

## **XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica**

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

### **Sesión**

**La Historia Económica en los grados bilingües de la Universidad española. Realidades, desafíos y remedios en la docencia del EEES**

#### **Coordinadores:**

Julio Tascón Fernández (Universidad de Oviedo),  
Antonio Jiménez Muñoz (Universidad de Oviedo) y  
Misael Arturo López Zapico (UNED-Centro asociado de Asturias)

### **Comunicación**

*Twitter como herramienta para mejorar el uso del inglés de los alumnos de  
World Economic History*

#### **Autores:**

Misael Arturo López Zapico,  
Antonio Jiménez Muñoz y  
Julio Tascón Fernández  
(Universidad de Oviedo)

# **TWITTER COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR EL USO DEL INGLÉS DE LOS ALUMNOS DE *WORLD ECONOMIC HISTORY***

**Misael Arturo López Zapico** (lopezmisael@uniovi.es)

**Antonio Jiménez Muñoz** (jimenezantonio@uniovi.es)

**Julio Tascón Fernández** (juliotf@uniovi.es)

## **PREÁMBULO SOBRE EL CONTEXTO**

Por si el reto de adaptar los estudios universitarios españoles al denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no planteara, de por sí, una compleja misión para un colectivo generalmente poco permeable a los cambios, el mismo ha potenciado la aparición de una creciente oferta de grados que pueden cursarse en modalidad bilingüe. Aquellos que han defendido a ultranza la implantación del conocido como “modelo Bolonia” (Consejo de Europa, 1999) sostienen que esta introducción del inglés como idioma universal de la ciencia y conocimiento no es más que una derivada lógica de la internacionalización a la que se aspiraba con esta adaptación. Una búsqueda de favorecer la incorporación de nuestros alumnos en un mercado laboral cada vez más globalizado, al mismo tiempo que pretende atraer a estudiantes e investigadores extranjeros para que desarrollen sus itinerarios formativos y sus carreras profesionales en centro españoles. Sin poner en cuestión la bondad de parte de estos planteamientos, el principal problema ha sido la forma en que se ha venido aplicando este giro hacia metodologías docentes activas donde no basta con instruir en contenidos sino que es preciso también educar en competencias.

Los problemas derivados de su implementación con unos recursos excesivamente limitados forman parte de la literatura reciente sobre la adaptación al EEES (Airey, 2011; Delgado-Gal, Hernández Alonso & Pericay, 2012; García Laso, 2010; Michavila & Martínez, 2009). Los resultados hasta la fecha son tan divergentes como el enfoque con que se analicen los datos. Como con el bilingüismo en nuestras aulas, unos hablan de ocasión perdida o de fracaso, mientras que otros son más complacientes o esperanzados en frutos futuros. Posiblemente sea ahora, cuando ya empiezan a salir las primeras hornadas de egresados formados bajo los preceptos del EEES cuando sea preciso evaluar con total seriedad y crudeza las fortalezas y debilidades proceso, siendo esta clase de encuentros de didáctica un perfecto foro para hacerlo. Sería muy osado, por nuestra parte, elaborar un diagnóstico que vaya más allá de compartir nuestras sensaciones como personas que hemos experimentado un sistema docente

más clásico como estudiantes y, a la par, hemos tenido que convivir estos últimos años con Bolonia ya como docentes. En este sentido, aprovecharemos este preámbulo para reflejar estas impresiones para dedicar el resto de la comunicación, ofrecer una herramienta concreta que sirva para paliar una carencia que no por habitual deja de ser preocupante: gran parte de los alumnos matriculados en los grados con docencia en inglés no tienen en las etapas iniciales de su formación universitaria un dominio suficiente de este idioma.

Cuando durante la pasada década se inició el proceso de conversión de las antiguas titulaciones españolas a grados compatibles con el nuevo EEES pocos podían prever que su definitiva implementación iba a coincidir con una crisis económica tan profunda como la actual. Por ello sus teóricos trabajaron, en su momento, con unas condiciones materiales muy diferentes a las que se han tenido que enfrentar los centros de educación superior. Así, las clases diseñadas para pocas decenas de alumnos se han convertido en una continuidad de los grupos masificados ya existentes. Un modelo educativo que reclama convertir al alumno en el centro del proceso formativo y que aspira a que el docente sea un facilitador del aprendizaje en lugar de un transmisor de lecciones es, en la práctica, incompatible con esta situación. La enseñanza basada en competencias –la cual no debe equipararse a una rebaja en la exigencia sino que obedece a una propuesta pedagógica que demanda una mejor gestión de los conocimientos y el desarrollo de estrategias para saber cómo y dónde buscar los mismos– requiere una interacción con el alumnado que un profesor no puede destinar si sus grupos alcanzan incluso los tres dígitos. Simplemente la organización de la evaluación continua ocuparía todas las horas presenciales. Si en el lado de la demanda no se dan las condiciones, tampoco se han podido introducir mejoras en el de la oferta. Todo lo contrario, las jubilaciones han venido acompañadas de amortización de plazas e incluso se ha incrementado la carga docente del PDI sin rebajar un ápice las exigencias en materia investigadora o de gestión. No es extraño pues que muchos equiparen Bolonia con una mayor labor burocrática que poco o nada contribuye a un mejor proceso formativo. Por otro lado, este contexto de crisis también ha hecho mella entre los estudiantes. No son pocos los que acuden a sus clases desmotivados al asumir que su futuro laboral pasará por encadenar contratos precarios o por emprender un tránsito migratorio fuera de nuestras fronteras.

