

Un curso de inglés para ingenierías técnicas agrícolas usando el aulario virtual

M^a Camino Bueno Alastuey*

Introducción

Como consecuencia del proceso de globalización se ha producido un cambio importante tanto en el mundo laboral como en el educativo. La disolución o apertura de fronteras ha llevado a una feroz competencia por hacerse con nuevos mercados con el correspondiente énfasis en la innovación como manera de satisfacer los gustos de unos consumidores cada vez más exigentes y diversos (Dovey, 2005). Este cambio en el mundo laboral se ha reflejado a su vez en un cambio de orientación en la educación superior en la que se prima el aprender a aprender, la generación de conocimiento in situ y la comunicación efectiva.

En un mundo laboral en el que el conocimiento está sobre todo enfocado hacia la innovación, la capacidad de aprender deprisa en contextos en constante cambio se ha convertido en uno de los atributos más demandados por las empresas y exigidos al sistema educativo. Este aprendizaje no se refiere tanto a conocimientos estáticos o aprendidos sino a la creación o construcción de nuevos procesos en el ámbito laboral, como Dovey (2005) afirma, “It tends to be knowledge about processes that is highly valued – knowledge *how*, rather than knowledge *about*”¹.

El conocimiento creado, a su vez, tiene que ser comunicado de manera efectiva para que sea eficaz lo que conlleva que “the ability to communicate effectively with colleagues and managers becomes of crucial importance”² (Dovey, 2005). Enseñar a

* Universidad Pública de Navarra

1. “tiende a ser el conocimiento sobre los procesos el que es altamente valorado – saber cómo, mas que saber sobre” (mi traducción).

2. “la habilidad de comunicarse eficazmente con colegas y jefes adquiere un importancia crucial” (mi traducción)

los alumnos a comunicarse de manera efectiva es otra de las demandas que se hace al sistema educativo y, sobre todo, a la educación superior.

La educación superior está transformándose y adaptándose a estas nuevas exigencias laborales como se puede ver reflejado en el aumento de programas de estudio interdisciplinarios en los que se han introducido competencias variadas, por ejemplo el énfasis en la comunicación escrita en carreras técnicas de ingenierías, o programas que son una mezcla de dos titulaciones. Al mismo tiempo se ha producido un cambio de orientación pedagógica hacia el aprendizaje cooperativo producido por “both the new capitalism and sociocultural theory... [which] advocate school reform centered on collaborative learning with a stress on communication skills”³ (Gee et al, 1996: 67). Si tradicionalmente el aprendizaje era la adquisición de unos conocimientos estáticos transmitidos por el profesor, en este nuevo concepto el aprendizaje nace de la colaboración y se aprende cómo buscar información, compartirla, desarrollarla y transmitirla. Este tipo de aprendizaje está mucho más cercano al mundo laboral en el que el trabajo en equipo y saber llevarlo a cabo es fundamental.

Además las universidades españolas están inmersas en su adaptación al nuevo Espacio Común Europeo de Educación Superior en el que se va a pasar de una educación centrada en la docencia del profesorado (el actual crédito) a una docencia centrada en el trabajo del alumno (el crédito europeo). Si hasta este momento se contabilizaban sólo las horas impartidas por los distintos profesores ahora hay que contabilizar todo el trabajo del alumno con criterios claros, que permitan comparar las titulaciones de diferentes países y que promuevan la movilidad. Esto nos lleva a “una nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del alumno” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003: 3)

Es en este contexto de cambio en el que la enseñanza de inglés académico y el uso de las nuevas tecnologías cobran una especial relevancia. Por un lado para fomentar la movilidad por Europa y por otro, para desarrollar la capacidad de aprender a aprender a través de una enseñanza más individualizada, usando nuevas herramientas que permitan adecuar los contenidos a los intereses del alumnado.

El inglés académico y el uso de las nuevas tecnologías

Actualmente se distinguen cuatro direcciones del inglés como lengua franca, tanto en el campo de la investigación como de la enseñanza: el inglés como lengua materna (L1), lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE) y el inglés profesional y académico (IPA) (Alcaraz Varó, 2000:14). Este último posee un carácter transversal, siendo

3. “ambos el nuevo capitalismo y las teorías socioculturales... abogan por una reforma educativa centrada en el aprendizaje cooperativo haciendo hincapié en las habilidades comunicativas” (mi traducción).

la principal dirección que se sigue en el mundo universitario español (Fortanet et al. 2005, 63) y engloba el inglés para fines específicos (ESP).

Si nuestras universidades tienen que centrarse en el alumno, en su aprendizaje y en sus futuras capacidades para incorporarse a la vida laboral, conocer sus necesidades “es un punto inevitable de partida” (Bocanegra Valle, 2003). El análisis de necesidades es a su vez el pilar fundamental del inglés para fines específicos (ESP) ya que “*students needs are given priority and teaching is usually learner-centred with a focus on the specific language the student needs or will need*”⁴ (Bueno, 2004: 565) lo que responde perfectamente a los nuevos planteamientos de la universidad española y, por tanto, debe continuar siendo la principal dirección a seguir.

Aunque la dirección a seguir está clara hay dos problemas fundamentales para la enseñanza de ESP en las universidades españolas: los diferentes niveles de inglés y el elevado número de alumnos en un mismo grupo (Pierce McMahon, 2004). En un estudio comparativo de las opiniones de los profesores de inglés de cinco titulaciones en la Universitat Jaume I, ambos factores aparecían como los más preocupantes en opinión de los profesores (Fortanet et al, 2005); opinión compartida en el resto de las universidades. Una de las soluciones a ambos problemas es el uso de las diferentes herramientas que las nuevas tecnologías de la información ofrecen en las clases de inglés.

Las nuevas tecnologías tienen numerosas ventajas ampliamente reconocidas y comentadas. En primer lugar son un elemento de innovación altamente motivador para el alumno, y le introducen a “*methods and ‘tools’ which may be applied in the workplace (methods which include knowing how to access information from diverse sources)*”⁵ (Dovey, 2005). Al mismo tiempo desarrollan la capacidad “*to adapt to an ever changing world and to compete in equal conditions with undergraduates of other countries*”⁶ (Roldán, 2005: 302). En segundo lugar permiten la individualización del aprendizaje puesto que cada alumno puede trabajar a su ritmo y de acuerdo a sus necesidades a la vez que “*permiten la evaluación (individual) continuada y procesual*” (Cantón & Gil, 2005: 175). Por último permiten una gran economía a la hora de evaluar a los alumnos.

