

La producción escrita en inglés mediante el *blogging* en un entorno de aprendizaje basado en proyectos en bachillerato

Salvador MONTANER VILLALBA

UNED

smontaner@invi.uned.es

Resumen: En este trabajo, se analiza el uso del *blogging* como herramienta para fomentar la producción escrita en lengua inglesa en un entorno de aprendizaje basado en proyectos. Para tal fin, se establecieron dos preguntas de investigación y para estudiar si los alumnos participantes mejoraban la calidad de su producción escrita. El método de investigación elegido en esta investigación fue la investigación-acción, utilizando datos cuantitativos con el fin de analizar los resultados conseguidos. El uso de los blogs se realizó en lengua inglesa como lengua extranjera en 1º curso de Bachillerato y, por tanto, en enseñanza post-obligatoria no universitaria. Los alumnos participantes tenían el nivel B1, según el MCER. Los resultados fueron satisfactorios al término de la experimentación, cumpliendo con las expectativas iniciales.

Palabras clave: enseñanza de inglés; Enseñanza Secundaria Obligatoria; *blogging*; aprendizaje basado en proyectos; competencia en producción escrita.

Abstract: In this paper, we analyze *Blogging* as a tool to promote written production in English as a Foreign Language within a Project-Based Learning approach. Two research questions were set up in order to study whether learners' level in their EFL written production improved. Quantitative data were collected and analyzed within an Action-Research methodology. Blogs were used in the 1st academic year at A-level and thus in post compulsory secondary education. The students had a B1 level (according to the European Framework of Reference for Languages). The outcomes confirmed the hypothesis and students improved their written performance.

Keywords: teaching english as a foreign language; compulsory secondary education; *blogging*; project-based Learning; competence in written production.

I. Introducción

La finalidad de esta investigación es comprobar si la introducción de blogs en la enseñanza del inglés como lengua extranjera mejora la calidad de la competencia en producción escrita en un grupo de alumnos de Bachillerato. Estos alumnos estaban realizando estudios de 1º curso de Bachillerato durante el curso académico 2017-2018 en un centro público que oferta enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos dentro del sistema educativo español.

Esta investigación está contextualizada dentro del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) como herramientas de aprendizaje del inglés según los postulados teóricos del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP). Esta investigación surge posiblemente a causa de las pocas publicaciones empíricas en cuanto al empleo del *blogging* en la docencia de la lengua inglesa no solo en bachillerato, sino también en la educación secundaria obligatoria y en ciclos formativos, en un entorno metodológico de ABP.

Se intentará confirmar, al final de la intervención, si los alumnos participantes en el estudio mejoraron su competencia en producción escrita en inglés mediante el *blogging*, siguiendo los principios teóricos del ABP. En este trabajo, nuestro objetivo principal consistió en corroborar si la competencia en producción escrita en inglés de los alumnos mejoró usando el *blogging* y, particularmente, utilizando la plataforma digital *Wordpress* (<https://wordpress.com>) como herramienta educativa. Los participantes realizaron actividades diversas que estuvieron explícitamente relacionadas con un proyecto de carácter transversal. Este proyecto de carácter transversal se desarrolló durante todo el curso académico 2017-2018 en las diferentes asignaturas del currículo oficial.

Al finalizar esta investigación, se preveía que el alumnado hubiera mejorado su capacidad para expresarse por escrito en lengua inglesa mediante el *blogging* (Fellner y Apple, 2006; Murray y Hourigan, 2008), pudiendo de este modo responder a las preguntas de investigación que se formularon inicialmente.

II. Marco teórico

1. *Blogging*

Se han publicado relevantes trabajos en torno al papel del *blogging* en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre los que cabe destacar, a modo de ejemplo, Campbell (2003), quien establece tres categorías de blogs (blog del profesor, aula, alumno), y Richardson (2010), quien asocia el *blogging* con el aprendizaje constructivista.

Además, se han publicado investigaciones empíricas centradas en el *blogging* aplicado a la docencia del inglés. A este respecto, cabe destacar algunas referencias ya clásicas así como publicaciones más recientes (Godwin-Jones, 2003; Ducate y Lomicka, 2005; Fellner y Apple, 2006; Ducate y Lomicka, 2008; Arslan y Şahin-Kızıl, 2010; Sun, 2010) que exploran el *blogging* como herramienta para fomentar la expresión escrita en inglés en un contexto educativo universitario.

Otras investigaciones más recientes (Vurdien, 2013; Özdemir y Aydın, 2015) analizan el *blogging* como herramienta para incentivar la expresión escrita en inglés en el contexto de una escuela de idiomas, tratándose pues de enseñanza no reglada. Por otra parte, García-Martin y García-Sánchez (2015) pretenden dar una respuesta a cuáles son las variables psicoeducativas y los efectos positivos del uso continuado de blogs. Otros autores (Carney, 2007; Hann, 2007) se centran en el aspecto motivacional, tratándose de un aspecto relevante en el *blogging* en el aprendizaje de idiomas.

Arani (2005) analizó el *blogging* aplicado a la enseñanza del inglés en el ámbito de la sanidad y la medicina. Wu (2005), por su parte, exploró los blogs y su aplicación en la facultad de ingeniería mediante la plataforma *blogger* de la empresa Google. Murray y Hourigan (2008) se centran en el uso de los blogs desde un doble enfoque. Los autores describen su propia metodología de enfoque semipresencial mediante un proyecto en el que los estudiantes de inglés como lengua extranjera tuvieron la tarea de escribir un blog durante un semestre completo. Esta tarea fue realizada teniendo en cuenta tanto el enfoque expresivista (Berlin, 1988) como el enfoque socio-cognitivo (Ferris y Hodgcock, 1998; Atkinson, 2003).

Por último, Martín Monje (2010) analiza las posibilidades didácticas del blog como herramienta de aprendizaje de la lengua inglesa para fines específicos a través del curso online «Scientific and technical English». Este curso forma parte del programa modular «English for specific purposes», organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia durante el curso académico 2009-10. Entre varios experimentos, se trabajó el *blogging* especialmente en el ámbito de la enfermería y la medicina.