Es probable que muchos lectores se vean reflejados en esta imagen nada complaciente. Un escenario desde luego muy diferente al planteado años atrás y que, por cierto, tampoco se parece demasiado a los modelos en los que se ha inspirado más allá de la terminología y el cómputo de las horas no presenciales y de trabajo

autónomo dentro del nuevo sistema de créditos ECTS. Sin embargo, a la luz de lo expuesto podríamos tener la tentación de usar la crisis económica como una suerte de chivo expiatorio y asumir que en el momento en el que sea posible volver a inyectar más fondos a las famélicas arcas universitarias será posible romper esta dinámica. Será entonces cuando las clases con 30-40 alumnos sean plenamente manejables, las prácticas y las tutorías grupales adquieran todo su sentido y el profesor pueda aspirar a sacar lo mejor de cada estudiante en base a sus intereses o necesidades. Una suerte de Arcadia feliz donde los discentes construyan el conocimiento en función de sus experiencias personales y donde el *Know How* deje también paso al *Know Where* como atributo inmanente a una sociedad que requiere que sus integrantes reciclen continuamente sus conocimientos. Por descontando, ni el más optimista puede creer que este idílico panorama pueda llegar nunca a plasmarse. Algo diferente es que una mayor dotación de fondos y, por encima de todo, una mejor gestión de los recursos humanos pueda convertir los planteamientos de Bolonia en menos quiméricos.

Empero, comenzábamos este apartado haciendo alusión a una dificultad que no parece ser posible reducirla a una mera cuestión de dinero. Resulta alarmante que alumnos que se matriculan motu proprio en un grado con docencia en inglés no demuestren disponer de unas competencias idiomáticas que les son necesarias desde el primer día de universidad, pero para las que el Bachillerato no les prepara (la LOGSE establece un nivel A2, básico, de egreso, mientras que la LOMCE lo sube a B1, sin aún cambiar el diseño educativo de la asignatura ni su evaluación). En otras palabras, están accediendo este tipo de estudios personas que necesitarían no ya recibir clases sobre las materias en las que se han inscrito sino también de una lengua que no dominan con el nivel de maestría necesario para poder seguir una clase o participar en ella. Por tanto, más allá de confiar en que una mejor coyuntura económica pueda enmendar las debilidades de Bolonia, es necesario acometer cambios que pasan, sobre todo, por modificar la conciencia colectiva. A la espera de observar cómo se desenvuelven en la Universidad los pertenecientes a aquellas generaciones que han recibido una formación bilingüe desde los niveles educativos más elementales, quedan aún varias promociones en las que seguirán repitiéndose estas carencias.

La introducción de los programas bilingües ha abierto una puerta a la revisión del diseño educativo en aquellos grados que venían impartándose en la lengua nativa. Sin embargo, un gran número de voces críticas han alertado acerca de esta rápida expansión del inglés como medio de instrucción en nuestras aulas. Los docentes se han quejado, como hacemos aquí, acerca de las condiciones en las que se da la

enseñanza y la dificultad de enseñar a través de una lengua no nativa, particularmente para resolver “cuestiones referentes a la lengua” (Airey, 2013, p. 64). Cambiar de una lengua a otra no es automático ni para profesor ni el alumno, lo que ha llevado en muchas ocasiones a una “falta de sofisticación” (Erling & Hilgendorf, 2006, p. 284) en la competencia lingüística del alumno recién llegado a la universidad. Por otro lado, se ha señalado como el nivel de inglés requerido varía fuertemente entre instituciones, facultades y profesores (Jenkins y otros, 2011). Muchos docentes han respondido a estas dificultades con una dilución y simplificación de los contenidos para hacerlos lingüísticamente comprensibles al alumnado (Costa & Coleman, 2010), lo que puede establecer una curiosa paradoja: que el inglés sea potencialmente el habilitador del futuro laboral del alumno en un mundo más globalizado y competitivo, pero en la práctica una rémora sobre su excelencia, teniendo un “efecto limitador” (Clegg, 2001, p. 210) en su aprendizaje y rendimiento académico frente a aquellos que aprenden en su propia lengua y siendo, por simplificación, de inferior calidad al impartido en esa lengua materna.

Sorprende sobremanera que este tipo de complicaciones se presenten en una generación que parece haber mejorado su conocimiento de la lengua inglesa en comparación con la cohorte anterior. Así, según un estudio publicado realizado por Education First, España aparece situada como un país con un nivel medio, eso sí, muy por debajo de otras naciones europeas (<http://www.ef.com.es/epi/>); el análisis de IELTS por países lo corrobora a nivel internacional (<http://www.ielts.org/researchers/analysis-of-test-data/test-taker-performance-2012.aspx>) y el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, pp. 49-50). Hay quien achaca nuestras dificultades idiomáticas a que, por ejemplo –al menos hasta los últimos años–, hemos consumido muy pocos productos audiovisuales en versión original y los subtítulos no estén disponibles en la lengua original, impidiendo identificar sonidos con grafías.<sup>1</sup>

No obstante, tienen que existir otras causas más profundas y todo apunta a que la clave está en el diseño formativo de las etapas escolares obligatorias, como reconocen los expertos encargados de analizar los resultados del aprendizaje en la etapa obligatoria por encargo del propio Gobierno de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012b, pp. 49-50). Que vivamos en un país en el que desde 1985 se han aprobado cinco leyes educativas, en ocasiones con argumentos contrapuestos

