



## Competencia en producción escrita en inglés para fines específicos mediante el blogging en un entorno de aprendizaje basado en proyectos



Salvador Montaner Villalba<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2742-5338>

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia/  
National Distance Education University

Faculty of Education, English Language Teaching & Teacher Training, Valencia, Spain



### ABSTRACT

#### Article history

Paper received: 26 October 2018  
Paper received in revised form  
and accepted for publication: 30  
April 2019

#### Keywords

teaching English for Specific  
Purposes, blogging, project-  
based learning, competence in  
written production

#### Palabras clave

enseñanza de Inglés para fines  
específicos; blogging;  
aprendizaje basado en  
proyectos; competencia en  
producción escrita

This paper presents Blogging as a tool to promote competence in written production in the English language. The application of Blogging in learning English for specific purposes (ESP) and, in particular, in teaching English at Vocational Training is analyzed, dealing with the area of English in the field of Tourism. We aim at verifying whether the students, who participated in the experiment, have improved their competence in written production through Blogging according to the principles by Project-Based Learning (PBL).

### RESUMEN

Este artículo presenta el *blogging* como herramienta para fomentar la competencia en producción escrita en lengua inglesa. Se analiza el uso del *blogging* en el aprendizaje del inglés para fines específicos y, en particular, en la enseñanza del inglés en la formación profesional, siendo la especialidad de inglés en el campo de la gestión de alojamientos turísticos. El objetivo del presente ensayo consiste en

<sup>1</sup> Corresponding author · Email: [smontaner@invi.uned.es](mailto:smontaner@invi.uned.es)



---

corroborar si el alumnado participante en la experimentación ha mejorado su competencia en producción escrita mediante el *blogging* según los postulados del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

---

## 1. Introducción

Esta investigación está determinada por la necesidad de mejorar la calidad de la competencia de la producción escrita en lengua inglesa de un grupo de 23 alumnos, que, durante el curso académico 2016-2017, estudiaron 1º curso de Grado Superior de la Familia Profesional *Gestión de Alojamientos Turísticos* en un centro de enseñanza a distancia. Esta investigación está pues enmarcada dentro de la aplicación de las TIC como herramientas de aprendizaje del inglés en el ámbito de las lenguas específicas y, por tanto, en el área del aprendizaje y enseñanza del inglés para fines específicos. Además, esta investigación surge a causa de las pocas publicaciones con respecto al uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto educativo relacionado con la formación profesional reglada y, por tanto, enseñanza no universitaria de carácter postobligatorio, según los postulados teóricos del Aprendizaje Basado en Proyectos. No obstante, cabe decir que sí predominan publicaciones empíricas en torno al *Blogging* en la docencia del inglés en el contexto educativo universitario (Campbell, 2003, 2004, 2005; Carney, 2007, 2008, 2009a, 2009b; Ward, 2004; Ducate & Lomicka, 2005; Pinkman, 2005; Fellner & Apple, 2006; Jons & Nuhfer-Halten, 2006; Hann, 2007), etc.

## 2. Objetivos

El objetivo principal de esta presente investigación consiste en verificar si los alumnos han mejorado su competencia en producción escrita en lengua inglesa y, particularmente, en el ámbito del inglés para fines específicos mediante el *Blogging* y, en concreto, mediante la plataforma *Wordpress* (<https://es.wordpress.com>) como herramienta educativa.

Al finalizar esta investigación, se espera que el alumnado haya mejorado su nivel y calidad con respecto a la competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* (Fellner, & Apple, 2006; Murray, & Hourigan, 2008). Se podrá pues corroborar las hipótesis de partida establecidas en este trabajo a partir de un debate, respondiendo a las preguntas de investigación iniciales.

## 3. Marco Teórico

### 3.1. Enseñanza de Lenguas para fines específicos

Este término supone el enfoque de la enseñanza de lenguas cuyo fin consiste en satisfacer las necesidades comunicativas de un grupo concreto de alumnos (Hutchinson y Waters, 1987). Con

respecto a la docencia del inglés para fines específicos, Hutchinson y Waters (1987: 16) distinguen cuatro categorías: ESP (*English for Specific Purposes*), EAP (*English for Academic Purposes*), EST (*English for Science & Technology*) y EOP (*English for Occupational Purposes*), mientras Robinson (1991) incluye el Inglés para fines académicos y el Inglés para fines ocupacionales y, finalmente, Kennedy y Bolitho (1985) añaden el Inglés para la ciencia y la tecnología.

Dado que el tema central de este trabajo radica en el aprendizaje del inglés específico en la Formación Profesional reglada, resulta conveniente explicar la situación del inglés dentro de dicha formación. El fin último de la formación profesional consiste en preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar la inserción del alumnado en el mercado laboral. Los alumnos pueden realizar prácticas no remuneradas en países de la Unión Europea con sus estudios finalizados. Resulta pues lógico que el inglés adquiera importancia en los centros públicos de formación profesional. El aprendizaje del inglés fue introducido, en su totalidad, en todos los ciclos formativos por la Ley Orgánica de Educación (2006) y desarrollado en mayor profundidad por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013).

El aprendizaje permanente (Chalfoun, 2012) es un factor clave, a causa de las diferentes relaciones económicas que se desarrollan no solo entre España y el resto de naciones de la UE, sino también con otros países donde el inglés es la lengua vehicular en diferentes clases de relaciones profesionales y académicas. Con el fin de fomentar el aprendizaje permanente, se crearon los centros integrados públicos de formación profesional. Estos centros pretenden completar la formación profesional existente y aumentar la calidad del sistema en su conjunto. Esta red de centros integrados está en permanente contacto con la realidad del mercado laboral de su ámbito no sólo con empresas nacionales sino también en empresas extranjeras. Por esta razón, el aprendizaje del inglés adquiere una significativa relevancia.

En un curso de inglés para fines específicos, el concepto *análisis de necesidades* (Munby, 1978) es relevante. El análisis de necesidades se entiende como “the corner stone of ESP and leads to a very focused course” (Dudley-Evans y St. John, 1998: 122), es decir, se trata de un concepto relevante que implica un curso realmente especializado. Dudley-Evans y St. John (1998) profundizan en el concepto *necesidades del alumno* como elemento clave en la enseñanza de lenguas para fines específicos y, particularmente, en la enseñanza del inglés. Por tanto, la enseñanza del inglés para fines específicos está basada en el enfoque centrado en el alumno (Hutchinson y Waters, 1987; Dudley-Evans y St. John, 1998). Los alumnos asumen el papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras los contenidos del curso ofrecen respuesta a sus necesidades comunicativas.

En cuanto a las TIC aplicadas en la enseñanza del inglés para fines específicos, cabe destacar estas dos publicaciones: Lázaro, Pena y Vitalaru (2009), que realizan un estudio cualitativo centrado en la enseñanza del inglés aplicado al Derecho y la traducción mediante la wiki, y Martín-Monje (2010) que se centra en la docencia del inglés para fines específicos en un contexto docente universitario a distancia. La autora analiza el uso de las TIC en un curso online de inglés científico y técnico dentro del programa de formación permanente *English for Specific Purposes* durante el curso académico 2009-2010.