Apenas existen investigaciones empíricas centradas en el *blogging* en la enseñanza del inglés en contextos educativos no universitarios en el sistema educativo español en un entorno de ABP. Esto justifica esta investigación. Sin embargo, se están publicando actualmente investigaciones empíricas (Montaner, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2019, *en prensa*) en torno a los blogs y su aplicación en la docencia del inglés en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

Montaner (2016) se centra en los blogs en la enseñanza del inglés técnico mediante el análisis de datos cuantitativos. Montaner (2017) explora lo mismo desde la perspectiva del estudio del caso. Montaner (2019) se centra en los blogs con la

finalidad de realizar un análisis del rango de la producción escrita en la enseñanza del inglés técnico en ciclos formativos. En estas tres investigaciones, se analiza el *blogging* y su aplicación en la enseñanza del inglés para fines específicos.

En cuanto al *blogging* en la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria, Montaner (2018a) analiza los blogs en un entorno ABP en 3º curso de ESO. Montaner (2018b) explora el *blogging* en una experimentación de 4º curso de ESO mediante un análisis comparativo entre el grupo control y el grupo experimental. Finalmente, Montaner (*en prensa*) analiza el *blogging* en la enseñanza del inglés dentro del área de la geografía y, por tanto, según el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).

2. *Aprendizaje Basado en Proyectos*

La utilización de los blogs en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera se realizó mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP), también denominado en inglés *Project-Based Learning* (PBL), siendo esta metodología docente el eje de toda nuestra fundamentación metodológica. A este respecto, la mayor parte de la literatura con respecto al ABP incide en su aplicación práctica y diaria en el aula (Cabrera Pérez et al., 2013; Carrión I Ribas et al., 2015; Vergara, 2016).

El ABP es un modelo de enseñanza fundamentado en el uso de proyectos auténticos y realistas, basados en una tarea, altamente motivadora, mediante la cual los alumnos desarrollan competencias en un enfoque colaborativo en busca de soluciones (Bender, 2014). El aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Es importante comprender que es una metodología y no una estrategia instruccional (Northwest Regional Educational Laboratory, 2006).

Se considera una estrategia de aprendizaje, en la cual los alumnos se enfrentan a un proyecto que deben desarrollar. El ABP concede el protagonismo al alumnado de modo que desempeña una función activa en su propio aprendizaje de forma crítica con el objetivo de conseguir los aspectos clave definidos en el proyecto. La educación confirma este proceso como algo fundamental para lograr ciudadanos democráticos y con pensamiento científico.

El ABP consiste en la realización de un proyecto que se realiza en grupo. Este proyecto es analizado previamente por el docente para comprobar que el alumno tiene todo lo necesario para resolverlo de modo que, en su resolución, podrá desarrollar todas las destrezas requeridas. El desarrollo del proyecto comienza con una pregunta generadora. Esta pregunta requiere del ejercicio del pensamiento crítico para su resolución. El proyecto ofrece andamiaje (Mergen-

doller, 2013) para que el alumno aprenda a realizar tareas cognitivas, a saber, revisar idea original, elaborar un plan, etc.

Montaner (2017) sintetiza con exactitud una serie de beneficios que esta metodología aporta en cualquier disciplina. El ABP se concibe como una estrategia metodológica que implementa un conjunto de actividades basadas en la resolución de preguntas (Moursund, Bielefeld y Underwood, 1997) mediante un proceso de investigación. Además, dispone de un alto nivel de cooperación (Bryson, 1994; Sánchez, 2013) dado que el alumno asume el papel protagonista de su propio aprendizaje culminando con un producto final presentado ante los demás alumnos, que es la fase de difusión.

El uso práctico del ABP, así como la evaluación de la misma (Badía y García, 2006), adquieren carácter significativo en la presente investigación. En este sentido, la metodología del ABP no se concibe sin el uso de las TIC (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997) puesto que los materiales y fuentes de información deben ser diversos y, finalmente, es relevante también que los recursos deban romper las barreras de espacio y tiempo.

El uso del *blogging* como herramienta de aprendizaje permite, por tanto, que los alumnos puedan realizar toda una amplia variedad de productos tangibles e intangibles, siendo la clave de todos los aprendizajes en el ABP, es decir, no hay fin sin un producto. Nos referimos, por un lado, a productos tangibles tales como informes, diseños, ensayos, medios impresos multimedia, etc.; y, por otro lado, a productos intangibles como presentaciones, exhibición de destrezas, entre otros.

Por último, cabe destacar que apenas existen investigaciones empíricas centradas en el estudio del ABP para fomentar la expresión escrita en lenguas extranjeras y, particularmente, en la enseñanza del inglés. A este respecto, resulta interesante mencionar Montaner (2018) quien se centra en el uso de los blogs en un curso de inglés en 3º curso de educación secundaria obligatoria desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos. Por lo que este trabajo pretende llenar un vacío en torno al *blogging* en la enseñanza del inglés mediante el ABP.

III. Metodología

1. Contexto y muestra

Respecto al contexto donde se realizó esta investigación, se trata de un centro público de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos y, por tanto, se trata de enseñanza pública de carácter no universitaria. Se trata de

un instituto con diversos programas educativos, a saber, programa de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, programas plurilingües, el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento en el 2º ciclo de la educación secundaria obligatoria (en adelante, ESO), programas europeos (Erasmus, KA1), etc.

En lo que respecta a la muestra, ésta se compone de 29 alumnos que, durante el curso académico 2017-2018, estudiaban 1º Bachillerato, de los cuales 14 alumnos participaron en la modalidad experimental y 15 alumnos participaron en modalidad control. Los alumnos fueron elegidos de forma aleatoria en esta experimentación. La edad de los alumnos participantes en el experimento oscila entre los 16 y 17 años aproximadamente. El nivel de estos alumnos del idioma inglés fue entre B1 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2. *Tratamiento*

Se consideró interesante que los alumnos participantes realizaran sus correspondientes actividades para fomentar la competencia de expresión escrita en lengua inglesa en un entorno ABP, bien en modalidad experimental, bien en modalidad control, con el único fin de contrastar y comparar resultados para así confirmar, al término de la experimentación, si hubo una mejora significativa en ambos grupos, o si pudo haber diferencias relevantes entre ambos grupos.