---

<sup>1</sup> A este respecto se pronuncia Gema Lendoiro en “¿Por qué hablamos los españoles tan mal el inglés”, *ABC*, 10 de abril de 2014, <http://www.abc.es/familia-educacion/20140405/abci-hablar-varios-idiomas-201404041054.html>

en los que priman más intereses políticos cortoplacistas que los del alumnado, es una auténtica tragedia cuyos frutos, sin duda, estamos recogiendo (Fernández Cruz, 2010). Quizás lo de menos son los siempre magros resultados que arrojan los estudiantes españoles en los famosos informes PISA cuyo uso desde la prensa recuerda, en cierta manera, a las continuas referencias a la escasa presencia de centros universitarios de España en rankings como puede ser el de Shanghai (<http://www.shanghairanking.com/>).<sup>2</sup> Los mismos no son más que indicadores que pueden tener mayor o menor calado. Más importante es, según nuestro criterio, el nulo diálogo que sigue existiendo entre la educación superior y las anteriores etapas educativas. Tomando los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCERL (Consejo de Europa, 2001), las destrezas requeridas implícitamente al alumnado de una asignatura de primer grado varía entre el B2 y el C1, al menos dos niveles por encima del que, por diseño educativo, corresponde a un alumno de Bachillerato. Se supone además que los alumnos llegan a las facultades plenamente experimentados en métodos activos de enseñanza y preparados para encontrar soluciones a ciertos problemas que acaba planteando el trabajo autónomo y en grupo. Sin embargo la realidad que nos encontramos en primero de grado es que no solo carecen de estas estrategias sino que tampoco a nivel conceptual o de contenidos parecen haber mejorado en comparación con los estudiantes de las épocas anteriores.

Un desajuste que se hace aún más alarmante para los grados con docencia en inglés pues a las lagunas anteriormente señaladas hemos de añadir su limitado manejo de este idioma. De poco sirven frenos tales como que el estudiante haya de acreditar durante el proceso de matrícula un dominio suficiente a nivel B1 del MCERL, para lo que basta con haber obtenido una nota mínima de 7 en el ejercicio de lengua extranjera de la Pruebas de Acceso a la Universidad. Buena parte del alumnado evidencia serios problemas a la hora de construir un discurso, tanto oral como escrito, que sea compatible con los requerimientos de una asignatura como *World Economic History*, recurriendo al uso de muletillas o construcciones excesivamente básicas. Al mismo tiempo, su carencia de vocabulario específico no solo empobrece dicho discurso sino que incluso llega a impedir una lectura satisfactoria y la comprensión de los materiales complementarios utilizados en clase. Dicho de otro modo, existe un grave problema que no puede obviarse ni relajar los objetivos de la asignatura.

---

<sup>2</sup> El último informe PISA disponible corresponde al año 2012. Accesible en [https://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos\\_informes/PISA-2012.html](https://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html)

Ante esta coyuntura tan desfavorable podemos optar por rehuir el conflicto y continuar la práctica docente asumiendo que son quebrantos propios de la profesión contra los que no se puede luchar o bien rebelarnos contra ellos. Nosotros hemos optado por esta segunda vía. No tanto porque estemos convencidos de que vamos a poder revertir la situación o marcar una gran diferencia sino más bien paliar situaciones que en sí no tienen remedio en el espacio temporal disponible. Igual que ya nadie duda en utilizar a su favor recursos como las presentaciones multimedia o el campus virtual, asumimos que podemos encontrar en las redes sociales una pequeña tabla de salvación que nos permita crear un canal de comunicación con el alumnado ajustado a los requerimientos del EEES pero, sobre todo, que impida que el estudiante con carencias idiomáticas se desmotive y pierda el interés por la asignatura. Surge de estos planteamientos un proyecto que hemos denominado Tweetconomía y que se basa en la utilización de Twitter como un punto de encuentro para los miembros del grupo y el profesor.

## **EL USO DE TWITTER COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR ESTA SITUACIÓN**

Hasta la fecha existen pocos estudios aislados acerca de la utilización del *microblogging* como herramienta educativa que presenten datos y análisis que resalten los beneficios de la introducción de esta herramienta de comunicación en nuestras aulas. La presente comunicación ofrece un método de implementación de aprendizaje potenciado por las TICs que cuenta como eje central con la utilización de una herramienta de microblogging, Twitter, como elemento de motivación para estudiantes de niveles intermedios de lengua extranjera con el objeto de mejorar la expresión escrita en inglés del alumnado del grado de Economía. La metodología empleada incluye una serie de acciones y prácticas formativas que implementen los contenidos y actividades de la asignatura a través de su necesario andamiaje lingüístico y la atención a la corrección y variedad del lenguaje según el contexto. El objetivo último de esta intervención educativa es contribuir a una mejor comprensión de la asignatura, a la aplicación de conceptos prácticos y también a que su aprendizaje, evaluación y motivación no se vean impedidos por unas carencias lingüísticas derivadas del deficiente nivel lingüístico del alumnado, que puede llegar a impedir al alumno el demostrar o aplicar sus conocimientos dentro de un entorno académico en otra lengua que no sea la propia.

Twitter ofrece diferentes ventajas, tales como limitar la producción del alumno a textos cortos (máximo de 140 caracteres), poderse hacer un fácil seguimiento a través de lo

hashtags o etiquetas y, sobre todo, no requerir un alto grado de conocimiento técnico (Haslam y otros 2009). Puede contribuir, tal y como muestran algunos estudios sobre wikis o blogs (Blake 2008, Anson y otros 2009, Miyazoe y Anderson 2010), a mejorar las destrezas escritas del alumno universitario en su propio idioma, pero se convierte en una herramienta de incalculable valor cuando permite la producción de textos cortos que pueden generar debate y a su vez ser revisados de cara a mejorar la expresión en el otro idioma. Existen motivos por los cuales la naturaleza dinámica e interactiva de la red crea nuevas oportunidades para el aprendizaje de lenguas “debido a cuatro factores esenciales: es participativa, auténtica, inmediata e implica al grupo” (Antenos-Conforti 2009, p. 59). En la clase bilingüe, en la que el alumno ha de comunicarse en el otro idioma, el hecho de que Twitter además pueda combinar modos síncronos y asíncronos de comunicación es un activo añadido que permite la interacción en la segunda lengua a modo de clase virtual o de trabajo por tareas. La combinación de modos síncronos y asíncronos ayuda al aprendizaje de un idioma a través de la práctica de forma más amplia, ya que combina modos cercanos a la conversación (síncronos, con énfasis en la fluidez y la cantidad más que en la corrección) con aquellos modos asíncronos en los que premia más la corrección, variedad y calidad del discurso. Así, Twitter puede ofrecer un modelo a la “respuesta abierta” sobre “cómo desarrollar el aprendizaje en línea de la mejor manera a través de una mezcla de oportunidades de comunicación síncronas y asíncronas en un espacio temporal”, ambas clave como motivación del aprendiz en un entorno multimodal (Giesbers y otros 2014, p. 30).