### 3.2. Los Blogs

A continuación, se expone brevemente el estado de la cuestión en torno al *Blogging* en la enseñanza de lenguas para fines específicos. A este respecto, cabe mencionar que, si bien existen publicaciones empíricas en torno al uso de los blogs en la enseñanza de lenguas para fines específicos en contextos educativos universitarios (Arani, 2005; Wu, 2005; Murray & Hourigan, 2008; Martín-Monje, 2010, entre otras referencias); apenas hay investigaciones en torno al *Blogging* en la enseñanza del inglés específico en el contexto educativo de la Formación Profesional reglada (Montaner, 2016, 2017, *próx.*) y, en particular, según los postulados teóricos del Aprendizaje Basado en Proyectos (Montaner, 2018). Por esta razón, se ha considerado necesario y conveniente investigar el uso de los blogs en la docencia del inglés especializado en el sector de la gestión de alojamientos turísticos en el contexto de la formación profesional reglada dentro del sistema educativo español (Real Decreto 1686/2007, 14 de diciembre) según el ABP.

Por una parte, Arani (2005) se centra en el ámbito de la medicina, Wu (2005) analiza el uso de los blogs con estudiantes taiwaneses en la facultad de ingeniería, Murray y Hourigan (2008) exploran el *Blogging* con alumnos de un curso de Lenguas y Tecnología con el fin de iniciarles en el uso de las TIC durante el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y, finalmente, Martín-Monje (2010) analiza las posibilidades didácticas del blog como herramienta de aprendizaje del inglés para fines específicos mediante el curso online *Scientific and Technical English*.

Sin embargo, por la otra parte, se han publicado recientemente investigaciones empíricas centradas en el *Blogging* aplicado a la enseñanza del inglés para fines específicos en el contexto educativo de la formación profesional. A este respecto, Montaner (2016) explora el uso de los blogs mediante el análisis de datos cuantitativos. Montaner (2017) analiza el *Blogging* desde la perspectiva del estudio del caso y, por último, Montaner (*próx.*) se centra en el empleo de los blogs mediante el análisis del rango de la producción escrita. Estas tres investigaciones se desarrollaron en el marco de la enseñanza del inglés en el ámbito específico de la familia profesional diseño y amueblamiento y, por tanto, en el contexto educativo de la formación profesional reglada, en modalidad presencial.

### 3.3. Aprendizaje Basado en Proyectos

El uso de los blogs en la enseñanza del inglés para fines específicos, en la presente experimentación -objeto de estudio del presente trabajo-, se realiza mediante el ABP, o PBL (en inglés *Project-Based Learning*), es decir, la metodología docente conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos, siendo ésta el eje de toda nuestra fundamentación metodológica. A este respecto, la mayor parte de la literatura sobre el ABP incide en su aplicación práctica en el aula (Cabrera Pérez, et al., 2013; Carrión I Ribas, et al., 2015; Vergara, 2016). El ABP puede ser concebido como una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de actividades fundamentadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación por parte del alumnado que trabaja de forma relativamente autónoma, y con un alto nivel de implicación y cooperación dado que el alumno

es actor de su propio aprendizaje, y que culmina con un producto final presentado ante los demás, conocida esta fase como difusión. Precisamente, el uso práctico del ABP así como la evaluación de la misma adquieren especial relevancia en el presente trabajo. En este sentido, la metodología del ABP no se entiende sin el uso de las herramientas TIC, puesto que los materiales y fuentes de información tienen que ser diversos, y los recursos deben romper las barreras de espacio y tiempo. El uso del *Blogging* nos favorecerá pues que el alumnado pueda 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.

En la Orden de 29 de julio de 2009 aparece el currículo (Módulo Profesional: Inglés Técnico II), sobre el que se va a implementar el uso del blog como herramienta para la mejora de la competencia en producción escrita en inglés. Según este decreto, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación son los siguientes:

<p>RESULTADO DE APRENDIZAJE: 3. Cumplimenta documentos de carácter técnico en inglés reconociendo y aplicando las normas propias de la lengua inglesa.</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS: a) Se ha identificado un vocabulario de uso general en la documentación propia del sector. b) Se ha identificado las características y datos clave del documento. d) Se han cumplimentado documentos profesionales relacionados con el sector. h) Se han utilizado las herramientas informáticas en la redacción y cumplimentación de los documentos.</p>
<p>RESULTADO DE APRENDIZAJE: 4. Redacta documentos de carácter administrativo/laboral reconociendo y aplicando las normas propias de la lengua inglesa y del sector.</p> <p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS: a) Se ha identificado un vocabulario de uso general en la documentación propia del ámbito laboral.</p>
<p>RESULTADO DE APRENDIZAJE: 5. Interpreta textos, documentos, conversaciones, grabaciones u otros en lengua inglesa relacionados con la cultura general de negocio y empresa utilizando las herramientas de apoyo más adecuadas.</p> <p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS: a) Se han identificado las herramientas de apoyo más adecuadas para la interpretación y traducciones en inglés. d) Se han aplicado los conocimientos de la lengua inglesa a las nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información. e) Se ha valorado la dimensión de la lengua inglesa como medio de comunicación base en la relación empresarial, tanto europea como mundial.</p>

Tabla 1. Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación específicos.

Los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo aportan las pautas con el objetivo de diseñar las estrategias de evaluación –recursos, productos, agrupamientos, etc.–, a partir de la estrategia de enseñanza en la que el alumnado deberá realizar un canvas<sup>2</sup>. El profesorado podrá así establecer hitos de evaluación, es decir, qué proceso(s) evaluar en coherencia con los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

CANVAS PARA EL DISEÑO DE PROYECTOS		
<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>  ¿Qué competencias clave se desarrollan?	<b>PRODUCTO FINAL</b>  ¿Qué queremos conseguir? ¿Qué reto queremos resolver? ¿A qué problema queremos dar solución?	<b>RECURSOS</b>  ¿Qué personas deben implicarse: docentes del claustro, familias, otros agentes educativos...? ¿Qué otros materiales son necesarios? ¿Es necesaria algún tipo de instalación especial?
<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>  ¿Con qué estándares de aprendizaje evaluables del Currículo Oficial podemos relacionar los aprendizajes adquiridos?	<b>TAREAS</b>  ¿Qué tenemos que hacer para alcanzar el producto final?	<b>HERRAMIENTAS TIC</b>  ¿Qué Apps y herramientas TIC necesitamos? ¿Qué servicios web vamos a usar? ¿Podemos vincularlas con las tareas?
<b>MÉTODOS DE EVALUACIÓN</b>  ¿Qué herramientas y estrategias innovadoras de evaluación vamos a aplicar?	<b>DIFUSIÓN</b>  ¿Cómo vamos a difundir nuestro proyecto?	<b>AGRUPAMIENTOS/ORGANIZACIÓN</b>  ¿Cómo se va a agrupar el alumnado? ¿Cómo vamos a organizar el aula?

Un documento para pensar colaborativamente diseñado por **conecta13** y publicado con licencia Creative Commons (Diseño original: Miguél Ariza @maarizaperez y Antonio Herreros @aherrerosvega) Disponible en <http://conecta13.com/canvas/>

Imagen 1. Canvas para el diseño de proyectos.

Por último, con respecto al uso del ABP mediante el *blogging* en la enseñanza del inglés, cabe destacar 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.

