, ¿qué hiciste para estudiar ese contenido?

.....
.....
.....
.....

2. ¿Te has matriculado en Conservación y Restauración pensando en pasarte a otra titulación en el segundo año? En caso afirmativo, especifica cuál.

.....
.....
.....
.....
.....

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo XXV: Datos sobre las consultas de los alumnos a los OAs y a sus recursos complementarios

En la tabla XXV-1 se proporcionan las claves necesarias para la interpretación del resto de las tablas en este anexo. Para comprender dicha tabla inicial, hay que conocer el significado de los siguientes elementos:

- La letra A se refiere a las consultas al OA que el alumno realizó en el aula virtual antes de la sesión presencial en la que se trabajó el OA.
- La letra D representa las consultas que hizo el alumno en el aula virtual después de la sesión presencial en la que se trabajó el OA.
- La letra P indica que se asistió a la sesión presencial en la que se trabajó el recurso complementario al OA.
- La letra C denota que se consultó posteriormente en el aula virtual dicho recurso complementario.
- La letra V significa que el alumno solo ha estado expuesto al OA en el aula virtual, ya que no acudió a la clase en la que se hicieron actividades presenciales relacionadas con el OA.
- El símbolo \emptyset representa la ausencia de contacto del alumno con el OA (según los datos obtenidos de las clases presenciales y del aula virtual).

Los números entre paréntesis se refieren a las consultas realizadas después del postest de vocabulario específico (pero siempre dentro del primer cuatrimestre)⁶⁹. Esas cifras, aunque poseen interés y por ello se reflejan en las tablas, no se tuvieron en cuenta para las gráficas derivadas de las tablas que se ofrecerán en este apartado, pues tales consultas no pudieron afectar a los resultados del test.

⁶⁹ El número de consultas realizadas durante el segundo cuatrimestre corresponden exclusivamente a los alumnos con la asignatura pendiente tras la convocatoria de enero: un no presentado (BM) y tres suspensos con una calificación de 4 (AN, AHD y LS). El alumno AN realizó 80 consultas a los OAs (no dejó ninguno sin repasar) entre el 17 y el 26 de mayo de 2015 y aprobó la asignatura en junio. El alumno BM consultó la totalidad de los OAs en numerosas ocasiones (acumula 193 visitas entre el 29 de marzo y el 13 de julio), pero no llegó a presentarse a ninguna de las tres convocatorias. El alumno AHD, que superó la asignatura en julio con un 6, no comenzó su revisión de los OAs en el aula virtual hasta el 22 de junio, y presenta 35 registros entre esa fecha y el 24 de junio. Por último, el alumno LS consultó los OAs solo en dos días: el 7 de abril y el 24 de mayo, y solo suma 9 visitas.

Anexo XXV: Datos sobre las consultas de los alumnos a los OAs y a sus recursos complementarios

Código de las tablas XXV-2 a XXV-4		Significado	Código de las tablas XXV-8 y XXV-9
A	D		
1	2	OA consultado <u>antes y después</u> de la sesión presencial (en este ejemplo, 1 vez antes y 2 después). Además, se ha <u>consultado también el recurso complementario</u> al OA (el número concreto de visitas al recurso complementario se especifica en la tabla XXV-6).	Tipo 1 A+P+D+C
1	2	OA consultado <u>antes y después</u> de la sesión presencial (en este ejemplo, 1 vez antes y 2 después).	Tipo 2 A+P+D
3	--	OA consultado solo <u>antes</u> de la sesión presencial (en este ejemplo, 3 veces). Además, se ha <u>consultado también el recurso complementario</u> al OA (el número concreto de visitas al recurso complementario se especifica en la tabla XXV-6).	Tipo 3 A+P+C
3	--	OA consultado solo <u>antes</u> de la sesión presencial (en este ejemplo, 3 veces).	Tipo 4 A+P
--	1	OA consultado solo <u>después</u> de la sesión presencial (en este ejemplo, 1 vez). Además, se ha <u>consultado también el recurso complementario</u> al OA (el número concreto de visitas al recurso complementario se especifica en la tabla XXV-6).	Tipo 5 P+D+C
--	1	OAs consultados solo <u>después</u> de la sesión presencial (en este caso, 1 vez).	Tipo 6 P+D
--	--	OAs a los que solo se ha tenido exposición en la sesión <u>presencial</u> .	Tipo 7 P70
2	1	OA al que solo se ha tenido exposición en el aula <u>virtual</u> . Se indican las consultas que han tenido lugar antes (en este ejemplo, 2) y después (en este caso, 1) de la fecha de la sesión presencial en la que se trabajó el OA y a la que el alumno no asistió. Además, se ha <u>consultado también el recurso complementario</u> al OA (el número concreto de visitas al recurso complementario se especifica en la tabla XXV-6).	Tipo 8 V+C
2	1	OA al que solo se ha tenido exposición en el aula <u>virtual</u> . Se indican las consultas que han tenido lugar antes (en este ejemplo, 2) y después (en este caso, 1) de la fecha de la sesión presencial en la que se trabajó el OA y a la que el alumno no asistió.	Tipo 9 V
--	(2)	El alumno <u>no asiste</u> a clase cuando se trabajan las actividades presenciales complementarias a un OA y <u>consulta en el aula virtual los materiales relacionados con esas actividades complementarias, pero no el OA propiamente dicho</u> ⁷¹ .	Tipo 10 C
--	--	<u>No exposición</u> al OA en el aula física ni en la virtual.	Tipo 11 ∅
--	(1)	<u>No exposición</u> al OA en el aula física ni en la virtual <u>antes del postest</u> de vocabulario específico, <u>aunque sí después</u> de dicho test (en este caso 1 consulta).	
--	(1)	<u>No exposición</u> al OA en el aula física ni en la virtual <u>antes del postest</u> de vocabulario específico, <u>aunque sí después</u> de dicho test (en este caso 1 consulta). Además, se ha <u>consultado, también después del postest, el recurso complementario</u> al OA (el número concreto de visitas a dicho recurso se especifica en la tabla XXV-6).	

Tabla XXV-1: Leyenda para la interpretación de las tablas del anexo XXV.

⁷⁰ Cabe destacar que no se encuentra en los datos un hipotético tipo P+C, en el que el alumno vendría a clase cuando se realizase la actividad presencial relacionada con un OA y consultaría en el aula virtual el recurso complementario usado para esa actividad, pero no el OA propiamente dicho.

⁷¹ ECB y TLH, que presentan ejemplos de esta casuística, acceden a través del aula virtual al recurso complementario antes del postest de vocabulario, pero consultan el OA después del postest, justo antes del segundo parcial.

	1.1 (29/9)		1.2 (1/10)		1.3 (1/10)		1.4 (1/10)		1.5 (6/10)		2.1 (8 y 13/10)		2.2 (15 y 20/10)		2.3 (22/10)		2.4 (22/10)		2.5 (22/10)		2.6 (22/10)		2.7 (22/10)		2.8 (22/10)		Total consultas del alumno			
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A+D	
	ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests de vocabulario																													
SP [+5,9]	1	--	1	--	1	--	1	--	--	1	2	2	--	<u>3</u>	--	3	--	3	--	<u>3</u>	--	<u>2</u>	--	2	--	2	6	21	27	
AN [+5,4]	2	4	--	2	--	3	--	5	1	2	1	4	<u>1</u>	<u>3</u>	--	4	--	3	--	4	--	(2)	--	2	--	4	5	40 (+2)	45 (+2)	
AS [+5,4]	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	3	3	3	1	1	1	1	1	1	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	1	1	1	3	17	20	37
ECN [+5,2]	2	1	1	1	1	1	--	3	--	1	5	1	--	<u>1</u>	--	1	--	1	--	1	--	1	--	1	--	1	9	15	24	
EM [+5,15]	3	2	1	2	1	1	1	3	3	2	4	6	2	--	--	2	--	3	--	<u>2</u>	--	<u>2</u>	--	2	--	2	15	29	44	
LC [+4,5]	--	5	1	2	2	2	1	2	--	2	1	1	<u>2</u>	<u>1</u>	--	1	--	1	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	1	--	1	7	21	28	
LP [+4,3]	1	--	1	--	--	--	--	--	--	1	1	1	1	1	--	1	--	1	--	1	--	1	--	1	--	1	4	9	13	
ECB [+4,05]	2	5	1	4	--	2	--	--	--	2	2	2	<u>2</u>	<u>4</u>	1	3	--	2	--	<u>2</u>	1	2	--	1	--	1	9	30	39	
MD [+3,85]	2	1	4	1	1	--	2	--	2	1	5	1	<u>3</u>	<u>4</u>	2	--	2	--	2	--	<u>1</u>	<u>1</u>	1	--	1	--	28	9	37	
LR [+3,8]	2	2	1	2	1	1	1	1	--	2	2	2	<u>2</u>	<u>2</u>	--	3	--	3	--	3	--	3	--	3	--	3	9	30	39	
BA [+3,7]	--	2	--	1	--	1	--	2	1	1	--	2	1	--	1	1	1	--	1	1	<u>1</u>	<u>2</u>	1	1	1	2	8	16	24	
AHD [+3,65]	2	3	3	3	2	2	2	3	2	1	4	2	3	5	--	2	--	5	--	<u>4</u>	--	3	--	4	--	3	18	40	58	
CF [+3,55]	1	5	1	6	1	2	--	5	1	3	3	1	<u>1</u>	<u>2</u>	--	2	--	2	--	1	--	1	--	--	--	--	8	30	38	
LS [+3,55]	3	2	2	--	--	1	1	1	1	--	2	1	--	1	--	6	--	3	--	3	--	2	--	2	--	1	9	23	32	
AHQ [+3,5]	3	4	3	3	3	3	2	5	2	1	2	5	2	4	1	1	1	1	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	--	1	--	1	21	32	53	
MS [+3,4]	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	3	5	<u>4</u>	<u>2</u>	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	31	30	61	
AR [+3,1]	5	3	1	1	1	1	1	5	3	--	7	1	<u>1</u>	--	3	--	3	--	<u>2</u>	--	<u>1</u>	--	2	--	1	--	31	11	42	
TLH [+3,05]	4	--	1	--	1	--	1	--	1	1	--	4	2	3	--	--	--	1	--	1	1	1	1	1	--	2	12	14	26	
TMH [+2,95]	3	2	2	2	--	1	--	2	1	--	1	2	--	1	--	2	--	1	--	1	--	1	--	1	--	--	7	16	23	
AJH [+2,4]	2	1	--	1	--	1	--	1	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3	4	7	
EP [+2,05]	--	1	1	1	1	1	1	3	--	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	<u>1</u>	<u>1</u>	1	1	1	1	12	17	29
BM [+1,7]	6	8	4	4	2	3	1	8	6	6	5	11	<u>4</u>	<u>6</u>	--	3	--	3	--	<u>4</u>	--	1	--	1	--	2	28	60	88	
Total consultas a cada OA	48	55	33	39	22	30	20	55	27	33	55	59	35	45	13	38	11	36	9	38	9	29 (+2)	9	28	6	32	297	517 (+2)	814 (+2)	
	103		72		52		75		60		114		80		51		47		47		38 (+2)		37		38					

Tabla XXV-2: Consultas a OAs, antes (A) y después (D) de la sesión presencial (primera parte).

	2.9 (5/11)		2.10 (5/11)		2.11 (5/11)		2.12 (10/11)		2.13 (10/11)		2.14 (12/11)		3.1 (17/11)		3.2 (19/11)		3.3 (22/10)		3.4 (19/11)		3.5 (19/11)		3.6 (19/11)		Total consultas del alumno			
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A+D	
SP [+5,9]	--	--	--	--	--	--	--	1	--	1	1	--	--	1	--	--	--	--	--	(2)	--	(1)	--	(1)	1	3 (+4)	4 (+4)	
AN [+5,4]	1	4	1	4	1	4	--	(3)	--	(3)	--	(4)	--	5	--	3	--	3	1	4	--	3	--	4	4	34 (+10)	38 (+10)	
AS [+5,4]	--	3	--	3	--	3	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	1	1	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	--	<u>1</u>	<u>1</u>	11	19	30	
ECN [+5,2]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	0 (+7)	0 (+7)	
EM [+5,15]	<u>1</u>	<u>1</u>	--	(1)	--	(1)	3	1	1	1	<u>3</u>	<u>2</u>	1	2	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	16	19 (+2)	35 (+2)	
LC [+4,5]	--	--	--	--	--	--	--	<u>2</u>	--	3	--	2	--	2	--	3	--	2	--	2	--	2	--	2	--	20	20	
LP [+4,3]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
ECB [+4,05]	--	1	--	1	--	1	--	<u>3</u>	--	4	1	2	2	2	<u>2</u>	<u>3</u>	--	(<u>2</u>)	--	(<u>1</u>)	--	(<u>1</u>)	--	<u>2</u>	5	19 (+4)	24 (+4)	
MD [+3,85]	1	--	1	--	1	--	--	<u>1</u>	--	<u>2</u>	--	4	2	1	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	10	13	23
LR [+3,8]	--	--	--	--	--	--	2	--	2	--	2	--	2	--	--	1	--	1	--	1	--	1	--	1	8	5	13	
BA [+3,7]	--	(2)	--	(2)	--	(2)	--	(3)	--	(4)	--	(5)	2	--	--	(3)	--	(2)	--	(2)	--	(2)	--	(2)	2	0 (+29)	2 (+29)	
AHD [+3,65]	--	--	--	--	--	--	1	1	<u>1</u>	<u>1</u>	2	--	3	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	12	2	14	
CF [+3,55]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
LS [+3,55]	--	<u>6</u>	--	3	--	3	<u>4</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	2	2	1	1	--	<u>3</u>	--	<u>5</u>	--	<u>4</u>	--	<u>3</u>	--	<u>3</u>	10	37	47	
AHQ [+3,5]	--	2	--	1	--	2	1	3	<u>1</u>	<u>4</u>	2	--	1	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	--	<u>1</u>	<u>1</u>	10	13	23	
MS [+3,4]	--	--	--	--	--	--	<u>1</u>	<u>7</u>	<u>2</u>	<u>5</u>	<u>3</u>	<u>5</u>	1	2	1	6	1	9	1	6	1	5	1	5	12	50	62	
AR [+3,1]	--	4	--	5	--	4	--	<u>3</u>	--	<u>3</u>	2	3	<u>6</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	13	40	53	
TLH [+3,05]	--	--	--	--	--	--	1	--	1	--	1	--	--	5	--	(<u>2</u>)	--	(<u>1</u>)	--	(<u>1</u>)	--	(<u>1</u>)	--	(<u>1</u>)	3	5 (+6)	8 (+6)	
TMH [+2,95]	--	(2)	--	(1)	--	(1)	--	3	--	2	1	1	1	2	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	2	8 (+9)	10 (+9)	
AJH [+2,4]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
EP [+2,05]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	0 (+6)	0 (+6)	
BM [+1,7]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	--	<u>2</u>	--	<u>3</u>	--	<u>1</u>	--	--	--	--	--	8	--	8	
Total consultas a cada OA	3	21 (+4)	2	17 (+4)	2	17 (+4)	15	28 (+6)	12	29 (+7)	22	24 (+10)	25	27 (+2)	12	26 (+8)	11	27 (+8)	9	24 (+9)	7	21 (+8)	7	26 (+7)	127	287 (+77)	414 (+77)	
	24 (+4)		19 (+4)		19 (+4)		43 (+6)		41 (+7)		46 (+10)		52 (+2)		38 (+8)		38 (+8)		33 (+9)		28 (+8)		33 (+7)					

Tabla XXV-3: Consultas a OAs, antes (A) y después (D) de la sesión presencial (segunda parte).

Anexo XXV: Datos sobre las consultas de los alumnos a los OAs y a sus recursos complementarios

	4.1 (1/12)		4.2 (1/12)		4.3 (1/12)		4.4 (3/12)		4.5 (3/12)		4.6 (3/12)		4.7 (3/12)		Total consultas del alumno		
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A+D
	ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests de vocabulario																
SP [+5,9]	1	--	1	--	<u>1</u>	--	1	--	1	--	--	--	--	--	5	--	5
AN [+5,4]	--	4	--	(2)	--	(3)	1	3	--	(4)	--	(2)	--	(2)	1	7 (+13)	8 (+13)
AS [+5,4]	1	1	1	1	<u>1</u>	<u>1</u>	1	1	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	10	10	20
ECN [+5,2]	--	(2)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	0 (+8)	0 (+8)
EM [+5,15]	2	1	1	2	1	2	1	1	--	(1)	--	(1)	--	(1)	5	6 (+3)	11 (+3)
LC [+4,5]	--	2	--	2	--	2	--	3	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	9 (+3)	9 (+3)
LP [+4,3]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
ECB [+4,05]	1	2	1	1	1	1	--	2	--	2	--	2	--	(1)	3	10 (+1)	13 (+1)
MD [+3,85]	1	--	1	--	1	--	1	--	2	--	2	--	2	--	10	--	10
LR [+3,8]	1	--	1	--	1	--	1	--	--	--	--	--	--	--	4	--	4
BA [+3,7]	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	2	--	2	--	(1)	--	(1)	--	4 (+5)	4 (+5)
AHD [+3,65]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
CF [+3,55]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
LS [+3,55]	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	9	10	19
AHQ [+3,5]	1	1	1	1	<u>1</u>	<u>1</u>	1	--	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	8	6	14
MS [+3,4]	--	3	--	4	--	3	--	3	--	4	--	4	--	3	--	24	24
AR [+3,1]	<u>4</u>	<u>1</u>	2	1	<u>2</u>	<u>1</u>	2	1	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	14	9	23
TLH [+3,05]	--	(2)	--	--	--	--	--	(1)	--	--	--	(1)	--	(1)	--	0 (+5)	0 (+5)
TMH [+2,95]	1	1	1	1	1	1	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	3	3 (+4)	6 (+4)
AJH [+2,4]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
EP [+2,05]	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	(1)	--	0 (+7)	0 (+7)
BM [+1,7]	--	(1)	--	(1)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0 (+2)	0 (+2)
Total consultas a cada OA	14	18 (+7)	13	15 (+6)	11	14 (+6)	10	17 (+4)	9	13 (+9)	8	12 (+9)	7	9 (+10)	72	98 (+51)	170 (+51)
		32 (+7)		28 (+6)		25 (+6)		27 (+4)		22 (+9)		20 (+9)		16 (+10)			

Tabla XXV-4: Consultas a OAs, antes (A) y después (D) de la sesión presencial (tercera parte).

Anexo XXV: Datos sobre las consultas de los alumnos a los OAs y a sus recursos complementarios

Ámbito de la Conservación y Restauración	Fecha de entrega del material	Fecha de la presentación	Participantes y temas elegidos	¿Visita a OA relacionado?		¿Visita a recurso complementario relacionado?	
Pintura	14/11	24/11	TMH: Reintegración (presentación cancelada)	OA 3.1	Sí	Actividades sobre vídeo de Catlin	No
			ECB: Pintura de caballete		Sí		No
			AR: Retirada de barniz deteriorado		Sí		Sí
			EM: Reparaciones del lienzo: parches y entelado	OA 3.2	Sí	Revisión de OAs 3.2-3.6	Sí
			LR: Pintura sobre tabla	OA 3.5	Sí		No
			LS: Pintura mural	OA 3.6	Sí		Sí
			LC: Pintura mural		Sí		No
			CF: Pintura mural		No		No
			SP: Pintura mural		No		No
			AN: Pintura mural		Sí		No
Escultura y Artes Decorativas	24/11	1/12	ECN y TLH Cerámica y porcelana	N/A ⁷²	N/A	N/A	
			AHD y AS: Restauración de relojes				
			BM: Conservación de esculturas de hormigón				
			AJH y EP: Joyas antiguas				
Otros campos de la Conservación y Restauración	24/11	3/12	AHQ: Arqueología	OA 4.6	Sí	Ejercicios sobre 4.5-4.7"	Sí
			BA: Conservación de fotografías	N/A	N/A		
			MD y MS: Cine, discos				

Tabla XXV-5: Relación entre las presentaciones orales de los alumnos y las visitas a los recursos del aula virtual vinculados a ellas.

⁷² La abreviatura N/A indica que no había correspondencia entre los temas de estas presentaciones orales y OAs o recursos complementarios del aula virtual.

		2.2 Color	2.2 Pasapa- labra	2.2 Class activ.	2.5 Focal point	2.6 Depth defs	2.9 Hangman	2.12 Class activ.	2.13 Class activ.	2.14 Study Blue	3.1 Catlin	3.2-3.6 Review	4.1 L1 to L2	4.3 Class activ.	4.5-4.7 Find L2 term	4.5-4.7 Name the pics	Total consultas del alumno	
ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests de vocabulario	SP [+5,9]	--	3	--	1	1	--	--	1	(1)	--	--	--	1	--	--	7 (+1)	
	AN [+5,4]	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	
	AS [+5,4]	--	--	--	4	2	--	2	2	1	(1)	3	(1)	1	3	2	20 (+2)	
	ECN [+5,2]	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	
	EM [+5,15]	--	--	--	2	1	2	--	(1)	4	--	2	(2)	(1)	(2)	(2)	11 (+8)	
	LC [+4,5]	1	--	1	1	1	--	1	(1)	--	--	--	--	--	--	--	5 (+1)	
	LP [+4,3]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	ECB [+4,05]	2	--	--	2	--	--	2	(1)	--	--	5	(2)	--	--	--	11 (+3)	
	MD [+3,85]	1	1	1	--	1	--	1	1	(1)	--	2	--	--	--	--	8 (+1)	
	LR [+3,8]	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1
	BA [+3,7]	--	--	--	--	1	--	--	(1)	(1)	--	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	1 (+8)
	AHD [+3,65]	--	--	--	2	--	--	--	1	--	--	3	--	--	--	--	--	6
	CF [+3,55]	--	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2
	LS [+3,55]	--	--	--	--	--	1	2	2	--	--	3	--	--	--	--	--	8
	AHQ [+3,5]	--	--	--	1	1	--	--	1	--	--	2	--	1	1	1	1	8
	MS [+3,4]	1	--	--	--	--	--	1	2	1	--	--	--	--	--	--	--	5
	AR [+3,1]	2	3	1	2	2	(1)	3	5	--	2	3	1	2	2	2	2	30 (+1)
	TLH [+3,05]	--	--	1	--	--	--	--	--	(1)	--	2	--	--	--	--	--	3 (+1)
	TMH [+2,95]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	AJH [+2,4]	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
EP [+2,05]	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	
BM [+1,7]	2	2	--	2	--	--	--	--	--	--	2	--	--	--	--	--	8	
Total consultas a cada recurso	9	11	7	17	11	3 (+1)	12 (+1)	15 (+4)	6 (+3)	2 (+2)	27 (+1)	1 (+6)	4 (+2)	6 (+3)	5 (+3)	136 (+26)		

Tabla XXV-6: Consultas a los principales recursos complementarios a los OAs.

Notas sobre la tabla XXV-6:

Al igual que sucedía en las tablas XXV-2 a XXV-4, en la tabla XXV-6 los números 2.2, 2.5, etc. de la parte superior indican a qué OA está vinculado cada recurso complementario (véase la lista detallada de dichos recursos en el anexo XVII). En el caso de los recursos asociados al OA 2.2, basta con que los alumnos consulten uno de ellos para que en las tablas XXV-2 a XXV-4 aparezcan las consultas a dicho OA marcadas en cursiva, negrita y subrayadas, lo que indica que se ha accedido al recurso complementario.

En la tabla XXV-6 se puede observar que no todos los OAs disponen de un recurso complementario colgado en el aula virtual, ya que muchas de las actividades presenciales del aula se realizan solo de manera oral, sin el apoyo de un documento escrito. Además de las actividades puramente orales, se ha decidido no incluir en la tabla las simulaciones de la pregunta de redacción de los exámenes (descripciones de cuadros, de procesos artísticos y de técnicas de restauración). Estos recursos complementarios, aunque contribuyen a fijar el vocabulario, se centran más en la expresión escrita en sentido amplio que en el léxico, por lo que su efectividad se comprueba mejor en la pregunta escrita del examen que en el postest de vocabulario específico.