## **DEFINICIÓN DEL MÉTODO DE TRABAJO**

En los últimos años han surgido un número de iniciativas que demuestran el potencial que pueden tener las redes de microblogging tales como Twitter como una herramienta válida para el ámbito educativo (Seo 2013). Bajo múltiples enfoques, esta red social permite utilizarla de una manera muy diversa. Por citar los más destacados usos en el campo de la educación superior tenemos los experimentos para conocer las claves del aprendizaje formal (Apsden y Thorpe 2009), para compartir información entre la comunidad educativa (Pérez 2009) o con el fin de medir el impacto de estas redes en el proceso de aprendizaje (Ebner 2010). La experiencia que suscitó nuestro interés por buscar una aplicación a Twitter en nuestra práctica docente fue la desarrollada por la profesora Monica Rankin en la Universidad de Texas en Dallas (Rankin 2009). La misma nos sirvió de inspiración porque nos identificábamos con su deseo de promover la participación activa del alumnado durante las sesiones presenciales. Rankin, ante la imposibilidad de prestar atención individual al numeroso



grupo que cursaba su asignatura sobre Historia americana, decidió confiar en Twitter para sustituir los debates de clase, encontrando así una forma de hacerlos “más profundos y dinámicos que en la clase presencial” (Pacansky-Brock, 2012, p. 100).

Siguiendo el ejemplo de Rankin, durante el pasado curso académico (2011/2012), los profesores López Zapico y Tascón Fernández realizaron un total de tres debates sobre la crisis económica actual sirviéndose de Twitter como medio para dinamizar la implicación de los alumnos en la discusión. El resultado de los mismos fue muy prometedor ya que los niveles de participación superaron de forma notable los obtenidos durante las sesiones prácticas presenciales (Tascón y López 2012). Además, el grado de calidad de las aportaciones compartidas por los participantes fue igualmente reseñable, por lo que se creyó conveniente ir más allá y convertir a Twitter en una herramienta auxiliar a lo largo de todo el curso.

El proyecto Tweetconomía consta de cuatro fases: primeramente, el uso de Twitter como herramienta de debate acerca de aspectos del currículo, mediado en tiempo real por los docentes especialistas y por un docente adscrito al área de Filología inglesa que ejerce la labor de corrector y asesor lingüístico. Segundo, el análisis de lo producido por los alumnos desde el punto de vista lingüístico y con referencia al MCERL. Tercero, recogida de datos a través de cuestionarios sobre el uso y motivación asociadas al uso de una herramienta TIC para fomentar el debate. Por último, se analizan los datos y se analizan los resultados y se extraen las conclusiones pertinentes.

Ante un estudio del uso de Twitter como herramienta docente, analizando el trabajo del alumnado, pueden tomarse dos vías que, como mostraremos, han de tocarse: si bien la mayor parte de los estudios (Costa y otros 2008, Borau y otros 2009, Kim 2011) usan un análisis de frecuencia que muestra la cantidad de información generada por los participantes, también creemos necesario analizar la calidad, desde el punto de vista de contenido y lingüístico, de aquellas contribuciones al debate que se efectúen. Tanto cantidad como calidad tienen sus propios usos; en *World Economic History*, una asignatura en la que la participación en clase del alumnado es menor a la deseada podría buscar aumentar la cantidad de contribuciones de los alumnos usando Twitter como herramienta de debate únicamente, de no ser porque, además, la evaluación de la asignatura es eminentemente escrita y los textos producidos por los alumnos, por lo general, tratan tanto contenido como lengua de manera muy superficial y sin variedad o riqueza. Particularmente para mejorar la destreza escrita, la comunicación asincrónica aporta al aprendiz de una lengua más tiempo para planear lo escrito, revisar la

ortografía, gramática, corrección y variedad, pero es cierto que esto tiene una importancia mayor en escritos más largos que los que permite Twitter o un intercambio dialéctico semiformal; por ello, hemos apostado por contribuciones cortas y sincronicas que fomenten, además de aquellos estadios sucesivos de adquisición por los que pasa el alumno de idiomas en su proceso de aprendizaje (interlingua), aquellas competencias propias de la asignatura y que aparecen en la Guía Docente/Verifica del Grado.

Para no perder algunas de las ventajas de la comunicación asíncrona, y señalar aquellos caminos de mejora al alumno, los comentarios producidos por los participantes fueron corregidos en tiempo real por un lingüista experto que, en cualquier caso, sólo intervino de forma directa en la conversación en casos en los que se produjese bloqueo o el mensaje indujese a error o malinterpretación; en casos de mejora de expresión, variedad o ampliación lingüística de lo escrito se usó un canal directo con el participante que no fuese disruptivo para la conversación en proceso, permitiendo la fluidez del debate todo lo posible.