## 4. Metodología

### 4.1. Identificación de un problema

El problema de esta investigación surge en un centro integrado público de formación profesional, situado en la provincia de Valencia, tratándose pues de un centro de enseñanza pública no universitario. Tras la realización del cuestionario inicial por los alumnos, se identificó dificultades notables con respecto a la competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante la observación y el análisis permanente de la realidad educativa de la asignatura de lengua inglesa en el ciclo de formación profesional *Gestión de Alojamiento Turísticos*.

En la enseñanza pública no universitaria se ha atisbado que existe un bajo nivel educativo en lengua inglesa como lengua oficial del currículo (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Real Decreto 1105/2014). Además existe una gran diversidad de niveles dentro de un

2 Es un ideador gráfico que permite la creación compartida para idear un proyecto. Es, por tanto, un documento que permitirá al alumnado enfrentarse al currículo con sentido y significado, podrá adaptarlo según las necesidades del proyecto, podrá enriquecerlo con sus aportaciones, y le servirá como guía para saber a qué reto se enfrentan, qué plan hemos de trazar entre todos y qué producto es el que el profesorado va a evaluar.

mismo grupo de alumnos, no sólo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria sino también en la Enseñanza Postobligatoria no universitaria y, particularmente, en la Formación Profesional. Esto se pudo observar en el centro integrado público de formación profesional, donde tuvo lugar la presente experimentación durante el curso académico 2016-2017.

La razón por la cual el nivel educativo del idioma inglés es bajo entre el alumnado procedente de la formación profesional reside en que los alumnos no consideran una utilidad práctica del idioma a corto-medio plazo. Desde la propia experiencia del profesor-investigador, se identifican claramente tres grupos de alumnos: alumnado joven recién licenciado y con algún conocimiento del idioma, alumnado procedente de Bachillerato con conocimientos muy básicos, y un tercer grupo de alumnos cuyas edades oscilan entre 40 y 50 años. Estos últimos se inician en el aprendizaje de la lengua inglesa. Se hace pues necesaria esta investigación con el fin de ayudar al alumnado a mejorar la calidad y el nivel de la competencia en producción escrita en lengua inglesa en el contexto del aprendizaje del inglés para fines específicos.

#### 4.2. Pregunta de Investigación

El ámbito científico de esta investigación es, por un lado, la corrección de los niveles de producción escrita del alumnado en la formación profesional reglada y, por otro, la corroboración o refutación de que el uso de los blogs mejoraría el desarrollo de la competencia en producción escrita mediante diversas tareas que se les asignaron a los alumnos durante la realización del experimento. Se establecen pues las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Puede influir el uso de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en lengua inglesa en un entorno ABP?
2. ¿Puede la utilización de los blogs aumentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa según el ABP?

#### 4.3. Hipótesis de partida

La hipótesis de trabajo se configura como base de una investigación que puede confirmar o negar su validez. En el modelo investigación-acción (Elliott, 1978, 1993; Cohen & Manion, 1990; Cohen, Morrison & Manion, 2007), las hipótesis proceden de la reflexión y el análisis de una determinada problemática, permitiendo que se sepa lo que se pretende conseguir. Por tanto, las dos hipótesis de partida de esta investigación son las siguientes:

1. El uso del blog en la clase de lengua inglesa para fines específicos aumenta la motivación del alumnado, y
2. El empleo de los blogs tiene una influencia positiva en la mejora de la competencia en producción escrita en inglés para fines específicos según el Aprendizaje basado en Proyectos.

#### 4.4. Investigación-acción: características

En el campo de la educación, Elliot (1993) y Kemmis y McTaggart (1988) introducen la idea del maestro investigador. Los autores proponen que el profesor pueda realizar una investigación

sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. El docente combina así los roles de investigador, observador y profesor, motivo por el cual se ha escogido este modelo de investigación, asumiendo pues el doble rol de investigador y profesor del grupo, al tiempo que une el conocimiento teórico con el de un contexto específico en el que resulta conveniente una intervención educativa (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

El objetivo principal de la investigación-acción consiste en mejorar la realidad educativa a través de la continua reflexión acerca de la práctica educativa de forma que esta reflexión influya en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante intervenciones concretas. La acción adquiere un papel fundamental en el proceso puesto que, según Carrilla (2012), los agentes implicados asumen un rol activo considerando que tienen que reflexionar en torno a imprevistos que surgen en la práctica docente y, en consecuencia, intervenir sobre estos con el objeto de mejorar la realidad.

Algunas de las características más significativas (Cohen y Manion, 1990 y Elliot, 1993) de la investigación-acción son: - Su fin es mejorar la educación mediante un cambio. - Supone la participación de investigadores y profesores. - Se centra únicamente en los problemas en un contexto concreto. - La práctica no adquiere mayor relevancia respecto al contexto sobre el que se investiga. - Se está constantemente considerando posibles cambios sobre los que reflexionar y, a partir de la reflexión, actuar, ofreciendo así una visión amplia y objetiva de la realidad.

Las herramientas básicas para realizar una investigación sobre la acción educativa propia son la observación y el diálogo con otros investigadores y profesores, facilitándoles pues *triangular* los resultados conseguidos, es decir, sometiendo a control cruzado las opiniones de profesores, estudiantes y observadores. Los instrumentos para la recogida de datos son el diario del profesor, el diario de aprendizaje, etc.

#### 4.5. Métodos cuantitativos

Los datos cuantitativos de esta investigación se consiguieron a partir de todas aquellas actividades de producción escrita mediante el *Blogging* en un entorno ABP que los alumnos realizaron durante el curso académico 2016-2017, con el objetivo de corroborar si hubo o no una mejora significativa durante todo el proceso de escritura, así como de la prueba inicial y la prueba realizada al finalizar el experimento.

Se procedió a recoger datos cuantitativos sobre la variable dependiente y la variable independiente. Las variables dependientes son las calificaciones conseguidas en las diferentes producciones escritas así como en las diversas pruebas realizadas por el alumnado, mientras las variables independientes se clasifican en: 1. Proceso de composición y 2. Producto final. En esta experimentación, se prestó mayor atención al producto final, es decir, la versión definitiva de la producción escrita como consecuencia del proceso de composición. Puesto que este trabajo se centra en la competencia en producción escrita, se distinguen dentro del producto final (Shehadeh, 2011) estos componentes: 1. Contenido del texto, 2. Organización y estructura del texto, 3. Gramática, 4. Uso de vocabulario específico y 5. Ortografía y puntuación.

#### 4.6. Contexto y muestra

El centro es un centro integrado público de formación profesional en el que se imparten titulaciones de Formación Profesional reglada en modalidad presencial, semipresencial (*blended learning*) y a distancia. También se imparten cursos de formación profesional ocupacional, formación profesional para la empresa y formación profesional básica. En cuanto a la industria, destaca de manera relevante el sector del turismo. De ahí que una de las especialidades formativas que se imparten en el centro sea la familia profesional de gestión de alojamientos turísticos.

En lo que respecta a la muestra, ésta se compone de 23 alumnos que, elegidos aleatoriamente, participaron en la experimentación, de los cuales 19 estudiantes fueron varones y 4 estudiantes fueron hembras. Todos los alumnos fueron adultos cuyas edades oscilaban aproximadamente entre 25 y 47. Estos alumnos estudiaron 1º curso de grado superior de la familia profesional *Gestión de Alojamientos Turísticos* durante la experimentación.