Anexo XXV: Datos sobre las consultas de los alumnos a los OAs y a sus recursos complementarios

	Total de consultas a OAs <u>antes</u> de la sesión presencial				Total de consultas a OAs <u>después</u> de la sesión presencial				Total de consultas a recursos complem. a OAs (C)	Total global de consultas por alumno (A+D+C)	
	(A)				(D)						
	Parte i	Parte ii	Parte iii	Total (A)	Parte i	Parte ii	Parte iii	Total (D)			
ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests de vocabulario	SP [+5,9]	6	1	5	12	21	3 (+4)	--	24 (+4)	7 (+1)	43 (+5)
	AN [+5,4]	5	4	1	10	40 (+2)	34 (+10)	7 (+13)	81 (+25)	1	92 (+25)
	AS [+5,4]	17	11	10	38	20	19	10	49	20 (+2)	107 (+2)
	ECN [+5,2]	9	--	--	9	15	0 (+7)	0 (+8)	15 (+15)	1	25 (+15)
	EM [+5,15]	15	16	5	36	29	19 (+2)	6 (+3)	54 (+5)	11 (+8)	101 (+13)
	LC [+4,5]	7	--	--	7	21	20	9 (+3)	50 (+3)	5 (+1)	62 (+4)
	LP [+4,3]	4	--	--	4	9	--	--	9	--	13
	ECB [+4,05]	9	5	3	17	30	19 (+4)	10 (+1)	59 (+5)	11 (+3)	87 (+8)
	MD [+3,85]	28	10	10	48	9	13	--	22	8 (+1)	78 (+1)
	LR [+3,8]	9	8	4	21	30	5	--	35	1	57
	BA [+3,7]	8	2	--	10	16	0 (+29)	4 (+5)	20 (+34)	1 (+8)	31 (+42)
	AHD [+3,65]	18	12	--	30	40	2	--	42	6	78
	CF [+3,55]	8	--	--	8	30	--	--	30	2	40
	LS [+3,55]	9	10	9	28	23	37	10	70	8	106
	AHQ [+3,5]	21	10	8	39	32	13	6	51	8	98
	MS [+3,4]	31	12	--	43	30	50	24	104	5	152
	AR [+3,1]	31	13	14	58	11	40	9	60	30 (+1)	148 (+1)
	TLH [+3,05]	12	3	--	15	14	5 (+6)	0 (+5)	19 (+11)	3 (+1)	37 (+12)
	TMH [+2,95]	7	2	3	12	16	8 (+9)	3 (+4)	27 (+13)	--	39 (+13)
	AJH [+2,4]	3	--	--	3	4	--	--	4	--	7
EP [+2,05]	12	--	--	12	17	0 (+6)	0 (+7)	17 (+13)	1	30 (+13)	
BM [+1,7]	28	8	--	36	60	--	0 (+2)	60 (+2)	8	104 (+2)	
Todos los alumnos	297	127	72	496	517 (+2)	287 (+77)	98 (+51)	902 (+130)	136 (+26)	1535 (+156)	

Tabla XXV-7: Total de consultas por alumno a OAs y recursos complementarios.

		Tipo 1 A+P+D+C			Tipo 2 A+P+D			Tipo 3 A+P+C			Tipo 4 A+P			Tipo 5 P+D+C			Tipo 6 P+D			Tipo 7 P			Tipo 8 V+C			Tipo 9 V			Tipo 10 C			Tipo 11 Ø		
		i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii	i	ii	iii
		ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests de vocabulario	SP [+5,9]	0	0	0	1	0	0	0	0	1	4	1	4	1	0	0	1	1	0	0	3	2	2	1	0	4	1	0	0	0	0	0
AN [+5,4]	1		0	0	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	1	3	5
AS [+5,4]	2		3	4	11	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ECN [+5,2]	0		0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7
EM [+5,15]	0		2	0	6	3	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	3	0	0	0	0	2	3
LC [+4,5]	1		0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3	4	0	3	0	2	0	0	4	5	0	0	0	0	0	0	3
LP [+4,3]	0		0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7	0	0	0	7	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	5	3
ECB [+4,05]	1		0	0	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	3	0	7	5	0	0	3	0	1	0	1
MD [+3,85]	2		0	0	4	1	0	0	0	0	7	3	4	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	5	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0
LR [+3,8]	1		0	0	5	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	7	0	0	0	3	0	0	0	0	0	6	1	0	0	0	0	0	3
BA [+3,7]	1		0	0	5	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	5
AHD [+3,65]	0		1	0	6	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	5	0	0	0	3	7	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
CF [+3,55]	1		0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	5	7	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	7	0
LS [+3,55]	0		2	0	3	2	3	0	0	0	2	0	0	0	1	0	8	2	0	0	0	0	0	5	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0
AHQ [+3,5]	2		0	4	9	0	2	0	0	0	0	2	1	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
MS [+3,4]	1		3	0	12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	3	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
AR [+3,1]	0	1	5	2	1	2	3	0	0	5	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	7	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	
TLH [+3,05]	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	1	0	0	0	3	3	0	0	0	5	2	0	0	5	0	1	0	4	
TMH [+2,95]	0	0	0	3	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0	1	8	4	
AJH [+2,4]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6	4	0	0	0	3	0	0	0	0	0	6	6	3	
EP [+2,05]	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	5	0	1	0	0	5	0	0	0	0	0	0	7	7	
BM [+1,7]	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	1	3	0	5	0	0	0	0	0	0	3	2	
Nº de OAs	14	12	13	100	16	18	3	0	1	28	15	12	5	3	0	60	17	17	4	51	32	7	45	0	53	33	11	0	8	0	12	64	50	

Tabla XXV-8: Cómputo de OAs según la modalidad de exposición del alumno a ellos (cómputo desglosado en las distintas partes del cuatrimestre).

		Tipo 1 A+P+D+C		Tipo 2 A+P+D		Tipo 3 A+P+C		Tipo 4 A+P		Tipo 5 P+D+C		Tipo 6 P+D		Tipo 7 P		Tipo 8 V+C		Tipo 9 V		Tipo 10 C		Tipo 11 ∅		Total tipos 1-10	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests de vocabulario	SP [+5,9]	0	0	1	3,1	1	3,1	9	28,1	1	3,1	2	6,2	5	15,6	3	9,4	5	15,6	0	0	5	15,6
AN [+5,4]	1		3,1	7	21,9	0	0	0	0	0	0	5	15,6	0	0	0	0	10	31,2	0	0	9	28,1	23	71,9
AS [+5,4]	9		28,1	15	46,9	0	0	0	0	0	0	3	9,4	0	0	5	15,6	0	0	0	0	0	0	32	100
ECN [+5,2]	0		0	4	12,5	0	0	0	0	1	3,1	8	25	5	15,6	0	0	0	0	0	0	14	43,7	18	56,4
EM [+5,15]	2		6,2	10	31,2	0	0	1	3,1	2	6,2	4	12,5	0	0	5	15,6	3	9,4	0	0	5	15,6	27	84,4
LC [+4,5]	1		3,1	4	12,5	0	0	0	0	1	3,1	9	28,1	3	9,4	2	6,2	9	28,1	0	0	3	9,4	29	90,6
LP [+4,3]	0		0	2	6,2	0	0	1	3,1	0	0	7	21,9	11	34,3	0	0	1	3,1	0	0	10	31,2	22	68,8
ECB [+4,05]	1		3,1	6	18,7	0	0	0	0	0	0	4	12,5	0	0	4	12,5	12	37,5	3	9,4	2	6,2	30	93,8
MD [+3,85]	2		6,2	5	15,6	0	0	14	43,7	1	3,1	1	3,1	0	0	5	15,6	4	12,5	0	0	0	0	32	100
LR [+3,8]	1		3,1	5	15,6	0	0	6	18,7	0	0	7	21,9	3	9,4	0	0	7	21,9	0	0	3	9,4	29	90,6
BA [+3,7]	1		3,1	5	15,6	0	0	3	9,4	0	0	7	21,9	0	0	0	0	0	0	0	0	16	50	16	50
AHD [+3,65]	1		3,1	7	21,9	0	0	2	6,2	1	3,1	5	15,6	10	31,2	5	15,6	1	3,1	0	0	0	0	32	100
CF [+3,55]	1		3,1	4	12,5	0	0	0	0	0	0	1	3,1	14	43,7	0	0	5	15,6	0	0	7	21,9	25	78,1
LS [+3,55]	2		6,2	8	25	0	0	2	6,2	1	3,1	10	31,2	0	0	5	15,6	4	12,5	0	0	0	0	32	100
AHQ [+3,5]	6		18,7	11	34,3	0	0	3	9,4	0	0	5	15,6	0	0	6	18,7	1	3,1	0	0	0	0	32	100
MS [+3,4]	4		12,5	13	40,6	0	0	0	0	0	0	7	21,9	3	9,4	0	0	5	15,6	0	0	0	0	32	100
AR [+3,1]	6		18,7	5	15,6	3	9,4	5	15,6	0	0	3	9,4	0	0	7	21,9	3	9,4	0	0	0	0	32	100
TLH [+3,05]	0		0	2	6,2	0	0	6	18,7	0	0	1	3,1	6	18,7	0	0	7	21,9	5	15,6	5	15,6	27	84,4
TMH [+2,95]	0		0	8	25	0	0	1	3,1	0	0	3	9,4	0	0	0	0	7	21,9	0	0	13	40,6	19	59,4
AJH [+2,4]	0		0	1	3,1	0	0	1	3,1	0	0	0	0	12	37,5	0	0	3	9,4	0	0	15	46,9	17	53,1
EP [+2,05]	0	0	5	15,6	0	0	0	0	0	0	2	6,2	5	15,6	1	3,1	5	15,6	0	0	14	43,7	18	56,4	
BM [+1,7]	1	3,1	6	18,7	0	0	1	3,1	0	0	0	0	10	31,2	4	12,5	5	15,6	0	0	5	15,6	27	84,4	
Promedio	1,8	5,5	6,1	19	0,2	0,6	2,5	7,8	0,4	1,1	4,3	13,3	3,9	12,3	2,4	7,4	4,4	13,8	0,4	1,1	5,7	17,9	26,3	82,1	

Tabla XXV-9: Cómputo global de OAs según la modalidad de exposición del alumno a ellos (y porcentaje sobre el total de 32 OAs).

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos (en el cuestionario inicial de estrategias, en sus diarios semanales y en su blog)

En las tablas que aparecen a continuación se cuantifican el número de referencias que los estudiantes realizan en tres momentos. En primer lugar, en los cuestionarios iniciales y diarios antes de los talleres que tuvieron lugar en la quinta semana de clase⁷³; en segundo lugar, en sus diarios y blogs en el intervalo de las semanas 5 a 9 (hasta el primer parcial); y, por último, en sus diarios y blogs durante las semanas 10 a 14 (hasta el postest de vocabulario). Las estrategias se distribuyen en dos bloques: las mencionadas en los talleres de la semana 5 y las que no lo fueron. De esta manera, se pretende detectar si dichas intervenciones han tenido algún impacto y si ha existido algún tipo de evolución en el uso de estrategias de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre.

Cada tabla (correspondiente a una categoría distinta de estrategias) desglosa, en orden decreciente de popularidad, las estrategias concretas a las que aluden los alumnos en sus cuestionarios iniciales, diarios semanales⁷⁴ y blogs. Para las estrategias que aparecían en los talleres de la semana 5, entre paréntesis se proporciona el número con el que figuran en la lista de 40 tácticas del anexo XVIII.

⁷³ Mientras que el taller del 6 de octubre versaba sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario, el del 8 de octubre fue un taller complementario, más específico, sobre estrategias de búsqueda de términos técnicos de Conservación y Restauración.

⁷⁴ La semana en la que un alumno refiere el uso de una estrategia dada se indica con la abreviatura “S”. Por ejemplo, “MD en S7” significa que el alumno MD mencionó esa estrategia en la semana 7.

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos

		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 0)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	Listas de palabras (núm. 14)	Diarios: CF en S4; BM en S2. Cuestionario: AS, AHQ, AJH, BM, AHD, ECN, CF, TLH.	Diarios: SP en S7; AN en S7, 8 y 14; ECN en S5; EM en S5 y 6; LC en S5; LP en S5 y 7; ECB en S5, 7 y 8; MD en S8 y 9; LR en S5 y 8; BA en S8; AHD en S7; AHQ en S8; MS en S8; TMH en S6; AJH en S8; EP en S5, 6 y 7. Blogs: AHQ, BM, LR, TLH.	Diarios: AN en S14; EM en S12; ECB en S10 y 13; MD en S14; LR en S10 y 11; BA en S13; MS en S12; LS en S10,11 y 13; TMH en S12. Blogs: ECN, LC, LR, AJH, CF.
	Técnica de la palabra clave (<i>keyword method</i>) (núm. 22)	Cuestionario: AR, AHQ, LR.	Diarios: LP en S5; TLH en S5, 7 y 8. Blogs: LS, MD.	Diarios: LR en S11; TLH en S11.
	Tarjetas (<i>flashcards</i>) físicas o digitales (núm. 12)		Diarios: MD en S5 y 6; MS en S6 y 7. Blogs: LC	Diarios: EM en S14. Blogs: CF, EM, MS.
	Grabación de palabras sueltas (núm. 31)	Cuestionario: LP, EM.	Diarios: EM en S8; MD en S7. Blogs: LS	Diarios: ECB en S10 / MS en S13. Blogs: MS, TMH.
	Códigos de colores (núm. 8)	Cuestionario: EP, TLH.	Diarios: EM en S7; LR en S5 y 8. Blogs: AS.	Blogs: EP.
	Canciones (núm. 27)	Cuestionario: EM.	Blogs: AN, LP, LS.	Blogs: MD.
	Mapas conceptuales (núm. 26)	Cuestionario: EM.	Diarios: ECB en S8. Blogs: AHQ, AS.	Diarios: AS en S14.
	Juegos (núm. 2)	Cuestionario: EM (juegos de memoria).	Diarios: LR en S8 (ahorcado <i>online</i> , juego propuesto en el recurso complementario al OA 2.9).	Diarios: EM S13 (ahorcado <i>online</i>). Blogs: EM, AS (ahorcado <i>online</i>), CF.
	<i>Post-its</i> (núm. 30)	Cuestionario: MS (pegados en objetos que designan).	Diarios: MS en S7 Blogs: LP y LS (los <i>post-its</i> contienen cualquier tipo de léxico, se van cambiando de sitio).	
	Comparar con otros idiomas (núm. 10) y con otras palabras inglesas	Cuestionario: AN, LR, AHD.		
	Buscador de Google para obtener ejemplos en contexto, como concordancias extraídas de corpus (núm. 15)		Blogs: LS.	
	Rimas (núm. 32)	Cuestionario: EM.		
Total: 120 menciones		25	61	34

Tabla XXVI-1: Estrategias mencionadas por los alumnos para memorizar vocabulario.

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos

		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 0)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Ideas nuevas	Método pictórico (asociar palabras a dibujos e imágenes no mentales)	Cuestionario: TLH, SP, EM, ECB, AN.	Diarios: AN en S6, AS en S7 y 8; ECB en S5; AHD en S7; TLH en S7; EP en S7. Blogs: AN, AHD, LR, TLH.	Diarios: AS en S10; MD en S9; LR en S11; MS en S12. Blogs: AS, LR.
	Hacer (repetidamente) ejercicios interactivos de los OAs		Diarios: AN en S7, 8 y 14; ECN en S5; ECB en S7 y 8; BA en S8; BM en S8. Blogs: AHQ, BM.	Diarios: AS en S14; ECB en S13; MD en S14; LS en S11 y 13; BM en S11. Blogs: BM.
	Escribir frases que contengan las palabras nuevas	Cuestionario: SP (aunque después en su diario dice que no le funciona), CF.	Diarios: LP en S7; MS en S9. Blogs: LS, MD.	Diarios: AS en S12 y 13; ECB en S12 y 13; MS en S12.
	Copiar definiciones	Cuestionario: MD.	Diarios: AS en S6; AHQ en S8. Blogs: LS, MD, BM.	
	Repetir las palabras difíciles muchas veces (oralmente o por escrito)	Cuestionario: LS.	Diarios: ECB en S8.	Diarios: AHD en S12. Blogs: BA.
	Organizar las palabras en campos semánticos	Cuestionario: TMH.	Blogs: BM.	Diarios: MD en S14.
	Glosario colectivo del aula virtual (creación y consulta de entradas)		Diarios: EP en S7; AS en S10.	
	Levantarse y moverse mientras se memorizan contenidos	Cuestionario: EM.	Blogs: TLH.	
	Diario de aprendizaje de vocabulario (quizá sugerido por el diario semanal)		Blogs: BA.	
	Aplicaciones móviles (distintas a las de flashcards)	Diarios: MS en S2.		
	Otros usos del móvil (distintos al uso de apps)		Diarios: BA en S8; MS en S5.	
	Ir pensando cómo se dicen las cosas que te rodean	Cuestionario: LC.		
Total: 71 menciones		13	37	21

Tabla XXVI-1: Estrategias mencionadas por los alumnos para memorizar vocabulario (cont.).

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos

		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 3 ⁷⁵)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Estrategias que coinciden con las de los talleres del 6/10 y 8/10	Comparar con otros idiomas (núm. 10)	Cuestionario: -Con L1: ECN, EM, BA, AN, LR, MD, LC, AHD, AJH (los dos últimos señalan el peligro de los falsos amigos). -Con otros idiomas extranjeros (alemán y francés): CF. -Con otras palabras de la L2: EM, BA, MD, LC.		
	Expresarse con otras palabras (núm. 18)	Cuestionario: ECN, LP, AS, EM, BA, AHQ, MD, AN, AR, AJH, CF, LC, TLH.		
	Uso de diccionarios (núm. 37)	Cuestionario: EP, LS, BM (traductor automático de Google).	Diarios: AHD en S5; AHQ en S6. Blogs: EM, AHD, BA.	Diarios: AHD en S10. Blogs: AHQ, AS.
	Descomponer palabras (núm. 5)	Cuestionario: MS, LP; AS, MD, AR, AJH.	Blogs: BA.	Blogs: BA.
	Buscar pistas contextuales (núm. 35)	Cuestionario: AS, BA, AN, TLH, AJH.	Blogs: BA.	
	Simplificar (primero en español, si es necesario) lo que se va a decir (núm. 20)	Cuestionario: AHD, TMH.		
	Mímica (núm. 25)	Cuestionario: TLH.		Blogs: EM.
	Buscar ayuda (núm. 16)	Cuestionario: LS.		
	Búsquedas terminológicas por comparación de páginas web bilingües (visto en taller del 8/10)		Blogs: AS.	
Total: 58 menciones		45	8	5
Ideas nuevas	Intentar recordar dónde he visto esa palabra antes	Cuestionario: AS, AHQ, LR.		
	Recordar palabras relacionadas (no necesariamente sinónimos, sino de un mismo conjunto temático), a ver si así sale la palabra que se busca	Cuestionario: EP.		
Total: 4 menciones		4	0	0

Tabla XXVI-2: Estrategias compensatorias.

⁷⁵ Los estudiantes que no aportan ejemplos de estrategias de este tipo en el cuestionario inicial son: SP, ECB y TMH.

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos

		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 3 ⁷⁶)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	Películas: en TV, pero sobre todo en internet (núm. 7)	Diarios: AR en S2; BM en S2. Cuestionario: Subtítulos en español: MS, LS, ECB, MD, TMH. Subtítulos en inglés: BA, BM, SP. Sin subtítulos: AS.	Diarios: AS en S8; EM en S5 y 6; AR en S9. Blogs: Subtítulos en español: AR, EM. Subtítulos en inglés: BA. Subtítulos en inglés: EM, EP, MD. Sin subtítulos: AS.	Diarios: EM en S12.
	Canciones (núm. 27)	Cuestionario: ECN, EP, AHQ, AN, AJH, CF, MS, LP, LS, MD, TLH.	Diarios: AS en S5. Blogs: EP, LS, AN, MD, EM.	Blogs: EM.
	Videos (núm. 38)	Cuestionario: LR, LC.	Diarios: AS en S5. Blogs: LC, AR, MS.	Diarios: EP en S13. Blogs: MS, AHQ.
Total: 50 menciones		24	21	5
Ideas nuevas	Podcasts y radio		Diarios: AS en S5 (podcasts del MoMA del aula virtual). Blogs: AJH.	
Total: 2 menciones		0	2	0

Tabla XXVI-3: Estrategias para adquirir vocabulario mediante la escucha.

⁷⁶ Los alumnos que no comentan su uso de estrategias de este tipo son AHD, EM y AR (aunque AR describe estrategias de esta clase previamente en su diario de la semana 2).

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos

		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 17)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	Hablar con nativos (núm. 1) o no nativos	Cuestionario: ECN (no nativos).	Diarios: EM en S5 (no nativos). Blogs: SP, LS (no nativos).	Diarios: EM en S13 (no nativos). Blogs: EM.
	Comunicarse en las redes sociales (núm. 9)		Blogs: BA, SP, AS, AN.	
	Penpals: email, Skype... (núm. 28)	Cuestionario: SP.	Blogs: SP.	
	Juegos de tipo Scrabble (núm. 2)		Blogs: BA, EM.	
Total: 14 menciones		2	10	2
Ideas nuevas	Incorporar palabras nuevas a la redacción de textos (no frases aisladas para memorizar palabras concretas)		Diarios: AHQ en S6; AN en S8. Blogs: EM, MS.	Blogs: AS en S14.
	Al aprender una palabra nueva, intentar usarla, en vez de un sinónimo que ya se conozca	Cuestionario: LP, LC, LR.		
	Preparación de la presentación oral		Diarios: EP en S11; BM en S10.	
Total: 10 menciones		3	6	1

Tabla XXVI-4: Estrategias para usar vocabulario nuevo.

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos

		DIARIOS DE SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 19)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	Minimizar las interrupciones (núm. 11)		Diarios: EM en S6 y 7; MS en S5. Blogs: AHQ y EM.	Diarios: EM en S10 y 11
	Hacer pausas en el trabajo (núm. 19)	Cuestionario: TLH.	Blogs: TLH, AHD.	
	Autorrecompensas (núm. 3)		Diarios: ECN en S6. Blogs: ECN	Blogs: ECN.
	Autoconvencerse de la propia valía (núm. 40)			Blogs: MS.
Total: 14 menciones		1	9	4
Ideas nuevas	Técnicas de relajación	Cuestionario: AN.	Blogs: ECN, AJH.	Blogs: ECN, AHQ.
	Dosificar la cantidad de vocabulario que se va a estudiar	Cuestionario: MS.		
	Aplicaciones móviles (distintas a las de <i>flashcards</i>)			Diarios: MS en S11.
Total: 7 menciones		2	2	3

Tabla XXVI-5: Estrategias para regular emociones, actitudes y motivación.

		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 17)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	Leer material <i>online</i> : redes sociales, noticias, páginas web (núm. 21), sobre todo material editado por museos (núm. 29)	Cuestionario: TLH, AS, SP.	Blogs: BA, SP, AS.	Diarios: AS en S11. Blogs: AS, AR.
	Leer libros (nº 4)	Cuestionario: AJH, TMH.	Blogs: AS (recomienda libros concretos sobre Arte y cómics, poniendo fotografías), TMH, MD, BA, EM.	Blogs: EP.
Total: 17 menciones		5	8	4

Tabla XXVI-6: Estrategias para leer en inglés y así aumentar el vocabulario.

		DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5 (NS/NC = 21)	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9	DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14
Estrategias que coinciden con las del taller del 6/10	Planificar el estudio (núm. 24)		Diarios: SP en S7. Blogs: AN (aporta enlaces para descargar modelos de calendarios).	Blogs: AHQ.
	Comprobar los errores y tratar de buscarles una explicación (núm. 6)		Diarios: MS en S5.	
	Usar un corrector ortográfico para comprobar cómo se escriben las palabras que se aprenden (núm. 33)			Blogs: EM.
	Espaciar las sesiones de repaso (nº 34)			Blogs: BA.
Total: 6 menciones		0	3	3
Ideas nuevas	Otros usos del móvil (distintos al uso de apps)		Diarios: MS en S5 (cambiar el idioma del móvil).	
	Clases suplementarias de inglés	Diarios: CF en S2 (1 hora diaria, 5 días a la semana).		
	Uso del programa <i>Tell Me More</i>	Cuestionario: BM.		
Total: 3 menciones		2	1	0

Tabla XXVI-7: Otras estrategias mencionadas por los alumnos.

En la tabla XXVI-8, que figura a continuación, las abreviaturas M, C, E, etc. corresponden a los diversos tipos de estrategias mostrados en la tabla 6.2 del capítulo 6 (pág. 312 del cuerpo de la tesis), tal como se detalla en la siguiente relación: M = estrategias para memorizar, C = estrategias compensatorias, E = estrategias para adquirir vocabulario mediante la escucha, U = estrategias para usar vocabulario, A = estrategias relacionadas con factores afectivos, L = estrategias para adquirir vocabulario mediante la lectura, O = otras estrategias.

