

## **Una experiencia de enseñanza combinada en un curso universitario de español/L2: percepciones de los estudiantes sobre el efecto de las TIC en sus aprendizajes**

MARÍA VICTORIA LÓPEZ PÉREZ Y MARÍA CAMINO BUENO-ALASTUEY

*Universidad Pública de Navarra*

**RESUMEN:** Este artículo evalúa el uso que 46 estudiantes de un curso universitario de español como lengua segunda (EL2) hicieron de los recursos virtuales disponibles para el aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales, y su valoración sobre la contribución de dichos recursos tecnológicos a su aprendizaje. Los resultados muestran que los estudiantes percibieron que el vocabulario, los contenidos culturales, la gramática y las destrezas receptivas fueron los aspectos más beneficiados por el uso de las herramientas virtuales. También señalaron que este tipo de cursos presenta muchas ventajas pero también ciertos inconvenientes ya mencionados en investigaciones anteriores. Nuestro análisis puede aportar evidencia empírica para el diseño de cursos utilizando este modelo emergente de aprendizaje.

**Palabras clave:** enseñanza combinada, percepciones de los estudiantes, TIC, aprendizajes lingüísticos y culturales

## **An experience of blended learning in a ‘Spanish as a second language’ university course: students’ perceptions of ICT effects on their learning**

**ABSTRACT:** This article evaluates the way 46 students of a university ‘Spanish as a second language’ blended course used the virtual resources available for learning language and culture, and the students’ ratings of the contribution of those technological resources and tools to their learning. Results showed students perceived vocabulary, cultural contents, grammar and receptive skills as the ones benefitting the most from the use of technologies. The students also mentioned many of the strengths and weaknesses of the blended learning methodology, which have already been mentioned by other authors. Our analysis may serve as empirical evidence for the design of courses based on this model.

**Key words:** blended learning, students’ perceptions, ICT, cultural and linguistic contents, communicative skills

## **1. Introducción**

La entrada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación supone una evolución que impulsa cambios en todos los niveles (objetivos, metodología, evaluación) (Badía, 2006) y obliga a una redefinición de los papeles del estudiante y del profesor (Ruiz, 2006). Si las TIC se integran en un modelo de enseñanza que incluye clases presenciales, al modo tradicional, nos encontramos ante lo que se ha denominado como *enseñanza combinada*, que Neumeier (2005: p.164) definió en su sentido más amplio como “*a combination of face-to-face (FtF) and computer assisted learning (CALL) in a single teaching and learning environment*”<sup>1</sup>.

La enseñanza combinada produce escenarios múltiples de enseñanza-aprendizaje dependiendo de factores tales como el peso que tengan en la programación las actividades presenciales y las virtuales realizadas con las TIC, el grado de integración que se dé entre ellas, el enfoque metodológico que se adopte, o la manera en que se lleve a cabo la combinación del modo presencial y el virtual. Algunos autores (Grgurovic, 2011; Neumeier, 2005) han propuesto categorizaciones con todos los factores que tener en cuenta para describir diferentes tipos de enseñanza combinada.

Este tipo de enseñanza se adecúa a la nueva concepción de los estudios universitarios a partir de su anexión al Espacio Europeo de Educación Superior (REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, BOE núm. 260, p. 44037). Por una parte, por las ventajas técnicas que las TIC aportan, por ejemplo, la posibilidad de superar

---

<sup>1</sup> La denominación de *enseñanza combinada*, una de las posibles traducciones del inglés *blended teaching* o *blended learning* no es unívoca, sino que su alcance conceptual varía, siendo en todo caso común a todos sus usos la combinación de enseñanza cara a cara con enseñanza en línea, esta última identificable con el *e-learning* o enseñanza a distancia, en la que la interacción presencial entre profesores y discentes es reducida o no se produce.

limitaciones de espacio y tiempo ampliando con ello las posibilidades de interacción entre profesores, estudiantes y materiales (Bueno-Alastuey, 2009b). Por otra, por las múltiples oportunidades que ofrecen facilitando la aplicación de nuevos principios pedagógicos tales como el protagonismo que adquiere el estudiante al convertirse en gestor de su propio aprendizaje, o el acento que se pone en el desarrollo de habilidades y competencias, entre las que se encuentran la competencia digital y la autonomía en el aprendizaje (Martínez, 2010).

Neumeier (2005) sitúa los inicios de la investigación internacional sobre la enseñanza combinada en el aprendizaje de idiomas a principios de la última década del siglo XX. Hoy encontramos ya un número significativo de trabajos que se ocupan de su conceptualización y de la aplicación y evaluación de los distintos modelos y contextos en los que se actualiza (Bartolomé, 2004; Graham, 2006; Lee & Lee, 2007; Rubio & Thoms, 2012), si bien se hace necesario contar con más experiencias de aula para llegar a conclusiones generalizables sobre su impacto real en la enseñanza de lenguas (Stockwell, 2007; Yu, Sun, & Chang, 2010).

## ***2. La enseñanza combinada***

Los estudios sobre la enseñanza combinada enfatizan la idea de que potencia las ventajas de los dos tipos de enseñanza implicados, tradicional y a distancia, y que la combinación de ambos refuerza aspectos como la interacción, la flexibilidad y los resultados del aprendizaje (Lee & Lee, 2007).

Entre las principales virtudes de la enseñanza combinada analizadas en la literatura están el hecho de que aporta una mayor flexibilidad, eficacia y rapidez a la hora de administrar los contenidos, para el profesor, y de acceder a ellos, para los estudiantes, al solventar limitaciones de espacio y tiempo, con la reducción de costes materiales que

ello conlleva (López, Pérez, & Rodríguez, 2011). Igualmente Hinojo, Aznar, & Cáceres (2009) exponen que facilita la actualización de la información, y Cabero y Llorente (2008) que propicia la continuidad o la extensión del aprendizaje al hacer fácilmente accesibles una mayor cantidad de recursos en localizaciones diversas. Gimeno (2009) enfatiza que da lugar a que la producción por parte de los alumnos quede registrada, resulte de fácil acceso para el profesor y por ello se produzca una retroalimentación más significativa e individualizada y Argüelles (2009) que favorece la autonomía en el aprendizaje.