Los alumnos participantes realizaron un cuestionario inicial<sup>3</sup> mediante la herramienta en línea *Google Form* con la finalidad de que el investigador pudiera conocer información diversa, a saber, motivos por los que decidieron estudiar este ciclo formativo concreto, razones por las que aprenden la lengua inglesa, años de formación en lengua inglesa, hábitos de aprendizaje con respecto al idioma, etc. 19 alumnos de un grupo de 23 estudiantes respondieron este cuestionario. Con respecto a los años de formación en inglés, 7 alumnos respondieron que sólo habían estudiado previamente el inglés menos de 2 años. 5 alumnos aprendieron el idioma en un periodo entre 2 y 3 años. Sólo 1 alumno había aprendido la lengua inglesa en un periodo entre 3 y 4 años y, finalmente, un grupo de 6 alumnos respondió que habían aprendido la lengua inglesa durante más de 5 años.

En cuanto a los hábitos de aprendizaje del idioma, se les requirió información con respecto a si aprendieron el idioma con fines profesionales y/o por placer. Respecto al aprendizaje del idioma con fines profesionales, 9 alumnos respondieron que nunca aprendieron inglés, 7 alumnos a veces aprendieron el idioma y sólo un grupo reducido de 3 alumnos afirmaron que aprendían la lengua inglesa con frecuencia. En lo concerniente con el aprendizaje del inglés por placer, 8 alumnos nunca aprendieron el idioma, 9 alumnos a veces aprendieron el inglés y, por último, sólo 2 alumnos afirmaron responder que aprendieron la lengua inglesa con frecuencia.

También se les solicitó información con respecto a la práctica de las destrezas comunicativas. En cuanto a las destrezas productivas, 11 alumnos afirmaron que nunca utilizaron estas destrezas, 7 alumnos a veces usaron estas destrezas en el aprendizaje del idioma y sólo 1 alumno desarrolló estas destrezas con frecuencia. Con respecto a las destrezas receptivas, 11 alumnos nunca usaron estas destrezas, 7 alumnos a veces practicaron estas destrezas y sólo 1 alumno desarrolló tanto la comprensión lectora como la auditiva.

---

<sup>3</sup> Vease <https://docs.google.com/forms/d/1kWMEZgBodPqbut0hOd8Auh0PRgxhEljdD4Fh3EnqKvg/edit>

Con respecto a la recogida de datos y el análisis de estos, se recurre a la triangulación de datos (Pérez Serrano, 1994) con el objetivo de incrementar la propia validez de los resultados y conclusiones conseguidas, considerando tanto los datos cualitativos como los datos cuantitativos. En la presente experimentación, la triangulación se realizó únicamente mediante los datos cuantitativos, que se recogieron a partir de los resultados de la prueba inicial de curso, la prueba final y las diferentes actividades sugeridas en un entorno ABP para desarrollar la producción escrita a través del *Blogging*, a partir del modelo de investigación-acción.

## 5. Análisis de Resultados

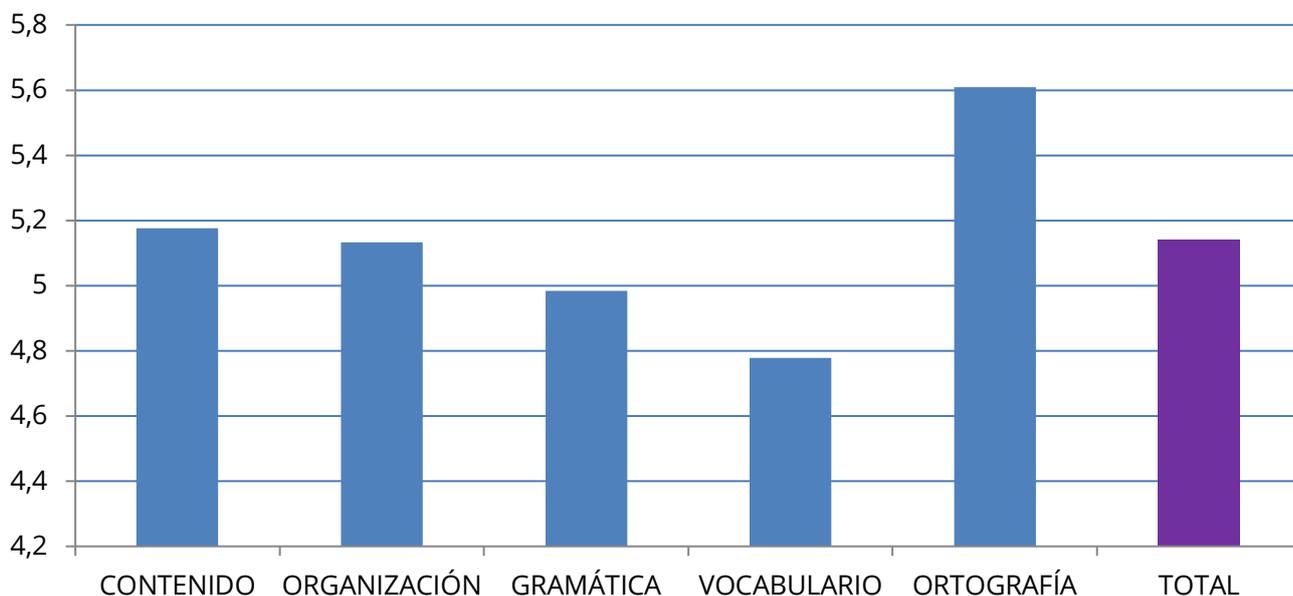
La recolección de datos de esta investigación se realizó mediante estos tres elementos: En primer lugar, la prueba de evaluación inicial, también denominada *pre-test* (en inglés) para, a continuación, analizar los resultados de las diferentes producciones escritas en formato digital según los postulados del Aprendizaje Basado en Proyectos y, luego, continuar con el análisis de resultados de la prueba de evaluación final, o *post-test*. Por último, se analizan resultados comparando la prueba de evaluación inicial con la prueba de evaluación final.

### 5.1. Datos Cuantitativos

Los alumnos realizaron a principio de curso una prueba de diagnóstico inicial para comprobar el conocimiento previo, del que disponían. Esta prueba de evaluación inicial constaba de varias partes. En esta investigación se presta especial atención a la competencia en producción escrita. En esta prueba inicial se estableció la temática de la producción escrita así como el contenido que los alumnos debían redactar. Básicamente, tuvieron que presentarse a sí mismos, y exponer sus intereses profesionales. Además, en esta producción escrita los alumnos debían explicar por qué realizaban estudios de turismo en la formación profesional reglada a distancia.

El análisis de la producción escrita está fundamentado en la estadística descriptiva con la finalidad de verificar si los alumnos mejoraron en su competencia en producción escrita o no al término de la experimentación mediante las diversas actividades propuestas en *Wordpress* en un entorno ABP. A continuación, en la siguiente gráfica se observan los resultados de la producción escrita perteneciente a la prueba de evaluación inicial.