Cabe aclarar que tanto los alumnos del grupo E como el alumnado del grupo C realizó similares actividades de expresión escrita, si bien se diferencian básicamente en la herramienta que utilizaron durante la experimentación. Los alumnos del grupo E desarrollaron sus tareas mediante el *blogging*, pudiendo dar lugar a interacción en línea entre los participantes, mientras el alumnado del grupo C realizó las correspondientes actividades a través del software Microsoft Word, no dando lugar a interacción alguna entre los alumnos participantes.

3. *Instrumentos*

Para recolectar los datos cuantitativos de este trabajo, se utilizaron primero dos *pre-tests*, uno para el grupo E y otro para el grupo C. Segundo, se usaron, por una parte, tres producciones escritas por parte del grupo E y, por la otra, tres producciones escritas por parte del grupo C, siendo pues un total de ocho producciones escritas, un *pre-test* y tres tareas.

Tanto las producciones escritas por parte del grupo E como por parte del grupo C se desarrollaron en diferentes momentos coincidiendo con los diferentes trimestres durante el curso académico 2017-2018, de modo que el *pre-test* se llevó a cabo antes de comenzar la experimentación, la primera producción escrita de ambos grupos se realizó durante el primer trimestre, la segunda durante el segundo trimestre y, por último, la tercera en el tercer trimestre.

Los datos cuantitativos de esta investigación se obtuvieron a partir de las actividades de competencia en expresión escrita usando el *blogging*, en el caso del grupo E, y a través de Word Office en el caso del grupo C, en un entorno de ABP que los alumnos realizaron durante el curso 2017-2018, con el último fin de corroborar si se produjo o no una mejora significativa durante todo el proceso de escritura.

Dado que este trabajo se centra en la expresión escrita, las variables analizadas que se distinguen dentro del producto final son: 1) Contenido del texto; 2) Organización y estructura del texto; 3) Gramática; 4) Uso de vocabulario; 5) Ortografía (Shehadeh, 2011).

Estas variables fueron evaluadas mediante la calificación escolar correspondiente a la educación secundaria obligatoria. De este modo, la calificación de sobresaliente oscila entre el 9 y el 10, la calificación de notable puede estar entre la nota de 7 y 8, la calificación de bien se encuentra en el 6, la calificación de suficiente se refleja en el 5 y, por último, la calificación de insuficiente implica suspenso por parte del alumnado en las variables que fueron calificadas en esta investigación.

4. *Procedimiento*

Este experimento se desarrolló durante el curso académico 2017-2018, comenzando a principios de octubre de 2017 y terminando en la segunda quincena de mayo de 2018. Durante este periodo, tanto los sujetos del grupo E como los sujetos del grupo C utilizaron 6 sesiones, siendo un total de 12 sesiones dedicadas a la experimentación que, durante el primer trimestre, se desarrolló en ambos grupos desde casa considerando que la experimentación era factible, puesto que los recursos siempre estuvieron disponibles.

A partir del segundo trimestre, se optó por facilitarles la posibilidad de realizar en el aula de informática del centro las diferentes actividades de producción escrita, considerando que un porcentaje alto del alumnado participante en edad escolar tiene otras obligaciones con el resto de materias que se imparten. En cuanto a las sesiones presenciales en el aula de informática, se destinaron 4

sesiones de 45 minutos cada una para la experimentación, tanto en el segundo como en el tercer trimestre.

En la tabla III.4 se pueden observar los procedimientos llevados a cabo durante la experimentación y la descripción de estos, así como los grupos participantes en las diferentes fases durante la experimentación, tanto en el grupo E como en el grupo C:

Tabla III.4. Descripción de los procedimientos

Procedimientos	Grupo	Descripción
Realización del pre-test	E y C	La prueba de evaluación inicial se desarrolla, así como el cuestionario inicial, antes de dar comienzo con la experimentación.
Introducción de la experimentación	E y C	El profesor presenta la experimentación, explica los objetivos, metodología y tiempo de desarrollo. Se distribuyen las tareas a realizar. Esta fase se desarrolla no solo en una sesión presencial en el aula, sino también mediante <i>e-mail</i> para dejar constancia.
Inicio de la experimentación	E y C	Se imparten 2 sesiones presenciales en el aula de informática para explicar, en el caso del grupo E, el funcionamiento de la plataforma Wordpress y, en el caso del grupo C, el funcionamiento de Word Office. El profesor envía por <i>e-mail</i> a los alumnos los manuales correspondientes de estas aplicaciones digitales para que puedan consultar tantas veces como lo necesiten.
Desarrollo de las actividades propuestas	E y C	Las tareas se desarrollan, durante el primer trimestre, en casa, no estando el docente físicamente presente. Interactúa con ellos de manera virtual mediante el correo electrónico. Durante el segundo y tercer trimestre, las tareas se desarrollan en cualquiera de las aulas de informática del centro, estando presente el profesor. No obstante, si bien el docente puede ayudar presencialmente a los alumnos, dado el número de alumnos en el aula, opta por comunicarse con ellos mediante el ordenador-servidor del aula de informática, bien mediante el <i>e-mail</i> , bien mediante herramientas, tales como el chat o foros.
Realización del post-test	E y C	Finalmente, se realiza tanto la prueba de evaluación final como del cuestionario en línea de evaluación y auto-evaluación.

5. *Análisis de datos*

En esta investigación, se analizaron los resultados de las diferentes producciones escritas que los alumnos realizaron durante todo el proceso de la experimentación en el curso académico 2017-2018. Para tal fin, se analizaron primero los datos cuantitativos recogidos de los alumnos correspondientes al grupo experimental (en adelante, grupo E) y, a continuación, se analizaron los datos cuantitativos obtenidos de los alumnos correspondientes al grupo control (en adelante, grupo C) con el fin último de determinar si los alumnos tanto del grupo E como del grupo C mejoraron su expresión escrita en inglés mediante el *blogging* en un entorno de ABP.

Para la obtención de estos datos cuantitativos, se calificaron las diferentes producciones escritas que tanto el alumnado del grupo E como el grupo C realizaron mediante calificaciones numéricas. Estas calificaciones, de acuerdo al sistema educativo español, corresponden entre el 1 y 10 siendo, por una parte, entre 1 y 4 suspenso y, por la otra, entre 5 y 10 aprobado. Se calificó de forma numérica las diferentes variables de las que consta el producto final de la producción escrita, es decir, el contenido del texto, la organización y la estructura del texto, la gramática, el vocabulario y la ortografía.