Anexo XXVI: Datos sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario mencionadas por los alumnos

Tip.	DIARIOS SEMANAS 1-4 Y CUESTIONARIO INICIAL DE SEMANA 5							DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 5-9							DIARIOS Y BLOG DE SEMANAS 10-14							Total
	M	C	E	U	A	L	O	M	C	E	U	A	L	O	M	C	E	U	A	L	O	
	ALUMNOS clasificados por incremento de puntuación en tests																					
SP [+5,9]	2		1	1		1		1	1		3		1	1								12
AN [+5,4]	2	3	1		1			9		1	2		1		1				1			22
AS [+5,4]	1	4	1			1		6	1	5	2		2		6	1		1		2		33
ECN [+5,2]	1	2	1	1				2				3			1				2			13
EM [+5,15]	7	3						4	1	5	3	3	1		5	1	2	2	2		1	40
LC [+4,5]	1	3	1	1				2		1					1							10
LP [+4,3]	1	2	1	1				6														11
ECB [+4,05]	1		1					8							6							16
MD [+3,85]	1	4	2					8		2			1		5							23
LR [+3,8]	2	2	1	1				7							6							19
BA [+3,7]		4	1					4	3	1	3		2		2	1					1	22
AHD [+3,65]	2	2						3	2			1			1	1						12
CF [+3,55]	3	2	1												2							8
LS [+3,55]	1	2	2					7		1	1				5							19
AHQ [+3,5]	2	2	1					5	1		1	1				1	1		1		1	17
MS [+3,4]	2	1	2		1			5		1	1	1		2	6		1		2			25
AR [+3,1]	1	2	1							3										1		8
TLH [+3,05]	3	3	1		1	1		7				1			1							18
TMH [+2,95]	1	1	1			1		1					1		2							8
AJH [+2,4]	1	4	1			1		1		1		1			1							11
EP [+2,05]	1	2	1					5		2	1				1		1			1		15
BM [+1,7]	2	1	2				1	5			1				2							14
Promedio de alusiones por alumno	1,7	2,2	1,1	0,2	0,1	0,2	0,1	4,4	0,4	1	0,8	0,5	0,4	0,2	2,5	0,2	0,2	0,1	0,4	0,2	0,1	17

Tabla XXVI-8: Número de menciones a estrategias por parte de cada alumno.

Anexo XXVII: Contraste entre las respuestas⁷⁷ de los sujetos de la investigación a los cuestionarios inicial, final y suplementario

Este anexo muestra las respuestas de los 22 sujetos de la investigación al cuestionario final (administrado en diciembre de 2014) y al suplemento al cuestionario final (que completaron en abril de 2015). Asimismo, se establecerán las comparaciones pertinentes con algunas respuestas de esos mismos alumnos al cuestionario inicial de septiembre de 2014.

En la presentación de las respuestas a cada pregunta, los alumnos figuran por orden decreciente de incremento de puntuación entre el test de vocabulario inicial y final, para permitir comprobar si las diferencias en el rendimiento tienen algún reflejo en la valoración que los estudiantes hacen de la propuesta didáctica.

⁷⁷ En los casos que sean relevantes (es decir, con las preguntas que se presten a la comparación).

D) VALORACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ENFOQUE DIDÁCTICO

Valoración del USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS. Preguntas 1 y 2 del apartado I del cuestionario final				
Alumno	1. ¿Crees que ha sido acertada la decisión de prescindir de un libro de texto de inglés general?	Razona tu respuesta	2. En tu opinión, ¿ha sido una buena idea usar materiales auténticos (ej. páginas web, videos <i>online</i> , etc.) para la asignatura?	Si deseas matizar más tu respuesta, escribe tu opinión en el recuadro
1. SP	3	En parte es acertada porque los alumnos podemos ahorrar algo de dinero (que ya bastante cara es la carrera) y si, en clase, vemos los contenidos suficientes, no tiene por qué considerarse un problema el prescindir de libro de texto.	Creo que es necesaria una mayor adaptación. Si los materiales son demasiado complicados no resultan útiles para aprender.	Me gustaría poder marcar ambas respuestas. Es tanto bueno como malo. Hay veces que los contenidos son excesivamente nuevos y complicados. Dos ejemplos serían el video del Pórtico y el de las encarnaciones y el estofado. Me resultaron pesados hasta el punto de insoportables... En cambio otros, como el del marco, son simples e interesantes.
2. AN	4	Porque con el uso de internet y el aula virtual hemos podido hacer ejercicios de vocabulario, sin tener que malgastar papel y gastar dinero en libros.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
3. AS	3	Creo que por un lado ha sido útil porque hemos podido adaptar el contenido a nuestras preferencias; pero por otro lado, tener un libro de texto sirve para tener una fuente física que se puede consultar, por lo que también es bueno.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	Creo que es más interesante trabajar con material auténtico y no adaptado.
4. ECN	5	Prescindiendo del libro de texto las clases han podido ser más dinámicas y entretenidas, además la utilización de los recursos del aula virtual hacen muchísimo más fácil el aprendizaje del vocabulario.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	

Tabla XXVII-1: Valoración del uso de materiales auténticos.

Valoración del USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS (cont.)				
Alumno	1. ¿Crees que ha sido acertada la decisión de prescindir de un libro de texto de inglés general?	Razona tu respuesta	2. En tu opinión, ¿ha sido una buena idea usar materiales auténticos (ej. páginas web, vídeos online, etc.) para la asignatura?	Si deseas matizar más tu respuesta, escribe tu opinión en el recuadro
5. EM	3	Creo que disponer de un libro de texto siempre viene bien, pero este cuatrimestre se ha desarrollado sin él y no ha habido ningún problema.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
6. LC	3	Creo que es adecuado que la profesora pueda decidir qué materia dar y qué conceptos quiere que los alumnos aprendan. Pero creo que también debería haber un recurso visual (libro) como forma de guía. De todas formas, el aula virtual sirve para esto.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	Es muy útil, ya que nos hace ver que no es tan complicado como parece encontrar información acerca de algo en lo que estemos interesados.
7. LP	4	La manera de trabajar mediante una plataforma virtual me parece que es una muy buena base pero opino que siempre es conveniente usar un libro de texto como ayuda y refuerzo, es decir, algo que te sirva para estudiar sin la necesidad de estar dependiendo de una conexión a internet.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	El uso de vídeos y páginas oficiales nos ha ayudado, en mi opinión, a acercarnos más en lo que algún día será nuestra profesión y nos ha dado una imagen más fiable de este oficio.
8. ECB	4	Si, ya que con el material del aula y los recursos es suficiente.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
9. MD	5	Principalmente, porque es un ahorro y otro de los motivos es que habría que estar llevándolo a clase. Con el aula virtual, sin embargo, está el temario ahí y se puede consultar donde quieras. Me parece mucho más cómodo y bastante acertado el sistema, ya que es raro que alguien no tenga conexión a internet en estos tiempos y es un medio al que podemos acceder todos.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	

Tabla XXVII-1: Valoración del uso de materiales auténticos (cont.).

Valoración del USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS (cont.)				
Alumno	1. ¿Crees que ha sido acertada la decisión de prescindir de un libro de texto de inglés general?	Razona tu respuesta	2. En tu opinión, ¿ha sido una buena idea usar materiales auténticos (ej. páginas web, videos <i>online</i> , etc.) para la asignatura?	Si deseas matizar más tu respuesta, escribe tu opinión en el recuadro
10. LR	4	Por una parte es bueno para nosotros, ya que implica no tener que gastar dinero en un libro que solo vamos a usar un año. Por otra parte, implica mucha más responsabilidad por nuestra parte ya que sin libro debemos usar el aula virtual como tal, y muchas veces no hay tiempo y es algo complicado estar mirándolo cada día, pero sí, creo que es acertada.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	Al fin y al cabo, cuando salgamos de esta asignatura, es lo que nos vamos a encontrar, y quieras o no, ayuda bastante haberlo trabajado antes.
11. BA	5	Considero que las clases con un libro de texto se hacen mucho más monótonas y aburridas. En mi opinión no usar libro de texto motiva a todos los alumnos ya que siempre se hacen actividades diferentes.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
12. AHD	4	Ha sido bastante acertada ya que así se estudió cosas más específicas. Aunque no hubiera venido mal repasar un poco vocabulario o gramática general.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
13. CF	2	Más que acertada me parece una decisión práctica la de prescindir de un libro de texto, ya que tenemos toda la información, ejercicios y trabajos en una misma página, en nuestro ordenador. Asimismo, el aula virtual nos facilita a la hora de estudiar, ya que cualquier duda que se nos plantea puede ser aclarada con tan solo leer las aclaraciones y los mensajes de mayor importancia que sube el profesor.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	Para mi gusto usar páginas web o videos que representan la vida práctica relacionada con la restauración es la mejor manera de enseñarnos. A veces no es suficiente con leer una información sobre un trabajo sino que es necesario verlo y oír una explicación para entenderlo del todo. De esta forma también fomentamos nuestra capacidad para escuchar una lengua extranjera.

Tabla XXVII-1: Valoración del uso de materiales auténticos (cont.).

Valoración del USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS (cont.)				
Alumno	1. ¿Crees que ha sido acertada la decisión de prescindir de un libro de texto de inglés general?	Razona tu respuesta	2. En tu opinión, ¿ha sido una buena idea usar materiales auténticos (ej. páginas web, videos <i>online</i> , etc.) para la asignatura?	Si deseas matizar más tu respuesta, escribe tu opinión en el recuadro
14. LS	5	Porque es más económico y cómodo.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
15. AHQ	2	Es porque estoy acostumbrada a usar libros de texto, pero también entiendo que no es fácil encontrar libros de texto de inglés enfocados a la Restauración.	Creo que es necesaria una mayor adaptación. Si los materiales son demasiado complicados no resultan útiles para aprender.	
16. MS	3	A veces el libro puede ser necesario para organizar con mayor facilidad el material que debemos dar a lo largo del cuatrimestre por lo que quizás hubiese supuesto una herramienta muy útil. Personalmente considero que es una herramienta muy cara pero que se podría sustituir por, por ejemplo, fotocopias.	Creo que es necesaria una mayor adaptación. Si los materiales son demasiado complicados no resultan útiles para aprender.	Pese a que creo que debemos trabajar con material adaptado, considero útil el hecho de conocer esos otros recursos "reales" para formarnos mejor.
17. AR	4	Dimos material muy específico y enfocado a la restauración y conservación, y no creo que haya ningún libro con estas características.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
18. TLH	4	Creo que es más natural y se aprende más y mejor sin libro que teniéndolo. Cada uno puede hacerse sus propios apuntes a su estilo y anotando las cosas que considera importantes.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
19. TMH	4	En los libros de texto aparece mucha información adicional que a lo mejor no era necesaria para los objetivos que se querían cumplir en la asignatura.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	

Tabla XXVII-1: Valoración del uso de materiales auténticos (cont.).

Valoración del USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS (cont.)				
Alumno	1. ¿Crees que ha sido acertada la decisión de prescindir de un libro de texto de inglés general?	Razona tu respuesta	2. En tu opinión, ¿ha sido una buena idea usar materiales auténticos (ej. páginas web, videos <i>online</i> , etc.) para la asignatura?	Si deseas matizar más tu respuesta, escribe tu opinión en el recuadro
20. AJH	5	Teniendo una metodología tan dinámica no ha sido necesario. Además, es un gasto económico del que nuestra profesora ha demostrado que se puede prescindir sin afectar al nivel didáctico.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	Obviamente, nada se compara a un ejemplo real. Un esfuerzo un poco mayor hacia un material un poco más complicado solo nos "obliga" a superarnos y además estamos adelantando trabajo aprendiendo a pasos agigantados, como nunca habíamos hecho en bachillerato ni la ESO.
21. EP	5	Con todo el trabajo llevado a cabo por parte de la profesora para preparar las clases, siquiera se ha sentido carencia alguna de un libro de texto.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	
22. BM	5	Es mucho más cómodo a la hora de estudiar, ya que el campus virtual te permite poner mucha más información y estudiar en cualquier parte.	Sí, eso nos prepara para la vida real.	Los contenidos son bastante prácticos.

Tabla XXVII-1: Valoración del uso de materiales auténticos (cont.).

EL AULA VIRTUAL... (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo)				
Pregunta 3 del apartado I del cuestionario final				
Alumno	a) Contiene una cantidad adecuada de recursos	b) Está bien organizada, es fácil e intuitivo navegar por ella	c) No suele plantear problemas técnicos (denegación de acceso, colgarse, enlaces que no funcionan...)	Indica, por favor, alguna sugerencia para mejorar el aula virtual. En particular, si has opinado que el aula no ofrece una cantidad adecuada de recursos, especifica si se peca por exceso o por defecto
1. SP	2	5	5	En desacuerdo con el enunciado a) porque hay MUCHÍSIMOS recursos. La mayoría que no los hemos visto ni tan siquiera en español. A mí no me resulta un problema demasiado importante, pero en clase hay gente que tiene un nivel de inglés muy bajo y debe de ser un infierno para ellos.
2. AN	3	3	2	
3. AS	3	4	4	Prefería poder ver todas las semanas en una sola página directamente al entrar en el aula de la asignatura.
4. ECN	5	4	3	
5. EM	5	5	3	
6. LC	4	4	5	
7. LP	4	4	5	Personalmente pienso que puede que a la hora de buscar algo en concreto, es decir, sin seguir el guion semanal, podamos llegar a perdernos, por lo que lo único que creo que debería añadirse a la plataforma es un pequeño índice en el que se numeren brevemente las semanas y sus contenidos, con el fin de poder encontrar la semana deseada más rápidamente, agilizando de esta manera el trabajo.
8. ECB	4	3	2	
9. MD	4	4	3	
10. LR	5	5	3	
11. BA	4	4	4	No llego a estar totalmente de acuerdo porque hay algún recurso que no se encuentra en el aula, pero mínimo. Por otra parte la utilización del aula se me hizo algo costosa hasta que me acostumbré a usarla adecuadamente.
12. AHD	4	3	3	
13. CF	1	2	3	Al principio, el aula virtual aparecía con las informaciones de cada semana al descubierto, a mediados de curso se cambió y solo podías leer la información de cada semana si pulsabas sobre ella. Desde mi punto de vista era más cómodo como estaba al principio.
14. LS	5	4	3	Creo que organizarlo por semanas ha sido lo más correcto.
15. AHQ	5	4	5	

Tabla XXVII-2: Valoración del aula virtual.

3. EL AULA VIRTUAL... (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) (cont.)				
Alumno	a) Contiene una cantidad adecuada de recursos	b) Está bien organizada, es fácil e intuitivo navegar por ella	c) No suele plantear problemas técnicos (denegación de acceso, colgarse, enlaces que no funcionan...)	Indica, por favor, alguna sugerencia para mejorar el aula virtual. En particular, si has opinado que el aula no ofrece una cantidad adecuada de recursos, especifica si se peca por exceso o por defecto
16. MS	4	4	3	En el caso de ejercicios de rellenar no he tenido problemas. Pero al no tener ordenador disponible con internet, si ha supuesto un inconveniente el ver vídeos u otro tipo de recursos que necesitan una conexión más rápida de la que podemos tener con el uso del teléfono móvil.
17. AR	4	4	4	
18. TLH	4	3	4	Personalmente, prefería a como estaba al principio, sin esconder las actividades de cada semana, teniendo solo que ir rodando la pantalla para encontrar lo que necesitaba.
19. TMH	5	5	5	
20. AJH	4	4	2	
21. EP	5	5	5	Creo que ha sido muy acertada la decisión de ordenar los contenidos por fechas en lugar de por temas.
22. BM	4	3	5	No hacer cambios en el aula virtual a mitad de curso.

Tabla XXVII-2: Valoración del aula virtual (cont.).

VALORACIÓN DEL USO INTENSIVO DE TIC						
Alumno	Pregunta 5 del apartado I del cuestionario inicial: ¿Te motiva el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)? (1 = nada, 5 = mucho)	Pregunta 4 del apartado I del cuestionario final: ¿Te ha resultado sencillo disponer de un ordenador con acceso rápido a internet, para poder trabajar con los materiales del aula virtual desde cualquier sitio y a cualquier hora?	Pregunta 5 del apartado I del cuestionario final: ¿Crees que has recibido de la profesora instrucciones adecuadas para poder usar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) requeridas en la asignatura?	Pregunta 6 del apartado I del cuestionario final: ¿Crees que la asignatura te ha ayudado a mejorar tu manejo de las TIC?	Pregunta 7 del apartado I del cuestionario final: ¿Te has sentido cómodo usando las TIC en la asignatura?	Si no te has sentido cómodo, detalla, por favor, las razones de tu "tecnoestrés"
1. SP	2	5	5	4	5	
2. AN	4	4	4	4	4	
3. AS	3	4	4	3	4	
4. ECN	5	5	5	5	5	
5. EM	3	3	5	4	3	
6. LC	4	5	4	4	4	
7. LP	4	5	5	4	4	Creo que mi problema ha sido el no estar habituado a la utilización de páginas web a modo de aulas virtuales sobre las que realizar ejercicios. Desde siempre, las tareas mandadas por anteriores profesores han sido siempre de una manera "física", es decir, en papel, y aunque no soy partidario de la tala indiscriminada de árboles, sigo pensando que aunque los trabajos del alumno se entreguen de manera telemática, sí que opino que estos ejercicios no deberían ser siempre virtuales.
8. ECB	5	5	4	4	5	
9. MD	4	4	5	5	5	
10. LR	5	3	4	4	4	

Tabla XXVII-3: Valoración del uso intensivo de TIC.

VALORACIÓN DEL USO INTENSIVO DE TIC (cont.)						
Alumno	Pregunta 5 del apartado I del cuestionario inicial: ¿Te motiva el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)? (1 = nada, 5 = mucho)	Pregunta 4 del apartado I del cuestionario final: ¿Te ha resultado sencillo disponer de un ordenador con acceso rápido a internet, para poder trabajar con los materiales del aula virtual desde cualquier sitio y a cualquier hora?	Pregunta 5 del apartado I del cuestionario final: ¿Crees que has recibido de la profesora instrucciones adecuadas para poder usar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) requeridas en la asignatura?	Pregunta 6 del apartado I del cuestionario final: ¿Crees que la asignatura te ha ayudado a mejorar tu manejo de las TIC?	Pregunta 7 del apartado I del cuestionario final: ¿Te has sentido cómodo usando las TIC en la asignatura?	Si no te has sentido cómodo, detalla, por favor, las razones de tu "tecnoestrés"
11. BA	5	4	5	2	3	El manejo de las TIC me ha ayudado con la asignatura pero no viceversa.
12. AHD	5	4	5	3	4	
13. CF	2	4	5	4	3	Tal vez suene un poco contradictorio pero a veces hubiese preferido hacer los ejercicios en clase en vez de con el ordenador en casa e incluso a la hora de subir las tareas, en momentos me hubiese gustado poder entregarlas por escrito en clase.
14. LS	3	3	5	3	5	
15. AHQ	2	5	5	3	3	
16. MS	4	2	4	1	4	
17. AR	4	5	5	4	5	
18. TLH	4	5	5	5	5	Siempre me ha parecido que el método tradicional es mejor, pero la verdad es que de esta manera es todo mucho más fácil si está bien planteado, como es en este caso.
19. TMH	3	4	5	4	4	
20. AJH	4	5	5	5	5	
21. EP	5	4	5	3	4	
22. BM	4	5	5	5	5	

Tabla XXVII-3: Valoración del uso intensivo de TIC (cont.).

LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE... (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Pregunta 8 del apartado I del cuestionario final							
Alumno	a) Me han resultado motivadores	b) Tienen un diseño visualmente agradable y que facilita la navegación	c) Me han ayudado a comprender conceptos y procedimientos útiles de Conservación y Restauración	d) Me han ayudado a adquirir vocabulario técnico útil para el campo de la Conservación y Restauración	e) Presentan un abanico suficientemente amplio de ejercicios interactivos	f) Me han ayudado a mejorar mi autonomía en el aprendizaje	g) Contienen recursos <i>online</i> que me han llevado a otros recursos <i>online</i> interesantes
1. SP	4	4	4	4	2	5	5
2. AN	4	4	4	4	4	4	3
3. AS	4	4	3	3	5	4	4
4. ECN	4	4	4	4	5	5	3
5. EM	4	4	5	5	4	4	4
6. LC	4	3	3	4	4	3	4
7. LP	4	2	4	4	5	4	3
8. ECB	4	5	5	4	3	4	4
9. MD	4	4	4	5	5	4	4
10. LR	5	4	5	5	4	5	4
11. BA	5	5	5	4	4	5	4
12. AHD	4	4	4	5	4	3	4
13. CF	4	4	4	4	4	3	4
14. LS	4	4	5	5	4	3	4
15. AHQ	2	4	2	4	2	2	2
16. MS	3	4	3	4	5	4	5
17. AR	4	4	5	5	4	4	4
18. TLH	5	4	5	5	5	5	5
19. TMH	4	5	5	4	5	3	3
20. AJH	4	4	4	5	4	4	3
21. EP	4	3	5	5	4	4	2
22. BM	5	5	5	5	5	5	3

Tabla XXVII-4: Valoración de los objetos de aprendizaje.

Anexo XXVII: Respuestas de los sujetos de la investigación a los cuestionarios

Grado de preferencia por el TIPO DE RECURSO EXTERNO insertado en los OAs (1 = no me gusta nada, 5 = me gusta mucho). Pregunta 9 del apartado I del cuestionario final				
Alumno	a) Videos	b) Enlaces a otras páginas web con texto	c) Imágenes estáticas	¿Se te ocurre algún otro tipo de recurso externo que sea útil para insertar en los objetos de aprendizaje?
1. SP	5	3	1	La verdad es que no.
2. AN	4	4	4	
3. AS	4	3	4	Enlaces a películas, artículos, webs oficiales de instituciones que estén relacionadas con el mundo del Arte.
4. ECN	4	2	4	
5. EM	5	4	5	
6. LC	4	3	3	
7. LP	5	5	5	
8. ECB	2	3	3	
9. MD	5	3	3	
10. LR	5	2	3	
11. BA	5	4	4	
12. AHD	4	3	4	
13. CF	4	5	4	
14. LS	5	4	4	
15. AHQ	4	2	2	
16. MS	2	4	4	
17. AR	4	4	4	
18. TLH	5	3	4	
19. TMH	5	4	3	
20. AJH	5	5	4	
21. EP	4	2	4	
22. BM	4	4	5	No.

Tabla XXVII-5: Valoración de los diversos tipos de recursos externos insertos en los OAs.

Grado de preferencia por los distintos tipos de EJERCICIOS INTERACTIVOS insertados en los objetos de aprendizaje (1 = no me gusta nada, 5 = me gusta mucho). Pregunta 10 del apartado I del cuestionario final												
Alumno	a) Rellenar huecos	b) Unir un elemento con su pareja	c) Buscar la palabra inglesa que corresponde a un término en español	d) Respuesta corta	e) Elección múltiple	f) Encontrar en un recurso las palabras que corresponden a sinónimos o definiciones	g) Clasificar palabras	h) Verdadero / falso	i) Crucigrama	j) Reordenar un texto	k) Reescribir con otras palabras	¿Se te ocurre algún otro tipo de ejercicio interactivo que se pueda incluir en los objetos de aprendizaje?
1. SP	1	2	4	4	5	5	1	5	1	2	3	No, pero de los de rellenar huecos, es HORRIBLE cuando las listas son interminables. Me pone de los nervios tener que encontrar las palabras entre tantas. Además ¡¡¡a veces hay palabras que ni utilizamos!!! Lo ideal sería que, por lo menos, las palabras que usemos desaparecieran de la lista que se abre cuando clicas para introducir otra palabra en otro hueco. Si esto no se puede, no me importaría que desapareciera el ejercicio entero.

Tabla XXVII-6: Valoración de los ejercicios interactivos de los OAs.

Grado de preferencia por los distintos tipos de EJERCICIOS INTERACTIVOS insertados en los objetos de aprendizaje (1 = no me gusta nada, 5 = me gusta mucho). Pregunta 10 del apartado I del cuestionario final												
Alumno	a) Rellenar huecos	b) Unir un elemento con su pareja	c) Buscar la palabra inglesa que corresponde a un término en español	d) Respuesta corta	e) Elección múltiple	f) Encontrar en un recurso las palabras que corresponden a sinónimos o definiciones	g) Clasificar palabras	h) Verdadero / falso	i) Crucigrama	j) Reordenar un texto	k) Reescribir con otras palabras	¿Se te ocurre algún otro tipo de ejercicio interactivo que se pueda incluir en los objetos de aprendizaje?
2. AN	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	
3. AS	3	4	4	3	3	3	3	3	1	3	2	Relacionar palabras con imágenes y audios.
4. ECN	4	5	4	4	5	5	5	5	5	3	4	
5. EM	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	3	
6. LC	3	4	4	4	4	4	3	3	2	4	3	
7. LP	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	Sobre la marcha se me ocurre un ejercicio que consistiría en la aparición de varias palabras en español o en inglés y tras una cuenta atrás aparecería una palabra en el centro de la pantalla que se corresponderá con un sinónimo o una traducción de una de las palabras colocadas alrededor y el objetivo del tiempo es completar el máximo número de palabras en X tiempo. Creo que con esta metodología a modo de RETO un alumno podría prestar mucha más atención en mejorar su propia marca y compararla con la de los compañeros.
8. ECB	4	3	2	3	4	3	4	3	2	2	2	
9. MD	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	
10. LR	4	5	4	3	5	2	3	3	4	1	3	Me parece genial y muy útil tal y como están.
11. BA	4	3	4	3	4	4	3	2	2	2	3	
12. AHD	4	5	4	4	2	2	3	3	3	3	2	Minijuegos sobre el vocabulario.
13. CF	1	3	1	3	4	5	4	3	3	4	5	

Tabla XXVII-6: Valoración de los ejercicios interactivos de los OAs (cont.).