Un cuestionario sobre la motivación del alumnado refleja que el 76% valora el debate en Twitter como la acción educativa más motivadora del curso; en cuando a su propia actuación en el debate, los alumnos se dan un 9 sobre 10, mientras que dan un 9,6 al debate vía Twitter y juzgan el impacto sobre su aprendizaje en 8,8 (datos LIKERT 1-5 extrapolados, sobre una muestra de 78 alumnos). Los comentarios de los alumnos reflejan datos afectivos positivos respecto al uso de la herramienta, la rapidez de la interacción con el docente y compañeros, y la idoneidad de la corrección en tiempo real. La evaluación general de Twitter como herramienta docente es de 9 sobre 10; el 88% cree que debería ser más usada como actividad práctica en seminarios, y el 93% cree que le puede ayudar a mejorar la fluidez y corrección a la hora de escribir en inglés. Estos datos son coherentes con descubrimientos sobre la motivación extrínseca y la sensación de logro de los alumnos en entornos online (Tempelaar y otros 2012).


En un estudio paralelo de las destrezas de esa promoción de alumnos a lo largo del curso (Hernández y Jiménez 2014) se evidenció una mejora de entre medio y un nivel MCERL en el global del año, sin tener clases de refuerzo en inglés y teniendo en cuenta que en condiciones generales requeriría unas 250 horas de instrucción directa de idioma inglés. Analizando la producción escrita del alumnado, se pudo apreciar una evolución desde el B1.1 inicial al B2.1 al final del año académico, muy evidente en el manejo de conceptos específicos, la capacidad de parafraseo y la aparición gradual de

colocaciones naturales. Estos efectos no son exclusivamente atribuibles a la práctica escrita, de forma que el vocabulario o su uso también es practicado de forma pasiva con la lectura o la escucha activa, pero muestran que se han producido mejoras en ese aspecto concreto, así como en la estructuras de frase más correctas y en la aparición cada vez más frecuente de verbos modales, inexistentes en español.

En la práctica de debate vía Twitter, de forma bastante notable, los principales errores del alumnado fueron de carácter terminológico, normalmente por interferencia o derivación de palabras del español (\*dictature, \*Enterprise por *company* o *firm*, etc.), seguido por las construcciones incorrectas (pasivas, pasados y participios irregulares, condicionales, etc.) y problemas menores de ortografía (ausencia de mayúsculas en conceptos como *Capitalism*, idiomas o países) no siempre atribuibles como error sino como descuido. Se produjeron intervenciones de gran calidad [1] combinadas con algunas que muestran un nivel por debajo del B1 general del alumnado [2] y que no logran construir un mensaje acorde a las ideas que intentan transmitir.

 **Andresfdezlop** Andrés  
This collapse dragged the stocks and the ability of consumption and savings of the population #CrisisDebate  
18 de dic

 **Andresfdezlop** Andrés  
In the United States, the world's largest economy, came in 2008 with a credit and mortgage crisis that hit the housing bubble.#CrisisDebate  
18 de dic

 **EIFTorresorigin** Fernando Torres Fern  
If Spain weren't using the euro then the bank of Spain would have been able to pay its debts by increasing the money supply  
#crisisdebate  
19 de dic

 **Monica210993** Mónica Pérez  
The global financial crisis is already causing a considerable slowdown in most developed countries. World economy is collapsed #crisisdebate  
19 de dic

[1]

 **Jorgecarretero** Jorge Carretero  
I'm agree with nerea live out of your home would be a possitive thing in your future #Crisisdebate  
18 de dic



**RMoutas** Ramón Moutas

In my opinion a very big problem is that Spanish people requests too much loans because they want more and more... [#crisisdebate](#)

18 de dic



**Roderolns** Inés Rodero

Yesterday, we saw [#salvados](#) show and it talked about especulation. It is one of tday's biggest problem [#crisisdebate](#)

19 de dic



**nvillabrille** Nerea Villabrille

I think the politicians have made things really bad [#CrisisDebate](#)

19 de dic

[2]

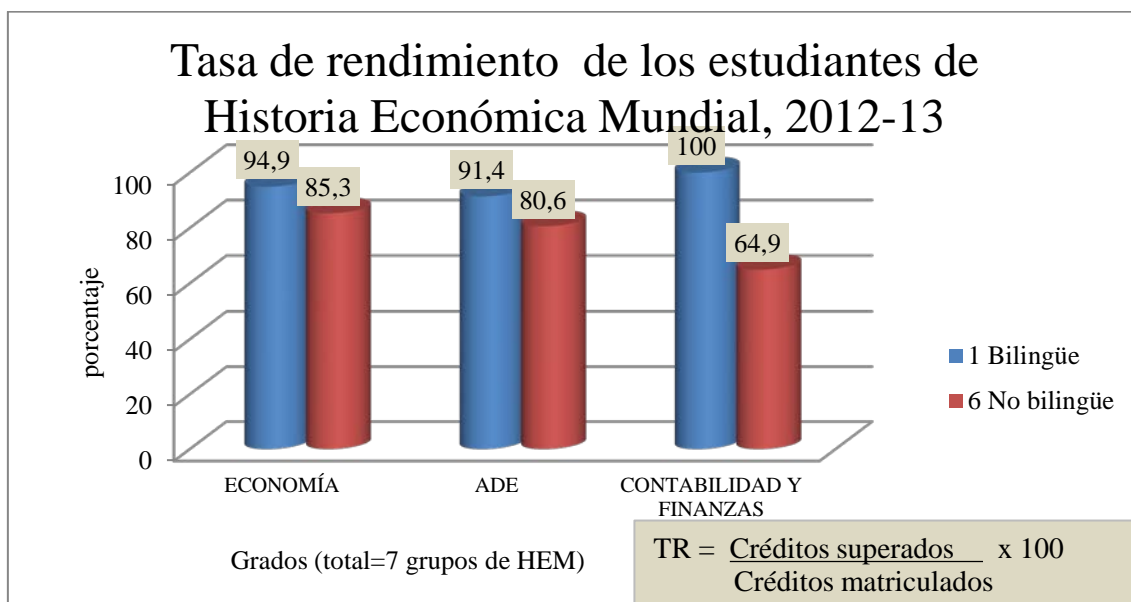
## CONCLUSIONES

La motivación y los incentivos de los alumnos de *World Economic History*, es decir los que cursan el itinerario bilingüe, parecen tener una elevada correlación con las expectativas de unas rentas medias esperadas más elevadas, cuando accedan al mercado laboral. Es difícil comprender cómo y por qué se deciden este tipo de alumnos a aplicar un tipo de esfuerzo superior a la media, pero se puede considerar también que existe el morbo o el mito de lo desconocido, por ejemplo una lengua extranjera. Todo no es tan racional como lo explicamos y el afán de superación –la constante perfectibilidad del hombre (según los Ilustrados)– sumado al egoísmo que para muchos nos sacó de las cavernas, podría constituir una suerte de “otra explicación” antropológica aplicada a esta elección de los adolescentes. Una elección de lo “más difícil”, para hacer bueno el proverbio “el que algo quiere, algo le cuesta”.