Por todo esto no es de extrañar que Cantón y Gil (2005:173) afirmaran que “el uso de las nuevas tecnologías se convertirá a corto plazo en una de las herramientas casi imprescindibles, ante el reto que presenta una formación universitaria más centrada en las nuevas necesidades profesionales de los estudiantes”.

Aunque las ventajas de las nuevas tecnologías no se pueden negar, en algunos casos es verdaderamente difícil integrarlas en el currículo y son muchas veces un año-

4. “Se da prioridad a las necesidades de los alumnos y la enseñanza está centrada en el alumno basándose en el lenguaje específico que el alumno necesita o necesitará”.

5. “Métodos y herramientas que pueden ser aplicadas en el lugar de trabajo (métodos que incluyen como acceder a información de distintas fuentes)” (mi traducción).

6. “de adaptarse a un mundo en cambio constante y de competir en igualdad de condiciones con alumnos universitarios de otros países” (mi traducción).

dido aislado. Es por esto que algunos autores afirman que las nuevas tecnologías, especialmente los recursos de la red, deben integrarse en la clase de inglés “in an organised and comprehensive way in order to, pedagogically speaking, make the most of them”⁷ (Ushi Felix, 2000) y añaden que hay que observar dos criterios para dicha integración, organización (Leloup and Ponterio, 2001) y relevancia pedagógica (Sanz, 2003)⁸.

Aunque existen numerosas propuestas de actividades, e incluso algún programa completo, basados en Internet como fuente de información, prácticamente no existen propuestas de uso de otros recursos ofrecidos por las nuevas tecnologías. En este artículo yo quiero proponer un programa usando el aulario virtual WebCT en un curso presencial de inglés para fines específicos (en este caso Inglés para la Agricultura).

En primer lugar, explicaré qué es el aulario virtual WebCT y su uso en nuestra universidad. En segundo lugar, se expondrán las características típicas del grupo y sus necesidades. En tercer lugar, se presentará el programa y cómo está estructurado dentro del aulario virtual, así como la manera de usarlo y los recursos disponibles para los alumnos. Por último, se hará una reflexión sobre las reacciones de los alumnos al curso y las ventajas e inconvenientes encontrados tanto por los alumnos como por el profesor y posibles elementos de mejora.

¿Qué es el aulario virtual WebCT?

WebCT es una plataforma informática de teleformación (e-learning) que permite construir cursos interactivos e impartir formación a través de Internet, llevando a cabo la tutorización y el seguimiento de los alumnos. Es la plataforma que utiliza la Universidad Pública de Navarra desde el curso académico 2001/2002. Funciona en modo servidor (se aloja en una plataforma UNIX o Windows NT) y los clientes (estudiantes y profesores) tan sólo requieren de un ordenador (es independiente el sistema operativo) conectado a Internet y un navegador estándar (Mozilla, Explorer, Netscape, etc.).

El acceso a los contenidos de cada curso virtual puede hacerse desde cualquier ordenador conectado a la red en el campus o en cualquier otro lugar. Además, el acceso a los cursos es personal para cada alumno y se requiere de unos datos de acceso (Nombre de Usuario y Contraseña) que se envían al alumno una vez formalizada la matrícula. Con esos datos se controla el tiempo, lugar y fecha en la que los alumnos

7. “de manera organizada y comprensiva para, pedagógicamente, sacar el máximo provecho de ellas” (mi traducción).

8. Citado en Martínez. *et al.* (2004).

han visitado cada parte del curso. También permiten hacer un análisis estadístico exhaustivo, individualmente o para un grupo de alumnos determinado, de los resultados de ejercicios y exámenes.

Todas las titulaciones impartidas en la Universidad Pública de Navarra emplean, aunque no de forma exclusiva ni con la misma intensidad, herramientas e-learning. En muchas ocasiones, WebCT se emplea para publicar materiales complementarios a la docencia presencial, para ofertar ejercicios adicionales, o pruebas de auto evaluación.

Para dimensionar el uso de la aplicación, y determinar el coste de la licencia, se emplea el concepto de silla, o lo que es lo mismo, cada uno de los puestos que ocupa un estudiante en un curso virtual. Para hacernos una idea del uso e incremento de uso de esta aplicación, en la Universidad Pública de Navarra, se pasó de 98 profesores utilizando WebCT, 185 cursos virtuales y un total de 9.012 sillas (alumnos que acceden a la WebCT matriculados en cursos presenciales o virtuales) en el curso académico 2003/2004, a 800 profesores usando la WebCT, 3.000 cursos virtuales (no todos con contenidos) y 80.000 sillas (capacidad de uso que no siempre implica un uso real) en el siguiente curso.

WebCT se usa cada vez más porque cuenta con infinidad de herramientas de comunicación, contenidos, evaluación y estudio. Permite una inigualable flexibilidad en la personalización de la presentación de un curso on-line, así como en el tipo de archivos que se pueden incorporar a dicho curso. Por ejemplo archivos de audio y vídeo en los que el alumno puede leer un texto y mediante la activación de un botón escuchar la pronunciación de una persona nativa, y lo que es esencial para la enseñanza de idiomas, la posibilidad de poder oírlo cuantas veces quiera y a su ritmo. En el caso de los archivos de vídeo, la imagen apoya al sonido y la comprensión se hace más fácil y amena. Además se pueden almacenar textos, ejercicios para los textos, ejercicios gramaticales o de vocabulario y exámenes de auto evaluación o de evaluación que la propia aplicación corrige si los ejercicios son los adecuados. WebCT también tiene todas las herramientas de comunicación de Internet, servicio de correo electrónico, foros propios y comunidades virtuales.

Además, y como ya se ha mencionado, a través de las claves de acceso de los alumnos, es posible hacer un seguimiento del uso que cada alumno ha hecho de la aplicación y de sus resultados en diferentes auto-evaluaciones y exámenes.

Por todo esto, WebCT proporciona un entorno educativo flexible donde los alumnos pueden, además de aprender, compartir experiencias y conocimientos. Estas características la hacen una herramienta adecuada para fomentar el nuevo tipo de aprendizaje orientado hacia el aprender a aprender y además permiten hacer un seguimiento del propio aprendizaje. A través de ella, los estudiantes, entre ellos o con los profesores, pueden interactuar aún cuando no se encuentren en el mismo espacio físico y por tanto trabajar de modo cooperativo, exigencia del nuevo mundo laboral. Además la formación de equipos es mucho más sencilla al no ser necesaria la presencia física para comunicarse.