Grado de preferencia por los distintos tipos de EJERCICIOS INTERACTIVOS insertados en los objetos de aprendizaje (1 = no me gusta nada, 5 = me gusta mucho). Pregunta 10 del apartado I del cuestionario final												
Alumno	a) Rellenar huecos	b) Unir un elemento con su pareja	c) Buscar la palabra inglesa que corresponde a un término en español	d) Respuesta corta	e) Elección múltiple	f) Encontrar en un recurso las palabras que corresponden a sinónimos o definiciones	g) Clasificar palabras	h) Verdadero / falso	i) Crucigrama	j) Reordenar un texto	k) Reescribir con otras palabras	¿Se te ocurre algún otro tipo de ejercicio interactivo que se pueda incluir en los objetos de aprendizaje?
14. LS	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4	4	
15. AHQ	4	4	3	4	4	4	4	3	2	3	2	
16. MS	5	4	5	5	4	4	4	4	2	3	4	Algún tipo de actividad sobre papel, que se mande al final de cada clase y que se pueda realizar fácilmente (por ejemplo un buscar definición o hacer frases) que nos haga trabajar una serie de palabras y que sean tarea. Esto puede ser visto como una actividad que nos hace menos autónomos pero mejoraría notablemente el rendimiento.
17. AR	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
18. TLH	5	4	3	5	5	4	4	4	5	3	5	
19. TMH	5	5	4	3	4	5	5	4	4	5	2	
20. AJH	3	4	4	4	3	3	2	3	3	2	3	
21. EP	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	5	
22. BM	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	2	No.

Tabla XXVII-6: Valoración de los ejercicios interactivos de los OAs (cont.).

Anexo XXVII: Respuestas de los sujetos de la investigación a los cuestionarios

¿Cuál es el OBJETO DE APRENDIZAJE que MÁS te ha gustado? ¿Y el que MENOS? ¿Sabrías explicar por qué? (Preguntas I.11 y I.12 del cuestionario final)		
Alumno	MÁS	MENOS
1. SP	Los de verdadero o falso porque nos hacen analizar y, al final, si te equivocas aparecen pequeñas anotaciones muy prácticas. Y el de buscar sinónimos porque nos hace entender el significado de las palabras. Y, por último, los de elección múltiple. Me resultan muy divertidos y rápidos de hacer.	Como dije en el primer cuadro (el de rellenar huecos), el crucigrama y la clasificación de palabras. Cuando acabo de aprender una palabra y tengo que hacer un crucigrama, me resulta imposible. Como repaso lo haría feliz, pero justo tras el recurso no me gusta nada. La clasificación de palabras me parece el ejercicio más pesado del mundo (perdón por las formas, pero trato de ser sincera). Me aburre, me recuerda a las clases de sintaxis de lengua y no considero importante saber qué tipo de palabra es (claro que siempre hablo por mí, que considero que tengo un buen nivel de inglés, supongo que para algunos de mis compañeros será un ejercicio útil.
2. AN	Los ejercicios de rellenar huecos, sinónimos/antónimos y los de elegir palabras, ya que creo que es una forma entretenida y práctica para que se nos queden los ejercicios del vocabulario.	El de reescribir con otras palabras, porque al no dominar el inglés me resulta muy lioso reescribir con otros términos.
3. AS	Me ha gustado mucho ver vídeos explicativos, e interactivos y explorar en las webs para profundizar en el tema.	El crucigrama no me gustó, porque me fue imposible resolverlo; me resultó muy difícil.
4. ECN	El rosco de palabras que incluía uno de los recursos fue muy entretenido y de esta manera pude memorizar y comprender mejor el vocabulario y sus definiciones.	Aunque todos los recursos han servido mucho a la hora de aprender nuevas palabras, reconozco que quizás los recursos más largos resultaban un poco pesados.
5. EM	True or false.	Reescribir con otras palabras.
6. LC	Uno de los que más útil me ha parecido es el de encontrar sinónimos a las distintas palabras que aparecen. Te ayuda a resolver cualquier respuesta de un examen en el que no estés muy segura de la palabra exacta.	El que menos me ha gustado es el de escribir la palabra en un hueco, sin saber que palabra puede ser. Me parece un ejercicio que puedes hacer muy al voleo y nada productivo para aprender, pero sí para un examen.
7. LP	Sinceramente, no tengo ningún objeto de aprendizaje preferido, simplemente algunos han sido muy buenos y otros no tanto, pero en general son bastante productivos y eficientes.	Contestada en la respuesta anterior.
8. ECB	Los ejercicios de leer un texto y después rellenar los huecos, ya que es un método fácil para memorizar las palabras si están en un contexto y es más fácil de entender.	Los de buscar la palabra inglesa que corresponde a un término en español. Porque a veces no puedes encontrar esa palabra en inglés en algunas páginas.
9. MD	Encontrar el significado de las palabras, me resulta bastante adecuado para aprender, ya que sabiendo el significado entiendes la palabra y tiene sentido aprenderla, no solo la aprendes sin más.	Rellenar huecos, al ponerlo en contexto, y ha sido así, se supone que tiene sentido y que sabrías qué palabra poner, pero a mí me cuesta bastante este tipo de ejercicios. Tampoco es que no me guste, lo encuentro útil, pero al ser el más difícil bajo mi punto de vista pues lo menciono.
10. LR	Pasar una palabra inglesa a español o viceversa, es muy útil y se aprende rápido y de una manera bonita.	Reescribir con otras palabras, porque me cuesta demasiado y no me parece productivo.
11. BA	Me han gustado mucho los vídeos porque ayudan a mejorar mi comprensión a la hora de oír inglés y porque es una de las maneras a las que estoy acostumbrada para aprender vocabulario ya que veo todos los días vídeos en inglés en internet.	Ninguno en especial.
12. AHD	Unir una palabra junto a su pareja.	Buscar en otro recurso la palabra me parece bastante lioso.

Tabla XXVII-7: OAs mejor y peor valorados.

Anexo XXVII: Respuestas de los sujetos de la investigación a los cuestionarios

¿Cuál es el OBJETO DE APRENDIZAJE que MÁS te ha gustado? ¿Y el que MENOS? ¿Sabrías explicar por qué? (Preguntas I.11 y I.12 del cuestionario final)		
Alumno	MÁS	MENOS
13. CF	Sin lugar a duda, los ejercicios de sinónimos son los que más utilidad me proporcionan: en el examen suele llegar el caso de que quiero expresar algo pero no se me ocurre la palabra, siempre puedo acudir a un sinónimo...	Como ya he dicho en alguno de mis diarios semanales, el ejercicio que menos me gusta es el de traducir del español al inglés solo una palabra, ya que si no la veo acompañada de una frase, me cuesta mucho más emplearla luego y se me olvida mucho más rápido.
14. LS	Todos en general.	Me han gustado todos.
15. AHQ	Los ejercicios interactivos del aula virtual.	Los enlaces externos, enfocado a páginas que deberían reforzar un recurso, pero el problema es que son poco llamativas o muy complicadas de entender.
16. MS	Respuesta corta y rellenar huecos, ya que en ambas se trata de pensar a la hora de escribir, además se puede hacer de manera rápida y no es únicamente una tarea tan estructurada como la traducción de una palabra. Aunque cabe destacar que personalmente este objeto de aprendizaje (traducción) me parece muy útil, ya que me permite trabajar esas palabras traducidas con otro tipo de actividades.	Los vídeos y los crucigramas. El primero porque requiere wifi y porque muchas veces no los entendemos o no sabemos qué material necesitamos exactamente extraer de él, y el segundo porque personalmente los crucigramas me parecen aburridos, y aún más en inglés.
17. AR	Los ejercicios de rellenar huecos, me parecen buenos y útiles, pero creo que todos están bastante bien. No sabría decir cuál es mejor o peor. Creo que todos cumplen su objetivo.	Lo mismo que escribí anteriormente. Todos los ejercicios del aula virtual son buenos, ayudan a aprender el vocabulario necesario.
18. TLH	Personalmente, me gusta el método de rellenar una frase con la palabra faltante, más que nada porque me hace pensar en el contexto en el que se encuentra y las posibles palabras que pueden caber en ella. También me ha gustado el crucigrama, porque aprendes definiciones de una manera muy entretenida.	Traducir del inglés al español una palabra en un momento puntual no está mal, pero si no la tengo visualmente o no he realizado ningún tipo de pensamiento/reflexión acerca de ella, no creo que sea muy útil. La de reordenar un texto no está mal tampoco, en el sentido de que te hace reflexionar sobre qué va primero (mirando las conexiones entre los párrafos y los términos que se emplean) pero acababa siendo un poco aburrido.
19. TMH	El objeto de aprendizaje que era un rosco de palabra a adivinar me resultó muy divertido y ameno. Al igual que en los que aparecen vídeos narrando diferentes técnicas, pues son muy interesantes.	Creo que el que menos me gustó fue uno de los más largos que incluía cuatro o cinco apartados en uno y se hizo un poco pesado.
20. AJH	Los enlaces a páginas web de texto referentes al campo de la Conservación y Restauración de bienes culturales me han parecido útiles y motivadores.	Ninguno en especial, todos me parecen útiles aunque haya algunos más sencillos que otros...
21. EP	En mi opinión ha sido el de reescribir respuestas con otras palabras, ya que nos ayuda no solo a una mejor comprensión de los textos, sino que nos enseña a "escapar" si en algún momento vemos que no conocemos los tecnicismos propios o las palabras estrictas acerca del tema sobre el que se nos consulta.	Elección múltiple, tengo la sensación de que confunde.
22. BM	Los de buscar sinónimos, aprendo más palabras en menos tiempo.	Debido a mi poco nivel de inglés, el ejercicio de reescribir con palabras me resulta muy dificultoso.

Tabla XXVII-7: OAs mejor y peor valorados (cont.).

Valoración del método del AULA INVERSA (Pregunta I.13 del cuestionario final)		
Alumno	¿Te ha parecido útil el sistema de que el alumno trabaje primero con el objeto de aprendizaje por su cuenta y después con todo el grupo en clase? (1 = mínimo, 5 = máximo)	Explica, si quieres, tu respuesta
1. SP	1	Si lo viéramos en clase, por lo menos después de adelantarlos en casa, muuuucho mejor. Repasarlos está bien, pero no es suficiente, no tenemos tiempo para estudiarlos en casa y examinarlos en clase cada día. En clase deberíamos reforzarlos pero no con tanto juego... TIEMPO, TIEMPO, TIEMPO... estamos muy agobiados...
2. AN	5	Es muy útil porque así repasamos lo aprendido. Del otro modo sería menos efectivo, ya que estaríamos trabajando con términos que no conocemos.
3. AS	4	Me ha parecido muy útil, pero no me ha gustado porque no es el método de aprendizaje al que estoy acostumbrado (trabajar los recursos en clase).
4. ECN	5	
5. EM	3	
6. LC	3	Me parece que es útil porque así llegas a clase un poco "aprendido", pero aun así, creo que esos conceptos se deberían dar en clase, y no solo estar en clase para revisar esos recursos. Está bien hacer ejercicios de repaso de vez en cuando en las horas de clase, pero creo que estas deben ser principalmente para impartir el temario, y no que los alumnos den el temario solos en casa.
7. LP	5	
8. ECB	4	
9. MD	3	Lo valoro con un tres, porque depende del alumno, es decir, hay personas que miramos los recursos y vamos preparadas para la clase pero hay veces que no podemos y luego esa clase se queda un poco perdida, por lo que creo que está bien la autonomía del alumno para ver los recursos pero quizá a la hora de dar las clases no hacerlo como si todos ya supiésemos de lo que se está hablando, porque lo dicho: hay personas que lo han visto y otras que no. Aunque al ser tarea deberíamos todos verlos, no siempre se cumple pues son horas autónomas y cada uno se administra como puede con su trabajo.
10. LR	3	Es útil, pero por ejemplo no te dan ganas de mirarlo cuando sabes que al día siguiente lo vamos a ver y corregir en clase. Es más motivador, hacer la "tarea" después de haberlo visto en clase, y así ver lo que has aprendido, y no al revés.
11. BA	4	

Tabla XXVII-8: Valoración del método del aula inversa.

Anexo XXVII: Respuestas de los sujetos de la investigación a los cuestionarios

Valoración del método del AULA INVERSA (cont.)		
Alumno	13. ¿Te ha parecido útil el sistema de que el alumno trabaje primero con el objeto de aprendizaje por su cuenta y después con todo el grupo en clase? (1 = mínimo, 5 = máximo)	Explica, si quieres, tu respuesta
12. AHD	3	Me parece útil ya que así trabajamos el recurso por nuestra cuenta, pero a su vez si no entendemos bien nos es más complicado hacerlo.
13. CF	1	Me parece que debería ser al revés, primero aprender en clase, todos juntos y luego repasar individualmente en casa.
14. LS	3	
15. AHQ	2	
16. MS	5	Sí me parece una idea muy buena y útil, pero el problema de que esa actividad sea productiva depende del alumno, es decir, que estudie o no; por eso considero que podría ser interesante hacer que aquellas personas que no participan en la actividad porque no han estudiado, copien esas palabras y las deban estudiar para que sientan el compromiso o la carga de tener que estudiarlas o simplemente que conozcan la cantidad de material que han de estudiar si no se lo estudian antes.
17. AR	4	
18. TLH	5	Si lo trabajas primero en tu casa, te suena y ya tienes una idea más o menos trabajada que puede luego desarrollarse en clase con la profesora o profesor.
19. TMH	4	Trabajando primero las diferentes palabras a la hora de verlas en clase cuesta menos que perdamos el hilo y nos despistemos.
20. AJH	3	Es bueno dejar que el alumno se prepare de manera individual en su casa antes de asistir al aula, se ahorra tiempo durante el desarrollo de la clase PERO al mismo tiempo, nos deja la comodidad de no hacerlo, de no mirar los recursos sabiendo que en clase lo vamos a hacer de cero igualmente. Es cuestión de responsabilidad del alumno.
21. EP	5	
22. BM	5	Ayuda a fijar el contenido del tema.

Tabla XXVII-8: Valoración del método del aula inversa (cont.).

Indica, para cada tipo de actividad o recurso <i>ONLINE</i> , si ha complementado adecuadamente los objetos de aprendizaje y si ha sido útil e interesante (0 = no lo he usado, 1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). (Pregunta I.14 del cuestionario final)								
Alumno	a) Elaboración del portafolio sobre estrategias de aprendizaje en formato de blog	b) Preparar entradas para el glosario colaborativo del aula virtual	c) Leer entradas aleatorias del glosario colaborativo	d) Cuestionarios de Moodle de recapitulación de cada unidad	e) Enlace a Scoop It	f) Enlace al blog de Conservación del V&A Museum	g) Enlace a las descripciones en audio de obras de arte del MoMA	h) Foro de la asignatura
1. SP	4	0	5	2	0	0	0	0
2. AN	4	4	4	3	4	4	4	3
3. AS	0	1	3	0	4	4	4	0
4. ECN	5	5	4	4	4	4	5	4
5. EM	5	5	5	3	3	4	4	4
6. LC	2	2	4	3	4	4	4	2
7. LP	5	2	5	4	3	4	4	4
8. ECB	3	0	3	0	0	0	0	0
9. MD	5	3	3	3	2	2	2	2
10. LR	3	5	5	5	3	3	5	3
11. BA	3	4	4	4	3	2	4	4
12. AHD	2	5	5	5	0	0	0	5
13. CF	1	5	3	4	3	5	5	4
14. LS	3	3	3	3	4	4	4	4
15. AHQ	4	3	3	0	0	0	0	3
16. MS	1	2	3	3	3	0	0	3
17. AR	3	3	3	3	4	4	4	2
18. TLH	2	0	5	0	4	4	0	0
19. TMH	4	3	3	4	0	4	0	0
20. AJH	4	4	4	0	0	0	4	3
21. EP	3	5	4	4	3	3	3	2
22. BM	1	1	3	2	3	4	4	3

No contestó nadie a la pregunta "Si así lo deseas, puedes valorar otras actividades o recursos *online* no citados que se hayan realizado durante el cuatrimestre. Aplica la misma escala. ¿Se te ocurre alguna otra actividad/recurso *online* útil para las clases?"

Tabla XXVII-9: Valoración de otros recursos *online* de la propuesta didáctica

ESFUERZO QUE HA SUPUESTO EL SUMINISTRO DE INFORMACIÓN (Pregunta I.15 del cuestionario final)			
¿Te ha resultado llevadero hacer... (1 = nada llevadero, 5 = muy llevadero)			
Alumno	a) ... las entregas semanales del diario del alumno?	b) ... las entradas para el blog sobre estrategias de aprendizaje?	c) ... los cuestionarios al principio y al final del cuatrimestre?
1. SP	1	2	5
2. AN	1	4	3
3. AS	2	1	1
4. ECN	4	5	5
5. EM	2	4	4
6. LC	2	2	4
7. LP	4	4	5
8. ECB	4	3	4
9. MD	2	3	4
10. LR	1	3	5
11. BA	3	3	3
12. AHD	4	4	3
13. CF	3	1	4
14. LS	4	4	4
15. AHQ	4	3	4
16. MS	2	2	5
17. AR	1	2	3
18. TLH	3	3	5
19. TMH	4	3	5
20. AJH	3	3	5
21. EP	4	4	5
22. BM	1	1	3

Tabla XXVII-10: Valoración del esfuerzo que ha supuesto el suministro de información a lo largo del cuatrimestre.

Indica, para cada tipo de actividad PRESENCIAL, si ha complementado adecuadamente los objetos de aprendizaje y si ha sido útil e interesante (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). (Pregunta I.16 del cuestionario final)							
Alumno	a) Juegos	b) Presentaciones orales	c) Redacciones	d) Traducción de frases breves de español a inglés	e) Taller sobre estrategias de aprendizaje	f) Taller sobre búsquedas de terminología específica	Valora otras actividades presenciales realizadas durante el cuatrimestre. Aplica la misma escala. ¿Se te ocurre alguna otra actividad presencial útil para las clases?
1. SP	2	5	4	5	3	4	
2. AN	4	4	4	4	4	3	Creo que se deberían hacer más trabajos sobre descripciones de obras, ya que es un punto muy importante del examen.
3. AS	4	3	4	5	2	2	<i>Listenings</i> , repaso con PowerPoints con términos y sus definiciones, buscar al compañero de clase que tiene la otra parte de una frase asignada.
4. ECN	5	5	4	4	4	4	
5. EM	4	4	4	4	4	4	
6. LC	4	4	4	4	3	4	
7. LP	5	5	4	5	4	4	
8. ECB	2	3	4	5	3	4	
9. MD	4	5	4	4	5	4	
10. LR	5	2	4	5	1	4	
11. BA	5	4	3	5	3	4	
12. AHD	4	4	5	5	2	4	
13. CF	2	5	5	4	1	3	
14. LS	4	3	4	4	4	4	
15. AHQ	3	4	4	5	3	3	
16. MS	5	4	3	5	4	3	
17. AR	4	3	4	4	2	3	
18. TLH	4	4	4	5	3	4	
19. TMH	4	4	5	5	4	4	
20. AJH	4	4	4	4	3	4	
21. EP	5	4	4	4	3	2	
22. BM	4	3	3	4	4	4	

Tabla XXVII-11: Valoración de las actividades presenciales articuladas con los OAs.

Alumno	¿Con qué FRECUENCIA crees que se REPITE el vocabulario estudiado durante el cuatrimestre, en los recursos y actividades tanto <i>online</i> como presenciales? (Pregunta I.17 del cuestionario final)
1. SP	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
2. AN	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
3. AS	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
4. ECN	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
5. EM	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
6. LC	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
7. LP	a) Demasiado poco: es difícil retener las palabras si no aparecen más veces.
8. ECB	a) Demasiado poco: es difícil retener las palabras si no aparecen más veces.
9. MD	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
10. LR	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
11. BA	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
12. AHD	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
13. CF	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
14. LS	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
15. AHQ	a) Demasiado poco: es difícil retener las palabras si no aparecen más veces.
16. MS	a) Demasiado poco: es difícil retener las palabras si no aparecen más veces.
17. AR	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
18. TLH	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
19. TMH	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
20. AJH	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
21. EP	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.
22. BM	b) En la medida adecuada, de modo que se facilita su aprendizaje.

Tabla XXVII-12: Valoración de la repetición del vocabulario a lo largo del cuatrimestre.

II) VALORACIÓN GLOBAL DE LA ASIGNATURA

Grado de SATISFACCIÓN con la asignatura (1 = mínimo, 5 = máximo). (Pregunta II.1 del cuestionario final)			
Alumno	a) ¿Cuál es tu grado de satisfacción global con la asignatura?	b) ¿Cuál ha sido tu grado de implicación con la asignatura (asistencia regular, realización de tareas...)?	c) ¿Cuál ha sido el grado de implicación de la profesora con la asignatura (preparación de materiales y de clases, seguimiento del alumnado...)?
1. SP	4	5	5
2. AN	4	4	4
3. AS	3	4	4
4. ECN	5	5	5
5. EM	4	4	5
6. LC	4	4	5
7. LP	5	4	5
8. ECB	4	3	5
9. MD	4	4	5
10. LR	4	3	5
11. BA	4	4	5
12. AHD	4	3	5
13. CF	3	3	5
14. LS	3	4	5
15. AHQ	3	4	5
16. MS	3	5	5
17. AR	4	4	4
18. TLH	4	4	5
19. TMH	5	4	5
20. AJH	5	3	5
21. EP	4	4	5
22. BM	5	3	5

Tabla XXVII-13: Valoración de la satisfacción global con la asignatura y percepción del grado de implicación propio y de la profesora.

Valoración de distintos ASPECTOS DE LA ASIGNATURA. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados. (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). (Pregunta II.2 del cuestionario final)			
Alumno	a) La profesora ha gestionado adecuadamente la diversidad de niveles en el grupo	b) La profesora se muestra receptiva a las críticas y sugerencias	c) La temporalización de las actividades se ha expuesto con claridad
1. SP	2	5	4
2. AN	2	4	4
3. AS	3	4	4
4. ECN	5	5	5
5. EM	5	5	4
6. LC	4	5	4
7. LP	5	5	5
8. ECB	3	5	5
9. MD	4	5	5

Tabla XXVII-14: Valoración de distintos aspectos de la asignatura.

Valoración de distintos ASPECTOS DE LA ASIGNATURA. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados. (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). (Pregunta II.2 del cuestionario final)			
Alumno	a) La profesora ha gestionado adecuadamente la diversidad de niveles en el grupo	b) La profesora se muestra receptiva a las críticas y sugerencias	e) La temporalización de las actividades se ha expuesto con claridad
10. LR	4	5	3
11. BA	5	5	4
12. AHD	4	5	3
13. CF	2	5	4
14. LS	3	5	4
15. AHQ	4	5	5
16. MS	4	5	3
17. AR	4	4	4
18. TLH	4	5	4
19. TMH	5	5	5
20. AJH	4	5	5
21. EP	4	5	5
22. BM	5	5	5

Tabla XXVII-14: Valoración de distintos aspectos de la asignatura (cont.).

Califica del 1 (= no me ha gustado nada) al 5 (= me ha gustado mucho) los distintos TEMAS de la asignatura. (Pregunta II.3 del cuestionario final)					
Alumno	Unit 1: Careers in Conservation and Restoration	Unit 2, part I: Describing (finished) artworks	Unit 2, part II: Describing the process of making an artwork	Unit 3: Conserving paintings	Unit 4: Conserving other artworks
1. SP	2	4	4	5	5
2. AN	4	4	4	4	4
3. AS	3	3	4	4	4
4. ECN	4	5	4	4	4
5. EM	3	4	4	4	4
6. LC	4	4	4	4	4
7. LP	5	5	4	5	5
8. ECB	4	4	4	4	4
9. MD	3	4	3	4	4
10. LR	4	5	3	2	2
11. BA	4	3	3	4	4
12. AHD	4	4	2	3	3
13. CF	4	5	5	5	5
14. LS	4	3	4	4	4
15. AHQ	4	4	4	3	3
16. MS	3	4	5	4	4
17. AR	3	4	4	4	4
18. TLH	5	4	4	5	5
19. TMH	3	5	5	5	5
20. AJH	4	4	4	4	4
21. EP	4	4	3	3	4
22. BM	4	4	4	4	4

Tabla XXVII-15: Valoración de las unidades del temario de la asignatura.