Cabero y Llorente (2008) postulan que una gran ventaja de la enseñanza combinada es que asegura una formación digital y multimedia, y Barnes y Murray (1999) que se adapta mejor al ritmo de aprendizaje del discente, a sus necesidades concretas, a la vez que facilita la reflexión sobre sus propias prácticas. Otra de las ventajas de este tipo de enseñanza es que el uso de las TIC suele ser del agrado de los estudiantes, lo que aumenta su motivación, impulsa una mayor dedicación por su parte a las tareas de aprendizaje (Peters, Weinberg, & Sarma, 2009), y redundando también en una menor probabilidad de que abandonen su empeño por aprender (López et al., 2011). Además, aplicada a la enseñanza de lenguas, produce efectos positivos en la actuación en el aula de los estudiantes (Scida & Saury, 2006) y en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (Beauvois, 1998).

Experiencias de enseñanza combinada ya en marcha en universidades españolas corroboran la satisfacción de docentes y de estudiantes con este nuevo formato, que consideran especialmente provechoso para la planificación y el desarrollo de las distintas materias (Hinojo et al., 2009; Llorente, 2008; López et al., 2011). En cuanto a la enseñanza de asignaturas de lenguas extranjeras (LE) o segundas (L2), el uso de las TIC resulta, además, idóneo para el desarrollo de los enfoques comunicativos y

socioconstructivistas (Gros, 2007; Higuera, 2004). En este sentido, por ejemplo, programas y herramientas interactivas en línea posibilitan encuentros comunicativos reales, ayudando a superar la artificialidad de los materiales y de las actividades orales tradicionales en la lengua meta entre estudiantes de la misma aula (Bueno-Alastuey, 2011; Yanguas, 2010). Además, la enseñanza combinada contribuye a la superación de dos escollos que se dan con frecuencia en el ámbito universitario: el elevado número de estudiantes por aula y la diferencia de niveles de lengua en un mismo grupo (Bueno-Alastuey, 2009a), características precisamente del curso que analizamos en este artículo y que motivaron en parte la elección de este modelo de enseñanza.

Aunque las fortalezas de la enseñanza combinada son múltiples, diversas investigaciones también han notado algunos puntos débiles en este tipo de enseñanza. Por ejemplo, varios autores han mencionado que precisa de unas competencias mínimas en el manejo de las TIC por parte del profesor y del alumno (Hinojo et al., 2009; Rodríguez, 2012), y que puede resultar menos apta para discentes con poca disciplina o autonomía de trabajo (Trinder, 2009). Carrió (2009) advierte que puede darse una tendencia a que las actividades con ayuda de las TIC acaben sustituyendo a las tradicionales y Stracke (2007) menciona que puede haber una desconexión entre las tareas planteadas a la manera tradicional y las virtuales, dando lugar a una programación incoherente o errática. Otros problemas que se han identificado están relacionados con el alumnado: por ejemplo, a ciertos alumnos el trabajo con las TIC les resulta intimidante y muestran una clara predilección por materiales tradicionales (Jager, 2004); otros admiten distracciones durante el manejo de las herramientas virtuales (Gimeno, 2009). Los alumnos también han señalado como inconvenientes un incremento de trabajo fomentado por los múltiples contenidos y actividades accesibles a través de las TIC (Bueno-Alastuey, 2009b) y el establecimiento de un ritmo demasiado rápido en el

desarrollo de los contenidos (Stepp-Greany, 2002). Por último hay estudiantes que manifiestan sentir una falta de seguimiento o de asistencia en sus aprendizajes por medios virtuales, que ha sido interpretado como una dejación de deberes por parte de los profesores (Conacher, Taalas, & Vogel, 2004).

Dentro de nuestras fronteras se viene prestando atención al empleo de las TIC en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) desde comienzos del siglo actual, si tomamos como referencia la primera monografía dedicada a la enseñanza del español con internet de Cruz (2002), y como se puede demostrar tras un repaso a la producción científica sobre el tema recogida en monografías, revistas o actas de congresos dedicados a la Lingüística aplicada o a la Enseñanza de ELE. Los estudios publicados son principalmente de corte aplicado y están dedicados en su mayor parte a describir el funcionamiento de herramientas o programas en línea (correo electrónico, chats, blogs, wikis, plataformas virtuales, etc.) o al diseño de actividades y tareas para el desarrollo de los distintos niveles lingüísticos y de las competencias comunicativa e intercultural con el apoyo de las TIC.

En los últimos años, se han publicado trabajos de diseño, implementación, y evaluación de diferentes tipos de enseñanza combinada en lenguas extranjeras desde el punto de vista del profesor o del estudiante (Bueno-Alastuey & López, 2014; Martín & Cuadros, 2012; Vinagre, 2010). Sin embargo, los estudios de este tipo referidos a ELE o EL2 son todavía escasos y los más recientes (De Pablo, 2011; Rodríguez, 2012) se limitan a presentar propuestas de programación de esta modalidad en el área del ELE con fines específicos. Nuestro trabajo pretende contribuir a la investigación en la práctica de la enseñanza combinada de EL2 aportando evidencia empírica que contribuya al estudio y evaluación de dicho modelo por medio del análisis particular de las percepciones de los alumnos en un curso de este tipo.

### **3. Justificación del estudio y objetivos**

Nuestro trabajo evalúa la primera edición de un curso de EL2 destinado a estudiantes de intercambio extranjeros impartido en una universidad española. En concreto se estudian el empleo que los alumnos hacen de las herramientas virtuales, y los aspectos y las destrezas lingüísticas y culturales para los que, según sus apreciaciones, el uso de herramientas tecnológicas ha sido más beneficioso.

El estudio realizado parte, por un lado, de la idea de que las tecnologías educativas inciden en el desarrollo de las destrezas lingüísticas (Levy, 2009). Por otro, de la constatación en investigación educativa, y también en adquisición de lenguas, de que factores de tipo psicológico, como las percepciones que tienen los estudiantes sobre los distintos elementos que conforman el contexto educativo, condicionan los resultados del aprendizaje (Ellis, 1985). El interés que nos mueve a identificar dichas percepciones se justifica por el hecho de que se puede intervenir sobre estas por medio de la acción didáctica (Riley, 1997). Así, el análisis sobre las percepciones de los alumnos del curso estudiado respecto al manejo y eficacia de los instrumentos tecnológicos nos servirá de diagnóstico para poder introducir modificaciones en futuras ediciones.

Las preguntas de investigación planteadas fueron:

1. ¿Están los alumnos satisfechos con la organización y gestión de un curso de enseñanza combinada de EL2?
2. ¿Para qué tareas de aprendizaje del EL2 utilizan los estudiantes las herramientas tecnológicas disponibles durante el curso y en qué medida?
3. ¿Cuál es su percepción sobre las áreas lingüísticas y culturales en las que más beneficios se pueden obtener con el uso de recursos tecnológicos?
4. ¿Qué ventajas e inconvenientes perciben los alumnos en este tipo de enseñanza?