Respecto a los incentivos apuntados desde el mercado laboral, se vislumbran con dificultad dentro del contexto de una crisis económica larguísima, pero existe uno que es denominador común en las asignaturas del EEES: la evaluación continua y su efecto sobre la nota final. Cierto que este incentivo tanto vale para los itinerarios bilingües, las dobles titulaciones como para los grados más normales. La confianza de escrutar lo ignoto de cualquier materia desde un idioma extranjero apoyado en el 40% de *continuous assessment*, ciertamente reduce algo el riesgo a correr para que nuestro *final Grade* sea favorable. Además de permitirnos saborear el morbo de alcanzar un título en otro idioma –¿será esto internacionalizarnos más?– ¿por qué empezar aquí si deseamos orbitar en lo *British* dentro de nuestras ocupaciones? ¿Por qué no correr más riesgos? Una respuesta es porque este método sigue dando prueba y error a costes realmente baratos.

Los siguientes datos pretenden ilustrar esa agresividad característica de la mayoría de los estudiantes de los itinerarios bilingües si la medimos con relación al resto de los grados. Así parece derivarse de la observación del primer gráfico, con sus

peculiaridades, que están llenas de matices pero cuya abstracción es sencilla: el rendimiento académico medio de los estudiantes de bilingüe es superior al del resto. Véase el ejemplo para 2012-13 tanto en ADE, como en Economía, como en Contabilidad y Finanzas.



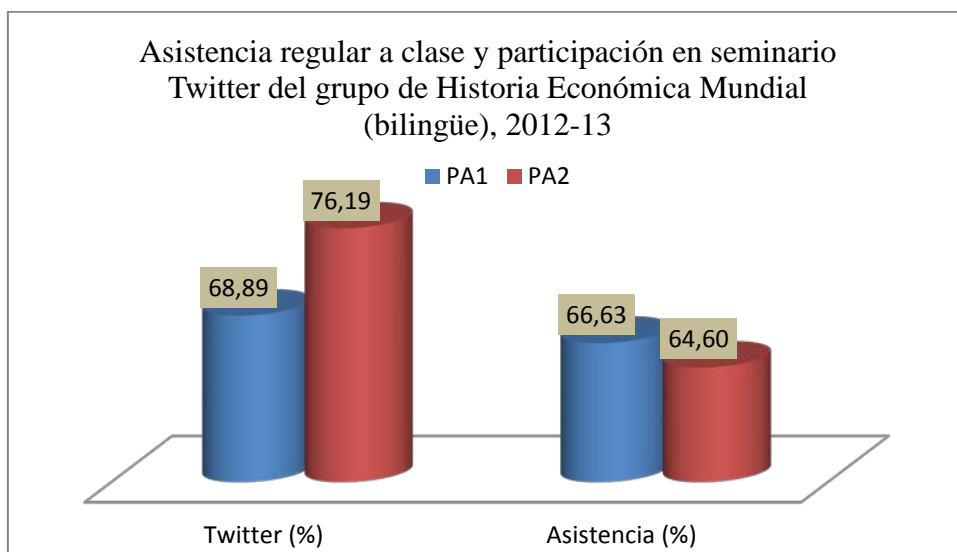
El siguiente cuadro añade información sobre esos matices, pero falta precisar que el grupo de inglés de ese curso académico era el más numeroso que había en la universidad española aquel año: un total con estudiantes Erasmus de 94 alumnos.

CUADRO. NÚMERO DE ESTUDIANTES DE HISTORIA ECONÓMICA MUNDIAL, 2012-13

Grados	Número de estudiantes	
	1 Grupo Bilingüe	6 Grupos No bilingües
Economía	39	156
ADE	35	232
Contabilidad y Finanzas	4	74
TOTAL	78	462
<b>porcentajes</b>	14,44	85,55

Cuando realizamos el experimento de nuestro proyecto de innovación docente con Twitter, el resultado respecto a la ratio de asistencia regular más normal se incrementó

notablemente, dejando aparte que dicha asistencia<sup>3</sup> ya es mayor que la media del resto de grupos que cursan Historia Económica Mundial.



El curso anterior ya habíamos obtenido unos resultados que mostramos en análisis comparado dentro del siguiente cuadro y que por evidentes no necesitan demostración adicional<sup>4</sup>.

Cuadro: Participación en clase (2011-2012)

ASIGNATURAS	Interacción máx. durante las sesiones normales del curso	Interacción durante el experimento <u>Twitter</u>	Diferencia a favor del empleo de <u>Twitter</u>
<u>HEM</u>	1	147	146
<u>WEH</u>	3	225	222
<u>HEyS</u>	2	278	276

Fuente: elaboración propia.

Los propios alumnos han valorado en una encuesta estandarizada (LIKERT 1-5) algunos de los aspectos de la asignatura y su impacto sobre su aprendizaje:

Metodología	Evaluación	Impacto
Método de Instrucción	3.7	3.6

<sup>3</sup> Esto se llevó a cabo dentro de un curso académico, sin aplicar Controles de asistencia. Los dos subgrupos son los de Clases Prácticas, PA1 y PA2, que corresponden al mismo grupo de bilingüe.