AUTOPERCEPCIÓN DE DESTREZAS LINGÜÍSTICAS (pregunta II.7 del cuestionario inicial frente a pregunta II.4 del cuestionario final)								
Alumno	a) Comprensión oral		b) Expresión oral		c) Comprensión escrita		d) Expresión escrita	
	Autopercepción de nivel inicial (1 = muy malo, 5 = muy bueno)	Autopercepción de grado de avance (1 = nada de avance, 5 = mucho avance)	Autopercepción de nivel inicial.	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance
1. SP	5	3	5	1	4	1	5	1
2. AN	3	3	3	3	3	3	3	3
3. AS	4	1	4	2	4	2	4	3
4. ECN	3	4	4	4	3	4	4	4
5. EM	2	4	4	3	4	4	4	4
6. LC	4	4	4	4	4	4	4	4
7. LP	5	4	5	4	4	4	5	4
8. ECB	2	4	4	4	4	4	4	5
9. MD	3	5	3	5	3	3	3	3
10. LR	3	4	3	2	4	4	4	5
11. BA	3	3	5	4	4	3	4	4
12. AHD	1	3	2	2	2	3	3	1
13. CF	4	3	5	3	3	1	4	1
14. LS	2	2	4	1	3	3	4	3
15. AHQ	4	3	4	3	4	3	3	3
16. MS	2	3	3	2	3	3	4	2
17. AR	1	3	3	3	3	3	3	4
18. TLH	4	5	5	4	4	5	5	5
19. TMH	3	4	4	2	4	4	5	4
20. AJH	4	4	5	3	4	5	5	4
21. EP	3	3	4	2	4	3	4	3
22. BM	1	4	2	2	3	4	4	4

Tabla XXVII-16: Autopercepción de destrezas lingüísticas al principio y al final del cuatrimestre.

AUTOPERCEPCIÓN DEL DOMINIO DE COMPONENTES LINGÜÍSTICOS (pregunta II.8 del cuestionario inicial frente a pregunta II. 5 del cuestionario final), PERCEPCIÓN INICIAL DE LA IMPORTANCIA DEL VOCABULARIO TÉCNICO (pregunta II.9 del cuestionario inicial)											
Alumno	a) Gramática		b) Vocabulario			c) Organización del discurso (ej. coherencia del texto)		d) Pronunciación		e) Ortografía	
	Autopercepción de nivel inicial (1= muy malo, 5 = muy bueno)	Autopercepción de grado de avance (1 = nada de avance, 5 = mucho avance)	Percepción inicial de importancia de vocabulario técnico (1 = nada importante, 5 = muy importante)	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance
1. SP	4	2	5	5	5	5	3	4	1	5	4
2. AN	3	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3
3. AS	4	3	5	4	4	4	4	5	3	4	2
4. ECN	3	3	3	4	5	3	4	3	3	3	4
5. EM	3	3	5	3	5	3	4	3	4	3	5
6. LC	3	3	5	4	5	4	3	4	4	4	3
7. LP	4	4	4	4	4	4	3	5	4	3	4
8. ECB	4	3	5	4	4	3	3	2	3	4	2
9. MD	4	3	4	3	5	4	5	5	4	4	5
10. LR	2	2	4	4	5	4	4	3	5	4	5

Tabla XXVII-17: Autopercepción del dominio de componentes lingüísticos al principio y al final del cuatrimestre.

AUTOPERCEPCIÓN DEL DOMINIO DE COMPONENTES LINGÜÍSTICOS (pregunta II.8 del cuestionario inicial frente a pregunta II.5 del cuestionario final), PERCEPCIÓN INICIAL DE LA IMPORTANCIA DEL VOCABULARIO TÉCNICO (pregunta II.9 del cuestionario inicial) (cont.)											
Alumno	a) Gramática		b) Vocabulario			c) Organización del discurso (ej. coherencia del texto)		d) Pronunciación		e) Ortografía	
	Autopercepción de nivel inicial (1= muy malo, 5 = muy bueno)	Autopercepción de grado de avance (1 = nada de avance, 5 = mucho avance)	Percepción inicial de importancia de vocabulario técnico (1 = nada importante, 5 = muy importante)	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance	Autopercepción de nivel inicial	Autopercepción de grado de avance
11. BA	3	3	5	3	5	4	4	3	4	3	2
12. AHD	2	2	4	3	3	2	1	3	3	4	3
13. CF	4	1	5	4	4	3	1	5	2	3	3
14. LS	4	3	5	4	3	3	2	3	3	3	1
15. AHQ	3	2	4	3	3	3	2	4	3	4	3
16. MS	3	2	2	2	4	3	5	3	2	3	3
17. AR	3	4	5	3	4	3	3	2	4	3	3
18. TLH	4	3	5	4	5	3	4	4	4	4	4
19. TMH	5	4	5	5	5	4	4	3	4	4	2
20. AJH	2	2	5	4	4	4	2	4	3	5	4
21. EP	3	3	5	3	5	4	2	4	1	3	3
22. BM	3	3	5	3	4	1	4	1	4	3	2

Tabla XXVII-17: Autopercepción del dominio de componentes lingüísticos al principio y al final del cuatrimestre (cont.).

LO QUE HA GUSTADO MÁS Y MENOS DE LA ASIGNATURA (preguntas II.9 y II.10 del cuestionario final)		
Alumno	¿Qué es lo que te ha gustado MÁS de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta?	¿Qué es lo que te ha gustado MENOS de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta?
1. SP	La autonomía. Tener muy a mano todo el material y siempre a mi disposición. El aula virtual, los videos, la preparación en general del material...	Las clases. No es nada personal, de verdad. Tal vez es porque mi nivel de inglés es bueno y estoy acostumbrad@ a estudiar cuando me apetece y a mi manera. Es por esto que los juegos y esas actividades me resultan (A MI) como una pérdida de tiempo. Aunque entiendo perfectamente que a mis compañeros con nivel más bajo les ayuda mucho. Si hubiera sabido cómo iban a ser las clases cuando acepté la evaluación continua probablemente hubiera optado por la evaluación por examen final. Me habría ahorrado tiempo.
2. AN	Las actividades del aula virtual, las veo muy útiles para que se te queden los términos.	Los diarios, creo que hacer un diario en semana es demasiado y hace que me despiste en hacerlos.
3. AS	Me ha gustado haber aprendido cosas sobre Conservación y Restauración, aspectos artísticos que desconocía y, sobre todo, explorar fuentes escritas o habladas en inglés porque este es un idioma que me gusta y más aún si se tocan temas de Arte y Tecnología.	No me ha gustado tener que hacer tantos cuestionarios, entradas al diario y al blog, pero creo que han tenido cierta utilidad para prestar atención al transcurrir de la asignatura.
4. ECN	Como ya he repetido, el hecho de que existan unas actividades o recursos han hecho la asignatura más llevadera.	Todo me ha resultado adecuado en esta asignatura, el aula virtual, las prácticas en clase, el trato con la profesora, etc.
5. EM	Lo que más me ha gustado es la actitud de la profesora, que siempre se preocupa de hacer lo más llevaderas posibles las clases y el temario. Me ha gustado la manera de practicar los conocimientos adquiridos durante las clases. Además, me han gustado mucho los recursos que ha propuesto la profesora que nos ayudan con páginas web como Acapela, sus actividades y los juegos <i>online</i> , como el ahorcado o las <i>flashcards</i> , ya que son muy útiles para aprender vocabulario de una forma diferente y divertida.	Lo que menos me ha gustado podría ser exponer en inglés ya que me preocupaba bastante, pero es algo necesario y lógico.
6. LC	Las diferentes formas de aprendizaje que se han llevado a cabo durante el curso. La profesora se ha ocupado de que aprendamos de la forma más amena para así aprender y mejorar pero sin que sea ningún tipo de "carga".	Que los alumnos tengan que aprenderse el temario nuevo por su cuenta sin haber visto nada de ese tipo anteriormente. Me refiero a tener que ver los recursos en casa antes de dar ese vocabulario en clase, lo que implica que tengas que verte obligado a hacer ejercicios de algo que jamás has visto sin tener un profesor de apoyo delante. Creo que las horas de clase deberían ser para impartir clase y el vocabulario nuevo, y el trabajo autónomo en casa para repasar eso nuevo que hemos dado.
7. LP	En general, esta asignatura ha sido muy llevadera e interesante.	No hay mucho que me haya disgustado, quizá algunos pequeños matices que he ido comentando en los diarios o en preguntas anteriores, como por ejemplo la relacionada con el libro de texto, así como otras más pero que actualmente no recuerdo.
8. ECB	Lo que más me ha gustado ha sido aprender mucho vocabulario nuevo, ya que el inglés es un idioma que me gusta bastante y siempre es bueno aprender cosas nuevas.	Lo que menos me ha gustado ha sido que a pesar de que me gusta aprender el vocabulario nuevo, ha sido mucho de golpe y ha sido difícil de asimilarlo todo.

Tabla XXVII-18: Valoración de lo que ha gustado más y menos de la asignatura.

LO QUE HA GUSTADO MÁS Y MENOS DE LA ASIGNATURA (cont.)		
Alumno	12. ¿Qué es lo que te ha gustado MÁS de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta?	13. ¿Qué es lo que te ha gustado MENOS de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta?
9. MD	La implicación constante por parte de la profesora, para mí ha sido una forma de motivación al ver que ella daba tanto por la materia, tenías que responder haciendo también tu parte del trabajo, si no te sentías culpable, así que lo mejor sin duda ha sido la profesora y la organización ante todo.	Las presentaciones orales, dejas mucho tiempo en hacer estos trabajos, para luego exponer durante un par de minutos, es mucha preparación y muchos nervios, aunque son también una parte prácticamente obligada de la asignatura y es poco probable que se quiten.
10. LR	Me ha gustado el trato de la profesora, la preocupación por nosotros y las ganas que le ha puesto cada día, me ha motivado a seguir estudiando inglés y a irme a estudiar fuera.	Creo que las exposiciones orales como parte obligatoria de la materia. Creo que en conjunto vienen bien para las clases pero en mi opinión personal, a mí, no me sirven de nada ya que me pongo muy nerviosa, tiendo a decir todo rápido y de cabeza sin razonar lo que estoy diciendo, por lo que al final, no sé ni lo que he dicho. Solo lo terminas haciendo porque es una parte importante de la nota.
11. BA	Los juegos que hemos hecho en clase me han mantenido atenta durante toda la hora y me han divertido a la vez que aprendía nuevo vocabulario. Por otra parte, el uso de material como vídeos me ha gustado bastante también.	Es un poco complicado que nos exijan a llevar el vocabulario tan al día ya que pasamos mucho tiempo en horas autónomas y con otras asignaturas que a veces necesitan más tiempo.
12. AHD	Que se hagan ejercicios virtualmente.	Que no se haya empezado con una base de gramática.
13. CF	Los trabajos en grupos, las presentaciones y las redacciones.	Tener que aprender en casa para repasar en clase, debería ser al revés.
14. LS	La variedad de actividades y recursos.	Las actividades orales.
15. AHQ	No sabría decir lo que más me ha gustado, quizás que ha sido una asignatura dinámica y amena.	Es un gran inconveniente el poco tiempo que tiene la asignatura durante el cuatrimestre, ya que 4 horas a la semana se van volando, y el inglés es un idioma que requiere mucha práctica, sobre todo oral. Yo hubiera añadido más ejercicios para poder aprender más fácilmente el vocabulario de los recursos. Pero también hay que tener en cuenta que si el año que viene en primero de Conservación y Restauración hay un horario tan desastroso como este año, no se le puede dedicar tanto tiempo a la asignatura como debería.
16. MS	La implicación de la profesora y la constante relación que se dio con respecto al grado que estamos estudiando (pese a ser un material muy avanzado para ser estudiantes que nunca hemos conocido nada acerca de la Conservación y Restauración y, por ende, tampoco tenemos los conocimientos ni en español).	Lo que menos me ha agrado es que debamos aprender en inglés aquellos conceptos que ni siquiera conocemos en español, por lo que supone un doble esfuerzo para aquellos alumnos (mayoría) que no hemos estudiado nunca nada relacionado con la Conservación y Restauración. Quizás hubiese sido más ameno el cuatrimestre si hubiésemos tratado con material más a nuestro alcance, más o menos como el de la primera parte de la materia y no como el de la segunda parte.
17. AR	Los enlaces y páginas relacionadas con el mundo de la Conservación y Restauración.	El tener que realizar diarios semanalmente sobre cuánto tiempo dedicamos a la asignatura. Se hizo muy pesado y monótono. Y también lo del blog, que no creo que nos sirva de mucho.

Tabla XXVII-18: Valoración de lo que ha gustado más y menos de la asignatura (cont.).

LO QUE HA GUSTADO MÁS Y MENOS DE LA ASIGNATURA (cont.)		
Alumno	12. ¿Qué es lo que te ha gustado MÁS de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta?	13. ¿Qué es lo que te ha gustado MENOS de la asignatura? ¿Sabrías justificar tu respuesta?
18. TLH	Aprender nuevo vocabulario y confirmar la importancia que tiene un idioma hoy día.	Lo que menos me ha gustado es lo del blog, en el sentido de que sinceramente prefiero seguir manejando mis propias estrategias. Estuvo bien conocer unas nuevas, pero me va bien con el método que utilizo, y a la hora de escribir en el blog pues tampoco podía poner gran número de entradas, aunque si es verdad que podía haber probado con nuevas, simplemente por curiosidad.
19. TMH	Que se centrara tanto en la Conservación y Restauración.	Los juegos delante de toda la clase no son de mi preferencia.
20. AJH	La profesora. Es de esas personas que ama lo que hace y te motiva para alcanzar tu propia superación sin importar tu nivel, se esfuerza y se sacrifica por los alumnos, por llevar el control de su docencia dando el máximo de sí. Se nota que tiene la vocación de enseñar y la recordaré como de las mejores experiencias de mi recorrido universitario.	Nada, ha sido la mejor del cuatrimestre.
21. EP	Los recursos realizados en clase a modo de juegos por equipo, captan mucho mi atención.	La clase acerca de técnicas de búsqueda de información o traducción de palabras.
22. BM	El dinamismo y el énfasis que le pone la profesora.	Que está puesto en el cuatrimestre peor, porque con tantas entregas de las otras asignaturas no se le puede dedicar el tiempo necesario.

Tabla XXVII-18: Valoración de lo que ha gustado más y menos de la asignatura (cont.).

COMENTARIOS ADICIONALES (Última pregunta del cuestionario final)	
Alumno	Por favor, añada cualquier comentario que se te ocurra y que no hayas podido reflejar a lo largo del cuestionario
1. SP	Aunque diga que las clases "no me gustan" o no me resultan tan útiles como podrían ser, en ningún caso es por la profesora. Usted se ha esforzado mucho y ha hecho un trabajo de diez con el aula virtual. Es lo más práctico que he visto nunca, me ha simplificado de una forma increíble lo que creía que iba a ser una asignatura muy densa y pesada. Gracias por el esfuerzo que hace por nosotros.
2. AN	En general la profesora ha defendido bien la asignatura, poniéndonos ejercicios y buscando nuevos términos para que nuestro paso por la asignatura sea lo más útil posible.
3. AS	Gracias por dedicar muchos esfuerzos a intentar hacer de la asignatura algo ameno, interesante y útil.
4. ECN	
5. EM	
6. LC	Otra cosa que me parece importante a comentar, ya no tiene que ver con la asignatura en sí, sino en la planificación. No entiendo muy bien por qué damos el idioma en el primer curso, me explico. La gran mayoría de los términos y del vocabulario que nos tenemos que aprender para aprobar la asignatura, son palabras que ni conocemos en nuestro idioma y mucho menos sabemos para qué sirve. Creo que es mucho más inteligente ponerlo algo más adelante, cuando ya seamos capaces de relacionar ese vocabulario en nuestro día a día, porque además, en el primer curso no se ve nada prácticamente acerca de la restauración en sí.
7. LP	Pienso que esta asignatura, aun contando con pequeños fallitos, como los citados con anterioridad, ha sido más que buena y útil. Muchas felicidades.
8. ECB	
9. MD	
10. LR	
11. BA	
12. AHD	
13. CF	
14. LS	
15. AHQ	
16. MS	
17. AR	
18. TLH	
19. TMH	
20. AJH	VIVA CARMEN!!!!!! NO DEJES DE SER TAN BUENA PROFESORA! WE LOVE YOU :D
21. EP	Sinceramente, desde el punto de vista del alumno es innegable la dedicación de usted como profesora para con su asignatura, las ganas con las que la imparte y su gran ímpetu de enseñante.
22. BM	

Tabla XXVII-19: Comentarios adicionales al cuestionario final.

OPINIONES SOBRE LA RELEVANCIA DEL VOCABULARIO TÉCNICO EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA			
Alumno	Pregunta II.9 del cuestionario inicial: ¿Crees que el vocabulario técnico de la Conservación y Restauración en inglés debe tener un peso importante en esta asignatura, o consideras suficiente trabajar el vocabulario del inglés general?	Por favor, justifica tu respuesta (a la pregunta II.9 del cuestionario inicial)	Pregunta 2 del suplemento al cuestionario final: ¿Te matriculaste en esta carrera pensando en pasarte a otra titulación?
1. SP	5	Sinceramente, sería un tanto inútil aprender vocabulario general si no va a ayudarnos a desempeñar nuestro trabajo. El vocabulario específico es determinante.	
2. AN	4	Sí, ya que estoy estudiando dicha carrera y me gustaría que el vocabulario tuviese que ver con los temas de Conservación y Restauración.	Quiero pasarme a Diseño.
3. AS	5	Es muy importante para aprender sobre la Conservación y Restauración por medio de publicaciones internacionales escritas en inglés, noticias. También es importante de cara al desarrollo profesional como restaurador.	
4. ECN	3	Opino que debe tener un peso medio porque realmente lograremos comunicarnos mejor con un vocabulario que maneje todo el mundo.	Quiero pasarme a Diseño.
5. EM	5	Es muy importante, dado que si un restaurador tiene que hablar en inglés debe conocer los conceptos que describen su trabajo.	
6. LC	5	Es lógico estudiar vocabulario referente a la carrera en la que nos encontramos. Debemos traer un nivel mínimamente básico para poder avanzar en el idioma.	
7. LP	4	En parte por consideración a los compañeros con menor nivel de inglés, así como que nunca viene mal conocer/recordar vocabulario general, creo que no solo se debe centrar la clase en el vocabulario en Conservación, sin embargo, sí que este último debe tener un mayor peso.	
8. ECB	5		Quiero pasarme a Diseño.
9. MD	4	Considero que tiene un peso importante pues se trata de un ámbito específico y debemos tener conocimiento sobre él, ya que es lo que estamos estudiando y al fin y al cabo el inglés es el idioma en el ámbito internacional.	Quiero pasarme a Diseño.
10. LR	4	Creo que es bastante importante que el vocabulario esté relacionado con la carrera, ya que al fin y al cabo es lo que vamos a usar en un futuro no muy lejano para comunicarnos con los demás y desarrollarnos en el ámbito.	

Tabla XXVII-20: Opiniones sobre la relevancia del vocabulario técnico en la propuesta didáctica.

OPINIONES SOBRE LA RELEVANCIA DEL VOCABULARIO TÉCNICO EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA (cont.)			
Alumno	Pregunta II.9 del cuestionario inicial: ¿Crees que el vocabulario técnico de la Conservación y Restauración en inglés debe tener un peso importante en esta asignatura, o consideras suficiente trabajar el vocabulario del inglés general?	Por favor, justifica tu respuesta (a la pregunta II.9 del cuestionario inicial)	Pregunta 2 del suplemento al cuestionario final: ¿Te matriculaste en esta carrera pensando en pasarte a otra titulación?
11. BA	5	Creo que es muy importante pues el inglés es un idioma que te ayuda a resolverte mejor y te facilita trabajar en cualquier otra parte del mundo.	Quiero pasarme a Diseño.
12. AHD	4	En mi opinión, es importante saber términos referidos a Conservación y Restauración, ya que nos puede servir para un futuro si deseamos trabajar en esto.	
13. CF	5	Es muy importante estudiar vocabulario relacionado con la carrera porque los idiomas nos abren las puertas al mundo laborar no solo en nuestro país sino también en el extranjero. El inglés es el idioma más hablado por la población de todo el mundo y permite compartir nuestros conocimientos con prácticamente cualquier persona.	
14. LS	5	No tengo nada que decir.	Quiero pasarme a Diseño.
15. AHQ	4	Considero que es importante, porque el vocabulario técnico que se puede aprender en la asignatura nos servirá en el futuro como restaurador para poder comunicarnos con otros profesionales, ya que trabajaremos con químicos, historiadores, biólogos... de diferentes partes del mundo y el inglés es el idioma "oficial".	
16. MS	2	Considero que, pese a ser necesario adquirir cierta cantidad de vocabulario del grado (por ejemplo, los nombres de herramientas o verbos como "pintar" "cortar" "limar", etc.), considero aún más importante el saber controlar con cierta destreza un vocabulario usual con el que nos podamos expresar.	Quiero pasarme a Diseño.
17. AR	5	El vocabulario técnico nos ayudará mucho en la comprensión de muchos artículos o libros de consulta, también en videos o documentales, que tendremos que consultar para realizar los trabajos que nos piden en otras asignaturas.	
18. TLH	5	Me parece muy importante para la carrera, ya que nunca se sabe si puedes emplear esos términos en un futuro trabajo, ya sea porque te mueves de país o te encuentres con algún cliente o colaborador extranjero.	

Tabla XXVII-20: Opiniones sobre la relevancia del vocabulario técnico en la propuesta didáctica (cont.).

OPINIONES SOBRE LA RELEVANCIA DEL VOCABULARIO TÉCNICO EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA (cont.)			
Alumno	Pregunta II.9 del cuestionario inicial: ¿Crees que el vocabulario técnico de la Conservación y Restauración en inglés debe tener un peso importante en esta asignatura, o consideras suficiente trabajar el vocabulario del inglés general?	Por favor, justifica tu respuesta (a la pregunta II.9 del cuestionario inicial).	Pregunta 2 del suplemento al cuestionario final: ¿Te matriculaste en esta carrera pensando en pasarte a otra titulación?
19. TMH	5	Al tratarse de una enseñanza específica para prepararnos para un trabajo, creo más conveniente que se enseñe un vocabulario útil en la tarea que desempeñaremos en un futuro.	
20. AJH	5	Opino que la importancia de la asignatura radica en el manejo fluido y la comprensión del vocabulario técnico adaptado al campo de la conservación y la restauración. Es imprescindible una base idiomática general, pero creo que el objetivo principal es facilitar el conocimiento en un idioma que nos permita expandirnos académica y laboralmente más allá de las fronteras españolas.	
21. EP	5	En lo referente al entorno laboral, es conveniente conocer la terminología específica del propio grado en la lengua más internacional para posibles ofertas de trabajo en el extranjero.	Quiero pasarme a Diseño.
22. BM	5	En el ámbito profesional es importante llamar las cosas por su nombre para evitar errores que pueden tener graves consecuencias.	

Tabla XXVII-20: Opiniones sobre la relevancia del vocabulario técnico en la propuesta didáctica.