Ingeniería Técnica Agrícola

Ingeniería Técnica Agrícola es una de las titulaciones técnicas de la Universidad Pública de Navarra. Los alumnos pueden cursar una de tres especialidades: Industrias Agrarias y Alimentarias, Hortofruticultura o Explotaciones Agropecuarias. A partir del segundo cuatrimestre del primer año comienza la especialización y tienen asignaturas comunes y otras específicas para cada especialidad en cada uno de los tres años. La asignatura Inglés es una asignatura común a las tres especialidades en el tercer año y tiene 4,5 créditos de los cuales 1,5 son teóricos y 3 prácticos; esto implica que hay una hora semanal de teoría y dos horas de práctica. El número de alumnos que cursa la asignatura suele ser entre 60 y 90 dependiendo del curso académico.

Desde el primer momento se planteó que si la asignatura se quería enfocar a satisfacer las necesidades del alumnado, debería estar centrada en su especialidad y, por tanto, pertenecer al inglés para fines específicos. Esto suponía un problema, ya que los alumnos de diferentes especialidades y, por tanto con diferentes necesidades, cursaban la materia juntos. Si la materia debía responder a las necesidades propias de cada especialidad, tal y como recomiendan los especialistas, había que decidir qué necesidades particulares tenían los alumnos de cada una. Consecuentemente se realizó un análisis de necesidades –que se repite anualmente con el propósito de detectar cualquier cambio– y se comprobó que había tanto temas comunes como exclusivos de cada especialidad.

La siguiente decisión era qué enseñar ya que “for the teacher of English for academic purposes, the issue of ‘what to teach’ (as opposed to ‘how to teach’) is of particular significance”⁹ (Hunston, 2002: 198). Y con el propósito de satisfacer las diferentes necesidades expuestas, se creó material común y material específico que trabajara el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión y expresión escrita y oral.

El segundo problema era el elevado número de alumnos por clase y los diferentes niveles de inglés entre ellos. En la clase teórica había entre 60 y 90 alumnos, y en las clases prácticas (el grupo se divide en dos grupos de práctica) más de 30. Al no ser el nivel homogéneo, la única manera de satisfacer sus necesidades lingüísticas era preparar actividades y ejercicios con diferente grado de dificultad para distintos niveles. Otro problema era la práctica oral que era casi imposible en un grupo tan numeroso.

Al conocer las posibilidades del aula virtual como forma de individualizar la enseñanza, se decidió plantear el curso como una combinación de clases tradicionales y elementos virtuales a través de la plataforma WebCT. Este tipo de aprendizaje en el que se combinan medios tradicionales y aprendizaje en red se ha denominado “blen-

9. “Para el profesor de inglés para fines académicos, ‘qué enseñar’ (en vez de ‘cómo enseñar’) tiene una gran importancia” (mi traducción).

ded learning” o aprendizaje combinado (Kerres, 2002; Reinemann-Rothmeier, 2003)¹⁰. “It integrates a combination of guided and self-regulated learning, receptive and exploratory learning as well as individual and cooperative learning and realizes these with the help of old and new media”¹¹ (Kupetz and Ziegenmeyer, 2005).

El uso del aulario virtual ha permitido optimizar el tiempo dedicado al aprendizaje del inglés por varias razones. En primer lugar, con la misma lectura, cada alumno puede trabajar de acuerdo a su nivel por medio de tareas más simples o más complejas; también hace posible que los alumnos trabajen con diferentes textos pero realizando la misma tarea. Además les proporciona la corrección de cada una de esas tareas. En segundo lugar, deja que cada alumno realice los ejercicios de escucha a su ritmo e, incluso que se hagan diferentes ejercicios de escucha al mismo tiempo. En tercer lugar, permite que cada alumno trabaje la expresión escrita, el vocabulario y la gramática a su nivel puesto que cada alumno puede estar haciendo ejercicios diferentes y siguiendo su propio programa de aprendizaje. Por último, posibilita que mientras un grupo de alumnos está desarrollando la destreza oral haya otro grupo trabajando otras destrezas. Esto permite subsanar el problema de los grupos numerosos para la práctica oral, puesto que los grupos de prácticas (unos 35-40 alumnos) se pueden subdividir a su vez por tareas de manera que en dos horas prácticas todos hagan todas las tareas a su nivel.

En las clases se trabaja mayoritariamente por parejas, lo que se ha demostrado eficaz en diversos estudios sobre los beneficios de este tipo de trabajo sobre el individual (Kowal & Swain, 1994; Storch, 1998, 1999, 2002, Salazar, 2003; Hamada & Scott, 2000). Además se fomenta el trabajo en grupo entre diferentes parejas, e incluso con la otra clase de prácticas, lo cual incide en el aprendizaje de habilidades transferibles al mundo laboral, ya que “group work provides an opportunity for collaborative embodied practice and, through this, the collective leveraging of knowledge distributed among participants and technologies, a skill regarded as vital to the contemporary workplace. Group work provides the opportunity to learn the processes of working in a team, processes that include the management of the ‘tools’ of the field of practice, but also, more importantly, involve a focus on effective communication... it is the processes of communicating within a team in order to get work done... that are regarded as transferable (to the workplace)”¹² (Dovey, 2005).

10. Citado en Kupetz y Ziegenmeyer (2005), 180.

11. “Integra una combinación de aprendizaje guiado y auto-regulado, aprendizaje receptivo y de exploración así como aprendizaje individual y cooperativo y hace esto con la ayuda de medios tradicionales y nuevos” (mi traducción).

12. “el trabajo en grupo crea una oportunidad de práctica cooperativa y, a través de ella, del ‘apalancamiento’ del conocimiento distribuido entre los participantes y la tecnología. una habilidad considerada vital en el mundo laboral actual. El trabajo en grupo da la oportunidad de aprender los procesos de trabajo en equipo, procesos que incluyen el manejo de ‘herramientas’ del campo de la práctica, pero también, y más importante, se enfocan hacia la comunicación eficaz... son los procesos de comunicación dentro del equipo para que el trabajo se lleve a cabo... lo que se considera transferible (al mundo laboral)” (mi traducción).

El aula virtual se empezó a usar con este grupo de alumnos en el curso 2003/2004 y los resultados han sido muy satisfactorios, por lo que se ha continuado con la misma organización añadiéndole más características, variedad y niveles cada curso.