## Media-Prueba Inicial

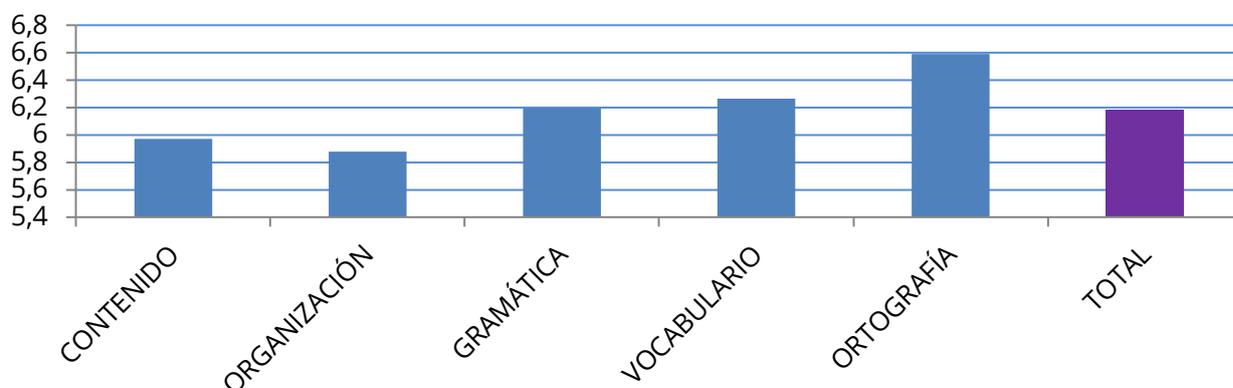


Gráfica 1. Media de los Resultados de la prueba inicial.

La media más alta se sitúa en el componente *ortografía* con la calificación de 5,6 mientras la más baja depende del componente *vocabulario* (4,8). En segunda posición, está el componente *contenido* (5,17). El componente *organización* (5,13) se encuentra en tercera posición. En cuarto lugar, está el componente *gramática* (4,9). La media total de esta producción escrita relacionada con la prueba de evaluación inicial es 5,14.

A continuación, se analizan los resultados de las diferentes producciones escritas que los alumnos realizaron durante la experimentación. En la primera producción escrita, los alumnos elaboraron un diccionario especializado en términos relacionados con el ámbito de la gestión de alojamientos turísticos. En la siguiente gráfica se observa la media de los resultados de esta primera producción escrita.

## Media-Producción Escrita 1

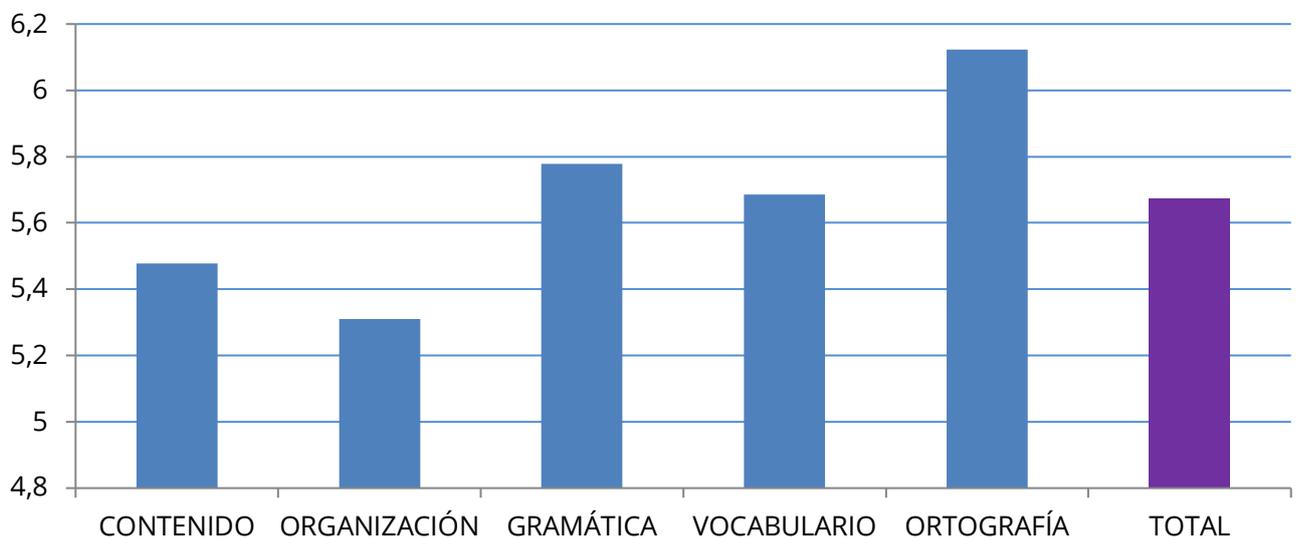


Gráfica 2. Media de los resultados de la 1ª producción escrita.

El primer componente con la calificación más alta es la *ortografía* (6,5). En segundo lugar, se encuentra el componente *vocabulario* con la calificación de 6,2. A continuación, está el componente *gramática* (6,19). El cuarto componente es *contenido* (5,9) y, finalmente, se encuentra el componente *organización* (5,8). La media total de esta primera producción escrita es 6,17.

En la segunda producción escrita digital, denominada *Let's visit Paris*, los alumnos elaboraron un folleto turístico en línea sobre la ciudad de París. Para ello, los alumnos realizaron primero una investigación en internet. Luego, se distribuyeron en grupos de 4-5 alumnos diferentes temáticas, a saber la gastronomía, ocio y entretenimiento, cultura, tradiciones, etc. En esta gráfica se contemplan los resultados de esta segunda producción escrita digital.

### Media-Producción Escrita 2



Gráfica 3. Media de los resultados de la 2ª Producción Escrita

El primer componente aquí es *ortografía* con la calificación de 6,1. En segundo lugar, se encuentra el componente *gramática* (5,7). A continuación, el tercer componente es *vocabulario* (5,6). En cuarto lugar, se encuentra el componente *contenido* (5,4) y, finalmente, se puede ver el componente *organización* (5,3). La media total de esta segunda producción escrita es 5,6. Si comparamos la primera producción escrita con la segunda producción escrita, se observa que la media de los diferentes componentes en esta segunda producción escrita desciende ligeramente en comparación con la primera producción escrita y, por tanto, no existen diferencias significativas en términos estadísticos entre ambas actividades. Con respecto al componente *vocabulario*, se produce una ligera diferencia de 0,52 puntos y, por tanto, no significativa entre ambas producciones escritas. En lo concerniente con el componente *organización*, éste pasa a segunda posición en esta segunda producción escrita con una diferencia de 0,5 puntos, por lo que no existen diferencias significativas entre ambas producciones escritas. En cuanto al componente *ortografía*, éste ha descendido en la segunda producción escrita ligeramente y, por tanto, apenas existen diferencias significativas en términos

estadísticos entre ambas producciones escritas. Del mismo modo sucede tanto en el componente *contenido* como en el componente *gramática* cuyos resultados disminuyeron ligeramente en esta segunda producción escrita. En consecuencia, se puede observar que ha habido una disminución ligera en la segunda producción escrita (5,6) con respecto a la primera producción escrita (6,18), siendo superior la media total de la primera actividad.

El tema de la tercera producción escrita consistió en la elaboración por parte del alumnado de una campaña de marketing turístico en lengua inglesa. De acuerdo a los principios teóricos del ABP, los alumnos redactaron una campaña de marketing turístico con el objetivo de promocionar la ciudad de París como producto a agencias en el sector del turismo así como a potenciales clientes. Tras su investigación inicial con respecto a la anterior actividad, el alumnado realizó esta campaña de marketing turístico con el fin último de realizar una exposición oral mediante videoconferencia.

A continuación, se observa en la siguiente gráfica la media de los resultados de la tercera producción escrita en formato digital.