Estas calificaciones numéricas se introdujeron en el *software* Excel de Microsoft Office con el objetivo de, mediante un análisis estadístico descriptivo básico, calcular la media o promedio de los datos relativa a las diferentes variables mencionadas con anterioridad. A continuación, seleccionadas en Excel las calificaciones medias de cada variable, así como la media total de cada producción escrita, se insertaron éstas en forma de gráficas con el objeto de analizar y, posteriormente, justificar los diversos datos cuantitativos obtenidos durante la experimentación.

6. *Preguntas de investigación*

El ámbito científico de esta investigación es la corroboración o refutación de que el uso de los blogs mejoraría el desarrollo de la competencia en producción escrita en lengua inglesa, realizando diversas actividades que se les asignaron a los alumnos durante el experimento educativo. Se establecen, por tanto, las siguientes preguntas de investigación:

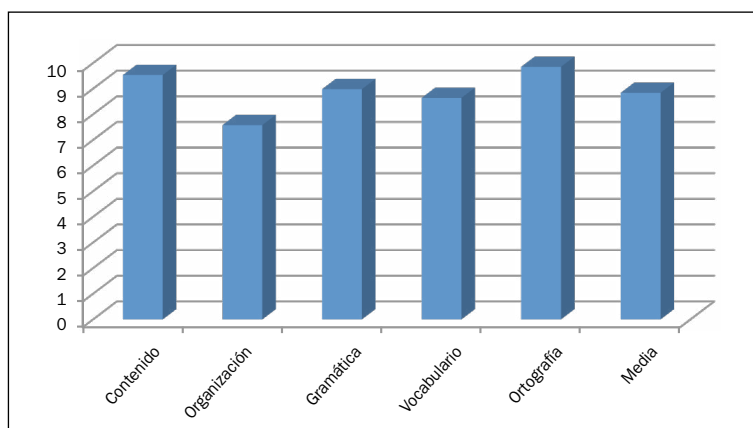
- 1) ¿Puede influir el empleo de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en lengua inglesa en un entorno de ABP?
- 2) ¿Puede la utilización de los blogs incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa según los postulados teóricos del ABP?

IV. Análisis de resultados

En esta sección, se analizan los diferentes resultados de las diversas actividades de expresión escrita desde el punto de vista de los métodos cuantitativos. La recolección de datos de esta investigación se realizó a través de las diferentes producciones escritas en un entorno de aprendizaje basado en proyectos en la plataforma virtual Wordpress, en el caso del grupo E, y mediante el Word Office en el caso del grupo C.

1. Datos Cuantitativos

Se obtuvieron resultados de tres producciones escritas, bien mediante el *blogging*, bien a través del Word Office, así como resultados del *pre-test* en ambos casos. En primer lugar, se analizan los resultados del *pre-test* por parte del grupo E. En la siguiente gráfica, se observa la media de los resultados del *pre-test* del grupo E.

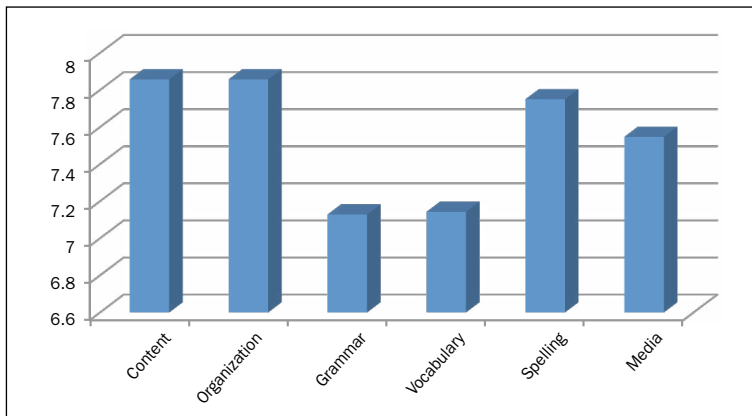


Gráfica 1. Media de los resultados del *pre-test*, Grupo E.

La media total del *pre-test* por parte del grupo E es 8,84. El componente con una nota más alta es la *ortografía* (9,8). A continuación, se encuentra el componente *contenido* (9,5). En tercer lugar, aparece el componente *gramática* (8,98) seguido del componente *vocabulario* (8,64). El quinto componente es *organización* (7,58).

En segundo lugar, se analiza los resultados correspondientes a las tres actividades de expresión escrita mediante el *blogging* por parte del grupo E.

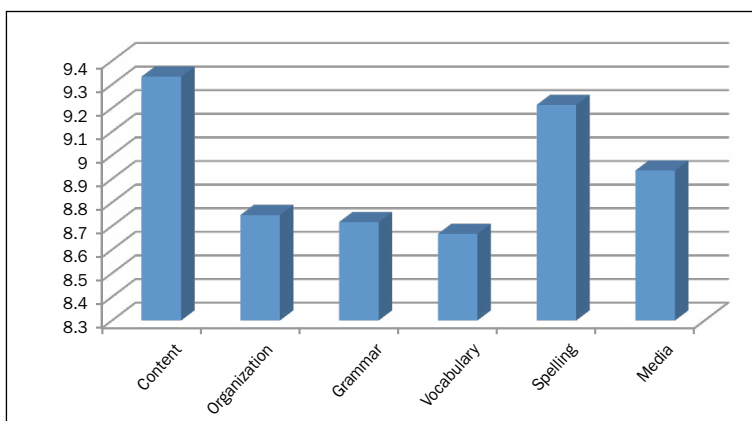
En la siguiente gráfica se visualiza la media de los resultados de la primera producción escrita del grupo E.



Gráfica 2. Media de los resultados de la 1ª producción escrita, Grupo E.

La media final de la primera producción escrita en el grupo E es 7,54. Las dos calificaciones máximas corresponden a los componentes *contenido* y *organización* con la calificación de 7,85 en ambos. El siguiente componente es *ortografía* con la calificación de 7,75. A continuación, le sigue el componente *vocabulario* con la calificación de 7,14. El último componente *gramática* tiene la calificación de 7,12.