Se utilizó un método mixto de análisis con datos cuantitativos y cualitativos. Los primeros cuantifican la satisfacción del alumnado, el grado de empleo de las herramientas digitales y la valoración de las áreas y destrezas lingüísticas para las que los recursos tecnológicos pueden ser más beneficiosos. Los segundos apoyan y amplían los datos objetivos y proporcionan información sobre las percepciones de los alumnos respecto a las ventajas y desventajas percibidas.

#### **4. Metodología**

##### *4.1 Participantes*

Este trabajo fue elaborado a partir de las respuestas de 46 de los 55 estudiantes (9 no contestaron) que cursaron la asignatura *Habilidades Comunicativas en otra lengua de la comunidad: lengua castellana* en el segundo semestre del año académico 2010-2011 en la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Esta asignatura, de seis créditos ECTS, se ofrece al alumnado extranjero de Grado y Master procedente de intercambios con otras universidades y tiene como objetivo general el desarrollo de su competencia comunicativa en lengua española.

El grupo de informantes lo componían 33 alumnas y 13 alumnos de edades comprendidas entre los 19 y 25 años que cursaban distintos estudios universitarios. La característica principal del grupo era su heterogeneidad en cuanto a procedencia (16 países situados en los continentes asiático, europeo y americano), conocimiento de lenguas (monolingües, bilingües, y con conocimientos de dos e incluso de tres lenguas) y su dominio del español (desde nivel elemental [A1] a nivel intermedio alto [B2]). Aclaremos a este respecto que aunque la asignatura se imparte en los niveles B1 y B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), no se exige demostrar un nivel inmediatamente inferior para



cursarla. Esto se debe a que se ha observado que algunos estudiantes son capaces de hacer grandes avances en el aprendizaje del español en un corto espacio de tiempo, entre otras razones, por la situación de inmersión lingüística en que se encuentran.

#### *4.2 Diseño del curso*

La asignatura constaba de 150 horas y organizaba sus contenidos en catorce unidades didácticas que trataban temas sobre la sociedad, la cultura, la política y la economía de España. Cada una de las unidades trabajaba determinados contenidos de los distintos planos de la lengua (gramaticales, léxicos, discursivos, etc.), funciones lingüísticas, géneros textuales y contenidos culturales. También promovía el desarrollo equilibrado de las destrezas de comprensión (leer y escuchar) y expresión (escribir y hablar) y esto se reflejaba en la evaluación de la asignatura que incluía la evaluación de todos los aspectos mencionados anteriormente utilizando diversos instrumentos: un informe, un escrito sobre una lectura, una exposición oral, una tarea de interacción oral, una tarea de comprensión auditiva y la confección de un portafolio.

Las razones principales que motivaron la elección del formato enseñanza combinada para la asignatura fueron dos. Por un lado, los distintos niveles de conocimiento del español por parte de los estudiantes del grupo y su diferente ritmo de aprendizaje. Por otro, el elevado número de horas que los estudiantes tenían que dedicar al trabajo autónomo fuera del aula, 90 de las 150. La introducción de las TIC en el curso, además de facilitar la comunicación entre los distintos actantes del hecho didáctico: profesora-alumnos-materiales, multiplicaba el número de textos y de ejercicios de distintos niveles de dificultad con los que poder avanzar de forma más individualizada en el dominio del idioma, tanto en clase como de forma autónoma fuera de ella.

Las herramientas de trabajo utilizadas en el curso fueron un manual de ELE y, entre las TIC, *software* como *Microsoft office (Word y Powerpoint)* y *Adobe Acrobat*, páginas audiovisuales en Internet y recursos que se introdujeron en MiAulario, la plataforma virtual proporcionada por la universidad. Las TIC se emplearon fundamentalmente para dos funciones:

*1. TIC para la gestión, la planificación, el desarrollo y la evaluación de la asignatura.*

Para estas tareas se usó MiAulario, en donde se expusieron documentos como el programa de la asignatura, guías para realizar las tareas para la evaluación, las unidades didácticas semanales en las que aparecían detallados y secuenciados los contenidos y las actividades para realizar tanto en clase como fuera de ella, etc. De las herramientas de comunicación que ofrece la plataforma se utilizaron el correo interno para el contacto entre los participantes en el curso y los anuncios para la comunicación unidireccional profesora-grupo.

*2. TIC para la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y culturales, y la ejercitación en las destrezas.*

Entre estas se incluyeron *powerpoints* confeccionados por la profesora, y páginas *web* en las que distinguimos: páginas con textos auténticos, páginas con obras de referencia como diccionarios y páginas con actividades diseñadas para el aprendizaje del español denominadas tutoriales por algunos autores como Garret (2009). Todas ellas eran gratuitas y fueron elegidas por su adecuación a los objetivos y a los contenidos de la programación. Los tutoriales en línea contenían explicaciones sobre los distintos contenidos (por ejemplo, explicaciones gramaticales), ejercicios para la práctica de estos o de las destrezas o ambas cosas y se utilizaron tanto en las clases presenciales como

fuera del aula, en el trabajo autónomo<sup>2</sup>. Hay que señalar que a la hora de seleccionar los tutoriales para el curso se advirtió un desequilibrio entre los dedicados a diferentes planos de la lengua y a las distintas habilidades comunicativas: por ejemplo, los que trabajaban el plano discursivo eran muchos menos que los que se ocupaban de aspectos gramaticales. Quintana & Suárez (2007) ya apuntaron esta desproporción en la representatividad de actividades en línea para los aprendizajes lingüísticos.

Por último, para la confección del curso y para establecer el tipo de enseñanza combinada que se iba a utilizar nos basamos en la distribución de tareas en los dos ‘modos’ establecidos por varios autores (Grgurovic, 2011; Neumeier, 2005) para el diseño de cursos de enseñanza combinada.

El primer modo es el modo enseñanza presencial en el aula en el que se pueden dar tanto tareas cara a cara, como tareas con participación de las TIC. Este modo comprendió 60 horas distribuidas en tres horas y media semanales, y se dedicó a la introducción de las unidades didácticas, a las explicaciones y ejercitación de los contenidos léxicos y gramaticales, a la práctica de la pronunciación y al desarrollo de la comprensión lectora, y, especialmente, de la expresión oral.