<sup>4</sup> Cuadro 9, en López y Tascón (2013, 338).

Profesor	3.8	3.4
Interacción en clase	2.7	2.2
Blended Learning	4.6	4.3
Participación en línea	4.5	4.5
Redes sociales	4.8	4.4
Apoyo lingüístico	4.2	4.1

Es decir, los alumnos valoran como positivo aspectos tecnológicos o relacionados con el autoestudio, a pesar de que los datos de uso de la plataforma evidencian su escaso uso, especialmente por aquellos alumnos con bajas notas:

Uso	Lecturas preparatorias	Actividades preparatorias en línea	Debate vía Twitter	Apoyo lingüístico en debate
Muy bajo	5,2	5,9	5,1	7,3
Ocasional	6,4	6,1	5,5	8
Frecuente	8,8	8,2	7,8	6,5
Diario/Constante	9,1	8,9	9,2	-

Después de experimentar con el uso de Twitter en clase, la participación de nuestros alumnos crece exponencialmente. Pero para los del itinerario bilingüe ¿esto supone una herramienta para mejorar su inglés? Posiblemente sólo supone que participan más con el inglés que usan habitualmente, pues para mejorarlo se necesita un profesor de apoyo, especializado en inglés económico que vigile y motive esa mejora del idioma, aunque cada expresión sólo recoja el máximo de 140 caracteres. El análisis de las muestras de los alumnos con este apoyo así lo demuestra, provocándose una mejora notable en la riqueza y corrección de sus mensajes.

Sostenida en el tiempo, la evolución de estos alumnos a lo largo del curso ha sido muy notable (Septiembre 2011 – Junio 2012):

Destreza	Análisis inicial	Análisis final	Cambio
Reading	B2.1 (58,3%)	C1.1 (75%)	+16,7%
Writing	B1.1 (41,7%)	B2.1 (58,3%)	+16,6%
Listening	B1.1 (41,7%)	B2.1 (58,3%)	+16,6%
Speaking	B1.1 (41,7%)	B2.1 (58,3%)	+16,6%

La plataforma del Campus Virtual donde figura nuestra *World Economic History* recoge alguna propuesta teórica que desde hace cuatro años parece imposible llevar a la práctica. Hemos elaborado unos glosarios de términos no académicos de uso corriente para cada lección del programa y sería muy deseable emplear en las clases prácticas una cuarta parte del tiempo en Twitear bajo el #glossary<sup>5</sup>. Sobre los términos económicos académicos utilizados en la literatura a disposición de los alumnos, dentro de la misma plataforma hemos incluido varios diccionarios online: Cambridge Business English, New Palgrave Dictionary, etc. Ciertamente que este último, el más prestigiado, la universidad de Oviedo ya no puede costear su mantenimiento, pero así al menos saben que existe y pueden consultarlo en la biblioteca de Ciencias Jurídicas y Sociales. Las *Optional Tasks* incluidas para cada lección también podrían ser objeto de otra cuarta parte de las clases prácticas. De nuevo el contexto de clases que superan los 15 estudiantes hace inasequible este objetivo.

Una medida previa de la cual no hace uso ningún estudiante, pues en los últimos cuatro años, a pesar de comentárselo al comienzo del curso nadie la utiliza, es la de ciertos instrumentos a su disposición dentro del Campus Virtual. Creemos que sería de suma utilidad, si los alumnos estuvieran predispuestos que utilizaran esos instrumentos. El conjunto de ficheros que forman parte, junto a los diccionarios, de dichas herramientas es el siguiente:

---

<sup>5</sup> En el texto que acompaña a los Key Concepts de cada lección, se puede leer lo idealizado que tuvimos Bolonia en nuestro objetivo: "This glossary will help you anticipate useful key words and concepts on this particular topic. Make sure you do some independent research on them before the actual lecture. Please post your findings here; your teacher will mark your contribution(s)". Esto es inasequible para un curso con más de 15 estudiantes.



## ENGLISH SKILLS

- The challenge of English - Which is your English level?
- How to improve your skills (General advice, in Spanish)
- Improving your speaking skills
- Asking questions
- Reading and commenting graphs
- Classroom participation // Oral presentations

De modo que la principal restricción para desarrollar un curso idealizado –planteado desde hace cuatro años, como *World Economic History*, en el campus virtual– es la del número de alumnos, además de la falta de presupuesto para costear algunos de los diccionarios online y por supuesto las horas de un especialista en el inglés histórico económico que fuera el tutor que revisara las aportaciones realizadas mediante Twitter.

En otro orden de cosas, si bien por un lado parece correcto plantear grados en inglés de cara a poder competir en el exterior, España está, sin embargo, perdiendo su potencialidad para hacer valer su peso en el área castellano-parlante. En otras palabras, está bien formar a nuestros estudiantes en inglés pero es una falacia que se haga en aras de internacionalizar nuestros centros<sup>6</sup>. Eso sí, se hace para lograr acuerdos Erasmus con las mejores universidades, léase las más competitivas, puesto que si no contamos con los grados en inglés dichas universidades se niegan a firmar dichos acuerdos.

Debemos, al fin y al cabo, intentar paliar las situaciones que estén en nuestra mano a pesar de que algunos críticos argumenten respecto a la educación bilingüe, que ésta se verá imposibilitada si no se dan las condiciones pedagógicas necesarias (Williams 2011, p.13), tal y como hemos mostrado en este artículo. Máxime si se dan con herramientas TIC en aquellas prácticas educativas que son transicionales en un cambio de metodología (Rienties y otros 2012) cuyo valor de motivación intrínseco está demostrado (Tempelaar y otros 2012).