CAMBIO DE ACTITUD HACIA LA ASIGNATURA				
Alumno	Pregunta II.4 del cuestionario inicial: ¿Te gusta el inglés? (1 = nada, 5 = mucho)	Pregunta II.3 del cuestionario inicial: ¿Qué consideración te merece la asignatura de TEIM en el Grado de Conservación y Restauración? (1 = nada importante, 5 = muy importante)	Pregunta II.8 del cuestionario final: En este cuatrimestre, ¿ha cambiado tu percepción de la relevancia de la asignatura en el plan de estudios? (a) Ha empeorado, b) Sigue igual, c) Ha mejorado)	Justifica, si puedes, tu respuesta
1. SP	5	5	b) Sigue igual.	Me parecía importante, y así la sigo considerando.
2. AN	4	4	c) Ha mejorado.	Ha mejorado, creo que es útil para la carrera y que se debería dar no solo un cuatrimestre.
3. AS	4	5	c) Ha mejorado.	Creo que es muy importante conocer la terminología de restauración y conservación para explorar y entender la bibliografía, y de cara a realizar una carrera profesional en el extranjero.
4. ECN	3	3	b) Sigue igual.	Siempre pensé que era relevante tener un cuatrimestre de inglés para defendernos en un futuro en otros países.
5. EM	2	4	c) Ha mejorado.	Creo que saber idiomas es necesario y más si vas a desempeñar trabajos junto a compañeros que pueden venir de cualquier lugar del mundo.
6. LC	5	4	c) Ha mejorado.	Creo que es muy importante saber expresar tus conocimientos acerca de aquello a lo que te dedicas de cualquier forma.
7. LP	5	5	b) Sigue igual.	Ya desde antes de empezar el curso, y realmente siempre lo he pensado, que hoy en día es más que obligatorio saber desenvolverse con soltura como mínimo en una lengua que no sea la materna.
8. ECB	5	4	b) Sigue igual.	
9. MD	4	5	b) Sigue igual.	Es útil tener inglés en este grado, en realidad todos los grados deben tenerlo el primer año incluso más.
10. LR	4	3	c) Ha mejorado.	Cuando entré en la carrera y vi que tenía inglés me deprimí, nunca me gustó a pesar de que tenía buenas notas siempre. Pero ahora veo que es importante y entretenida, y vale la pena porque se aprenden muchas cosas.

Tabla XXVII-21: Cambio de actitud hacia la asignatura.

CAMBIO DE ACTITUD HACIA LA ASIGNATURA (cont.)				
Alumno	Pregunta II.4 del cuestionario inicial: ¿Te gusta el inglés? (1 = nada, 5 = mucho)	Pregunta II.3 del cuestionario inicial: ¿Qué consideración te merece la asignatura de TEIM en el Grado de Conservación y Restauración? (1 = nada importante, 5 = muy importante)	Pregunta II.8 del cuestionario final: En este cuatrimestre, ¿ha cambiado tu percepción de la relevancia de la asignatura en el plan de estudios? (a) Ha empeorado, b) Sigue igual, c) Ha mejorado)	Justifica, si puedes, tu respuesta
11. BA	5	5	c) Ha mejorado.	Considero que el inglés es muy necesario en este grado y en todos, ya que los términos específicos de Conservación y Restauración son muy necesarios a la hora de desenvolverte hablando inglés sobre el tema. Era consciente de esto antes de empezar el curso, pero tras este cuatrimestre me he dado cuenta que no solo son necesarios sino casi obligatorios para desenvolverte con propiedad hablando inglés sobre cualquiera de los ámbitos relacionados con Conservación y Restauración.
12. AHD	1	3	b) Sigue igual.	
13. CF	5	5	b) Sigue igual.	
14. LS	3	4	b) Sigue igual.	
15. AHQ	5	5	c) Ha mejorado.	Considero que el inglés es una asignatura imprescindible para cualquier carrera, y que debería impartirse todos los años del grado, aunque sea un cuatrimestre.
16. MS	4	3	b) Sigue igual.	
17. AR	3	5	c) Ha mejorado.	Nos ayuda mucho por el vocabulario técnico.
18. TLH	4	4	c) Ha mejorado.	He aprendido nuevos términos que por seguro serán muy útiles para el futuro de todos los que se vayan a dedicar a esto.
19. TMH	5	5	b) Sigue igual.	Sigue siendo igual de importante al ser un idioma tan utilizado.
20. AJH	5	5	c) Ha mejorado.	El inglés siempre ha de ocupar una posición importante pues es una de las herramientas más útiles en todos los ámbitos de nuestra vida, tanto laboral como íntima. Te abre muchas puertas y nunca se le da la importancia que merece.
21. EP	5	5	c) Ha mejorado.	Sencillamente no me había parado a pensar en la gran cantidad de vocabulario extranjero necesario para expresarse en esta profesión.
22. BM	1	5	b) Sigue igual.	Pienso que el inglés es muy útil.

Tabla XXVII-21: Cambio de actitud hacia la asignatura (cont.).

UTILIDAD PARA INSERCIÓN LABORAL	
Alumno	Pregunta II.6 del cuestionario final: ¿Crees que lo que has aprendido te resultará útil para la incorporación al mercado laboral? (1 = nada, 5 = mucho)
1. SP	5
2. AN	4
3. AS	5
4. ECN	3
5. EM	5
6. LC	5
7. LP	5
8. ECB	4
9. MD	5
10. LR	5
11. BA	4
12. AHD	4
13. CF	4
14. LS	5
15. AHQ	4
16. MS	3
17. AR	4
18. TLH	5
19. TMH	4
20. AJH	5
21. EP	4
22. BM	5

Tabla XXVII-22: Percepción de la utilidad de la propuesta didáctica para la futura inserción laboral.

IMPACTO EN ENFOQUE DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS A LO LARGO DE LA VIDA		
Alumno	Pregunta II.7 del cuestionario final: En este cuatrimestre, ¿han cambiado tus ideas sobre cómo se ha de aprender un idioma?	Razona tu respuesta
1. SP	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	El modo de llevar la asignatura no ha influido de forma considerable en mi modo de ver los idiomas. Lo único que ha cambiado es el uso de internet para aprender. Lo recursos son MUY ÚTILES.
2. AN	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	Creo que tengo muy arraigado el método empleado anteriormente.
3. AS	b) Sí.	Nos hemos centrado en mayor medida en aprender vocabulario específico de un campo del Arte, sin dar mucha importancia a los aspectos gramaticales.
4. ECN	b) Sí.	He aprendido que no solo tiene que ser algo excesivamente teórico, sino que mediante la comunicación podemos aprender.
5. EM	b) Sí.	He aprendido que se puede aprender más a través de la práctica y el dinamismo de las clases.
6. LC	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	Creo que la forma que tenía anteriormente de trabajar con respecto al idioma me sigue siendo igual de útil.
7. LP	b) Sí.	Aunque ya anteriormente me valía de trucos para los estudios, sí que es verdad que he descubierto algunos nuevos que pienso usaré con más frecuencia.
8. ECB	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	
9. MD	b) Sí.	Es importante complementar la formación con recursos multimedia, al menos a mí me ayuda bastante, y sobre todo oír pronunciación varias veces, no limitarse solo a copiar palabras.
10. LR	b) Sí.	Siempre pensé que jamás iba a lograr aprender inglés, pero este cuatrimestre me ha cambiado la forma de pensar, ya que creo que es sencillo y hay miles de recursos en internet donde aprender.
11. BA	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	Mi método de aprendizaje siempre me ha funcionado.
12. AHD	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	
13. CF	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	Sigo trabajando de la misma forma que lo hacía antes, ya que el colegio ya me dio la experiencia suficiente como para saber cuáles son las técnicas que más me gustan y más me convienen para el aprendizaje de un idioma.
14. LS	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	Con constancia.
15. AHQ	b) Sí.	Sí, porque a partir de este año he tenido que ser semiautónoma para aprender inglés enfocado a la Restauración, porque en el instituto te lo suelen dar casi todo masticado.
16. MS	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	Pese a haber aprendido nuevos métodos para aprender vocabulario, no ha cambiado mi idea sobre cómo se ha de aprender un idioma (que considero que es un constante contacto con el inglés). Es decir, cansarnos de escucharlo.

Tabla XXVII-23: Valoración del impacto de la propuesta didáctica en la manera de enfocar el aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida.

IMPACTO EN ENFOQUE DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS A LO LARGO DE LA VIDA (cont.)		
Alumno	Pregunta II.7 del cuestionario final: En este cuatrimestre, ¿han cambiado tus ideas sobre cómo se ha de aprender un idioma?	Razona tu respuesta
17. AR	b) Sí.	Sé cómo y dónde buscar páginas adecuadas a nuestra carrera, además de las que ha ido enviando la profesora y he ido guardando para seguir viéndolas de vez en cuando.
18. TLH	b) Sí.	Siempre me ha parecido que aprender un idioma es esencial en cualquier ámbito de la vida.
19. TMH	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	Sigo queriendo aprender varios idiomas.
20. AJH	b) Sí.	Hay maneras de dinamizar el aprendizaje.
21. EP	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	En la institución en la que estudiaba antes, el idioma se trabajaba del mismo modo en que lo hacemos aquí, con interés, gran cantidad de recursos (virtuales)...
22. BM	a) No, sigo trabajando como lo había hecho hasta ahora.	He probado muchos métodos.

Tabla XXVII-23: Valoración del impacto de la propuesta didáctica en la manera de enfocar el aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida (cont.).

Anexo XXVIII: Datos recogidos mediante los diarios semanales acerca del tiempo de trabajo autónomo dedicado a la asignatura

A continuación se indican, para cada alumno (ordenados por orden decreciente según su incremento de puntuación en el test de vocabulario inicial y final), los datos que consignan en sus diarios semanales acerca del tiempo de trabajo autónomo dedicado a la asignatura.

Solo se pondrán en relación con los resultados de los tests de vocabulario las anotaciones realizadas hasta la semana 14, pues el postest de vocabulario tuvo lugar en esa semana.

Alumno	Semana 2 15-21/9 (plazo límite de entrega: 28/9)	S3 22-28/9 (plazo: 5/10)	S4 29/9-5/10 (plazo: 12/10)	S5 6-12/10 (plazo: 20/10)	S6 13- 19/10 (plazo: 26/10)	S7 20-26/10 (plazo: 2/11)	S8 27/10-2/11 (plazo: 12/11)	S9 3-9/11 (plazo: 16/11)	S10 10- 16/11 (plazo: 23/11)	S11 17-23/11 (plazo: 30/11)	S12 24-30/11 (plazo: 7/12)	S13 1-7/12 (plazo: 14/12)	S14 8-14/12 (plazo: 21/12)	Promedio
1. SP [+5.9]	--	4h cómic. 1h blog. Tiempo sin especificar: practicar con Drive y mensajería del aula virtual.	El tiempo no lo he contado pero un rato cada día por la tarde, el inglés es muy agradable para desconectar de otras asignaturas.	2 h.	3 h: OAs.	Esta semana le he dedicado bastante más tiempo que el resto de semanas puesto que no pude ir a clase ningún día de los que había inglés. Preparar examen.	Estudié para el examen unas 2 horas. No es mucho... Mientras escribo esto, estoy esperando a que se seque el óleo de un trabajo y tengo lista la paleta para hacer otro. Estamos realmente agobiados. Con todo esto no quiero decir que no me guste que la asignatura sea tan "de hacer cosas" porque la verdad es que vienen bien, pero me cuesta mucho llevarla al día junto con todas las demás.	Nada (como pudiste ver en la clase del miércoles, que nadie se había mirado los recursos de los pigmentos). Ha faltado, como siempre, tiempo.	--	--	Presentación oral, glosarios de orales de compañeros. La verdad es que ahora con el fin del cuatrimestre y tanto trabajo de otras asignaturas nos falta mucho tiempo.	Revisar los recursos y copiar el vocabulario en el cuaderno.	--	12 h. entre 5 semanas especificadas = 2,4 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
2. AN [+5,4]	1 h. cómic 15 min. en OAs.	1 h.: cómic + OA 1.5.	--	1,5 h. OAs.	2 h. (OAs).	1 h. en OAs. Debería haber repasado aún más.	Parte de la tarde del viernes, sábado y domingo, en ese tiempo he vuelto a hacer los ejercicios del OA 1.1 al 2.8.	--	Algo más de 2 h.: OAs y blog.	--	Media hora diaria y dos horas el viernes, sábado y domingo para estudiar la presentación.	No mucho.	1 h. diaria, 2 h. diarias fines de semana. Repaso para examen.	25,75 h. entre 8 semanas especificadas = 3,21 h.
3. AS [+5,4]	3 h. cómic + 3 h. OAs	2,5 h.: (cómic, blog + lectura de páginas web específicas a través de OAs)	5,5 h.: OAs y revisión de materiales anteriores	6,5 h. solo con 2.2	3 h.: OAs y preparación del oral	3 h.: preparar examen	4 h.: OAs, preparar examen, preparar oral	2 h.	4,5 h.: OAs,	1h.: "Overview Unit 3"	3,5 h.: 4.1-4.7, preparar oral.	Debido a que he estado estudiando para otras asignaturas no he tenido prácticamente tiempo para dedicar a estudiar inglés. 1 h. para OAs y algo de tiempo para repasar oral y estudiar el vocabulario de las presentaciones de compañeros.	9 h. para examen	51,5 h. entre 13 semanas especificadas = 3,96 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
4. ECN [+5,2]	4 h. cómic.	2 h. total.	2 h.: 2.1	1 h. con 2.2 y haciendo anotaciones sobre el mismo. 2 h. para empezar a preparar oral.	3 h.: Study my notes for the exam. 1 h.: blog.	--	Todo el tiempo de la asignatura se lo dediqué al examen. Me habría gustado dedicar más tiempo, pero tenía mucho trabajo para otras asignaturas. Espero tener más tiempo para el inglés la semana que viene.	Esta semana no dediqué casi nada de tiempo, solo a mirar OAs por encima, debido a las otras asignaturas. Espero tener más tiempo para el inglés la semana que viene.	2 h.. OAs y hacer anotaciones. Mucha presión de otras asignaturas.	This week I did nothing. We have many things in other subjects so I can't do anything in this subject.	Una tarde: OAs, blog	3 h. for the exam. I think that this subject was easy to overcome compared with other subjects such as painting or sculpture, which need more time.	--	19 h. entre 8 semanas especificadas = 2,37 h.
5. EM [+5,15]	5 h.: cómic. 2 h. solo con 1.1.	2,5 h. OAs	1h. diaria: 1.5 y 2.1.	6 h.: 2.2, preparar apuntes y estudiar para el examen.	6 h.: OAs, rewriting class notes, writing descriptions for exam, Quiz 1.	8 h.: Preparar examen. Me faltó tiempo para estudiar.	7 h.: OAs, prepare oral presentation. I couldn't employ the time I need to the subject because of the excess of work of the rest of the subjects. Me faltó tiempo para estudiar.	--	1 h. per day: 3.2 to 3.6, exercises of 19/11. Apart from that, I have employed a lot of time for the preparation of the oral presentation on 24/11.	6 h. para OAs, y aparte mucho tiempo para oral.	Little time: 4.1 - 4.4.	4 h: preparar examen	This week I spent all the time that I had on the subject, I have finished organizing all notes for the exam.	60,5 h entre 10 semanas especificadas = 6,05 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
6. LC [+4,5]	--	4 h. cómic.	2 h. OAs.	3 h. en OAs y empezar a recopilar el vocabulario de todos los OAs para primer parcial.	2 h.	--	2 h. (OAs).	2 h. OAs.	2 h. (OAs).	Nada.	--	--	Algo.	17 h. entre 7 semanas especificadas = 2,42 h.
7. LP [+4,3]	4 h. cómic.	--	4 h. OAs.	2 h.: OAs y repasar vocabulario haciendo lista.	--	8 h.: OAs más listas de vocabulario.	--	--	6 h. (OAs y preparar oral).	--	2 h. Sé que es poco pero estamos de trabajos hasta el cuello.	--	--	26 h. entre 6 semanas especificadas = 4,33 h.
8. ECB [+4,05]	3 h. cómic.	--	1 h.: 1.1-1.4 de la semana anterior (ya que no pude mirarlos cuando tocaban), más 1.5 y 2.1.	3 h. durante dos tardes. He hecho unos apuntes para el examen recogiendo todo el vocabulario y ejercicios de los recursos.	--	3 h. (2.2).	5 h. preparar examen (1 h. cada día).	2 h.: 2.12, 2.13 y 2.14.	3 h.: 3.2, preparar oral.	3 h. OAs (semana 10 + 4.1 – 4.4), recuperación de sesión perdida.	3 h. OAs 4.4 al 4.7, revisión de vocabulario de orales.	4 h. repaso del 2.9 al 4.7.	--	30 h. entre 10 semanas especificadas = 3 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
9. MD [+3,85]	6 h. total (cómic, familiarizarse con aula virtual, OAs).	--	4 h.: 2.1 y elaboración de mi lista de vocabulario de la asignatura.	3 days a week I have to stay at university until seven or eight in the afternoon, to get some work done in sculpture and painting. The rest of subjects have been well, although I realized the first exam of English is in two weeks and I was in panic. For this reason, I began to study some vocabulary.	3 h.: 2.2, preparar examen Ha faltado interés por parte de los alumnos a la hora de mirar los OAs antes de clase (me incluyo en el grupo). Así no se avanza en clase.	2 días, algo de tiempo cada día.	Intenté estudiar mis apuntes un poco cada tarde, pero fue muy complicado porque tengo horas autónomas de otras asignaturas.	8 h. (para examen).	--	Acabar el oral.	--	--	Algo de tiempo dedicado a examen y blog.	21 h. entre 4 semanas especificadas = 7 h.
10. LR [+3,8]	2 h. cómic, 1 h. OA 1.1.	30 min. cómic.	No he dedicado casi nada de tiempo, he estado haciendo horas autónomas de otras asignaturas.	Unas horas, dos días: hacer listas de vocabulario.	--	--	Dediqué la mayor parte del tiempo a estudiar para el examen.	Preparar oral, OA, repasar vocabulario anterior.	OAs.	Blog, oral.	OAs.	--	--	2,5 h. entre 2 semanas especificadas = 1,25 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
11. BA [+3,7]	1 h + 15 min. cómic.	Menos de 5 min.: creación del blog.	1 h: blog y realización de lista con palabras nuevas aprendidas esta semana.	Algunas entradas de blog y empezar a estudiar para primer parcial. Creo que debería dedicarle más tiempo.	Entradas del blog, preparar examen.	I've added some new blog entries again and I've been studying for the test. Blog.	This week I've been studying hard for the test. Blog.	Trabajo con nuevo vocabulario.	Nada. Ha faltado disciplina por mi parte.	--	OAs y oral. Ha faltado tiempo.	Entre 2 y 4 h. estudiar para examen.	--	5,25 h. entre 5 semanas especificadas = 1,05 h.
12. AHD [+3,65]	2 h.	20 min. blog. 1h para 1.1 a 1.4.	30 min.: 2.1 + 1.5.	Poco: 30 min. (repaso de 2.1; 2.2).	Esta semana no le he podido dedicar mucho.	10-15 minutos mirando los ejercicios de la semana 6.	2,5 h. preparar examen.	No he podido dedicar nada de tiempo.	20 minutos: 3.1 Más de dos horas preparando los ejercicios de la presentación oral.	--	1h presentación oral.	--	Empecé a estudiar un poco para el examen.	10,75 h. entre 9 semanas especificadas = 1,19 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
13. CF [+3,55]	30 min. Voy a clases suplementarias 5 h. por semana.	20 min. cada día para practicar la presentación del cómic. Mucho tiempo dedicado a la compra de materiales para asignaturas de taller.	Casi 4 h.	--	--	--	--	--	--	--	OAs.	Esta semana solamente hice en casa la tarea de traducir las frases del español al inglés que corregimos hoy en clase. Hemos tenido que hacer muchísimas cosas de otras asignaturas, me resulta difícil organizar el tiempo. Con el horario que nos han puesto estamos hasta muy tarde en la facultad y a veces solo queda tiempo por la noche para repasar rápido y corriendo los recursos de la semana. La tutora ya ha sido avisada de la incompatibilidad que tiene nuestro horario.	2 h. preparar examen, práctica de redacción que no tuve tiempo de hacer en el aula de informática.	10 h. entre 4 semanas especificadas = 2,5 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
14. LS [+3,55]	--	4-5 h. cómic.	2-3 h.: OAs, hacer mi lista de vocabulario de la asignatura.	3-4 h, he comenzado a preparar el primer parcial.	3-4 h.: OAs, preparar examen.	--	1-2 h. No pude dedicarle más debido a otras asignaturas.	-	2-3 h OAs de la segunda parte del tema 2.	2-3h: OAs.	--	5-6 h., preparar examen.	5-6 h., preparar examen.	31,5 h. entre 9 semanas especificadas = 3,5 h.
15. AHQ [+3,5]	1 tarde para el cómic.	20 min. blog. Para OAs, no sé calcular.	No mucho	Apenas nada.	Me estoy dando cuenta de que es muy difícil dedicarle el tiempo necesario a tu asignatura (lo mismo me pasa con Historia del Arte y Dibujo), porque casi todos los días me paso las tardes trabajando en Escultura y Pintura. Y lo peor es que yo avanzo muy despacio, por lo que necesito más de 24 horas al día para hacer todo lo que quiero. Por eso te pido un pelín de comprensión y espero que no te lleses un disgusto con mi examen.	I tried to prepare myself for the exam which is coming, but sincerely I hadn't too much time because I had to dedicate my free time to Sculpture and Painting.	I have good news for you, teacher. This week I started to study a little every day to prepare the exam. Maybe one hour some days. Documento con vocabulario de los OAs.	-	1 h.	1 h.	This week I dedicated more time than other weeks. I did the project for the oral presentation, I created posts in the blog and I looked at the resources for this week. I couldn't say how many hours I wasted [sic] for the subject.	Dediqué más tiempo por la presentación oral.	No me he podido dedicar debido a otras asignaturas. Le dedicaré tiempo el fin de semana justo antes del examen.	2 h. entre 2 semanas especificadas = 1 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
16. MS [+3,4]	4 h. (cómic, usar <i>app</i> Wlingua)	3 h.: escribir palabras encontradas que causan dificultad, uso de <i>app</i> Wlingua.	3 h. OAs y 2 h. buscar información para exposición oral (prevista para el 3/12).	3 h. estudiar vocabulario. No es suficiente, intentaré estudiar más la semana siguiente.	3 -3,5 h.: preparar examen.	I could not dedicate enough time to study English because of the busy week.	5 h.	Le he dedicado unas horas a la asignatura puesto que hay otras materias que han ocupado mucho más tiempo (Escultura o Pintura).	4 h.: preparar oral. Problemas por entregas de otras asignaturas.	Más de 6 h. en preparar oral, pues ha tenido problemas en encontrar información clara. Falta tiempo para preparar segundo parcial.	3 h. para presentación oral. Ha faltado tiempo para trabajar el vocabulario y que este en vez de ser memorizado, sea aprendido.	Pocas horas. No he tenido tiempo para estudiar el vocabulario completo del segundo parcial, lo que me preocupa. Estas últimas semanas se ha acumulado una enorme cantidad de entregas de trabajos y exámenes tanto teóricos como prácticos. Si quieres hacerlos bien no tienes tiempo ni para dormir. Por lo que muchas veces me veo en la incómoda situación de tener que sacrificar temas de una asignatura para poder estudiar otra y así sucesivamente. Mucha presión acumulada.	--	36,25 h. entre 9 semanas especificadas = 4,02 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
17. AR [+3,1]	3 h. (cómics + OAs).	6 h. (OAs del tema 1). No fui a clase, tuve que compensar. Esta misma semana pienso trabajar también el 2.1.	4 h. con 2.1 y no he terminado.	3-4 h. with 2.2. It's a lot of vocabulary and I couldn't study much time because we have too much homework in other subjects.	Tiempo escaso: 2 h. OAs, tomé apuntes, Quiz de la unidad 1.	Entre el fin de semana pasado, el lunes y el martes: preparar examen. Durante la semana, fui compaginando los estudios de esta materia con los trabajos que hay que entregar la semana del 3 al 7/11	--	4 h. OAs	8 h.: 3 h. a 3.1-3.6. Dedicué 5 h. a preparar el oral (me cuesta mucho expresarme).	3 h a 3.2-3.6 y revisión online por temporal. 2-3 h. a OAs 4.1-4.4.	3 h.: repasar todos los recursos e ir preparando segundo parcial.	6 h. repaso OAs para parcial. Lo que ha faltado en los últimos recursos es tiempo para poder verlos bien.	6 o 7 h. en 4 días. Preparar examen, blog. Ha faltado tiempo.	51,5 h entre 11 semanas especificadas = 4,68 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
18. TLH [+3,05]	2 días: cómic, familiarizarse con aula virtual.	2 h. para 1.1.	Usé el tiempo necesario. OA 1.5, más el 2.1 por encima.	Vistazo rápido a los OAs antes de clase.	--	Not much, I only reviewed the vocabulary we learned in class. Just a few hours.	I only checked last resources. Maybe just a few minutes a day.	--	I didn't do anything this week. I feel frustrated and distressed about this degree. It's getting really difficult for me and I have no time for anything. I'm having some medical/ sickness' issues, that's why I didn't come to class some days. It's not this subject's fault, but I feel lost about everything.	5-6 h. OAs y preparar oral.	--	Not really much, just checked some vocabulary we learnt at the presentation and I did some exercises.	--	7,5 h. entre 2 semanas especificadas = 3,75 h.
19. TMH [+2,95]	1,5-2 h. cómic.	30 min. en blog.	3 h.	--	2 h.: listas de vocabulario. 1 h.: repaso para examen.	--	4 h. preparar examen.	1 h. de planificar trabajo, pero sin estudiar vocabulario.	2 h.	Esta semana no le he dedicado tiempo a la asignatura, sinceramente.	1,5 h. OAs.	30 min.	--	17,25 h entre 10 semanas especificadas = 1,72 h.