El tipo de actividades en este modo fueron de corte comunicativo y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje se promovía el aprendizaje colaborativo en distintos agrupamientos con actividades de resolución de problemas, juegos de rol, simulaciones, debates, etc. En las clases concurrían las explicaciones de la profesora, el diálogo de profesora-alumnos, alumnos-alumnos y la interacción de los anteriores con los materiales, tanto impresos (manual de ELE) como digitales (tutoriales en línea, diccionarios y páginas *web* con materiales reales a los que la profesora remitía a los estudiantes para completar o ampliar los contenidos o la práctica). En este modo las TIC

---

<sup>2</sup> Algunas de estas páginas fueron: [www.aprenderespanol.org/](http://www.aprenderespanol.org/), [www.audiria.com](http://www.audiria.com), [www.ver-taal.com](http://www.ver-taal.com), [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades\\_ave/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/), [www.todoele.net](http://www.todoele.net), [www.studyspanish.com](http://www.studyspanish.com), [www.indiana.edu/~call/ejercicios.html](http://www.indiana.edu/~call/ejercicios.html), [www.dicesp.com](http://www.dicesp.com) y [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

intervinieron por medio del ordenador portátil que los alumnos traían diariamente a clases, además del ordenador personal de la profesora y el cañón proyector del aula.

El segundo modo definido por Neumeier (2005) es el modo enseñanza virtual por medio del trabajo autónomo con TIC fuera del aula. Este segundo modo incluyó 90 horas de trabajo por parte del estudiante, en lugares y tiempos de su elección. En este modo los discentes realizaron las tareas semanales que consistían en ejercicios para la revisión, profundización y extensión de los contenidos lingüísticos y culturales, y ejercicios para el desarrollo de la comprensión lectora, de la comprensión oral y de la expresión escrita, estas dos últimas trabajadas casi exclusivamente en este modo. De nuevo, para todas estas tareas, los estudiantes utilizaron materiales impresos y tutoriales en línea. También fuera del aula se prepararon, de forma individual o por parejas, las tareas de evaluación.

Siguiendo con otro de los factores incluidos en la categorización propuesta por Grgurovic (2011), el modo elegido como principal (*lead mode*) fue el modo enseñanza presencial con participación de las TIC, a pesar de contar con un menor número de horas. En este modo se presentaron y secuenciaron los contenidos y se guió a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que según Kerres (2001) es la característica principal que permite definir el *lead mode*. El grado de integración de las TIC en la programación fue alto ya que se trabajó con ellas tanto en el aula como fuera de ella. Los dos modos se desarrollaron de forma paralela a lo largo del curso de forma que cualquier problema de los estudiantes en el trabajo por su cuenta podía ser resuelto vía correo electrónico o en las clases presenciales.

#### *4.3 Procedimiento e instrumentos para la recogida de datos*

La recogida de datos se llevó a cabo la última semana del curso a través de una encuesta en formato digital creada con la herramienta *web* de encuestas en línea *encuestafacil* (<http://www.encuestafacil.com/>). La encuesta incluía 7 preguntas, las tres primeras de respuesta cerrada y las cuatro últimas de respuesta abierta. Un 82% de los estudiantes matriculados en la asignatura la respondieron, de forma individual y sin la supervisión de las investigadoras.

La pregunta número 1 presentaba una serie de enunciados destinados a conocer la experiencia previa de los estudiantes con las TIC en el aprendizaje de lenguas y sus impresiones generales sobre la organización de la asignatura impartida con la ayuda de estas. Para las respuestas se utilizó una escala Likert de cinco valores, en la que el valor más pequeño era *Muy de acuerdo* (valor 1) y el más alto *Total desacuerdo* (valor 5). Esta pregunta se planteó para contextualizar la información obtenida en las preguntas restantes.

La pregunta número 2 utilizó la misma escala numérica y preguntaba en qué proporción durante el curso los alumnos habían empleado las herramientas virtuales para los aprendizajes lingüísticos y culturales, y para el desarrollo de las destrezas.

La pregunta número 3 buscaba conocer la opinión de los estudiantes respecto a la utilidad que dan a las TIC para el desarrollo de ciertos aspectos y destrezas lingüísticas. La valoración de esta pregunta se hizo con una escala del 1 al 10, ya que los estudiantes tenían que ordenar diez aspectos y destrezas del 1 (*Más útil*) al 10 (*Menos útil*) dependiendo de qué aspectos o destrezas valoraban como más susceptibles de mejora con el uso de las TIC.

Las cuatro últimas preguntas plantean preguntas abiertas y van dirigidas a recabar información para ampliar o matizar las respuestas obtenidas en las preguntas cerradas.

Las preguntas 4 y 5 indicaban a los alumnos que escribiesen sobre las ventajas y desventajas observadas después de la experiencia de trabajo con las TIC en el curso.

Las preguntas 6 y 7 se formularon para que los estudiantes dejaran constancia de sus conclusiones sobre el empleo de las TIC. En la 6 tenían que escribir aquello para lo que nunca se deberían utilizar las TIC en el aula de español y en la 7, por el contrario, tenían que señalar aquellas actividades o tareas de aprendizaje que exclusivamente debían hacerse con las TIC.

## **5. Resultados y Discusión**

### *5.1. Experiencia previa de los alumnos con las TIC y opiniones sobre la organización del curso*

En primer lugar, esta investigación se centró en indagar sobre aspectos generales del curso que pudieran afectar las percepciones del alumnado respecto a la utilidad de las TIC. Se preguntó sobre el uso previo de las TIC, y la valoración de la organización y gestión del curso.

Respecto a la experiencia previa en el uso de las TIC en el aula de idiomas, llama la atención que la respuesta menos elegida fuera *Mucho* (13%) y que casi un 50% no contase con ninguna experiencia en el uso de las TIC para el aprendizaje de lenguas. Podemos deducir de ello que la enseñanza combinada no es una modalidad muy extendida en la enseñanza de idiomas a nivel internacional, como tampoco a nivel nacional (Hinojo et al., 2009) y las razones podrían ser variadas e incluir desde la falta de medios tecnológicos para ponerla en marcha hasta las preferencias de algunas de las culturas educativas representadas en el aula por enseñanzas más o menos tradicionales. No obstante, a pesar de que para un grupo estimable de estudiantes esta podía constituir

su primera experiencia con las TIC en el aprendizaje de lenguas, ninguno las descartó y la mayoría las consideró *Muy* o *Bastante útiles* (un 80%) y *Útiles* (11%).