---

<sup>6</sup> A este respecto ha aparecido una noticia interesante. Ver Lucía Dorronsoro, "¿Por qué la Universidad española no atrae al universitario internacional", *ABC*, 29 de mayo de 2014. <http://www.abc.es/economia/20140529/abci-universidad-alumno-internacional-201405282139.html>

## REFERENCIAS

- Airey, J. (2011) 'Talking About Teaching in English: Swedish University Lecturers' experiences of changing teaching language', *Iberica*, vol. 22, pp. 35-54.
- Airey, J. (2013). "I don't teach language." The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, 25, pp. 64–79.
- Anson, C., Breuch, L. A. K., & Swiss, T. (2009). *Teaching writing using blogs, wikis, and other digital tools*. New York: Christopher-Gordon Publishers.
- Antenos-Conforti, E. (2009). "Microblogging on Twitter: Social networking in intermediate Italian classes", en *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. Eds. L. Lomicka and G. Lord. Texas: CALICO, pp. 59-90.
- Aspden, E. & Thorpe, L. (2009) "Where do you Learn?: tweeting to Inform Learning Space Development". *Educause*, <http://www.educause.edu/ero/article/where-do-you-learn-tweeting-inform-learning-space-development>.
- Mak, B. & Coniam. D. (2008). "Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong", *System* 36 (3), pp. 437–455.
- Blake, R. J. (2008): *Brave new digital classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Borau, K., Ullrich, C., Feng, J. & Shen, R. (2009). "Microblogging for language learning: Using Twitter to train communicative and cultural competence". *ICWL 2009*. New York: Springer Verlag, pp. 78-87.
- Clegg, J. (2007). "Moving towards bilingual education in Africa", en H.Coleman (ed.), *Language and Development in Africa and Beyond: Proceedings of the 7th International Language and Development Conference*, Addis Abeba: British Council, pp. 49-64.
- Consejo de Europa (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, C., Beham, G., Reinhardt, W. & Sillaots, M. (2008) "Microblogging in technology enhanced learning: A use-case inspection of ppe summer school 2008". *CEUR Workshop Proceedings*, 348, pp. 45-68.
- Costa, F. & Coleman, J. A. (2010). "Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research". *International CLIL Research Journal* 1 (3), pp. 19-29.
- Delgado-Gal, Hernández Alonso, J., & Pericay, X. (2012). *La universidad cercada: testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M. & Meyer I. "Microblogs in High Education – A chance to facilitate informal and process-oriented leaning?". *Computers & Education*, 55/2010, pp. 92-100.

- Erling, E. & Hilgendorf, S. (2006). "Language policies in the context of German higher education". *Language Policy*. 5 (3), pp. 267-293.
- Fernández Cruz, M. (2010). "Guidelines for an educational agreement policy in Spain, Journal for Educators". *Teachers and Trainers JETT*, 1(1), pp. 20 – 41.
- Ruipérez, G., Castrillo, M. & García Cabrero, J. (2011). "El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 187 (3), pp. 159-163.
- García Laso, A. (2010). "La financiación de la universidad. Los debates ocultos del proceso de Bolonia", en A. Corominas & V. Sacristán (Eds.), *Construir el futuro de la universidad pública*. Barcelona: Icaria, pp. 101-122.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. & Gijsselaers, W. (2014) "A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation". *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, pp. 30–50.
- Haslam, D. R.; Cornell, B & Covalciuc, E. (2009): *The Twitter Workbook.*, Plymouth: HMSI.
- Hernandez-Nanclares, N. and Jimenez-Munoz, A. (2014). "English as a medium of instruction: Research Project in Bilingual Economic Education". *International Review of Economic Education*, forthcoming.
- Tascón, J., López Zapico, M. A. (2012). "Uso de las TIC en la docencia de Historia Económica Mundial desde la entrada en vigor del EEES. A la búsqueda de un Personal Learning Environment". X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica,  
<http://campus.usal.es/~didactica2012/ponencias/TASCON%20LOPEZ.pdf>
- Jenkins, J., Cogo, A. & Dewey, M. (2011). "Review of developments in research into English as a Lingua Franca". *Language Teaching* 44 (3), pp. 281-315.
- Kim, H. K. (2011). "Promoting communities of practice among non-native speakers of English in online discussions". *Computer Assisted Language Learning* 24 (4), pp. 353-370.
- Michavila, F. F., & Martínez, J. (2009). "La financiación de las universidades: diez años desde Bolonia". *Papeles de economía española* 119, pp. 277-285.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística, vol. I: Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística, vol. II: Análisis de Expertos*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pacansky-Brock, M. (2012). *Best Practices for Teaching with Emerging Technologies*. Londres: Routledge.

- Perez, E. (2009). "Professors experiment with Twitter as teaching tool". *Journal Sentinel*, <http://www.jsonline.com/news/education/43747152.html>.
- Rankin, M. (2009) "Some General Comments on the «Twitter Experiment»", <http://www.utdallas.edu/~mrankin/usweb/twitterconclusions.htm>
- Rienties, B., Kaper, W., Struyven, K., Tempelaar, D. T., Van Gastel, L. & Vrancken, S. (2012). "A review of the role of ICT and course design in transitional education practices". *Interactive Learning Environments* 20 (6), pp. 563-581.
- Seo, K. (2012). *Using Social Media Effectively in the Classroom: Blogs, Wikis, Twitter, and More*. Londres: Routledge.
- Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Giesbers, B., & Gijssels, W. H. (2012). "How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions". *Internet and Higher Education*, 15 (3), pp. 161-169.
- Terumi Miyazoe, Terry Anderson (2010). "Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting". *System Volume* 38 (2), pp. 185–199.
- Williams, E. (2011). "Language policy, politics and development in Africa", en H. Coleman (Ed.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. London, UK: The British Council, pp. 213-234.