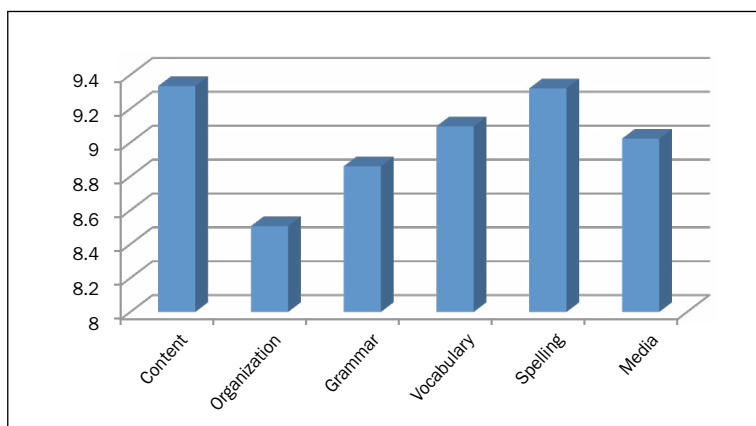
A continuación, se observa la media de los resultados de la segunda producción escrita del grupo E.



Gráfica 3. Media de los resultados de la 2ª producción escrita, Grupo E.

La media final de esta segunda producción escrita es 8,9. Si comparamos la primera y la segunda producción escrita del grupo E, la media total de la segunda (8,9) es superior a la media final de la primera (7,5). Primero aparece el componente *contenido* (9,3), el cual está seguido por el componente *ortografía* (9,2). Luego, se encuentra el componente *organización* (8,74). A continuación, el componente *gramática* tiene la calificación de 8,71. El componente con menor calificación es *vocabulario* (8,67).

A continuación, se puede contemplar la media de los resultados de la tercera producción escrita del grupo E.

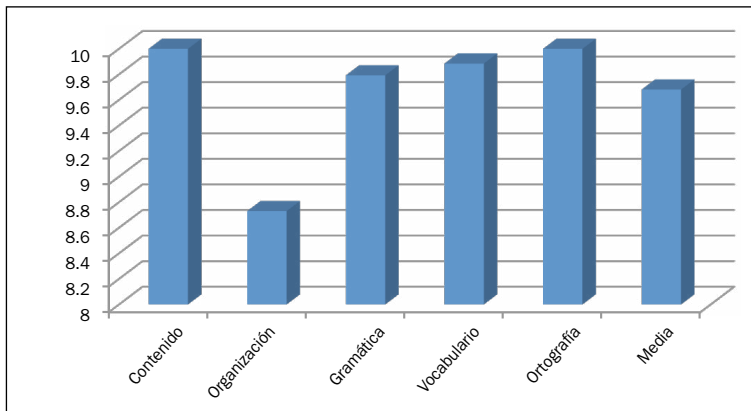


Gráfica 4. Media de los resultados de la 3ª producción escrita, Grupo E.

La media final de la tercera producción escrita en el grupo E es 9,02. El componente *contenido* (9,33) se encuentra en primera posición. En segundo lugar, se puede ver el componente *ortografía* (9,32). A continuación, el tercer componente es *vocabulario* (9,09). El cuarto componente es *gramática* (8,86). El componente con la menor calificación es *organización* (8,5). Si comparamos la evolución de los alumnos del grupo E, se puede ver claramente que los resultados mejoraron sustancialmente.

En tercer lugar, se analizan los resultados del *pre-test* por parte del grupo control (en adelante, C).

En la siguiente gráfica, se observan la media del *pre-test* del grupo C.

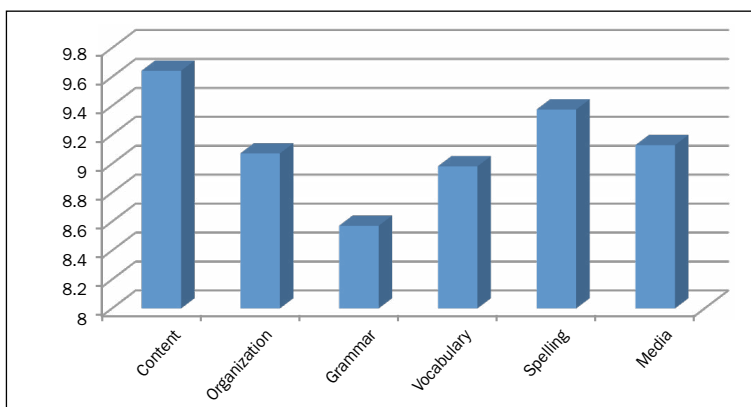


Gráfica 5. Media de los resultados del *pre-test*, Grupo C.

La media total es 9,68. Tanto el componente *contenido* como la *ortografía* aparecen en primera y segunda posición respectivamente con la calificación de 10. A continuación, en tercera posición está el componente *vocabulario* (9,8). Luego se encuentra el componente *gramática* (9,79). En quinto lugar, aparece el componente *organización* (8,73).

Por último, se analizan los datos cuantitativos obtenidos por los alumnos correspondientes al grupo C. Se recogieron datos de las tres producciones escritas mediante el *software* Word.

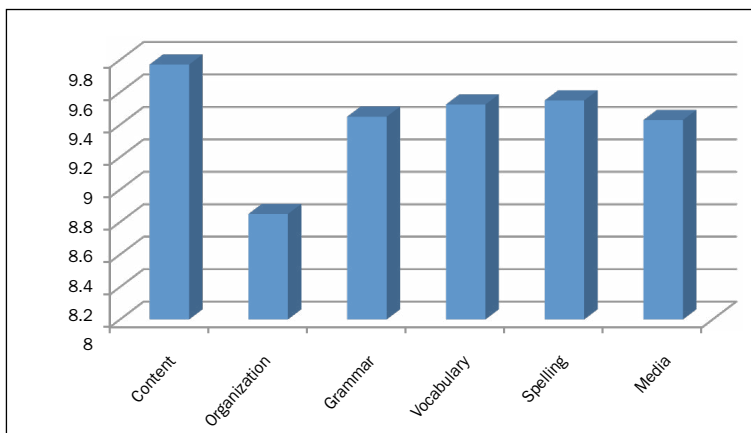
En la siguiente gráfica se observa la media de los resultados de la primera producción escrita del grupo C.



Gráfica 6. Media de los resultados de la 1ª producción escrita, Grupo C.