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

El primer componente es *ortografía* con la calificación de 6,92. En segundo lugar, está el componente *gramática* (6,91). El tercer componente es *vocabulario* (6,7). Luego, se observa el componente *contenido* (6,4). En quinto lugar, se encuentra el componente *organización* (6,2). La media total de esta tercera producción escrita es 6,7. Si comparamos las tres producciones escritas, con respecto al componente *contenido*, la calificación de la tercera producción escrita (6,4) incrementa notablemente con respecto a la calificación de la segunda producción escrita (5,4) y, por tanto, existen diferencias significativas en términos estadísticos y; en comparación con la primera producción escrita (5,9), no se observan diferencias significativas. En lo concerniente con el componente *organización*, la calificación de la tercera producción escrita (6,2) aumenta notablemente en comparación con la segunda producción escrita (5,3), por lo que existen diferencias significativas entre ambas; y también incrementa si se compara con la primera producción escrita (5,9) y, en consecuencia, no existen diferencias significativas entre la

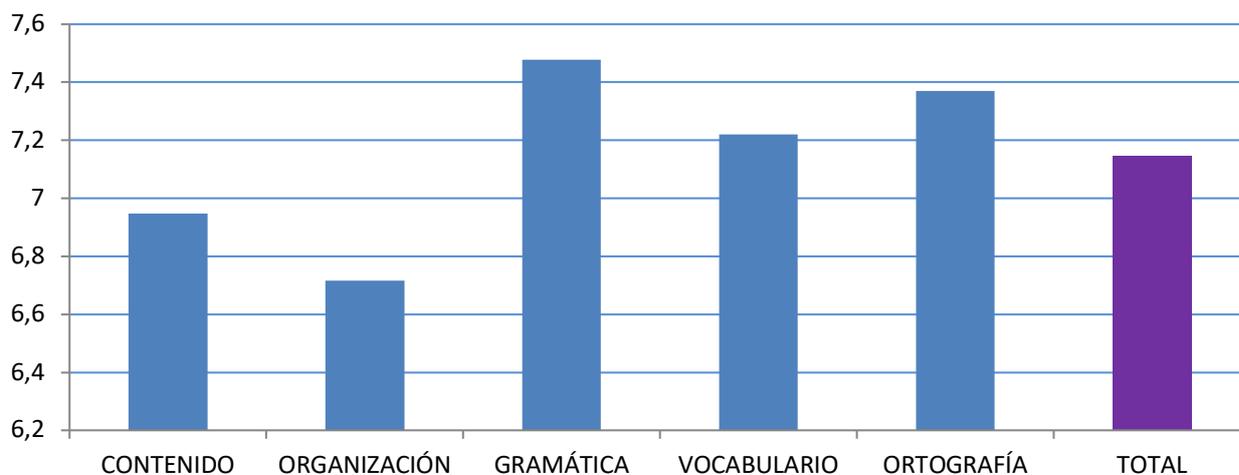
tercera producción escrita y la primera producción escrita. En cuanto al componente *gramática*, la calificación de la tercera producción escrita (6,9) asciende notablemente en comparación con la segunda producción escrita (5,7), por lo que hay diferencias significativas en términos estadísticos entre ambas producciones. Si se compara el componente *gramática* de la tercera producción escrita (6,9) con la primera producción escrita (6,19), se observa que no existen diferencias significativas entre ambas actividades, siendo ligeramente superior la calificación de la tercera producción escrita. Con respecto al componente *vocabulario*, la calificación de la tercera producción escrita (6,7) incrementa significativamente en comparación con la calificación de la segunda producción escrita (5,6). Si comparamos la calificación de la tercera producción escrita (6,7) con la calificación de la primera producción escrita (6,2), apenas existen diferencias significativas en términos estadísticos entre ambas actividades, siendo superior la media de la tercera producción escrita. En lo concerniente con el componente *ortografía*, la calificación de la tercera producción escrita (6,9) difiere ligeramente no sólo con respecto a la segunda producción escrita (6,1) sino también en lo que respecta con la primera producción escrita (6,5). En cualquier caso, la media de la tercera producción escrita es nuevamente superior a las dos actividades anteriores. Finalmente, si se compara la media total de las tres producciones escritas, se puede observar claramente que hubo una mejora sustancial casi al término de la experimentación.

La prueba final de curso mostraba unas características similares a las de la prueba inicial de modo que la comparación de ambos resultados fuera completamente fiable. Esta prueba final o *post-test* consistió en un trabajo individual que los alumnos realizaron mediante *Google Docs* de forma que, al terminar la actividad, pudieron enviarla al profesor-investigador haciendo *clic* en la opción *compartir*. El docente pudo así insertar comentarios en el documento con el fin de aportar retroalimentación al alumnado.

En esta prueba final o *post-test*, los alumnos realizaron una breve descripción en torno a la profesión o profesiones directamente relacionadas con el sector del turismo. Para tal fin, se plantearon diversas preguntas cerradas con la finalidad de guiar al alumnado en el desarrollo de la organización. El requisito fundamental era que la composición constara de tres párrafos: introducción, cuerpo y conclusión. Se les solicitó a los alumnos que redactaran un borrador para enviar, mediante *Google Docs*, junto con el texto definitivo. Se les sugirió que lo enviaran en un mismo documento, de modo que el borrador estuviera en la primera página y el texto definitivo apareciera en la segunda página. Sólo seis alumnos de un grupo de 23 estudiantes enviaron el borrador.

A continuación, en la siguiente gráfica se visionan los resultados de la prueba final o *post-test*.

### Media-Prueba Final

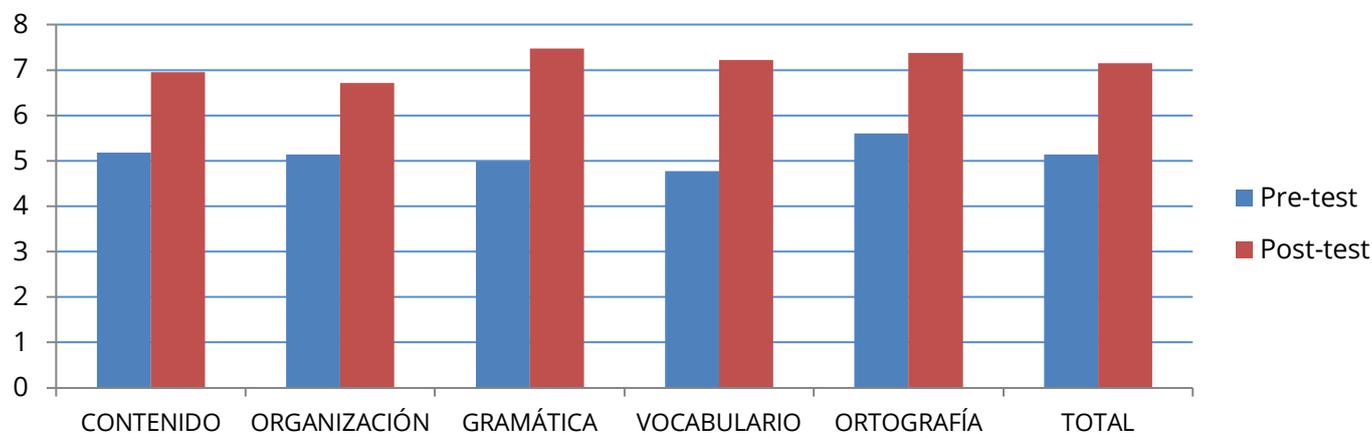


Gráfica 5. Media de los Resultados de la prueba final

El primer componente es *gramática* (7,4). En segunda posición está el componente *ortografía* (7,3). Luego, se encuentra el componente *vocabulario* (7,2). En cuarto lugar, se observa el componente *contenido* (6,9). El quinto componente es *organización* con la calificación de 6,7. La media total de la prueba final es 7,1. Por tanto, si comparamos las diversas producciones escritas digitales, se observa claramente una mejora significativa en la prueba final por lo que, en consecuencia, se podría afirmar que el aprendizaje del inglés en el ámbito de la gestión de alojamientos turísticos ha sido satisfactorio al término de la experimentación.