La organización y la gestión de la asignatura en MiAulario fueron evaluadas positivamente por un 86% del alumnado que opinó que la asignatura estaba entre *Muy bien* y *Bien* organizada y en un porcentaje similar, aunque ligeramente inferior (81%) que les resultó *Fácil* de usar. Un 83% del alumnado declaró haber usado las páginas *web* propuestas *Mucho* y *Bastante*, frente a un 17% que las empleó *Poco* o *Nada*. El 90% de los estudiantes mencionó el hecho de que existía un equilibrio entre los ejercicios tradicionales y los realizados por medio de Internet y que esto les satisfacía. Finalmente, prácticamente todos los alumnos consideraron las herramientas de comunicación incluidas en la plataforma virtual institucional MiAulario (correo electrónico y los anuncios) como medios idóneos de comunicación con la profesora (76% eligieron la respuestas *Mucho* y *Bastante* y 17% *Normal*).

## 5.2. Empleo de las TIC en el curso

En la Tabla 1 se puede observar la utilización de las TIC para la realización de las diferentes tareas de aprendizaje del alumnado durante el curso, ordenadas según el porcentaje de alumnos que señalaron un grado de utilización positivo, incluyendo los valores de 1. *Mucho*, 2. *Bastante* y 3. *Normal*, entre los 5 posibles.

Los datos muestran que el empleo de las herramientas tecnológicas para las distintas tareas de aprendizaje por parte de los estudiantes fue elevado. La única actividad para la que los recursos tecnológicos se usaron *Poco* o *Nada* por más de la mitad del alumnado fue la dedicada a la pronunciación y entonación, que se trabajó mayoritariamente en las clases presenciales.

*Tabla 1. Uso de las TIC para la realización de las tareas*

Consulta a diccionarios	88 %
Obtener información sobre temas culturales del mundo hispánico	85 %
Ejercicios de lectura	83 %
Traductores	81 %
Ejercicios de expresión escrita	78 %
Ejercicios de escucha	76 %
Ejercicios de gramática	75 %
Consulta explicaciones gramaticales en español	74 %
Consulta explicaciones gramaticales en mi idioma	71 %
Ejercicios para la práctica del vocabulario	64 %
Ejercicios para practicar pronunciación y entonación	45 %

Las actividades para las que más se utilizaron los recursos tecnológicos disponibles fueron las relacionadas con el aprendizaje del vocabulario (Consulta a diccionarios, Traductores, y Ejercicios para la práctica de vocabulario). Cuatro de las cinco actividades en las que más se usaron los recursos tecnológicos están relacionadas con la comprensión y expresión escrita. La gramática también fue otro aspecto para el que se usaron los recursos tecnológicos (entre el 71 y el 75% de los alumnos usaron los recursos para el desarrollo de la competencia gramatical), pero en menor medida que para la práctica de la comprensión oral (76% del alumnado uso la tecnología para este fin). Finalmente, en un lugar destacado de la tabla también aparece una actividad con un fin extralingüístico obtener información sobre temas culturales (85%).

Considerando el uso global de las TIC de los alumnos en este curso se puede afirmar que los recursos tecnológicos se usaron tanto para el desarrollo de aspectos lingüísticos como de los aspectos culturales que parecen estar ligados a los lingüísticos en este curso. La tecnología se usa para el aprendizaje de la lengua, en primer lugar, para el desarrollo de la comprensión escrita, sobre todo para la ampliación de vocabulario,



seguido por la expresión escrita y la comprensión oral, mientras que los aspectos de producción oral (pronunciación) aparecen en último lugar con un uso más restringido.

### *5.3. Aporte de las TIC al aprendizaje de los conocimientos culturales y lingüísticos y al desarrollo de las destrezas comunicativas*

En la Tabla 2 se presentan los diferentes aspectos que componen la competencia comunicativa ordenados según la percepción del alumnado respecto a la utilidad de las TIC (1. Más útil a 10. Menos útil) para su desarrollo.

*Tabla 2. Utilidad de las TIC para los distintos aprendizajes (Media)*

Vocabulario	2,1
Competencia cultural	2,8
Traducción	2,95
Gramática	3,42
Comprensión oral	3,8
Comprensión lectora	4,2
Ortografía y puntuación	4,6
Pronunciación	4,9
Expresión escrita	5,4
Expresión oral	6

En primer lugar, llama la atención la importancia dada por los estudiantes a las TIC para el desarrollo de la competencia cultural (M=2,8). Este dato, que se confirma en varias de las respuestas abiertas, corrobora los resultados de investigaciones previas (Stepp-Greany, 2002) sobre la importancia de Internet para acceder a este tipo de información.

Respecto a los aprendizajes lingüísticos, queda patente que los estudiantes perciben que el vocabulario (M=2,1) y la gramática (M=3,42) son los niveles más beneficiados por el uso de las herramientas digitales, apreciación que ratifica los resultados de otras

investigaciones (Sagarra & Zapata, 2008). Además estas han sido tradicionalmente las áreas más trabajadas en cursos asistidos por ordenador (Levy, 2009) y, en lo que se refiere al español, constituyen los dos planos lingüísticos sobre los que se encuentran disponibles más recursos en línea. También en sintonía con otros trabajos (Ramírez & Alonso, 2007), son las destrezas receptivas, comprensión oral (M=3,8) y comprensión lectora (M=4,2), las que a juicio de los entrevistados se pueden desarrollar mejor con apoyo tecnológico.

En lugares bajos de la Tabla 2 aparecen las destrezas productivas, expresión escrita (M=5,4) y expresión oral (M=6), a las que podemos añadir la pronunciación (M=4,9). Como se puede observar, las destrezas productivas son las únicas que obtienen valores negativos, medias superiores a 5 (valor neutro). La explicación más plausible para estos valores tan bajos y confirmadas en las respuestas abiertas, es que las destrezas productivas son destrezas que suelen practicarse en clases presenciales, como es nuestro caso, y los alumnos se sienten más cómodos y, sobre todo, aprecian positivamente la retroalimentación proporcionada cara a cara, por parte bien de la profesora, bien de otros estudiantes. Además puesto que las destrezas productivas se practican habitualmente en clases presenciales y estos alumnos tenían poca experiencia con el uso de las TIC para el aprendizaje de idiomas, puede concluirse que su conocimiento sobre las herramientas de desarrollo de las destrezas productivas tales como las wikis para la escrita, o Skype para la oral era limitada y, por tanto, su percepción sobre las posibilidades de estas herramientas para el desarrollo lingüístico fuera de una utilidad muy limitada y baja.