Inglés para Ingeniería Técnica Agrícola en la WebCT

En la primera clase de Inglés para ITA se lleva a los alumnos a una de las aulas de ordenadores (hay 19 aulas de ordenadores en la Universidad Pública de Navarra con capacidad variable de 15 a 56 ordenadores dependiendo del aula). Se les explica que la asignatura se llevará a cabo usando el aula virtual, cómo acceder y cómo consultar la agenda y el e-mail. Para entrar en el aula virtual tienen que introducir un nombre de usuario y una contraseña proporcionados por la universidad, ya que el acceso es restringido a los alumnos que cursan la asignatura. Una vez que entran, encuentran una lista de todas sus asignaturas y tienen que elegir “inglés”, después aparece la siguiente pantalla:



Estas son las diferentes herramientas que el alumno puede usar. En primer lugar, aparece la agenda (calendar). En ella se va introduciendo un resumen de las tareas que el alumno tiene que hacer en cada clase. Por una parte, consultando la agenda los alumnos saben qué hacer en cada clase y, por otra, permite a los alumnos que no han asistido a clase hacer un seguimiento de qué se ha hecho para poderlo hacer antes de asistir a la siguiente.

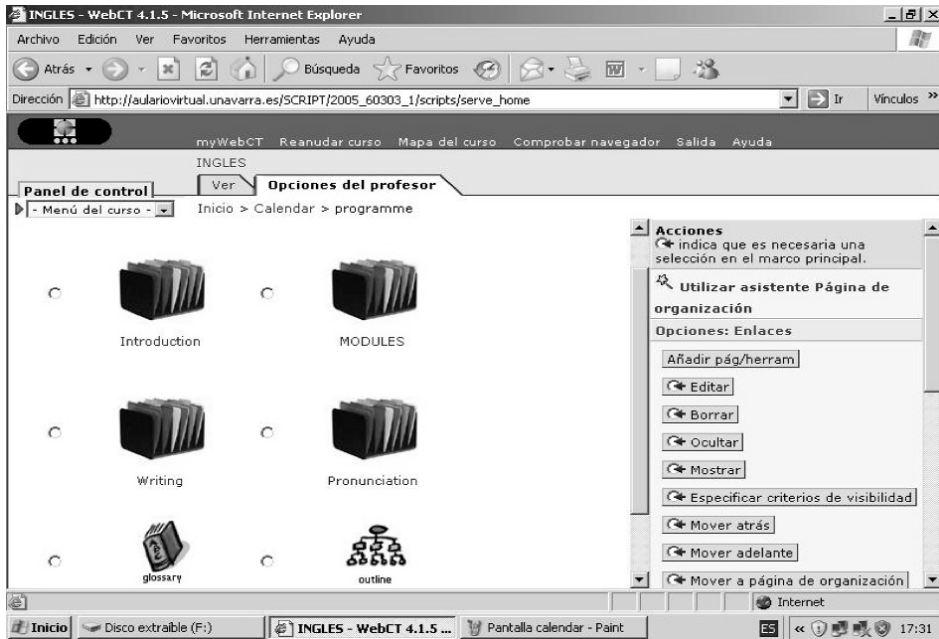
Al abrir “Calendar” aparece una pantalla en la que se ven los días del mes y en ellos un resumen de las tareas a realizar los días con clase. Además cada uno de los días señalados, el alumno recibe por e-mail un documento en el que se le dan instrucciones específicas, más detalladas y con expresión del tiempo a dedicar a cada tarea.

The screenshot shows a web browser window titled "INGLES - WebCT 4.1.5 - Microsoft Internet Explorer". The address bar shows the URL: "http://aulariovirtual.unavarra.es/SCRIPT/2005_60303_1/scripts/serve_home". The page content includes a navigation menu with "Inicio > Calendario" and a "Panel de control" section. Below this, there are buttons for "Utilizar asistente Calendario", "Editar configuración", "Importar entradas", "Eliminar entradas públicas", and "Borrar todas del curso". A date selector shows "Fecha: Febrero 2006" with buttons for "Aceptar", "Añadir entrada", and "Recopilar entradas".

	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Ver semana				1	2	3	4
Ver semana	5	6	7	8	9	10	11
Ver semana	12	13 -Inicio de curso/ Introduction/ Needs Analysis/Level test	14	15 -TEORIA: Introduction Más...	16	17	18
Ver semana	19	20	21	22	23	24	25
Ver semana	26	27	28				

Nota: Todas las entradas privadas están en cursiva.

Después de la agenda aparece la carpeta “Programme”, en la que están todos los contenidos del curso a los que el alumno puede acceder en cualquier momento y desde cualquier punto. Esa carpeta contiene a su vez seis subcarpetas:

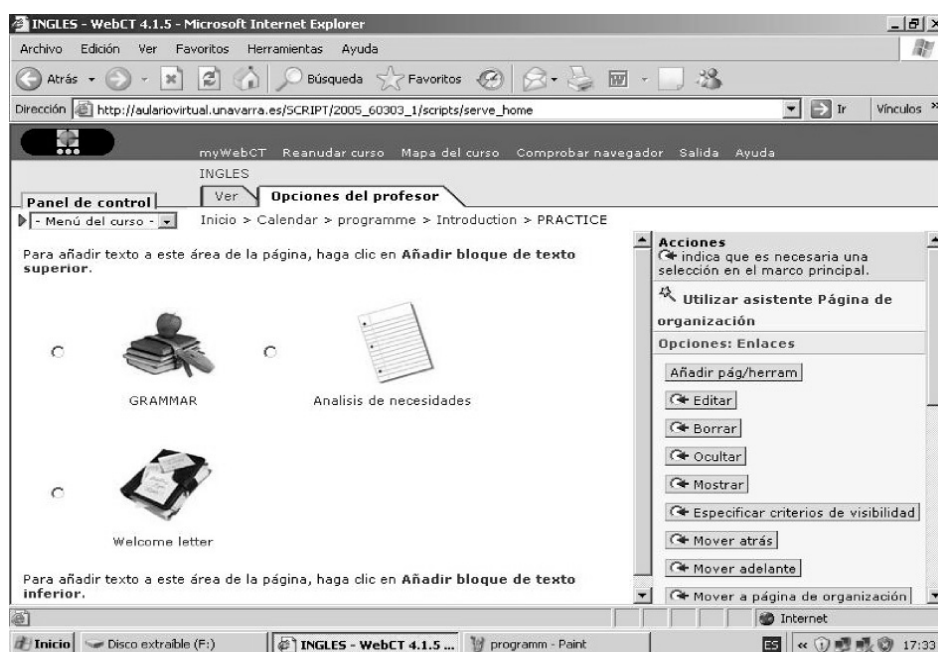


En la carpeta “Introduction” aparecen los contenidos de la primera semana de curso. En primer lugar, aparece una carta de bienvenida en la que se explica a los alumnos qué harán exactamente y el propósito del curso. Esta carta es una buena herramienta por dos razones: primero, porque es la primera lectura que se hace y es conveniente que sea en inglés, y segundo, porque desde este momento los alumnos se acostumbran a trabajar a su propio ritmo, ya que en la carta se indica qué tienen que hacer en las dos primeras sesiones del curso y cada alumno comienza una vez ha terminado la lectura, lo cual no lleva el mismo tiempo a todos.