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
20. AJH [+2,4]	Cómic, OAs, familiarizarse con aula virtual.	Casi nada, solo un vistazo rápido al aula virtual. La verdad que cada vez que relleno el diario siento que mis respuestas no le sirven de mucho, a pesar de que intento ser lo más sincera posible, y que usted gasta su tiempo en leer mis opiniones cuando yo no le estoy dedicando todo el esfuerzo que debería a la asignatura.	Poco, la verdad... A ver si esta semana empiezo en serio.	--	--	--	Poco. El suficiente como para trabajar con el vocabulario y prepararme para el examen del lunes 3 de noviembre.	--	No le estoy dedicando nada de tiempo a la asignatura. Realmente ni a la tuya ni a ninguna. Estoy bastante desmotivada con el curso.	--	--	--	--	--

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
21. EP [+2,05]	1,5 h. cómic. Mucho tiempo dedicado a la compra de materiales para asignaturas de taller.	2 h.: pasar a limpio el vocabulario de las actividades hechas en clase, traducirlo, y trabajar OAs para semana siguiente.	Mirar los OAs y clases y seguir completando la lista de vocabulario técnico de la asignatura con las nuevas palabras que han ido surgiendo en las clases.	Pasar a limpio las últimas palabras aprendidas en clase, repasar el material anterior.	Dedicación a trabajos de otras asignaturas .	Esta semana creo que ha sido la que más tiempo he dedicado a la asignatura: blog, revisión de todos los recursos del aula virtual para parcial. Glosario colectivo del aula virtual. Mis listas de vocabulario.	Búsqueda de información para el trabajo de exposición acerca de joyería antigua. No he podido dedicar mucho tiempo, debido a las entregas de otras asignaturas previstas para la semana 9 y al examen de Pintura en esa misma semana.	Preparar oral, blog. No he podido adelantar todo lo que hubiera querido por falta de tiempo, ya que los días que iba a dedicar tuve que pasar el día entero, mañana y tarde, en la facultad. Me he tenido que dedicar más a otras entregas. Espero poder dedicar más tiempo la semana que viene. Ha faltado tiempo.	Preparar oral. Falta tiempo para preparar el segundo parcial.	No mucho: preparar oral.	Recursos del aula virtual y otros al hilo de ellos.	Unas cuantas horas, preparar examen. He mirado todos los OAs hasta llegar al final ⁷⁸ : Me queda por pasar a papel parte del vocabulario que he sacado de las actividades del aula virtual para tenerlo más a mano.	-	3,5 h. entre 3 semanas especificadas = 1,16 h.

⁷⁸ Esta afirmación no es cierta, como se puede comprobar en los registros del aula virtual (tablas XXV-3 y XXV-4 del anexo XXV). Si revisó el contenido de esos OAs fue a través de materiales de compañeros, no directamente en el aula virtual (las consultas que realizó tuvieron lugar después de cumplimentar el cuestionario final, en la última semana antes del segundo parcial).

Alumno	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Promedio
22. BM [+1,7]	4 h. cómic. Me faltó tiempo por falta de base.	Trabajo gradual con 1.1, un poco cada noche. Explorar herramienta de creación de blogs. Indagar en las páginas del museo MoMA y del Victoria and Albert Museum.	--	Empecé a preparar examen.	--	Poco. Debido a la entrega de otras asignaturas no he prestado mucha atención a esta.	Bastantes más horas que otras semanas, alrededor de 2 o 3 horas diarias.	Tarde del viernes y del domingo.	Preparar oral.	6 h., 2 h. 3 días de la semana: 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4.	--	--	--	27,5 h. entre 3 semanas especificadas = 9,16 h.

Anexo XXIX: Datos recogidos mediante los diarios semanales acerca de la valoración de la propuesta didáctica

En la presentación de los datos, los alumnos figuran por orden decreciente de incremento de puntuación entre el test de vocabulario inicial y final, para permitir comprobar si las diferencias en el rendimiento tienen algún reflejo en la valoración que los estudiantes hacen de la propuesta didáctica.

	Valoración global de la asignatura	Enfoque centrado en vocabulario técnico	Uso intensivo de TIC	Aula virtual
1. SP				
2. AN				
3. AS		S3: Me motiva mucho conocer nuevo vocabulario específico de Conservación y Restauración. S5: Me ha gustado el vocabulario nuevo que se ha trabajado esta semana, porque lo considero de gran utilidad.	S14: No me ha gustado la clase que tuvimos utilizando los ordenadores porque, aparte de que mi ordenador fallaba, considero que fueron muchas tareas para una sola clase.	S14: Me ha gustado el último bloque del aula virtual con contenido extra relacionado con la asignatura para seguir aprendiendo en el futuro de manera más despreocupada.
4. ECN	S10: I'm satisfied with this subject, I really thought that it would be more difficult.			
5. EM	S3: Quiero más gramática y teoría.		S14: Me gustó especialmente la sesión en el aula de informática.	
6. LC				
7. LP				
8. ECB		S10: En general me gusta todo el temario y aprender todo este vocabulario nuevo.		

Tabla XXIX-1: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (I).

Anexo XXIX: Datos recogidos mediante los diarios semanales acerca del tiempo de trabajo autónomo dedicado a la asignatura

	Valoración global de la asignatura	Enfoque centrado en vocabulario técnico	Uso intensivo de TIC	Aula virtual
9. MD	S15: Experiencia globalmente positiva, quizá demasiada materia en poco tiempo para segundo parcial.			
10. LR		S5: Me ha gustado aprender términos para comentar una obra artística, me pareció muy útil y productivo.	S3: Me gustó especialmente la sesión en el aula de informática.	
11. BA		S5, S6, S7 I liked to learn the new vocabulary of this week, I find it useful.		
12. AHD				
13. CF	S2: Me gustaría excluir el español completamente de clase S3: Quiero más redacciones S4: Creo que se necesita más tiempo para hacer ejercicios importantes (sobre todo redacciones) en clase.	S12: En las últimas semanas he aprendido más que anteriormente, las presentaciones relacionadas con la Restauración hacen que los alumnos aprendamos términos nuevos, procesos relacionados con nuestra carrera...		
14. LS	S5, S6: Echo en falta más gramática (aunque la trabajo por mi cuenta).			S3: Aula virtual muy útil.
15. AHQ		S10: Utilidad de los recursos de unidad 2 (parte II) para los futuros restauradores.		
16. MS	S12: Creo que ha faltado tiempo para trabajar el vocabulario y que este en vez de ser memorizado, sea aprendido.	S2: Prefiero un enfoque no tan específico (en realidad quiero cambiarme a Diseño).	S9: Me es difícil tener internet durante los fines de semana por lo que tengo dificultades para ver los vídeos.	

Tabla XXIX-1: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (I) (cont.).

Anexo XXIX: Datos recogidos mediante los diarios semanales acerca del tiempo de trabajo autónomo dedicado a la asignatura

	Valoración global de la asignatura	Enfoque centrado en vocabulario técnico	Uso intensivo de TIC	Aula virtual
17. AR	S12: Al final del cuatrimestre, por la falta de tiempo, estamos viendo todos los recursos muy rápido, sin detenernos mucho, ya que la fecha del examen está muy cerca. S14: Lo peor de la asignatura ha sido el poco tiempo que nos quedó en la recta final para tanto vocabulario. Pero espero que te sirvan todos los comentarios para poder mejorar la distribución de la materia para futuros cursos.			S3: I like the contents' resource of the virtual classroom. S10: El aula virtual es de las mejores, con mucha información y videos interesantes. S14: Me parece que está muy bien el aula virtual, tenemos muchos apuntes, videos y ejercicios.
18. TLH				S2: I didn't have any problems with the "aula virtual". Everything is correct and well explained.
19. TMH				
20. AJH				
21. EP			S2: Lo que menos me gustó fue la sesión en aula informática. Reconozco mi torpeza y falta de inclinación por el uso de TIC.	S8: Un poco descolocado con la nueva organización del aula virtual.
22. BM				

Tabla XXIX-1: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (I) (cont.).

	OAs: utilidad e interés	OAs: dificultad lingüística	OAs: granularidad	OAs: ejercicios interactivos	Opiniones sobre OAs concretos
1. SP					S9: Me gustó el 2.9, que contiene <i>La joven de la perla</i> .
2. AN		S8: Me cuesta el 2.2.			
3. AS	S3: Lo que más me ha gustado de esta semana es la lectura de artículos en internet.		S6: 2.2 muy extenso. S12: Me ha llamado la atención que algunos recursos tienen mucho ejercicios y otros en cambio tienen pocos en comparación.	S5: Difícil el crucigrama. S9: Visualizar videos explicativos y después contestar preguntas sobre el contenido del video me parece muy adecuado para aprender vocabulario nuevo. Si al finalizar la visualización de un video no se hace ninguna actividad en relación al video, lo que puedas haber entendido se olvida.	S4: Me gustó el 1.5 (entrevista trabajo). Encuentro confuso y excesivamente largo el 2.1. S5: Me gustó trabajar el vocabulario dentro de su contexto, a través de la herramienta Toolkit. S6: Me gustó <i>Color in motion</i> , del recurso 2.8. S8: Me gustó el 2.9, que incluye <i>La joven de la perla</i> . S9: No me gustó el video que explicaba el proceso de fotografiado de objetos, porque la persona que hablaba lo hacía rápido e hizo que no me resultara interesante el tema.
4. ECN					
5. EM		S6: Me cuestan el 2.7 y 2.8.		S3: Me gusta rellenar huecos.	S8: Me gustó el 2.9, de <i>La joven de la perla</i> . S10: Me gustó mucho el 3.5.
6. LC	S9: Considero muy útiles los videos.				
7. LP					

Tabla XXIX-2: Valoración en los diarios de los OAs.

	OAs: Utilidad e interés	OAs: Dificultad lingüística	OAs: Granularidad	OAs: ejercicios interactivos	Opiniones sobre OAs concretos
8. ECB		<p>S4: Los ejercicios de los recursos son entretenidos y fáciles de hacer.</p> <p>S9, S11: Dificultad cuando hay un apartado con un vídeo y estos no tienen subtítulos. A veces los veo y no suelo enterarme mucho y sería un poco más útil que al menos estuvieran subtitulados en inglés.</p> <p>S13: Me cuestan los ejercicios de completar mapas conceptuales.</p>		<p>S5: Me ayudan los ejercicios donde se asocian la palabra en la L1 y en la L2. Me resultan difíciles los de rellenar huecos, por falta de vocabulario no puedo entender bien el contexto.</p> <p>S7: Lo que más me gusta es hacer las actividades de rellenar huecos o tipo test. Es más entretenido de hacer. Falta un poco más de variedad en los ejercicios, ya que al querer repetir los ejercicios tengo que hacer los mismos y más o menos ya sabía las respuestas.</p> <p>S8: Estaría bien que hubiera más variedad de ejercicios para repasar porque cuando vas a hacer uno que has hecho anteriormente lo haces sin pensar ya que más o menos te lo sabes.</p> <p>S9: Los ejercicios más cómodos son los de menú.</p> <p>S10: Todos los ejercicios son muy útiles para aprender el vocabulario y muy entretenidos.</p> <p>S11: Me gustan los ejercicios de unir: sencillos y entretenidos.</p> <p>S12: Me gustan los ejercicios de encontrar la palabra y los de leer y completar los textos, ya que son los más sencillos.</p> <p>S13: Los ejercicios de leer el texto y rellenar los huecos, ya que me parecen los más sencillos y los de encontrar el equivalente en inglés.</p>	<p>S5: Me ha gustado mucho el recurso 2.2 en especial el apartado "Explore the Toolkit", donde al pinchar en cada sección te enviaba a http://www.artsconnected.org/ y visualmente explicaba muy bien cómo es cada línea, espacio, etc.</p> <p>S9: Me ha gustado mucho el recurso sobre fotografía (por interés personal en el tema).</p>

Tabla XXIX-2: Valoración en los diarios de los OAs (cont.)

	OAs: Utilidad e interés	OAs: Dificultad lingüística	OAs: Granularidad	OAs: ejercicios interactivos	Opiniones sobre OAs concretos
9. MD	S4: Aprecio la posibilidad de autoevaluación.	S7: Me cuesta el 2.6.	S4: Complejidad y cantidad de trabajo adecuada.		S10: Me gustó el 3.1.
10. LR					
11. BA		S13: Maybe it would be better to have less vocabulary for the second test, I have found it more difficult than the vocabulary of the other exam. I think that 90% of the words of these last units have been difficult to learn for me because I had never seen them before.		S13: I like the exercises of filling the gaps, I find them very useful for memorizing the words.	
12. AHD	S7: Me ayudan los recursos con imágenes.			S3: El ejercicio que más me costó hacer fue el de encontrar palabras sinónimas en el texto.	S4: Me ha parecido interesante el recurso 1.5 especialmente por el vídeo.
13. CF		S15: Para el segundo parcial tengo mucho más vocabulario que en el examen pasado además de que me ha costado mucho más aprenderme las palabras, ya que en muchas ocasiones no las conocía ni en español.			
14. LS					S4: Me gustó el recurso del CV.
15. AHQ					S4: Me gustó el recurso de la <i>cover letter</i> .
16. MS		S10: Los recursos del segundo parcial contienen vocabulario totalmente nuevo y por tanto difícil de aprender, por lo que me parece mucho contenido para esta segunda parte del cuatrimestre. S11: Ha faltado tiempo para dedicar a estudiar tanto vocabulario nuevo que hay en esta segunda parte del cuatrimestre y mucho del cual me parece demasiado técnico o específico. Por ejemplo, las distintas espátulas que hay.			

Tabla XXIX-2: Valoración en los diarios de los OAs (cont.)

	OAs: utilidad e interés	OAs: dificultad lingüística	OAs: granularidad	OAs: ejercicios interactivos	Opiniones sobre OAs concretos
17. AR	S9: Está muy bien ver este tipo de vídeos de técnicas de restauración e ir aprendiendo este vocabulario, es muy útil para el futuro. S10: Todos los vídeos de YouTube que hay en todos los recursos son amenos y muy útiles.				S3: I like to know how to make a curriculum vitae in English. S8: Me gustó el 2.9, el de <i>La joven de la perla</i> . S11: Me gustó el 4.2 (escultura). S12: El recurso que más me gustó de esta semana es el 4.6. "Conserving archaeological finds".
18. TLH	S11: I love watching videos about the certain processes. I think they are interesting and we learn a lot by watching them.			S3: With the activities you learn how to explain them in English and how to introduce them in a text. In 1.1., relating the definitions with their words was kind of "challenging" at the beginning. Last exercise was also kind of challenging but entertaining to do and learn.	S4: El 1.5 es muy útil.
19. TMH					S10: Me gustaron el 2.12 y 2.13.
20. AJH		S2: No me cuesta el vocabulario del tema 1 porque di Historia del Arte en bachillerato.			S2: Me gustaría más ejercicios en el recurso 1.1. S2: Me gusta leer el artículo de Arts Heritage (recurso 1.1). La actividad de <i>drag-and-drop</i> está bien. Es simple y útil. No me gusta el tercer ejercicio del 1.1, el de rellenar. Hay más opciones, por tanto es más complicado. No me resultó útil en ocasiones la pista de la inicial y el sinónimo.
21. EP	S13: En el caso de los recursos con material audiovisual me he visto más centrado a la hora de entender el temario y por tanto se me ha hecho más fácil hacer los ejercicios.				S8: Me gustó el 2.9, que contiene <i>La joven de la perla</i> .
22. BM	S8: Me ayudan los recursos con imágenes.	S6: El 2.2 es demasiado difícil. S7: Dificultad excesiva.	S6: El 2.2 es demasiado extenso.		

Tabla XXIX-2: Valoración en los diarios de los OAs (cont.).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
1. SP	<p>S3: Me gustó la presentación del cómic. S4: El ritmo va siendo bueno y asequible para aquellos cuyo nivel es muy bajo. S5: Me gustó la descripción en grupos. S9: El ejercicio, de todos los que hemos hecho, que más me ha gustado es el de ir saliendo con las tarjetitas y hacer mímica o definir la palabra que nos ha tocado. S12: Me gustó mucho el "What is this called?" porque es muy llevadero y el "find the English equivalent". Son ejercicios rápidos y entretenidos. S13: Me han gustado las presentaciones de compañeros. No me ha gustado el ejercicio de hacer frases con palabras importantes.</p>	<p>S4, S5: Me gustó la clase acerca de los recursos de búsquedas terminológicas, me pareció muuuuuuy útil. S5: El taller de estrategias fue muy largo y aburrido, aunque las estrategias me parecieron útiles.</p>	<p>S6: Estuve hablando con una compañera y llegamos a la conclusión de que en clase podríamos aprender los recursos también, no solo aplicarlos. S13: [En esa semana se vieron algunos de los vídeos de los OAs en clase]: Lo que menos me ha gustado de esta semana ha sido ver los recursos en clase. Considero que es perder el tiempo de la clase en hacer algo que debemos haber hecho en casa. Tal vez explicaciones de la profesora a nosotros sobre las palabras, supongo que una especie de "clase de inglés convencional" ayudaría a aquellos que no han visto los recursos y no sería repetitivo para los que sí los han visto.</p>				
2. AN	<p>S2: Nervios en la presentación del cómic. S4: Me gustó el juego de los trabajos en la espalda. S5: Me gustó el trabajo grupal de describir obras, pero considero que individualmente hubiésemos hecho más. S6 y S7: Me gustó describir obras. S10: Me gustó describir el proceso de escultura. S12: Los ejercicios de traducir frases del español a inglés son un buen repaso de cara al examen. Ha faltado más repaso en clase, ya que las presentaciones nos quitaron mucho tiempo. S14: Me ha gustado describir un proceso de Conservación/Restauración.</p>						

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
3. AS	<p>S6: Me gustaron el <i>guessing game</i> y el <i>listening</i> con descripciones de compañeros.</p> <p>S7: Me gustó trabajar con viñetas relacionadas con el Arte.</p> <p>S8: Me gustó la visita al museo.</p> <p>S10: Muy útil hacer ejercicios de traducción de frases del español al inglés, ya que así aprendí cómo utilizar algunas palabras del vocabulario y expresiones específicas.</p> <p>S11: Me gustó el ejercicio de resumir las ideas principales de un fragmento de un artículo <i>online</i>.</p> <p>S12: Creo que el ejercicio que más me ayuda a aprender es el de construir frases con unas palabras seleccionadas, porque así aprendo a utilizar en contexto y también esto ayuda a que las memorice.</p> <p>S13: Me ha parecido interesante que cada pareja expusiera sobre una técnica de Conservación y Restauración distinta para poder aprender de todo un poco.</p>		S4: Se debería dedicar más tiempo de clase a repasar el vocabulario importante.		<p>S10: En mi opinión deberíamos dedicar menos tiempo a realizar cuestionarios y comentarios sobre el desarrollo de la asignatura, para dedicar más tiempo, tanto en clase como en casa, a practicar inglés (vocabulario, ejercicios, recursos, etc.). Considero que es bastante importante que el alumno dé su opinión sobre todos los aspectos relacionados con cómo está organizada la asignatura, ya que es útil para optimizar el trabajo del alumnado y del profesor; pero conocer la opinión del alumno dos o tres veces en todo el cuatrimestre me parece suficiente.</p> <p>S11: No me parece acertado haber tenido que dedicar casi el mismo tiempo a realizar el diario y el <i>anonymous feedback</i> que a trabajar con los recursos.</p>		
4. ECN	<p>S3: Me gustaron las actividades para romper el hielo.</p> <p>S4: Classes are practical and very dynamic.</p>						

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II) (cont.).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
5. EM	S3: Me gusta el dinamismo de las clases. S5: Me han gustado los juegos, especialmente el juego de escuchar grabaciones de compañeros. S6: Me gustó comentar errores típicos de la descripción. S7: Me gustó la visita al museo. S11: Me gustó el ejercicio de resumir y contar a los demás las ideas de un texto.		S2: Creo que para leer los materiales de los recursos hace falta que nos digan antes cuáles son las palabras importantes. S3: Me gustaría disponer de una lista de vocabulario previa.				S2: Good relationships with classmates within the class.
6. LC	S3: Me gustan las actividades para romper el hielo. S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11: Actividades muy dinámicas y útiles. S8: Me gustó la visita al museo.	S5: No le vi sentido al taller de búsquedas terminológicas.	S4: Me gustaría que se especificase al principio de cada clase en qué punto del temario estamos y qué vocabulario se está repasando.				
7. LP	S2: Me gustó la presentación del cómic. S4: Pienso que el sistema de impartir las clases siempre a base de juegos es muy bueno, pero puede generar la pérdida de atención por parte de las personas de la clase. Quizá se podrían hacer actividades algo más teóricas, tipo ficha de ejercicios o textos para leer y llevar a debate o realizar alguna redacción. S5: Me gusta más esta manera de impartir las clases, no usando solo juegos, sino combinándolos con algo más teórico. S7: Me gustó la visita al museo. S12: Mediante las presentaciones de los compañeros se nos ha llamado más la atención sobre nuestro futuro como restauradores, así como la importancia de este idioma en la que será nuestra profesión.						