Las percepciones sobre las posibilidades que las herramientas tecnológicas presentan para el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas refleja el uso de las TIC de los propios alumnos en este curso. Si se cotejan las actividades realizadas

mediante las TIC (Tabla 1) y las áreas de aprendizaje que pueden tener un mejor desarrollo con ayuda de estas (Tabla 2), observamos que coinciden. Así, por ejemplo, la consulta a diccionarios, el uso de traductores y los ejercicios de práctica de vocabulario ocupan lugares preeminentes en la Tabla 1, y están relacionadas con el aprendizaje del léxico que aparece en la percepción de los alumnos como el nivel lingüístico a cuyo aprendizaje las TIC hacen una mayor aportación. Hay, no obstante, una excepción al paralelismo encontrado, la expresión escrita, que aparece en valores medio-altos de la Tabla 1 y se encuentra en penúltimo lugar en la Tabla 2. Se puede interpretar que los estudiantes han utilizado en gran medida el programa *Word* para redactar sus tareas y para la comunicación vía correo electrónico, pero que consideran que dicho programa les ha aportado exclusivamente soporte gráfico y no ayuda en aspectos discursivos como la organización textual o la elección de registro. No han dejado constancia de que hayan utilizado programas *software*, por ejemplo, dedicados al desarrollo de la redacción de textos. Obviando este desajuste puntual, podemos concluir que dada la coincidencia de posiciones entre uso y percepción de utilidad se establece una asociación por parte de los estudiantes entre familiaridad con el medio o con el instrumento, y percepción de utilidad.

Ya que existen herramientas de MiAulario (foro y blog) y otros programas (chats, videoconferencias en línea como *Skype*, etc.) para la comunicación escrita u oral que no se utilizaron en el curso estudiado pero que los alumnos pueden conocer, las investigadoras incluyeron dos preguntas con el fin de averiguar cuál podría ser su aceptación en el caso de ser utilizadas en el futuro.

Respecto al uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de las destrezas escritas, un tercio de los alumnos evaluaban el posible uso de estas herramientas favorablemente (33% *Me gustaría mucho* y *Me gustaría bastante*) otro tercio era neutral

a su empleo (33% *Me gustaría normal*) y otro tercio expresaba su rechazo a este tipo de herramientas (33% *Me gustaría poco o nada*). El posible uso de herramientas para el desarrollo de las destrezas orales fue mucho más positivo, ya que la mitad de los estudiantes expresaron una reacción favorable hacia su utilización (50% *Me gustaría mucho* y *Me gustaría bastante*), y solo un cuarto desfavorable (25% *Me gustaría poco o nada*). Algo destacable es el interés por *Skype* para mantener conversaciones en la lengua meta, un hecho ya apuntado en diferentes investigaciones (Bueno-Alastuey, 2010; Chen, & Vannoy, 2013; Eroz-Tuga & Sadler, 2009; Yanguas, 2010), y que en este estudio se percibe que es incluso mayor que el demostrado por medios escritos colaborativos como los blogs y los foros.

La falta de entusiasmo que una parte de los informantes muestra hacia las nuevas herramientas tecnológicas para el aprendizaje de lenguas puede relacionarse con el uso diferenciado de las herramientas tecnológicas por ámbitos, conclusión a la que han llegado autores como Guichon (2012) tras estudiar los comportamientos sobre los usos tecnológicos de estudiantes preuniversitarios. Parece que los estudiantes sitúan las tecnologías con un componente lúdico y socializador como *Skype*, los blogs, los foros y las redes sociales en el ámbito privado descartando su uso en otros entornos más académicos como el escolar (Martín & Cuadros, 2012).

#### 5.4. *Ventajas y desventajas del modelo enseñanza combinada*

En último lugar, en este trabajo se exploraron las ventajas y desventajas que este tipo de enseñanza presentaba para los alumnos. Para analizar las ventajas y desventajas percibidas se estudiaron las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta. En primer lugar, hay que señalar que las percepciones son semejantes a las ya analizadas en otras investigaciones sobre la enseñanza combinada (Bueno-Alastuey & López, 2014;

Gimeno, 2009; Lee & Lee, 2007; Peters, Weinberg, & Sarma, 2009; Scida & Saury, 2006; Trinder, 2009).

Por una parte, las principales ventajas señaladas por los alumnos respecto al uso de las TIC en este curso fueron la autonomía en el aprendizaje que les otorgan; la posibilidad de realizar actividades adicionales a los contenidos tratados y la extensión del tiempo de aprendizaje; la posibilidad de ampliar información sobre los temas; la facilidad y acceso rápido a los materiales y a la información sobre la asignatura; la facilidad de la comunicación con la profesora y con los compañeros; y su contribución a una cultura de la investigación por la posibilidad de contrastar diferentes fuentes a través de Internet. En conjunto, se puso de manifiesto la visión positiva que los estudiantes tienen del papel que las tecnologías desempeñan en la enseñanza-aprendizaje y que dicha valoración está relacionada, sobre todo, con las posibilidades de acceso a recursos de aprendizaje y las posibilidades de comunicación extendida entre profesor-alumnos.

Aunque la percepción mayoritaria fue muy positiva, algunos alumnos también mencionaron aspectos negativos relacionados con problemas técnicos que pueden surgir, con las incorrecciones o datos falsos en páginas de Internet o imperfecciones en la herramienta empleada. También hubo comentarios negativos sobre aspectos relacionados con la falta de formación en el uso correcto de las TIC. Por ejemplo, la dificultad en el manejo de la información ante la abundancia de esta; la necesidad de una formación previa para el manejo de las herramientas empleadas; la realización de usos no legítimos por parte de los estudiantes de la tecnología; o la posibilidad de distracciones al estar usando Internet en la clase. Algunos alumnos también se quejaron de la falta de contacto personal, de retroalimentación o de guía cuando se realiza trabajo de forma autónoma.

Esta última característica negativa está ligada a los sentimientos de aislamiento y desorientación que el entorno virtual provoca en algunos alumnos al tener que trabajar autónomamente sin la participación de la profesora o de otros compañeros. Se trata de factores psicológicos que ya han sido apuntados en evaluaciones previas de cursos de enseñanza a distancia (Conole, 2008), y que aparecen amortiguados o solventados en modelos de enseñanza combinada (Bueno-Alastuey & López, 2014), debido precisamente a una de las ventajas ya mencionadas del modelo combinado que es la interacción en el aula profesor-alumnos y alumnos entre sí (Linarejos, 2008).