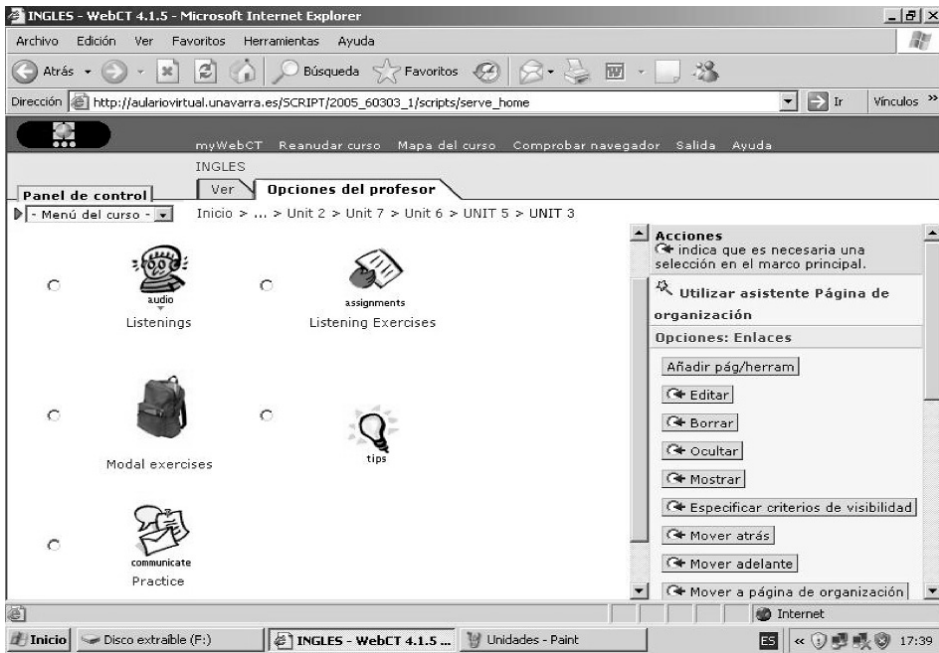
Además de la carta en la carpeta “Introduction” hay un análisis de necesidades que los alumnos tienen que completar y enviar por e-mail a la profesora y un examen de nivel denominado “grammar review”. El análisis de necesidades se realiza para constatar que las necesidades de las tres titulaciones siguen siendo las mismas. El examen de nivel muestra a los alumnos en qué nivel se encuentran, ya que para diferentes actividades del curso hay ejercicios de nivel I, II y III. También hay un test de vocabulario opcional, situado en la carpeta “Evaluation”, la cual veremos

posteriormente, que pueden realizar los alumnos de nivel avanzado que terminan la carpeta “Introduction” antes. Este test evalúa el conocimiento de vocabulario, hasta la Lista de Palabras Académicas (Coxhead, 2000), que todos los alumnos de Universidad deberían saber para lograr una comprensión lectora suficiente de textos académicos.

Tanto el examen de nivel como el test de vocabulario son corregidos por el propio ordenador instantáneamente. Una vez se envían para ser corregidos, el ordenador permite acceder a ellos, comparar la respuesta del alumno con la respuesta correcta y consultar explicaciones sobre las incorrecciones cometidas. Lo mismo se hace con el examen final.



La siguiente es la carpeta “Modules”, en la que aparecen los siete módulos de los que consta cada curso y en cada uno de ellos aparecen las siguientes subcarpetas:



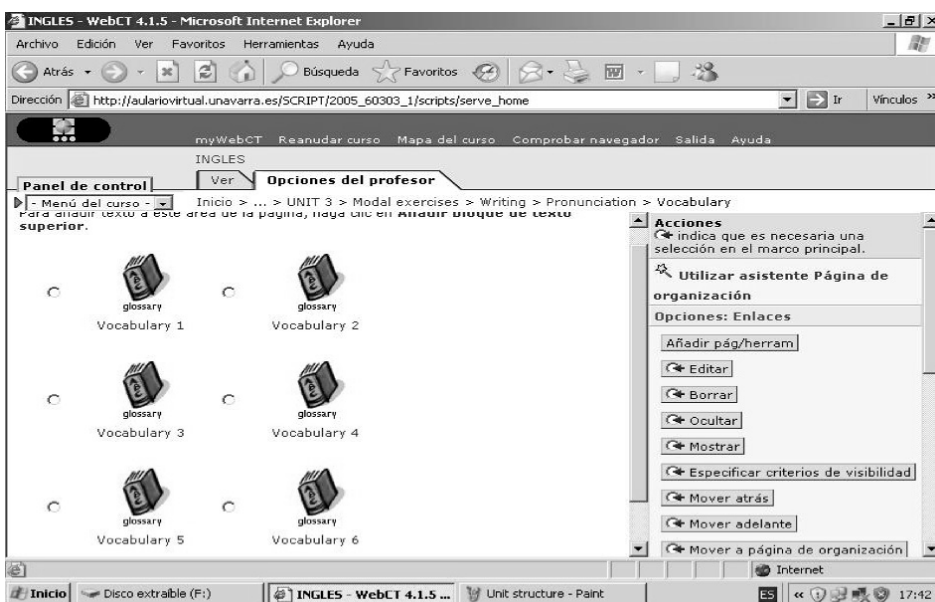
En primer lugar, se ve el enlace a los ejercicios de escucha y a su lado los ejercicios de escucha, después aparece un enlace al punto o los puntos gramaticales del módulo, a continuación la práctica en la que se incluyen la lectura, los ejercicios de la lectura y un ejercicio oral o escrito basado en la lectura o en el ejercicio de escucha. Por último, en la subcarpeta “tips” aparecen las soluciones a todos los ejercicios anteriores.

Como ya se ha mencionado, cada ejercicio de escucha, de gramática y de lectura está graduado en tres niveles; el alumno decide a qué nivel realizar cada ejercicio. Al terminar cada clase práctica y sin avisar previamente, la profesora recoge algún ejercicio, bien a todo el grupo o sólo a ciertos alumnos.

Además de las subcarpetas “Introduction” y “Modules”, hay otras cuatro subcarpetas en la carpeta “Programme”. En tercer y cuarto lugar encontramos las subcarpetas “Writing” y “Pronunciation”. La primera incluye algún ejercicio de escritura avanzado por si algún alumno quiere realizarlo, aunque hasta la fecha nadie lo ha hecho. La segunda incluye un mini-curso de pronunciación que los alumnos realizan en las clases prácticas; dicho curso consta de dos o tres ejercicios de los principales

contrastes fonéticos del inglés y se divide en vocales, consonantes, formas débiles y uniones. El objetivo del mini-curso es que los alumnos sean conscientes de la diferente pronunciación en las dos lenguas y puedan reconocer los sonidos en su forma escrita.