Por último, en la siguiente gráfica se observan los resultados de la prueba de evaluación inicial y la prueba de evaluación final con la finalidad de triangular los datos cuantitativos desde un enfoque comparativo, y así determinar si hubo un aprendizaje significativo con respecto al uso de blogs en el aprendizaje del inglés en el ámbito del turismo correspondiente a la formación profesional reglada.

### Comparativa de media del pre-test y del post-test



Gráfica 6. Comparativa de media.

En esta gráfica se observa la siguiente información. Por una parte, con respecto a la prueba de evaluación inicial, el componente *ortografía* se posiciona en primer lugar con la calificación de 5,61. En segundo lugar, está el componente *contenido* (5,176). Luego, se encuentra el componente *organización* (5,13). En cuarto y quinto lugar están los componentes *gramática* (4,984) y *vocabulario* (4,779) respectivamente. Por otra parte, en la prueba de evaluación final, el componente *gramática* (7,4) es el primero. El segundo componente es *ortografía* (7,3). En tercera posición, se encuentra el componente *vocabulario* (7,2). El cuarto componente es *contenido* (6,9) y, finalmente, en quinto lugar aparece el componente *organización* (6,7).

## 6. Discusión

En este apartado, se justifican los diversos motivos por los cuales se obtuvieron los resultados analizados en las diversas producciones escritas durante toda la experimentación. En primer lugar, se razonan los resultados relacionados con la prueba de evaluación inicial o *pre-test*. Con respecto a la primera gráfica, en la que se presenta la media de los resultados de la prueba inicial, cabe destacar que los componentes *gramática* (4,9) y *vocabulario* (4,7) tengan la calificación más baja. Esto se podría deber al bajo nivel del idioma por parte del alumnado procedente de ciclos formativos. Con respecto a los componentes *contenido* (5,17) y *organización* (5,13), los alumnos no tuvieron claro el objetivo de esta prueba inicial. Además, tampoco comprendieron bien la relevancia que implica tanto una cohesión como una coherencia interna durante el proceso de redacción de un texto, motivo por el cual las calificaciones de estos dos componentes fueron realmente bajas.

En segundo lugar, se exponen posibles motivos, por los que se obtuvieron los resultados de las tres producciones escritas principales. En la gráfica correspondiente, donde se presenta la media de los resultados de la primera producción escrita, se observa una mejora significativa en comparación con la prueba inicial debido posiblemente a la naturaleza de esta actividad. A modo de ejemplo, con respecto al componente *organización* (5,8) no dio lugar a redactar textos poco estructurados, dado que los alumnos únicamente elaboraron su propio diccionario en línea consistente en ofrecer definiciones de un vocabulario especializado en el ámbito del turismo. En cuanto al componente *gramática* (6,1), se observa una mejora notable con respecto a la prueba inicial porque, al tratarse de una actividad donde los alumnos sólo definieron un listado de palabras de forma concisa, las posibilidades de cometer errores gramaticales se reducen sustancialmente. De igual modo sucede con el componente *vocabulario* (6,2), dado que el objetivo de esta primera actividad consistió en la práctica y refuerzo de vocabulario especializado en el ámbito de la gestión turística.

A continuación, se razonan de forma tentativa los resultados de la segunda producción escrita. Se observa que ha habido un ligero descenso entre la primera producción escrita (6,17) y la segunda producción escrita (5,6), por lo que no existen diferencias significativas en términos estadísticos entre ambas producciones. Este ligero empeoramiento en la segunda producción escrita posiblemente se debió a los siguientes motivos: 1. El bajo nivel del idioma por parte de un porcentaje alto de alumnos que estudian en la formación profesional, y 2. Una mayor

dificultad en las estructuras de la lengua requeridas que se muestran en los criterios de evaluación. Algunas estructuras de la lengua, propias del lenguaje del turismo, son la voz pasiva, uso adecuado de la adjetivación y las formas de superlativo, entre otras. Los estudiantes no parecieron comprender que, durante la realización de la actividad, debían tomar conciencia de un uso eficiente de determinadas estructuras de la lengua en el ámbito del inglés especializado, por lo que la calificación media de esta segunda producción escrita descendió ligeramente con respecto a la primera producción escrita.

Luego, se justifican los posibles motivos relacionados con la tercera producción escrita. Para la realización de esta actividad, los alumnos recibieron previamente formación específica en torno a cómo elaborar una campaña efectiva de marketing turístico en la asignatura correspondiente del ciclo formativo en su lengua materna, lo cual les facilitó bastante la realización de esta actividad en lengua inglesa. Esto posiblemente implicó que los resultados de la tercera producción escrita aumentaran significativamente con respecto a la segunda producción escrita.

A continuación, se razonan las hipotéticas causas por las que se obtuvieron los resultados de la prueba de evaluación final o *post-test*. En esta prueba final los alumnos redactaron textos diversos en torno a diferentes carreras profesionales propias del sector del turismo. El objetivo de esta última actividad consistía en aproximarse a la realidad profesional del alumnado y, por tanto, adaptarse a las necesidades formativas del alumnado. Esto podría ser uno de los principales motivos, por los que los resultados correspondientes a la prueba final fueron completamente satisfactorios. Se cumplieron pues con las expectativas iniciales antes de comenzar con el experimento.

En tercer lugar, se procede a justificar de forma concisa la diferencia de resultados entre la prueba de evaluación inicial y la de evaluación final. Antes de comenzar con la experimentación se pudo constatar, a partir de los resultados de la prueba inicial, que los alumnos efectivamente tuvieron un nivel muy bajo con respecto a la lengua inglesa en términos generales. Sin embargo, durante la experimentación, los resultados fueron mejorando progresivamente, lo cual causó satisfacción positiva en el alumnado. Los alumnos estuvieron siempre motivados durante todo el proceso, por lo que el aspecto motivacional fue elemento clave en todo momento. Por tanto, la motivación de los alumnos- en calidad de factor extrínseco- fue el principal motivo, por el cual los resultados fueron totalmente satisfactorios al término de la experimentación.

Se puede pues afirmar que un porcentaje alto de alumnos superaron las calificaciones de la prueba final en comparación con la media de los resultados de la prueba inicial de curso. Se ha podido, por tanto, observar que los datos cuantitativos han logrado una significativa mejora en lo concerniente con la competencia en producción escrita en lengua inglesa. Por un lado, la realización de tanto la prueba inicial como la prueba final corrobora las significativas diferencias positivas con respecto al aprendizaje de la producción escrita en la enseñanza del inglés específico en el sector de la gestión de alojamientos turísticos. Por otro lado, las producciones escritas han demostrado una mejora sustancial en los estudiantes más jóvenes muy probablemente con mayor capacidad para el uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje del inglés, siendo este porcentaje mayor en comparación a los alumnos cuyas edades oscilan entre 40 y 50 años, cuyo nivel de inglés es muy bajo.