## ***6. Limitaciones del estudio y futuras investigaciones***

Entre las limitaciones de este trabajo debemos señalar dos. En primer lugar, la pequeña muestra de estudiantes incluidos en el estudio. Ampliarlo con estudiantes de otras ediciones de la asignatura otorgaría mayor validez a los resultados y contribuiría a que fuesen más generalizables.

En segundo lugar, el trabajo no contempla ni los rasgos sociolingüísticos de los informantes ni su nivel de español. Si estas variables se introducen en próximos estudios, estaremos en condiciones de conocer:

- si el hecho de pertenecer a una misma cultura educativa produce respuestas semejantes en la experiencia de uso. En este sentido, la docente del curso pudo claramente observar en el aula distintos comportamientos y actitudes hacia el uso de las TIC entre alumnos de distintos países,
- si los factores novedad y experiencia en el empleo de las herramientas virtuales influyen en la valoración por parte de los estudiantes en cuanto a su eficacia en los aprendizajes,

- si el distinto nivel de español de los estudiantes les lleva a distintas percepciones sobre la aportación de las TIC a los aprendizajes,
- o si, por el contrario, esas variaciones en las percepciones se deben a diferencias psicológicas individuales: alumnos de carácter más social y extravertido podrían preferir actividades cara a cara sin apoyo de las tecnologías; otros, más tecnófilos, pueden tender a demandar un mayor uso de las TIC.

Finalmente, se podrían contrastar los hallazgos de este estudio con los obtenidos en posteriores ediciones de la asignatura después de haber aumentado el abanico de tecnologías empleadas y ampliado también su uso para el desarrollo, por ejemplo, de las destrezas productivas, escasamente abordadas por medios tecnológicos en el curso analizado.

## **7. Conclusiones**

Las TIC han propiciado nuevos modos de enseñar y aprender, entre los que se encuentran diferentes combinaciones presenciales y virtuales de enseñanza. Sin embargo, este tipo de enseñanza parece menos común de lo esperado, ya que el empleo de las TIC para el aprendizaje de idiomas no está tan extendido en los diferentes países como cabe pensar. Nuestro trabajo confirma el escaso uso de las tecnologías de la información para el aprendizaje de idiomas puesto que la experiencia con herramientas tecnológicas de un número considerable de alumnos era escasa o nula al comienzo del curso. A pesar de ello, los estudiantes percibieron estas herramientas mayoritariamente como instrumentos útiles para el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en concreto, del español como L2.

Los estudiantes estimaron acertado el modelo de enseñanza combinada propuesto, puesto que consideraron adecuados el balance de actividades realizadas cara a cara y en

línea, y su integración en la programación. La percepción de que los dos tipos de tareas funcionaron como un todo, y de que las TIC constituyeron un buen instrumento metodológico es un dato positivo en el diseño del curso, ya que anteriores propuestas han confirmado que la falta de conexión o de complementariedad entre las tareas y contenidos presenciales/virtuales puede ser uno de los flancos débiles de este tipo de enseñanza (Stracke, 2007).

De la evaluación que los estudiantes hicieron de esta propuesta de enseñanza combinada hay que destacar, en primer lugar, que la percepción de los estudiantes respecto a las áreas y destrezas para las que los recursos tecnológicos son más útiles coincide con la utilización que ellos mismos han hecho de las TIC en el curso. Los discentes consideran que las herramientas virtuales contribuyen principalmente al aprendizaje del vocabulario y de la gramática, las áreas más trabajadas en cursos asistidos por ordenador (Levy, 2009) y, en lo que se refiere al español, los dos planos lingüísticos sobre los que se encuentran disponibles más recursos en línea. Asimismo, los alumnos perciben que las destrezas receptivas consiguen un mejor desarrollo con la ayuda de las TIC que las productivas. Por la correlación existente entre los aprendizajes señalados por los estudiantes como los más beneficiados por el uso de las TIC y los más ejercitados con la ayuda de estas en el propio curso, podemos señalar que parece que los alumnos no son conscientes de las potencialidades didácticas de herramientas o programas que no han utilizado o que no se han usado académicamente, como *Skype* para la expresión oral y los foros para la escrita. Puesto que dicha asociación entre la utilidad asignada a una herramienta y la familiaridad con su uso confirma los resultados de estudios anteriores (Bueno-Alastuey & López, 2014), la ejercitación guiada y sistemática de estas destrezas con medios tecnológicos parece aconsejable para futuras ediciones del curso (ver, por ejemplo, las propuestas de Bueno-Alastuey, 2010, Rott,



2012, o Rubio, 2014 sobre el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de la expresión oral y la pronunciación).

Por último, los alumnos señalan mayoritariamente los beneficios de este tipo de enseñanza, aunque algunos discentes también mencionan algunos aspectos negativos ya estudiados en trabajos anteriores y que hay que tener en cuenta en el diseño de cursos de enseñanza combinada. Sin duda, de nuestro estudio se desprende que predominan las ventajas sobre los inconvenientes, lo que confirma la validez y eficacia de la enseñanza combinada para cursos de EL2.

### ***Bibliografía***

Argüelles, I. (2009). About the Integration of B-learning in EPP to Reinforce Learner Autonomy. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4, 11-23.

Badía, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 5-19.

Barnes, A., & Murray, L. (1999). Developing the Pedagogical ICT Competence of Modern Foreign Languages Teacher Trainees. Situation: All change and *plus ça change*. *JITTE (Journal of IT for Teacher Education-Special Edition on Modern Foreign Languages)*, 8(2), 165-180.

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning, conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 23, 7-20.

Beauvois, M. (1998). Conversations in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54(2), 198-217.

Bueno-Alastuey, M.C. (2009a). WebCT design and users' perceptions in English for Agriculture. In R.V. Marriott, & P.L. Torres (Eds.), *Handbook of Research on E-*

*Learning Methodologies for Language Acquisition* (pp. 480-496). New York/London: Information Science Reference.

Bueno-Alastuey, M.C. (2009b). Using WebCT in a course of English for Academic/Specific purposes: The case of *English for Agriculture*. In I. González-Pueyo, C. Foz, M. Jaime, & M. J. Luzón (Eds.), *Teaching Academic and Professional English Online* (pp.127-152). Bern: Peter Lang.

Bueno-Alastuey, M.C. (2010). Synchronous voice computer mediated communication: Effects on pronunciation. *CALICO Journal*, 28(1): 1–20.

Bueno-Alastuey, M.C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419-432.