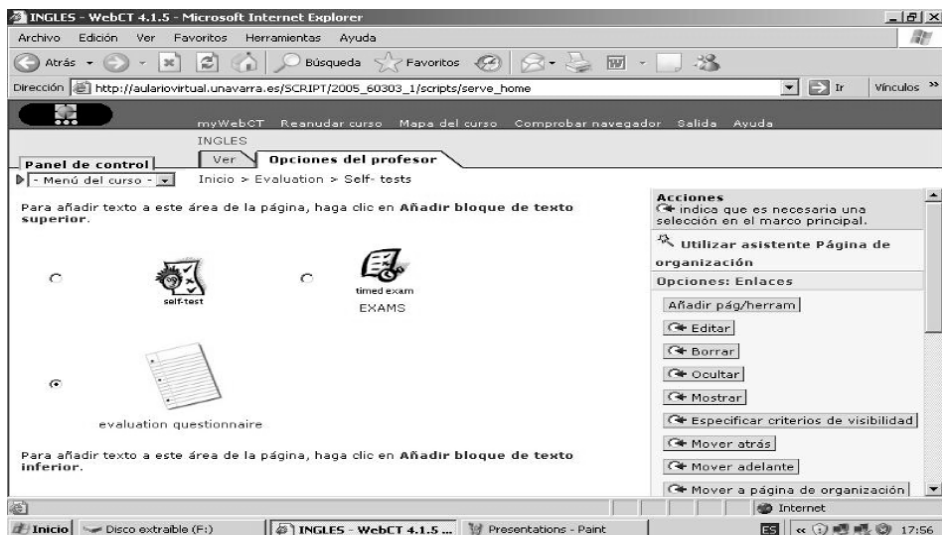
En quinto lugar en la carpeta “Programme” hallamos la subcarpeta “Vocabulary” que a su vez contiene siete subcarpetas. En cada una de ellas hay una lista con las palabras imprescindibles tanto de la lectura como de los ejercicios de escucha del módulo correspondiente. Los alumnos tienen que traducirlas y completar dos ejercicios rellenando los huecos de un texto.



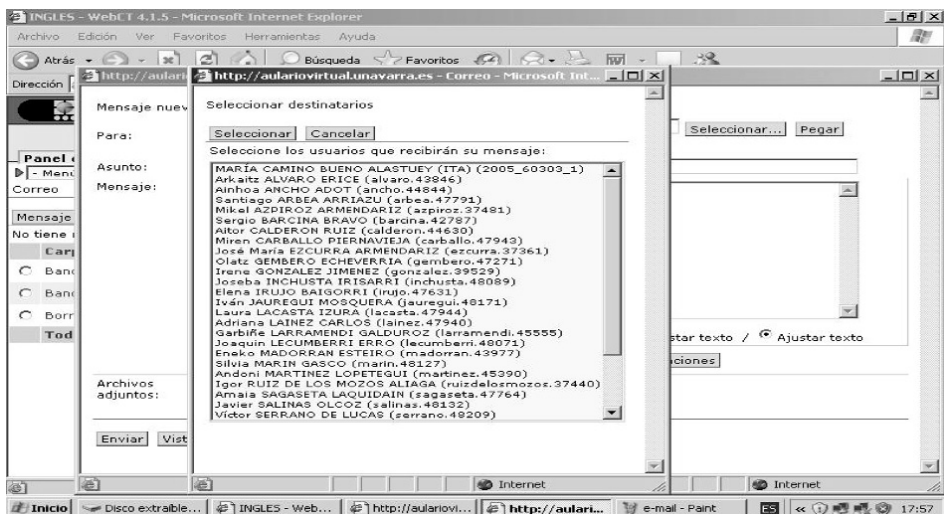
Por último, y siempre dentro de la carpeta “Programme”, tenemos la subcarpeta Project. Los alumnos tienen que realizar un proyecto respecto a un tema de su especialidad a su elección que tienen que exponer delante de toda la clase. Para ayudarles en la realización del proyecto se ha creado esta subcarpeta que incluye a su vez otras tres: una con fechas y puntos esenciales del proyecto, otra con consejos sobre cómo realizar exposiciones efectivas y, por último, la plantilla con la que se realiza la evaluación de las exposiciones para que sepan a qué tienen que prestar atención.



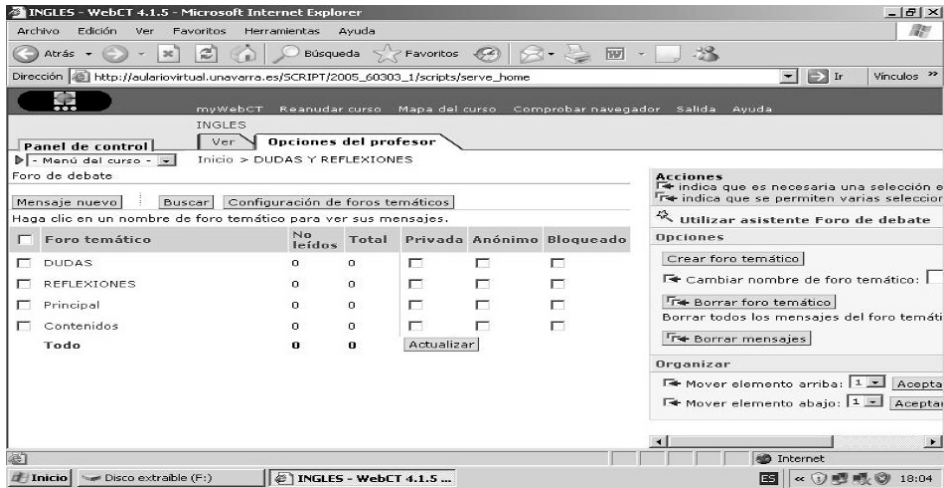
Otra de las carpetas principales que hay en la primera página del curso es la de “Evaluation”; en esta carpeta se han incluido todas las herramientas que permiten evaluar el proceso “donde lo prioritario no es el resultado final sino la optimización de este mediante el control y mejora del proceso de aprendizaje” (Cantón & Gil, 2005: 175). Además se incluyen herramientas de autocontrol del aprendizaje para que el propio alumno pueda hacer un seguimiento de su progreso. Para esto aparece, en primer lugar, una subcarpeta de “self-test” en la que hay cuatro pruebas: un test de los dos primeros módulos, otro de los cuatro, otro de seis de los siete totales y el test de vocabulario mencionado anteriormente. Además hay otra carpeta con los exámenes finales, y que se mantiene oculta hasta el día del examen. Por último, hay un cuestionario de evaluación de la asignatura a completar el último día de curso.