## 7. Conclusiones

En el presente trabajo, se ha ofrecido respuesta a las preguntas de investigación formuladas con respecto a esta investigación. Respecto a la pregunta sobre si el uso del *Blogging* puede influir en la mejora de la competencia en producción escrita en lengua inglesa para fines específicos y, particularmente, en el inglés especializado en el ámbito de la gestión de alojamientos turísticos según los postulados teóricos del Aprendizaje basado en Proyectos, se puede confirmar, tras las experimentaciones, que la competencia en producción escrita en lengua inglesa mejoró notablemente.

En cuanto a la pregunta de investigación en torno a si el uso de los blogs puede incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del idioma según los principios teóricos del ABP, en coherencia con la anterior pregunta, se puede contestar que los alumnos sí estuvieron motivados durante toda la experimentación y, por tanto, su aprendizaje del inglés especializado en el ámbito de la gestión de alojamientos turísticos fue significativo y, en particular, con respecto a la competencia en producción escrita en lengua inglesa para fines específicos.

A modo de conclusión, teniendo en consideración que la bibliografía existente (Montaner, 2016, 2017,  *próx.*) en cuanto al uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés para fines específicos y, en concreto, en la enseñanza del inglés especializado en el ámbito del turismo en la formación profesional reglada del sistema educativo español es muy poca, incluso desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos (Montaner, 2018), este presente trabajo aporta valor significativo en torno al *Blogging* aplicado en la enseñanza del inglés para fines específicos en el nivel educativo de la formación profesional reglada en modalidad a distancia mediante el uso de metodologías activas docentes, tales como el Aprendizaje basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje basado en el pensamiento, etc. Por ello, esta presente investigación podría implicar una invitación a realizar futuras investigaciones empíricas en mayor profundidad en torno al uso de los blogs en la docencia del inglés específico correspondiente a la formación profesional reglada desde la perspectiva de diversas metodologías docentes activas.

## About the author

Salvador Montaner Villalba is currently writing his PhD thesis at UNED. He is an EFL teacher in Valencia. He is a member of Editorial and Scientific committee at different online Journals. He collaborates with ATLAS-UNED at several national projects.

## References

- Arani, J. A. (2005) Teaching Writing and Reading English in ESP through a Web Based Communicative Medium: Weblog. *English for Specific Purposes World*. Vol. 4. Issue 3(11)
- 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

- Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2), pp. 33-35
- Campbell, A. P. (2004). Using Live Journal for Authentic Communication in EFL Classes. *The Internet TESL Journal*, 10(9), pp. 64-68.
- Campbell, A. P. (2005). Weblog applications for EFL/ESL classroom blogging: A comparative review. *TESL-EJ*, 9(3). Consultado el 30 de marzo de 2014 en <http://www-writing.berkeley.edu/TESEJ/ej35/m1.html>
- Carney, N. (2007) Language study through blog exchanges. Paper presented at the Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning, NUCB Graduate School, Nagoya, Japan. Consultado el 30 de marzo de 2014 en <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>
- Carney, N. (2008) Blogging in foreign language education. In M. F. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 292-312). Information Science Reference
- Carney, N. (2009a). Blogging in foreign language education. In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global, pp. 292-312.
- Carney, N. (2009b). Language study through blog exchanges. Paper presented at the Wireless Ready Symposium e-Proceedings Japan. Consultado el 30 de marzo de 2014. de <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>, pp.109-120.
- Carrión I Ribas, et al. (2015). Análisis de la Validez de Contenido de un Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas: Un Enfoque Cualitativo. *Formación Universitaria*. Vol. 8, Nº. 1, pp. 13-22
- Carrilla, M.C., (2012) Comunicación mediada por Ordenador: Desarrollo de la competencia en producción escrita a través de la red social educativa Edmodo, Trabajo final de Máster, Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, Depto. Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Facultad de Filología, UNED
- Cohen, L., Morrison, K. y Manion, L. (2007) *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chalfoun Blanco, María E. (2012). *Bases para una ciudadanía activa en la Unión Europea: aprendizaje permanente y nuevas tecnologías, (1992-2010)*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Rosario Limón Mendizábal. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ducate, L. and Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Uses of weblogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), pp. 410-421.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998) *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliot, J. (1978) What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, pp. 355-357.
- Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata
- Fellner, T., & Apple, M. (2006) Developing writing fluency and lexical complexity with blogs, *JALT Call Journal*, Vol. 2, Nº 1, (pp. 15-26) [http://journal.jaltcall.org/articles/2\\_1\\_Fellner.pdf](http://journal.jaltcall.org/articles/2_1_Fellner.pdf) [10.08.2017]
- Hann, F. (2007) The secret blog group as a writing motivator. In K. Bradford-Watts (ed.) *JALT2006 Conference Proceedings*, Tokyo: JALT
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press

- Jons, Z. and Nuhfer-Halten, B. (2006) Uses of Blogs in L2 Instruction. In *Languages for Today's World. Dimension 2006*. Southern Conference on Language Teaching and the Florida Foreign Language Association. Selected Proceedings. pp. 25-35
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Alertes
- Kennedy, C. y Bolitho, R. (1985) *English for Specific Purpose* (Essential language teaching series), London: Mcmillan Education
- Lázaro, R.; Pena, C. y Vitalaru, B. (2009) Wikis en lenguas para fines específicos y su traducción. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V.* (pp. 1-22) <http://revistas.um.es/redu/article/view/92771/89381> [05/09/2017]
- Martín-Monje, E. (2010) Interactive Materials, Collaborative Work and Web 2.0 in the context of ESP. Talaván Zanón, N. Martín-Monje, E. & Palazón Romero, F. (eds.) *Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceeding of TISLID'10*, Madrid: UNED, pp. 101-114
- Montaner, S. (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*, Madrid: CEU Ediciones, pp. 233-242
- Montaner, S. (2017) La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Estudio del caso), en *Verbeia. Monográfico: La Enseñanza de lenguas y la educación multilingüe*. Año III. N°1, pp. 84-102
- Montaner, S. (2018) Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés, en *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, pp. 43-59. DOI: 10.17345/ute.2018.1
- Montaner, S. (próx.) La producción escrita en la enseñanza del inglés para fines específicos mediante el *Blogging*: análisis del rango de la producción escrita, en *AELFE18*
- Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, L., y Hourigan, T., (2008) Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach? *ReCALL*, Vol. 20, N° 1, pp. 82-97
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla
- Pinkman, K. (2005) Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. *The JALT CALL Journal*, 1 (1).
- Robinson, P. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*, UK: Prentice Hall
- Shehadeh, A. (2011) Effects and student perceptions of collaborative writing in L2, *Journal of Second Language Writing*. Vol. 20, N° 4, pp. 286-305.
- Vergara, J. J. (2016) *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM
- Ward, J. (2004). Blog Assisted Language Learning: Push Button Publishing for the Pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1)
- Wu, W. (2005) Using blogs in an EFL writing class. *Paper presented at the 2005 International Conference on TEFL and Applied Linguistics*. Consultado con fecha de 12 de abril de 2014 de [www.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/05.pdf](http://www.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/05.pdf)