La media final de los resultados de la primera producción escrita del grupo C es 9,12. El componente *contenido* se encuentra en primera posición con la calificación de 9,64. Luego, el segundo componente es *ortografía* con la calificación de 9,37. A continuación, el siguiente componente es *organización* (9,07). El cuarto componente es *vocabulario* con la calificación de 8,9. El quinto componente y, por tanto, el de menor calificación es *gramática* con la calificación de 8,57.

Con respecto a la segunda producción escrita, la media asciende ligeramente a 9,22 y, por tanto, no existen diferencias importantes con respecto a la primera producción escrita del grupo C.

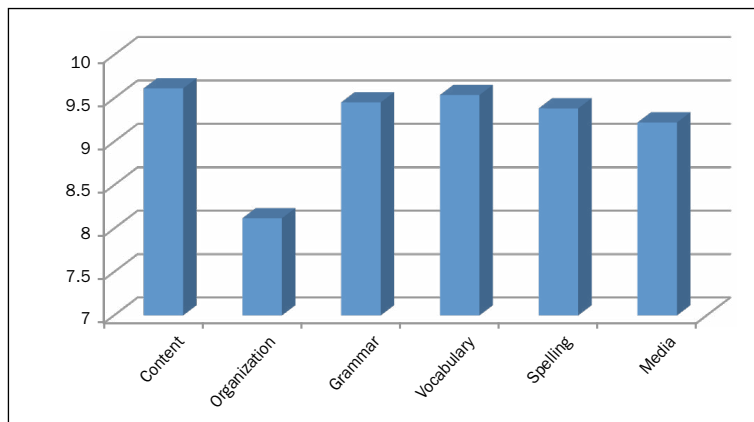


Gráfica 7. Media de los resultados de la 2ª producción escrita, Grupo C.

La puntuación más alta se da en el componente *contenido* (9,57). El segundo componente es *ortografía* (9,35). A continuación, el componente *vocabulario* tiene la calificación de 9,32. En cuarto lugar, se puede ver el componente *gramática* (9,25), y en quinto *organización* (8,65).

En cuanto a la tercera producción escrita, la media de los resultados de la tercera producción escrita en el grupo C se mantiene en 9,22, no existiendo diferencias significativas con respecto a la segunda producción escrita.

En primera posición se encuentra el componente *contenido* (9,6). El segundo componente es *vocabulario* (9,5). En tercer lugar, se halla el componente *gramática* (9,45). A continuación, el componente *ortografía* (9,38). El quinto componente, de menor calificación, es *organización* (8,11). Si comparamos la evolución del alumnado del grupo C, se puede observar que los resultados se mantienen durante toda la experimentación con tan solo una ligera mejoría en la segunda producción escrita.



Gráfica 8. Media de los resultados de la 3ª producción escrita, Grupo C.

V. Discusión

En primer lugar, se analizan los posibles motivos de los resultados del *pre-test* desde un enfoque comparativo entre el grupo E y el grupo C. El objetivo del *pre-test* era medir el nivel inicial de producción escrita del alumnado. La media total del grupo E es 8,84 mientras la media total del grupo C es 9,6. El nivel de la producción escrita del grupo C en el *pre-test* es superior, lo cual no cumple con las expectativas iniciales. Esto se debió posiblemente a que el grupo C tenía mejor nivel lingüístico que el grupo E.

En segundo lugar, se justifican las posibles causas de los resultados del grupo E. Con respecto a la primera gráfica, cabe destacar que la *gramática* (7,12) tiene la calificación menor considerando que se insistió previamente en la relevancia de comprender los diferentes usos de los verbos modales. Posiblemente los alumnos del grupo E no comprendieron el uso de verbos modales cometiendo errores gramaticales relacionados con los verbos modales. Esta dificultad de comprensión del alumnado del grupo E a este respecto probablemente fue la razón, por la cual la calificación de *gramática* fue baja.

En cuanto al *vocabulario* (7,14), cabe mencionar que los alumnos del grupo E tuvieron que trabajar específicamente con vocabulario relacionado con el ámbito de la educación, con el cual aún no estaban realmente muy familiarizados durante la experimentación, puesto que no se previó dedicar con anterioridad, al menos, una sesión a este vocabulario especializado en el ámbito de la educación. Esto podría ser el motivo, por el cual la calificación del *vocabulario* (7,14) solo alcanzó el notable.

En lo concerniente a *organización* y *contenido*, teniendo ambos similar calificación (7,85), se puede inferir que, en lo relativo a la *organización*, no siempre el alumnado del grupo E redactó textos cohesionados debidamente estructurados en los párrafos correspondientes, mientras en lo concerniente al *contenido* un número considerable de alumnos no elaboró sus actividades de acuerdo a las directrices previamente establecidas por el docente-investigador. No redactaron según el tema establecido en torno a las ventajas e inconvenientes del aprendizaje del inglés mediante la tecnología.

En lo concerniente a la segunda gráfica, se observan diferencias sustanciales con respecto a la primera actividad. En cuanto a la *gramática* (8,7) y el *vocabulario* (8,67), este notable incremento se podría deber, por una parte, a una mejor comprensión del alumnado respecto a los verbos modales con respecto al componente *gramática* y, por otra parte, en cuanto al *vocabulario*, ya que se realizaron varias actividades para que el grupo E pudiera practicar léxico especializado en torno al ámbito de la educación.

Con respecto a la *organización* (8,74), se observa una sustancial mejora entre ambas actividades. El motivo de esta notable mejora en esta segunda actividad podría deberse a que, tras un par de sesiones dedicadas a trabajar la importancia de una buena coherencia y cohesión, el grupo E tomó conciencia a este respecto. En cuanto al *contenido* (9,3), hubo diferencias notables entre ambas actividades. Sin embargo, la media del *contenido* no alcanza la calificación de 10. Un alumno del grupo E no presentó su actividad.

También la *ortografía* (9,2) mejora notablemente en esta segunda tarea con respecto a la primera actividad (7,75) del grupo E. En la primera actividad los alumnos cometieron, probablemente de forma inconsciente, bastantes errores de tipo ortográfico y puntuación, mientras en la segunda producción escrita los estudiantes, tras las correcciones de la primera actividad por parte del docente, prestaron mayor atención al aspecto de la ortografía, mejorando, por tanto, la *ortografía* de forma notable con respecto a la primera producción escrita.