Las dos últimas herramientas del curso son el correo electrónico y los foros. Ambas aparecen también en la primera página del curso. El correo electrónico se usa a diario ya que las tareas a realizar, especificadas y con instrucciones detalladas, se envían a todos los alumnos por este medio. Y además, los alumnos envían sus trabajos y se les devuelven corregidos de la misma manera. Permite además controlar y mandar mensajes personalizados, ya que en la opción “seleccionar” del mensaje nuevo da un listado de todos los alumnos matriculados en la asignatura.



Por otra parte, la última carpeta en la página inicial del curso se denomina “Dudas y reflexiones”. Esta da acceso directo a dos foros específicos: el foro dudas y el foro reflexiones.



En el primero, los alumnos pueden plantear sus dudas y la profesora les responde en un plazo máximo de dos días. En el segundo, los alumnos pueden introducir cualquier reflexión sobre la asignatura que quieran.

Las clases usando el aulario virtual se llevan a cabo en aulas de ordenadores. Cuando los alumnos llegan, acceden al aulario virtual con sus claves y consultan su correo electrónico en el que habrán recibido instrucciones sobre qué hacer durante clase. Si la clase es de teoría, la profesora pondrá en la pantalla, la explicación gramatical correspondiente e indicará a los alumnos qué ejercicios tienen que completar y el tiempo para ello. En las clases teóricas se llevan a cabo ejercicios gramaticales y escritos, siempre con tres niveles de dificultad: pre-intermedio, intermedio y avanzado.

En las clases prácticas los alumnos hacen las lecturas, los ejercicios de escucha y los orales. Para llevar a cabo los ejercicios orales se da a un grupo un tiempo de x minutos para que prepare el ejercicio oral, mientras los demás alumnos hacen otras actividades. A continuación se monitoriza el ejercicio oral e, incluso en ocasiones se participa en él. Después se le indica al siguiente grupo o pareja que lo prepare, y así sucesivamente.

Reflexiones sobre el curso en WebCT

Los resultados usando esta nueva herramienta han sido satisfactorios tanto para la profesora, como para los alumnos. Durante los dos años de uso del aulario virtual, se

han realizado encuestas de evaluación para conocer la opinión de los alumnos respecto al curso y exámenes finales para ver los resultados de uso. Los resultados de ambos han mostrado la utilidad de la herramienta.

De acuerdo a las encuestas del curso 2004/2005, el grado de aprendizaje usando el aulario virtual se considera bueno por un 68% del alumnado y muy bueno por parte de un 30%. Sólo un 2% considera que su aprendizaje es malo y ningún alumno lo considera nulo. En cuanto a los resultados académicos, un 13% suspendió, un 39% aprobó, un 43% obtuvo notable y un 5% sobresaliente; esto significa que un 87% del alumnado superó la asignatura, lo cual es un resultado óptimo si se considera que en la prueba inicial de nivel más del 50% de la clase era de nivel pre-intermedio o menos y el examen es de nivel intermedio.

Las ventajas del aulario virtual para los alumnos son numerosas y reconocidas por los propios alumnos. En primer lugar, el aulario virtual le proporciona una experiencia similar a la que tendrán en el mundo laboral. Se les encomendarán tareas y tendrán que buscar información para realizarlas; además tendrán que usar las nuevas tecnologías y transmitir la información que obtengan. En segundo lugar, posibilita una individualización de la enseñanza que no se podría dar de otra manera en un grupo tan numeroso. En tercer lugar, todos los alumnos enfatizan las ventajas de usar este medio para los ejercicios de escucha, debido a la posibilidad de repetir la grabación cuantas veces se quiera, y para los de vocabulario. Por último hay un grupo numeroso de alumnos que expresan su satisfacción en cuanto al seguimiento que se hace de su trabajo y su progreso, y reconocen que se ha trabajado más de lo que esperaban.

En cuanto a las desventajas, los alumnos expresan su sensación de que debería haber más gramática y más explicaciones gramaticales, un repaso más amplio antes de empezar con temas específicos y, por último, la sensación de trabajo impersonal a través del ordenador y sin tener la posibilidad de comentar al grupo qué se está haciendo. La primera de las quejas es una constante en la enseñanza del inglés (Brinton & Holten, 2001) y además parece que los alumnos igualan su conocimiento lingüístico al conocimiento gramatical, sin tener en cuenta que sus principales lagunas se hallan en el vocabulario y en la expresión y comprensión oral. La sensación de soledad que provoca el trabajo con ordenadores se intentará solventar haciendo que todos los alumnos trabajen por parejas (en el año 2004/2005 era optativo) y creando un espacio de cinco minutos para la puesta en común al final de cada sesión.

Para la profesora las principales ventajas han sido: primero, la posibilidad de dar un temario diferenciado para los tres grupos (los diferentes temarios se incluyen como apéndice 1); segundo, mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a ejercicios de escucha y mayor avance de los alumnos en esta destreza; tercero, capacidad de dedicar tiempo a ejercicios de destreza oral que en un grupo tan numeroso no hubiera sido factible de otra manera. Cuarto, la corrección automática que realiza el ordenador de los exámenes y los tests permite un ahorro de tiempo y esfuerzo con-

siderable¹³. Quinto, las herramientas de seguimiento del progreso de los alumnos permiten controlar y evaluar el proceso además del resultado final. Por último, el aulario virtual desarrolla la autonomía del alumno y su capacidad de trabajo en grupo, así como su independencia respecto al profesor, habilidades que los alumnos tienen que desarrollar para poder incorporarse satisfactoriamente al mundo laboral. Además asegura el conocimiento de las nuevas herramientas imprescindibles para su futuro trabajo.

En cuanto a las desventajas percibidas por la profesora habría que mencionar dos. Por una parte, la creación de relaciones se hace mucho más complicada y uno de los aspectos necesarios para fomentar la necesidad de comunicarse, tan importante para aprender una lengua, es la creación de relaciones. Por otra parte, el trabajo necesario para llevar a cabo la asignatura por medio del aulario virtual es mucho mayor que el necesario para dar una clase magistral. Hay que introducir material adecuado a cada nivel, seguir y contestar las dudas en el foro, corregir individualmente los trabajos que se piden y seguir el progreso de cada alumno. Todo esto aumenta considerablemente la carga de trabajo del profesor.