Bueno-Alastuey, M.C., & López, M.V. (2014). Evaluation of a blended learning language course: students' perceptions of appropriateness for the development of skills and language areas. *Computer Assisted Language Learning* 27(6), 509-527.

Cabero, J., & Llorente, M.C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns Digitals*, 51. Retrieved from [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10440](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10440)

Carrió, M. L. (2009). Enhancing learner-teacher collaboration through the use of online activities. In I. Gonzalez-Pueyo, C. Foz, J. Siso, & M.J. Luzón (Eds.), *Teaching Academic and Professional English online* (pp. 107-126). Bern: Peter Lang.

Chen, C., & Vannoy, S. (2013). Voice over internet protocol (VoIP) technology as a global learning tool: Information systems success and control belief perspectives. *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 87-107.

Conacher, J. E., Taalas, P., & Vogel, T. (2004). New language learning and teaching environments: How does ICT fit in? In A. Chambers, J.E. Conacher, & J. Littlemore (Eds.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice* (pp. 9-32). Birmingham: University of Birmingham.

Conole, G. (2008). Listening to the learner voice: The ever changing landscape of technology use for language students. *ReCALL*, 20(2), 124-140.

Cruz, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.

De Pablo, G. (2011). Propuestas de aplicación del Blended Learning a la enseñanza del español a la banca. *RedELE Biblioteca* 2011. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/GustavoDePablo.html>

Ellis, R. (1985). *Understanding second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Eroz-Tuga, B., & Sadler, R. (2009). Comparing six video chat tools: A critical evaluation by language teachers. *Computers & Education*, 53, 787-798.

Garret, N. (2009). Computer Assisted Language Learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719-740.

Gimeno, A. (2009). On line course design and delivery: The Ingenio authoring System. In I. Gonzalez-Pueyo, C. Foz, J. Siso, & M.J. Luzon (Eds.), *Teaching Academic and Professional English online* (pp. 83-105). Bern: Peter Lang.

Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, Current Trends, and Future Dimensions. In C. J. Bonk, & C.R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3-18). San Francisco: Pfeiffer.

- Gros, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la red. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 44-50.
- Grgurovic, M. (2011). Blended learning in an ESL class: A case Study. *CALICO Journal*, 29(1), 100-117.
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC pas les lycéens-déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Revue STICEF*, 19. Retrieved from [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef\\_2012\\_guichon\\_05.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm)
- Higueras, M. (2004). Internet en la enseñanza de español. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lenguas (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1061-1085). Madrid: SGEL.
- Hinojo, F.J., Aznar, I., & Cáceres, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre *blended learning* en la Universidad. *Comunicar*, 17(33), 165-174.
- Jager, S. (2004). Learning management systems for language learning. In A. Chambers, J.E. Conacher, & J. Littlemore (Eds.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice* (pp. 33-47). Birmingham: University.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. München: Oldenburg.
- Lee, S., & Lee, J. (2007). Blended learning revisited: A new approach to foreign language education. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 10(2), 142-157.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782.
- Linarejos, A. (2008). El profesor facilitador del AVE en la modalidad semipresencial en los Centros Cervantes. *RedELE Biblioteca 2008, número 9*. Retrieved from [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/LINAREJOS\\_J.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/LINAREJOS_J.html)

Llorente, M.C. (2008). Satisfacción del alumno universitario en procesos de formación bajo modalidad Blended Learning. In R. Roig Vila, & J. E. Blasco Mira (Coords.), *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 259-280). Valencia: Editorial Marfil.

López, M.V., Pérez, M.C., & Rodríguez, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56, 818-826.

Martínez, J.A. (2010). El espacio europeo de educación superior (EEES) y el nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(16). Retrieved from <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>

Martín, H. J. & Cuadros, R. (2012). Las plataformas *e-learning* en el aula. Un caso práctico de Edomodo en la clase de español como segunda lengua. *MarcoELE*, 15, 2-20.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning- parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178.

Peters, M., Weinberg, A., & Sarma, N. (2009). To like or not to like! Student perceptions of technological activities for learning French as a second language at five Canadian institutions. *Canadian Modern Language Review*, 65, 8679-8896.

Quintana, L., & Suárez, J. (2007). Recursos para la enseñanza de ELE en Internet. Reseña del sitio *web* TODO ELE. *Glosas Didácticas*, 17, 50-58.

Ramírez, M. D. & Alonso, M. I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.

Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALL': beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Mélanges CRAPEL*, 23(1), 125-153.

Rodríguez, B. (2012). El aprendizaje combinado aplicado al español de los negocios. *RedELE Biblioteca* 2012(13). Retrieved from [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria\\_Master/Beatriz\\_Rodriguez.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Beatriz_Rodriguez.html)

Rott, S. (2012). Complementary Functions of Face-to-Face and Online Oral Achievement Tests in a Hybrid Learning Program. In F. Rubio and J.T. Thomas (Eds.), *Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues* (pp.137-159). Boston: Cengage Learning.

Rubio, F. (2014). Teaching pronunciation and comprehensibility in a language MOOC. In E. Monje, & E. Barcenas (Eds) *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. (pp. 143-160). Berlin: De Gruyter Open

Rubio, F., & Thoms, J. (2012). *Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*. Boston: Cengage/Heinle.

Ruiz, M. N. (2006). The ICT and applied Linguistics. An integrative perspective for the L2 language learning process. *Rael*, 5, 173-198.

Sagarra, N., & Zapata, G. (2008). Blending classroom instruction with on line homework: A study student perceptions of computer-assisted L2 learning. *ReCALL*, 20(2), 208-224.

Scida, E. E., & Saury, R. E. (2006). Hybrid courses and their impact on student and classroom performance: A case study at the University of Virginia. *CALICO Journal*, 23(3), 517-531.

Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*, 6(1), 165-180.

Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills in the CALL literature. *ReCALL*, 19(2), 105-120.

Stracke, E. (2007). A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL*, 19(1), 57-78.

Trinder, R. (2009). The potential of Blended Learning Environments. In I. Gonzalez-Pueyo, C. Foz, J. Siso, & M. J. Luzón (Eds.), *Teaching Academic and Professional English online* (pp. 35-56). Bern: Peter Lang.

Vinagre, M. (2010). El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración. *RESLA* 23, 297-317.

Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time. *Language, Learning & Technology*, 14(3), 72-93.

Yu, W., Sun, Y., & Chang, Y. (2010). When technology speaks language: An evaluation of course management systems used in a language learning context. *ReCALL*, 22(3), 332-355.