En lo concerniente a la tercera gráfica, se observan nuevamente diferencias relevantes si comparamos los resultados de las tres producciones escritas. Considerando que los resultados de esta tercera actividad superaron a los resultados de las dos actividades anteriores, se puede afirmar rotundamente que los alumnos del grupo E mejoraron su calidad de la competencia en expresión escrita en inglés en el entorno del ABP.

Los motivos de esta notable mejora por parte del alumnado del grupo E, hacia el término de esta experimentación, podrían estar relacionados con el nivel del idioma por parte del grupo E. El nivel del idioma del grupo E era intermedio alto, lo cual posibilita que obtengan buenos resultados. No obstante, en esta

tercera actividad, una alumna no entregó su actividad implicando pues que la media final (9,02) de esta tercera actividad fuera ligeramente más baja en el grupo E con respecto a la media final de la tercera actividad en el grupo C, tal como veremos a continuación.

En tercer lugar, se exponen los posibles motivos de los resultados correspondientes a la experimentación por parte del grupo C. Para ello, se procede a justificar las diferencias entre la primera actividad (grupo E) y la primera actividad (grupo C). En lo concerniente a la calificación de *organización*, hay diferencias sustanciales entre el grupo C (9,07) y el grupo E (7,85), debiéndose posiblemente a que el grupo C tuviera mayor conciencia respecto a la importancia de redactar un texto coherente y debidamente estructurado que el grupo E.

Con respecto a la calificación del *contenido*, se observan diferencias notables entre el grupo C (9,64) y el grupo E (7,85). El motivo de esta notable diferencia en el *contenido* podría ser que el grupo C tuviera mayor conciencia con respecto a realizar una buena redacción, atendiéndose al contenido previamente establecido, mientras los alumnos del grupo E combinaron diferentes temáticas en sus actividades mediante el *blogging* no respetando el contenido previamente establecido con respecto a esta primera producción escrita.

En cuanto a la *gramática*, se repite similar situación que en los componentes analizados anteriormente. La calificación de este componente por parte del grupo C es 8,5 mientras, por parte del grupo E, la calificación desciende notablemente a 7,12 existiendo diferencias sustanciales entre ambos grupos. Esta diferencia notable posiblemente se debe a que el grupo C pudo comprender más fácilmente que el grupo E el uso de los verbos modales, pudiendo así demostrarlo en el producto final de su primera actividad.

En *vocabulario*, las diferencias entre ambos grupos son pocas, habiendo obtenido el grupo C la calificación de 9,53 y el grupo E la calificación de 9,09. Estos resultados se deben posiblemente a que el alumnado del grupo C recibió mayor preparación a este respecto que el grupo E. No obstante, resulta curioso observar que, en esta primera producción escrita los resultados del grupo C son superiores a los resultados del grupo E y, por tanto, no se cumplen inicialmente en esta actividad con las expectativas de esta investigación.

Con respecto a los resultados de la actividad del grupo C, en cuanto al *contenido*, la calificación en el grupo E (9,3) no difiere con respecto al grupo C (9,5). En cuanto a la *organización*, tampoco existen diferencias entre el grupo E (8,7) y el grupo C (8,65). En el grupo E un alumno no realizó la actividad, implicando que las calificaciones no alcanzaran 10 en el *contenido* y 9 en la *organización*. En cuanto al grupo C, solo un alumno no superó su actividad causando que los resultados finales de *contenido* y *organización* no alcanzaran el 10 y el 9 respectivamente.

En cuanto a la *gramática* y el *vocabulario*, se observan diferencias sustanciales entre el grupo E y el grupo C. Con respecto a la *gramática*, la calificación en el grupo E es 8,71, mientras en C es 9,25. En cuanto al *vocabulario*, existen diferencias entre el grupo E (8,67) y el grupo C (9,32). Resulta evidente que los resultados son mejores en el grupo C. Estas diferencias podrían deberse al nivel del idioma por parte de los alumnos. En cuanto a la *ortografía*, no se aprecian diferencias notables entre el grupo E (9,2) y el grupo C (9,35) en esta segunda actividad.

Si comparamos, por tanto, los resultados entre ambos grupos en lo que respecta a esta segunda producción escrita, se observa que las calificaciones son ligeramente superiores en el grupo C con respecto al grupo E, lo cual resulta curioso dado que, al igual que en la primera producción escrita, tampoco se cumplen las expectativas iniciales fundamentadas en que posiblemente los resultados del grupo E serían mejores que los resultados del grupo C.

Finalmente, en cuanto a la tercera producción escrita, con respecto al *contenido*, existe una ligera diferencia entre el grupo E (9,3) y el grupo C (9,6). En lo concerniente a la *organización*, apenas existen diferencias sustanciales entre el grupo E (8,5) y el grupo C (8,1) siendo ligeramente superior la calificación del grupo E. Se podría afirmar que el nivel del inglés por parte de ambos grupos no difiere notablemente, razón por la cual las diferencias de las calificaciones de estos dos componentes (*contenido* y *organización*) son muy pocas.

En cuanto a la *gramática* y el *vocabulario*, se repite similar situación, es decir, los resultados de estos dos componentes son superiores en el grupo C (9,45 en *gramática* y 9,53 en *vocabulario*) que en el grupo E (8,86 en *gramática* y 9,09 en *vocabulario*). Igualmente sucede en la *ortografía*, cuya calificación en el grupo E es 9,32 mientras en el grupo C la calificación es 9,38. No se cumplen las expectativas iniciales de esta experimentación puesto que se esperaba inicialmente que los resultados del grupo E fueran mejores que los del grupo C.

Sin embargo, si comparamos la evolución por separado de cada grupo en lo que respecta a la media final, se puede observar que, por una parte, en el grupo E, la media final de la primera producción escrita es 7.54. En la segunda actividad, la media final asciende a 8.9 y la media final de la tercera tarea es 9.02 mientras, por la otra, en el grupo C, la media final de la primera producción escrita es 9.12. En la segunda actividad, la media final asciende ligeramente a 9.22 y la media final de la tercera tarea se mantiene en 9.22.