Como posibles elementos de mejora para intentar paliar las desventajas percibidas por alumnos y por la profesora se van a introducir dos modificaciones importantes en el curso 2005/2006. En primer lugar y como ya se ha mencionado, se establecerán cinco minutos de puesta en común al final de cada sesión y se fomentará el uso del foro reflexiones. Se cree que ambas medidas fomentarán la creación de una comunidad de aprendizaje y se acabará con la sensación de soledad. En segundo lugar, se establecerán tutorías obligatorias en las que tratar las dudas gramaticales y en las que establecer programas individualizados de trabajo gramatical en más detalle. Con esta segunda modificación se intenta compensar la sensación de que no se trata la gramática con suficiente profundidad.

A pesar de las desventajas, el aulario virtual resulta una herramienta útil en las clases de inglés académico y, tanto alumnos como profesora, expresan su satisfacción respecto a su utilización. Además las ventajas y los avances percibidos superan con creces cualquier desventaja.

Conclusión

Si queremos preparar a nuestros alumnos para competir en Europa y en el mundo laboral, tenemos que empezar a usar, en las Universidades, elementos que promuevan la autonomía del alumno y que permitan una individualización de la enseñanza que

13. Para más información sobre exámenes a través del aulario virtual ver Bueno, M.C. y Berdonces, S. (2004), "Un examen de Inglés para Ingenierías Técnicas Informáticas en WebCT", en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada.

se centre en los procesos. Para conseguir ambas metas una de las herramientas a nuestro alcance son los aularios virtuales.

A través de los aularios virtuales en contextos de enseñanza presencial, se puede conseguir una enseñanza más individualizada sin perder el contacto y el seguimiento estrecho que implica la figura del profesor en la educación presencial. Combinando las clases y los grupos virtuales con las explicaciones, las directrices y los ejercicios orales dirigidos por un profesor se pueden conseguir cursos que reflejen y que preparen para el mundo laboral al que el alumno va a acceder en breve.

El aulario virtual promueve el trabajo enfocado hacia el aprender a aprender y la comunicación efectiva de lo aprendido. Además promueve el trabajo cooperativo y el uso de nuevas herramientas de trabajo y comunicación imprescindibles en el mundo laboral de la globalización.

La Universidad, por su parte, tiene que responder a las nuevas demandas sociales de individualización de la enseñanza y de la utilidad de lo aprendido. Tanto el inglés para fines específicos como el aulario virtual responden a dichas demandas adecuadamente, creando espacios compartidos de conocimiento que se pueden usar dentro y fuera de la Universidad.

Bibliografía

- Aguilera Jiménez, A. y García Gómez, I. (2000): "Una universidad para el siglo XXI: algunas pistas para la reflexión", en Ortega Romero, A.; Castañeda Barrera, E. (eds.), *Materiales para la calidad. Actas de las II Jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria. Desarrollo de planes de calidad para la universidad*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Alcaraz Varó, E. (2000): *El inglés profesional y académico*, Alianza, Madrid.
- Bocanegra Valle, A. (2003): "Why teaching instrumental English at undergraduate level?", en Luque Agulló, G.; Bueno González, A.; Tejada Molina, G. (eds.), *Las lenguas en un mundo global*, Universidad de Jaén, Jaén.
- Brinton, D.M. & Holten, C.A. (2001): "Does the emperor have no clothes? A re-examination of grammar in content-based instruction", en J. Flowerdew & M. Peacock (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 239-252.
- Bueno, M.C. (2004): "Needs Analysis: results, practical applications and students' perceptions", en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada
- Canton, M.L. y Gil, A.F. (2005): "Aula virtual y aprendizaje autodirigido en lenguas para fines específicos", en Hernández, E.; Sierra, L. (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (VIII). Investigación y Enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Coxhead, A. (2000): "A New Academic Word List", *TESOL Quarterly*, 34(2); 213-238.
- Dovey, T. (2005): "What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the new 'vocationalism'", *English for Specific Purposes* (disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/journal/08894906> en Articles in press)

- Duart, J.M. y Sangrà, A., "Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior", www.uoc.edu/web/cat/articles/duart/Duart_Sangra.pdf [Consulta 10 de enero de 2006]
- Fortanet, I.; Palmer, J.C. y Ruiz, M.F. (2005): "De general a específico: Carencias comunicativas orales detectadas por el profesorado de lengua inglesa", en Hernandez, E.; Sierra, L. (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (VIII). Investigación y Enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Gatehouse, K. (2001): "Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development", *The Internet TESL Journal*, 7.10. <http://iteslj.org/>
- Gee, J.P.; Hully, G. y Lankshear, C. (1996): *The new work order behind the language of the new capitalism*, Allen & Unwin, Sydney.
- Hammada T. & Scott, K. (2000): "A collaborative learning model", *The Journal of Electronic Publishing*, 6 (1). <http://www.press.umich.edu/jep/06-01/hamada.html>
- Hunston, S. (2002): *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge UP, Cambridge.
- Kerres, M. (2002): "Online- und Präsenzelements in Learrangements kombinieren", en Hohenstein, A.; Wilbers, K. (eds), *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.
- Kowal, M. & Swain, M. (1994): "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", *Language Awareness*, 3|2: 73-93.
- Kupetz, R. & Ziegenmeyer, B. (2005): "Blended learning in a teacher training course: Integrated interactive e-learning and contact learning", *ReCALL*, 17 (2): 179-196.
- Leloup, J.W. & Ponterio, R. (2001): "On the Net. Sites for Soar(ing) Eyes", *Language Learning and Technology*, 5/1 [Web document available at <http://llt.msu.edu/vol5num1/onthenet/default.html>]
- Martínez, A.; Bellés, B. y Ruiz, N. (2004): "Using an Internet Resource Guide in the ESP classroom: A comparison of pair and individual work with students of computer Science", en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Superior Europeo de Educación Superior*, Documento-Marco.
- Pierce McMahon, J. (2004): "Why integrate ICT into the ESP currículum at the tertiary level in Spain?", en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada.
- Roldán Riejos, A.M. (2005): "Learning summary writing through multimedia", en Hernandez, E.; Sierra, L. (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (VIII). Investigación y Enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Salazar, P. (2003): "The effects of comprehensible input on the process of language learning: A case study", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.
- Storch, N. (1998): "A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task", *ELT Journal*, 52: 291-299.
- (1999), "Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy", *System*, 27: 363-374.
- (2002), "Patterns of interaction in ESL pair work", *Language Learning*, 52: 119-158.
- Ushi, F. (2000): "Learning on the Web – who does it, why and how? Paper presented as poster as part of the History of CALL exhibition at CALICO and EUROCALL 2000", <http://www.history-of-call.org>.