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II) (cont.).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
8. ECB	S2: Me gustó el cómic, por creativo y por tener que dibujar.		S4: Se debería dedicar más tiempo de clase a repasar el vocabulario importante.				
9. MD	S2: No me gustaron los nervios de la presentación del cómic. S6: Me gustó la actividad de <i>picture dictation</i> . S8: Me gustó la visita al museo. S10: Me gustó traducir frases. Hice una de las frases delante de todos y tuve una confusión léxica, pero ahora ya no se me olvida. S11: Muy útil hacer ejercicios de traducción de frases del español al inglés, buscar vías alternativas.		S6: Falta interés por parte de los alumnos para mirarse los recursos antes de clase (y me incluyo en ese grupo). Si no lo hacemos, no se avanza.			S2: Me gusta la variedad que hay en clase, no todos hablan genial en inglés y no todos saben y eso me gusta, porque yo pienso que estoy en el medio y así pierdo un poco más la vergüenza a hablar. S14: Quizá no di de mí todo lo posible, pero de toda maneras aprendí mucho.	S8: La profesora es comprensiva.
10. LR	S3: Aunque pasé nervios con la presentación, me gustó poder sobreponerme a ellos. S4: Me gustan las actividades presenciales en grupos.						
11. BA	S3: Me gustaron las actividades de romper el hielo.	S4: Me aburrí la actividad del taller de estrategias.					
12. AHD							

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II) (cont.).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
13. CF	<p>S2: Me gustaron las actividades de romper el hielo.</p> <p>S4: Me gustó la descripción en grupos.</p> <p>S12: Me gustan bastante los ejercicios de traducir frases completas, he aprendido que no siempre hay que traducir la frase literalmente "con pelos y señales": es suficiente con que la frase contenga la misma idea y mensaje. Ejercicios de este tipo me han ayudado a la hora de traducir mis pensamientos del español al inglés escrito. También me ha gustado escuchar las presentaciones de mis compañeros.</p> <p>En relación a los ejercicios de vocabulario, no me gusta el ejercicio en el que solo repasamos rápido los términos traduciéndolos del español al inglés. Me resulta más útil practicar con frases y ejemplos.</p> <p>S14: Me gustó mucho que hiciésemos un ejercicio de práctica para el examen tal y como se nos preguntará.</p> <p>S15: Me habría gustado hacer más ejercicios de redacción de práctica para el examen. A pesar de haber dicho que los juegos no siempre son el mejor método para aprender vocabulario, esta semana jugamos al juego con los móviles (Kahoot), el cual me pareció divertido y me sirvió para repasar muchas palabras.</p>						
14. LS	<p>S3: Me gustan los juegos. Pero odio hablar en clase.</p> <p>S4: Creo que los juegos de clase no son efectivos.</p> <p>S5: No me gusta hablar en clase.</p> <p>S6: Me gustó describir una obra, me gustan los juegos pero no hablar en clase.</p> <p>S8: Me gustó la visita al museo.</p> <p>S14: Me gusta practicar el <i>writing</i> en clase y traducir frases de español a inglés (aunque quizá las frases son demasiado complejas).</p>	<p>S4: Me gustó aprender nuevas estrategias.</p>					

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II) (cont.).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
15. AHQ	<p>S3: Me gustaron las actividades de romper el hielo.</p> <p>S5: Me gustó la descripción en equipo.</p> <p>S6: Me gustó: <i>grammar workshop</i> sobre descripción de obras de arte, <i>guessing game</i>, <i>picture dictation (shapes)</i>, el juego taboo/mímica. No me gustó el juego de escuchar grabaciones de compañeros.</p> <p>S7: Me gustó el Pasapalabra y el juego psicológico. Me aburrí hacer la descripción de Caillebotte pero la considero útil para el examen.</p> <p>S10: Me gustan los juegos para practicar los recursos. Me aburrí describir el proceso de escultura pero lo considero necesario.</p> <p>S11: Son útiles las frases para traducir, para detectar errores gramaticales. No me gustó el ejercicio de resumir oralmente las ideas principales de un texto: creo que fue aburrido y que es algo que se puede hacer en casa.</p> <p>S12: I liked to see the oral presentations because they were a reference to prepare my oral presentation.</p> <p>S13: Me gustó la traducción.</p> <p>S14: No me ha gustado describir un proceso de Conservación y Restauración, porque me salió mal, pero me he dado cuenta de lo importante que es para el examen.</p>	<p>S4: Me gustó aprender nuevas estrategias, pero me aburrí la actividad del taller</p> <p>S5: Me gustó el taller sobre búsquedas terminológicas.</p>	<p>S3: Please teacher, for me it's better to have a vocabulary list and then do the exercises because there are a lot of words and I don't know which are for the vocabulary.</p>		<p>S5: Me gustó poder hablar de nuestros problemas en clase, porque con los diarios es más complicado.</p> <p>S14: I think that is important to make questionnaires to improve the subject for next years but it's a little boring.</p>		
16. MS	<p>S2: Me gustó la parte de dibujar del cómic.</p> <p>S3: Los juegos de clase me parecen muy efectivos para aprender vocabulario.</p> <p>S6: El <i>guessing game</i> todo el mundo lo encontró divertido, pero yo no, porque no sé de Historia del Arte y me sentí mal en la actividad.</p> <p>S8: Me gustó la visita al museo.</p> <p>S12: Me gustan los ejercicios de realizar frases usando palabras que salen en el parcial.</p>	<p>S4: Muy útil e interesante el taller de estrategias.</p>			<p>S4: Aprecio que se reaccione inmediatamente a un comentario mío previo del diario.</p>		

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II) (cont.).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
17. AR	S2: Nervios en la presentación del cómic. S4: Lo que más me gustó ha sido describir una obra de arte. S10: En cuanto a las clases están muy bien, son amenas.	S4: Me aburríó la actividad del taller de estrategias.		S10, S11: Igual el tema 2 sí que lo dividiría, y los primeros temas de cómo describir una obra lo pondría algo más reducido. Me parece algo muy útil; pero se le dedica demasiado tiempo, que creo que es más interesante añadir a los temas más relacionados con la Conservación y Restauración.	S10: Lo que no me gustó mucho es parar los últimos 10 minutos de una clase para escribir qué nos parece bien y qué no, algo anónimo, pero que creo que ya te contamos las opiniones todas las semanas con el diario.		
18. TLH	S2: Me gustó la presentación del cómic. S7: I didn't like those activities where I had to talk in class, but because I had a hard week, I was kind of weird. S8: Me gustó la visita al museo: interactuar con objetos. S13: Presentations were fun.	S4: Me aburríó el taller de estrategias.	S4: I guess that if you study and do the exercises a few times before going to class, then it's okay. At least for me.				
19. TMH	S4: Me gustó hacer la <i>cover letter</i> y juegos con tarjetas (taboo, mímica...), no me gustó el de los trabajos en la espalda. S6: Me gusta el juego del Taboo: El ejercicio de tener una palabra y tener que hacer una definición me gusta bastante porque nos ayuda a pensar en inglés. S8: Me gustó la visita al museo: es el primer contacto real con cosas de restauración S11: Una especie de corrección común de la práctica de redacción me pareció muy interesante.						

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II) (cont.).

	Actividades presenciales complementarias a los OAs	Actividades relacionadas con las estrategias de aprendizaje	Aula inversa	Valoración de cada tema	Actitud hacia las encuestas	Percepción de la mejora en el nivel de inglés	Motivación y actitud hacia la asignatura
20. AJH							
21. EP	S2: Me gustó la presentación del cómic. S3: Me gustó la actividad de las tarjetas con sinónimos (adjetivos de candidatos). S5: Me gusta competir por equipos. S6: Me gustó el pasapalabra, no me gustó el ejercicio de <i>listening</i> con grabaciones de alumnos. S10: Me pareció muy útil hacer ejercicios de traducción de frases del español al inglés, buscar alternativas. S12: En las presentaciones que hemos hecho hay alguna que realmente me llamó la atención, por ejemplo sobre restauración de películas.	S4: El taller de estrategias fue demasiado largo. S7: Una de las cosas que más me gustan de la asignatura es hacer el blog.					
22. BM	S2: Me gustó la presentación del cómic.						

Tabla XXIX-3: Valoración en los diarios de diversos aspectos de la propuesta didáctica (II) (cont.).

Anexo XXX: Datos recogidos mediante comentarios escritos en el aula física y virtual

VALORACIÓN DEL ENFOQUE CENTRADO EN EL VOCABULARIO TÉCNICO			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 1	Comentarios en papel	AHQ: El vocabulario que tratamos me parece muy adecuado para el grado en que estamos. BA: The vocabulary we have worked with will be very useful for the future working as restorer and conservator.	--
	Encuesta anónima del aula virtual	Lo que más me ha gustado es aprender vocabulario, lo considero muy importante.	--
Unidad 2 (parte I)	Comentarios en papel	--	--
	Encuesta anónima del aula virtual	Lo que más me ha gustado es aprender vocabulario, lo considero muy importante.	--

Tabla XXX-1: Valoración del enfoque centrado en el vocabulario técnico.

VALORACIÓN DEL AULA VIRTUAL			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 1	Comentarios en papel	Aula virtual muy completa y útil, gran cantidad de ejercicios disponibles para practicar todos los contenidos de cada tema, aula muy bien organizada y estructurada (BM y 2 opiniones anónimas similares).	AJH: No me gusta mucho el aula virtual, aunque es cuestión de acostumbrarse. AHQ: No me gusta el aula virtual.
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--
Unidad 2 (parte I)	Comentarios en papel	--	--
	Encuesta anónima del aula virtual	Aula virtual muy completa.	--

Tabla XXX-2: Valoración del aula virtual.

EVALUACIÓN DE LOS OAs (UNIDAD 1)						
	Utilidad e interés		Dificultad lingüística		Valoración global de esa unidad del temario	
	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Comentarios en papel	<p>Los ejercicios del aula virtual están muy bien diseñados para trabajar con el vocabulario.</p> <p>You learn better than studying a list.</p> <p>Posibilidad de hacer los ejercicios muchas veces, así la gente a la que le cueste mucho, como a mí, podemos ver todo a nuestro ritmo.</p>	--	Fácil: 3 opiniones anónimas y AJH.	Algo complicado.	<p>La unidad 1 ha sido breve, al grano (LS).</p> <p>Yo no cambiaría nada de la primera lección.</p> <p>Tema muy interesante y útil (4 opiniones anónimas, más AHQ).</p> <p>Buena introducción al curso y a la carrera, por su visión panorámica de las salidas profesionales en el ámbito de la Conservación y la Restauración (3 opiniones anónimas).</p>	--
Encuesta anónima del aula virtual	Lo que más me ha gustado del tema 1 es el hecho de utilizar textos de internet para practicar el vocabulario nuevo específico.	--	--	--	--	--

Tabla XXX-3: Evaluación de los OAs de la unidad 1.

EVALUACIÓN DE LOS OAs (UNIDAD 2, PARTE I)								
	Utilidad e interés		Dificultad lingüística		Granularidad		Valoración global de esa unidad del temario	
	Positivo	Neg.	Posit.	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Comentarios en papel	- Los ejercicios virtuales me parecieron buenos. - Recursos muy útiles. - Realizar las tareas en el aula virtual me sirve para relacionar entre sí el vocabulario. - Los recursos del aula virtual nos ayudan mucho. Recursos concretos: - El 2.1 proporciona una guía muy clara para describir un cuadro (MS y 2 opiniones anónimas). - El 2.2 es muy interesante (AS y 2 opiniones anónimas).	--	--	--	- Los recursos cortos relacionados con el 2.1 (2.3 a 2.8) resultan muy interesantes porque aportan pequeñas cosas para añadir a la descripción del cuadro. - LP: Es cierto que en los primeros dos recursos se condensa la mayoría del vocabulario [...] de todo el tema, pero no opino que el resto de los recursos sobren, pues son una manera más de recordar y grabar en la mente dicho vocabulario.	- Los recursos 2.1 y 2.2 son demasiado complejos, aunque luego su contenido se desgrane en otros recursos más sencillos (6 opiniones anónimas, más MS y AS). - La forma de presentar en el aula virtual el recurso 2.1 y los recursos más sencillos relacionados con él es un poco confusa. - MS: se podrían fraccionar los recursos 2.1 y 2.2 en recursos más pequeños que mantuvieran mejor la atención, pero recomiendo que no sean tan pequeños como los recursos 2.3 a 2.8, que veo un tanto superficiales. - MS: el 2.1 se queda corto en cuanto a ejercicios de vocabulario.	- Contenidos necesarios. - Estoy deseando entrar en materia de Restauración [...] pero, como se suele decir, no se puede empezar una casa por el tejado, por lo que entiendo que debamos crear una base.	- 2 opiniones anónimas: esta parte del tema no resultó muy interesante [comparada con la segunda parte del tema]: se tratan conceptos artísticos importantes pero quizá demasiado básicos y generales, [...] quizá a nosotros nos interesan más los contenidos específicos relacionados con la Conservación y Restauración. - Con la cantidad de vocabulario [de la asignatura], es a lo mejor más prudente reducir el vocabulario de la descripción de los cuadros. - AS: Me parece bien aprender vocabulario de pintura antes de entrar en temas de Conservación, pero también deberíamos aprender sobre otras artes, como Escultura y Arquitectura.
Virtuales	--	--	--	Son muchísimas palabras para [...] tan poco tiempo.	--	--	Estoy muy satisfecho con la asignatura de TEIM.	Ha faltado aprender también a describir una obra escultórica y una arquitectónica, y no solo centrarse en la pintura.

Tabla XXX-4: Evaluación de los OAs de la unidad 2, parte I.

EVALUACIÓN DE LOS OAs (UNIDAD 2, PARTE II)								
	Utilidad e interés		Dificultad lingüística		Granularidad		Valoración global de esa unidad del temario	
	Positivo	Neg.	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Comentarios en papel	<p>- Trabajar con vídeos [...] es una forma más interactiva de adquirir un vocabulario que en ocasiones es muy técnico, por ejemplo el referido a procesos de escultura (fundición, tallado...).</p> <p>- Es una muy buena idea que en este tema se estén utilizando vídeos que reflejan el vocabulario que damos. Ver lo que están diciendo hace que guardes de una mejor forma toda esa información, ya que relacionas lo que ves con el vocabulario.</p> <p>- Los recursos del aula virtual me resultaron muy útiles para preparar el primer parcial.</p>	--	<p>SP: This part has been easier for me [compared with the first part of the unit], because I was feeling too much stress before doing the midterm exam, so I'm relaxed right now [...]. I feel pretty comfortable with this subject.</p>	<p>- MS: El vocabulario del segundo parcial es totalmente nuevo.</p> <p>- SP: It is a fact that [this part] has too much vocabulary and I haven't seen most of it in my life.</p>	--	<p>- MS: En comparación con los recursos del primer parcial [tema 1 y primera parte del tema 2], parece que el vocabulario del segundo está menos distribuido, es decir, más vocabulario en un solo recurso (además de ser vocabulario totalmente nuevo).</p> <p>- AS: Los recursos son importantes pero se hicieron un poco pesados.</p>	<p>- El tema me parece bastante adecuado en relación a la carrera que estamos estudiando.</p> <p>- Los recursos me parecieron muy interesantes, pues la palabras, aunque no sean específicas de Restauración, sí son información básica que nos viene muy bien para estar preparados para el futuro.</p> <p>- SP: Esta parte ha sido más interesante que la primera parte del tema 2.</p> <p>- LP: La unidad es muy breve, pero muy pertinente.</p>	<p>- MS: La segunda parte del tema 2 fue más aburrida que la primera.</p> <p>- SP: Maybe unit 2 as a whole is a bit long, I'd make it a bit shorter.</p>
Virtuales	--	--	--	--	--	---	--	--

Tabla XXX-5: Evaluación de los OAs de la unidad 2, parte II.

EVALUACIÓN DE LOS OAs (UNIDADES 3 y 4)		
Utilidad e interés		
	Positivo	Negativo
Comentarios en papel	--	--
Encuesta anónima del aula virtual	Lo que más me ha gustado de estos dos temas son los vídeos explicativos que se nos han mostrado tanto en clase como en los recursos. Creo que son una forma genial de acercarnos a aquello que estamos estudiando y a la vez de poder aprender ese vocabulario en inglés.	--

Tabla XXX-6: Evaluación de los OAs de las unidades 3 y 4.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y LA DEDICACIÓN DE HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 1	Comentarios en papel	Las tareas de casa que nos mandan en la asignatura de TEIM no nos quitan mucho tiempo, lo cual es de agradecer porque ya tenemos MUCHÍSIMO trabajo autónomo. Siento que no hay horas suficientes para tener una vida fuera de la facultad. If we check out the webpage daily, there's no problem with the homework.	MS: Se podrían reservar momentos de la clase para recopilar el vocabulario de cada tema y trabajar con los compañeros con los que se va a hacer la presentación oral.
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--
Unidad 2 (parte I)	Comentarios en papel	--	Demasiada carga de trabajo, muchas actividades que nos quitan mucho tiempo, y hay más asignaturas.
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--
Unidad 2 (parte II)	Comentarios en papel	--	En este cuatrimestre se han juntado las asignaturas más laboriosas, por lo que de manera inconsciente, o mejor dicho involuntaria, tendemos a apartar un poco algunas asignaturas, como por ejemplo la de TEIM, por lo que, aunque ya lo tiene en cuenta, espero que se nos entienda (LP). También SP.
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--

Tabla XXX-7: La propuesta didáctica y la dedicación de horas de trabajo autónomo.

Anexo XXX: Datos recogidos mediante comentarios escritos en el aula física y virtual

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES COMPLEMENTARIAS A LOS OAs			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 1	Comentarios en papel	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de clase muy preparadas, sensación de planificación. - Las actividades de romper el hielo (aprenderse nombres, conocer la historia de cada uno mediante cómics...) ayudan mucho a conocerse. Se crea un ambiente distendido que ayuda a la gente a relajarse y a hacerse más comunicativos, algo muy importante para el aprendizaje de idiomas. - Clases dinámicas y entretenidas, sobre todo gracias a los juegos, divertidos y útiles para aprender (6 opiniones anónimas, más AN, BA y MD). - El formato en el que se dan las clases es genial, ya que es una forma de aprender muy interactiva y divertida. - La forma de dar la clase está bien porque es interactiva (aunque a mí no me guste participar). - Resulta un poco extraño al no estar acostumbrados a realizar tantas actividades prácticas frente a la gente, pero no tengo ninguna queja. - BA: I really like the way we have worked the vocabulary of this unit. The games we did in class were very helpful for me to remember some specific words. - La verdad es que las clases de TEIM para mí son como un "descanso". No en el sentido de no hacer nada, sino que son muy amenas y el inglés me gusta (quizá eso influye en mi percepción). - Las actividades del aula me parecen muy entretenidas: aprendemos inglés de una forma mucho más sencilla y agradable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los juegos entretienen, pero puede que no sean el método más útil para aprender vocabulario y gramática (más otra opinión anónima en términos similares). - Antes de hacer las actividades en clase sería mejor practicar algo más la gramática en el aula, porque en mi caso en concreto me veo algo oxidada. - Aunque no me gustan las clases teóricas se podrían hacer algunas más teóricas de vez en cuando para variar. - Cuando el alumno está cansado o de mal humor, a veces no le apetece participar en juegos, hasta resulta molesto. - En los juegos me siento un poco perdida porque me cuesta mucho entender y hablar inglés [...] Veo que mis compañeros tienen mucho nivel y yo me quedo muy atrás, pero intento mejorar. - MD: Maybe the worst is to have to participate in class, everything else is great. - A mi entender, estaría bien una traducción al español después de hablar en inglés, para las personas de nivel bajo.
	Encuesta anónima del aula virtual		

Tabla XXX-8: Grado de satisfacción con las actividades presenciales complementarias a los OAs.

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES COMPLEMENTARIAS A LOS OAs (cont.)			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 2 (parte I)	Comentarios en papel	Me gustó el examen de prueba que se hizo de forma individual.	No me gustó la actividad de redactar la descripción de un cuadro entre todos.
	Encuesta anónima del aula virtual	<ul style="list-style-type: none"> - Me ha gustado aprender a describir una obra pictórica, ya que también me ha servido no solo para conocer la terminología en inglés, sino que he aprendido de Pintura (2 opiniones anónimas más en términos similares). - Me ha gustado la actividad de escuchar un audio que describía una obra e intentar averiguar de qué obra se trataba. - Me gustan las clases interactivas. - Me han gustado mucho los ejercicios en clase, me gustó la idea de hacer equipos y usar tarjetas para memorizar el vocabulario, cuando llegué a casa y repasé había muchas palabras que ya se me habían quedado en la cabeza. - Me están gustando las clases, unas más que otras, claro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por lo general no me gusta participar demasiado en clase. Así que los juegos de ese tipo no me gustan mucho. - El día que trabajamos las estrategias de aprender vocabulario con una ficha se me hizo pesado.
Unidad 2 (parte II)	Comentarios en papel	<ul style="list-style-type: none"> - Las clases me siguen pareciendo dinámicas y divertidas. - Esta parte ha sido muy buena y la metodología empleada ha sido la adecuada (LP). 	<ul style="list-style-type: none"> - No me gusta el ejercicio de repartir tarjetas por la clase e intentar ordenarlas. Quizá sea por el hecho de que se vuelve un caos y acaban recogiendo todas las cartas 4 o 5 personas y ordenándolas ellos (LP).
	Encuesta anónima del aula virtual	<ul style="list-style-type: none"> - Un ejercicio de vocabulario que me parece interesante es el de unir las frases para crear el proceso entre toda la clase. - Creo que su dinámica es bastante interesante. 	--

Tabla XXX-8: Grado de satisfacción con las actividades presenciales complementarias a los OAs (cont.).

Anexo XXX: Datos recogidos mediante comentarios escritos en el aula física y virtual

VALORACIÓN DEL MÉTODO DEL AULA INVERSA			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 1	Comentarios en papel	--	<p>- Prefiero que me digan antes de ver los recursos qué es lo que hay que estudiar, si es posible con una lista del vocabulario que se nos va a pedir en el examen, con su definición y su traducción, porque me cuesta extraer esa información de los recursos (AHQ) (también AN, LS y 3 opiniones más anónimas).</p> <p>- Deberían comunicarse mejor algunos aspectos de organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se debería dejar más claro qué estamos dando, tal vez diciéndolo al principio de la clase. - Estoy un poco perdido con respecto a de qué va el tema 1. No sé si me explico, pero que no sé, algo concreto, por ejemplo "Los materiales" o algo así.
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--
Unidad 2 (parte I)	Comentarios en papel	--	Estaría bien que el vocabulario de cada recurso estuviera al principio de los ejercicios y con su traducción si fuera posible. Ayudaría bastante a hacer estos ejercicios.
	Encuesta anónima del aula virtual	--	Se podrían reforzar los recursos en clase, no solo ponerlos en práctica sino, tal vez, repasarlos o volverlos a ver.

Tabla XXX-9: Valoración del método del aula inversa.

ACTITUD HACIA LAS DISTINTAS TAREAS DE SUMINISTRO DE INFORMACIÓN			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 2 (parte I)	Comentarios en papel	--	Creo que son demasiadas opiniones. En los diarios semanales ya hablamos de esto, y después hay muchas encuestas, anónimas o no, pero que nos quitan tiempo que le podríamos dedicar a otras cosas.
	Encuesta anónima del aula virtual	--	<p>- Lo que no me gusta es tener que realizar el diario todas las semanas, que me resultan muy monótonas las preguntas.</p> <p>- Lo que menos me gusta es que el inglés me quita mucho tiempo, entre el diario todas las semanas, el blog, el preparar los recursos... son muchas cosas que nos ocupan demasiado tiempo, y se nos acumulan muchas entregas de otras asignaturas.</p>
Unidad 2 (parte II)	Comentarios en papel	--	Enviar el diario se me está haciendo cada semana más difícil, no solo porque se me olvida con mucha facilidad, sino también porque cuando me acuerdo me cuesta saber qué poner.
	Encuesta anónima del aula virtual	Thanks for your time and for giving us the chance to comment or give you our suggestions and complaints.	Me resulta muy pesado hacer todas las semanas un diario contando lo que he hecho. Entiendo que es tiempo que se podría aprovechar en realizar otro recurso sobre el tema.

Tabla XXX-10: Actitud hacia las distintas tareas de suministro de información.

Anexo XXX: Datos recogidos mediante comentarios escritos en el aula física y virtual

PERCEPCIÓN DEL AVANCE EN EL NIVEL DE INGLÉS			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 1	Comentarios en papel	AJH: Sensación de aprender mucho.	--
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--
Unidad 2 (parte II)	Comentarios en papel	He aprendido mucho vocabulario, a veces me he sentido un poco agobiado, pero esa presión me ha servido para aprender más.	--
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--

Tabla XXX-11: Percepción del avance en el nivel de inglés.

MOTIVACIÓN Y ACTITUD HACIA LA ASIGNATURA, PERCEPCIÓN DE SU RELEVANCIA			
		Comentarios positivos	Comentarios negativos
Unidad 1	Comentarios en papel	<ul style="list-style-type: none"> - The environment of the class is great (MD). - La profesora logra despertar el interés de los alumnos (MD). - BM: Personalmente odio el inglés. Soy consciente de que es muy importante para el trabajo y he intentado motivarme de varias maneras pero acabo dejándolo. Con el planteamiento tanto de la dinámica de la clase como el apoyo del campus virtual me apetece estudiar inglés. - BM: Mi mayor queja es que [la asignatura] sea cuatrimestral, ya que es un tiempo muy reducido para poder adquirir una base sólida de cualquier idioma. Y otro contra que aprecio, es que se ponga en el primer cuatrimestre del primer año. Bajo mi punto de vista es más útil esta asignatura el último año del grado. 	--
	Encuesta anónima del aula virtual	--	--

Tabla XXX-12: Motivación y actitud hacia la asignatura, percepción de su relevancia.

Anexo XXXI: Informe del delegado de curso para la reunión de coordinación

Informe presentado por el delegado de primer curso en la reunión de coordinación de las asignaturas de primer y segundo curso del Grado en Conservación y Restauración, celebrada el 4 de noviembre de 2014. El delegado puntualizó que la opinión de que hay “demasiada carga de trabajo” en la asignatura de TEIM la expresaron solo dos compañeros (de los 47 matriculados).

Informe de valoración sobre la evolución del primer cuatrimestre **1º C+R** 4/11/2014

Aspectos generales:

- ✓ La mayor queja por parte de los alumnos se centra en la distribución de las cargas de trabajo. Creemos que debería existir coordinación entre asignaturas para espaciar las entregas de las tareas, ahora mismo están concentradas en exceso, de no ser por los aplazamientos de entrega de tareas de pintura y dibujo, resultaría imposible entregar todos los trabajos de la semana actual.
- ✓ El año pasado, al incluir alguna novedad en algún aula virtual, llegaba un mail masivo a los alumnos anunciándolo. ¿Es así?, ¿se puede volver a hacer?
- ✓ En relación a la distribución de asignaturas por cuatrimestre, aunque no tenga remedio, se opina en general que pintura y escultura deberían estar en el segundo cuatrimestre.
1er.- Dibujo, Fotografía, H. del Arte, Filosofía, Inglés
2do.- Pintura, Escultura, Cultura visual, Antropología, Historia.

Aspectos particulares:

- ✓ **Escultura:**
Teoría mezclada con práctica.
Método de pasar lista.
Seminario de anatomía 0.
- ✓ **Pintura:**
Más horas de disponibilidad de aula en horas autónomas.
¿Docencia en horas autónomas?
- ✓ Dibujo, inglés e historia del arte se consideran bien impartidas y con cargas de trabajo coherentes.

Opiniones aisladas:

Por parte de algunos compañeros también se apuntan opiniones:

- Demasiada carga de trabajo en inglés.
- Sensación de haber organizado el grado “deprisa y corriendo”