Mientras en el grupo E se observa un notable incremento hacia el término de la experimentación en comparación a la primera y segunda producción escrita respectivamente, en el grupo C los resultados básicamente se mantienen durante toda la experimentación. Se puede, por tanto, afirmar que sí hubo una mejora

notable en el grupo E al finalizar el experimento mientras, por otra parte, en el grupo C las medias finales de las tres producciones escritas no varían entre sí de manera significativa.

VI. Conclusiones

En este trabajo, se ha ofrecido respuesta a las preguntas de investigación formuladas con respecto a esta investigación. Respecto a la pregunta sobre si el empleo de los blogs puede influir en la mejora de la expresión escrita en inglés en un entorno de ABP, se puede confirmar que, en el grupo E, la producción escrita mejoró significativamente. Con respecto al grupo C, los resultados se mantienen sin empeoramiento ni mejoras sustanciales. Desde esta perspectiva, se cumple con las expectativas iniciales fundamentadas en que los resultados del grupo E mejorarían al finalizar la experimentación.

En cuanto a la pregunta de investigación en torno a si el uso de los blogs puede aumentar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en un entorno de ABP, no habiendo sido medido la motivación del alumnado, pero producto de la percepción del profesor-investigador, se podría tentativamente responder que, en el caso del grupo E, los alumnos sí estuvieron motivados durante toda la experimentación. En cuanto a los estudiantes del grupo C, también hubo motivación que se refleja en los resultados analizados debido a su alta implicación durante toda la experimentación.

En ambos casos, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, la competencia en producción escrita en lengua inglesa evolucionó de forma positiva posiblemente a causa de la alta implicación por parte del alumnado, sin consideración alguna de que los alumnos pertenecieran, bien a la modalidad experimental, o bien a la modalidad control durante la experimentación.

Por otra parte, en lo que respecta a la motivación de los alumnos durante la experimentación, dado que esta motivación no fue medida en absoluto, se podría hipotéticamente afirmar que hubo motivación alta posiblemente a causa de la novedad que el uso del *blogging* implicó en estos alumnos de 1º de bachillerato, dado que no lo habían utilizado previamente.

Para concluir, considerando que la bibliografía existente (Montaner, 2018a) con respecto al *blogging* como herramienta para fomentar la producción escrita en inglés en un entorno ABP en la enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato es muy poca, resulta interesante profundizar en torno al *blogging* a través de metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en el pensamiento, etc.) en la enseñanza del inglés; por lo que este trabajo podría ser una invitación a académicos a seguir profundizando a este respecto.

Referencias

- Arani, J. A. (2005). Teaching Writing and Reading English in ESP through a Web Based Communicative Medium: Weblog. *ESP-World*, 4(11). Recuperado de http://www.esp-world.info/Articles_11/issue_11.htm.
- Arslan, R. Ş., y Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197.
- Atkinson, D. (2003). L2 Writing in the Post-Process Era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 3-15.
- Badía, A., y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2), 42-54.
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Portugal: Penso.
- Berlin, J. A. (1988). Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, 50(5), 477-494.
- Bryson, E. (1994). *Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas?* Manuscrito inédito. (ERIC Document Reproduction Service No. ED392513).
- Cabrera Pérez, D. L., et al. (2013). Construyendo aprendizajes a partir de la resolución de problemas y casos prácticos. En *III Jornadas de innovación educativa de la Universidad de La Laguna* (pp. 43-53). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 33-35.
- Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. *Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*, NUCB Graduate School (pp. 109-120). Recuperado de <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>.
- Carrión I Ribas, C., Soler, M., y Aymerich, M. (2015). Análisis de la Validez de Contenido de un Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas: Un Enfoque Cualitativo. *Formación Universitaria*, 8(1), 13-22.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Ducate, L., y Lomicka, L. (2008). Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Ducate, L., y Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Uses of weblogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410-421.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fellner, T., y Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15-26.

- Ferris, D., y Hodgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- García-Martin, J., y García-Sánchez, J. N. (2015). Efectos positivos del uso de blogs y wikis en variables psicoeducativas: revisión de estudios internacionales (2010-2013). *Estudios sobre Educación*, 29, 103-122.
- Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Hann, F. (2007). The secret blog group as a writing motivator. En K. Bradford-Watts (ed.), *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: Jalt.
- Herring, S. C., et al. (2005). Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. En International Association for Cross-cultural Communication (ed.), *Language Teaching in the Member States of the European Union*. París: University of Sorbonne.
- Martín-Monje, E. (2010). Interactive Materials, Collaborative Work and Web 2.0 in the context of ESP. En N. Talaván, E. Martín-Monje y F. Palazón Romero (eds.), *Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceeding of TISLID'10* (pp. 101-113). Madrid: UNED.
- Mergendoller, J. (2013). Does Project Based Learning Teach Critical Thinking? Recuperado de https://www.bie.org/blog/does_pbl_teach_critical_thinking.
- Montaner, S. (en prensa). La competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el Blogging en el enfoque AICLE en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio del caso. En *Libro de Actas en CIEB18 (Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe)*.
- (2019). La producción escrita en la enseñanza del inglés para fines específicos mediante el Blogging: análisis del rango de la producción escrita. En C. Calle y S. Madarova (eds.), *Focus on Learning: Contribution to the field of ESP* (pp. 19-25). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
 - (2018a). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En *Conference Proceedings EdunovaTIC2017. 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 1130-1138). Eindhoven: Adaya Press.
 - (2018b). Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 43-59.
 - (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos: una aproximación teórica, *Campus Educación Revista Digital Docente*, 5, 24-27. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5>.

- (2016). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Investigación-Acción). En *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Inglés en Centros Educativos* (pp. 233-242). Madrid: CEU Ediciones.
- Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997). *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education. Recuperado de <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html>
- Murray, L., y Hourigan, T., (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97.
- Northwest Regional Educational Laboratoy (2006). Aprendizaje por Proyectos. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/aprendizaje-por-proyectos>.
- Özdemir, E., y Aydın, S. (2015). The effects of blogging on EFL writing achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 372-380.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful tools for classrooms*. California: Corwin Press.
- Sánchez, J. M. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad pedagógica*. Recuperado de http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM.
- Vurdién, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 126-143.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wu, W. S. (2005). Using blogs in an EFL writing class. *International Conference on TEFL and Applied Linguistics*, 426-432. Recuperado de http://web.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/book_chapters/01.pdf.