

MARTOS ELICHE, FERMÍN
UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

TERUEL SÁNCHEZ, M^a JESÚS
IES INFANTA ELENA, GALAPAGAR, ESPAÑA

PLATAFORMAS VIRTUALES EN ELE: ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DEL *AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL (AVE)*, SEGÚN CREENCIAS DE SU PROFESORADO

BIODATA

FERMÍN MARTOS ELICHE (ferminme @ ugr.es) es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Ha desarrollado su labor como profesor de ELE y formador de profesores desde 1990 en el Centro de Lenguas Modernas de la UGR. Profesor de diferentes másteres oficiales de enseñanza del español como lengua extranjera. Actualmente pertenece al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación HUM 1011 (Didáctica de Lenguas Extranjeras). Es miembro del proyecto I+D ANACOR (Lingüística de Corpus) e investigador en el proyecto *Bilingualism Matters*.

M^a JESÚS TERUEL SÁNCHEZ (mjesus.teruelsanchez @ educa.madrid.org) es Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga. Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén, y examinadora DELE con el Instituto Cervantes. Ha enfocado su vida profesional a la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente el inglés, el alemán y el español en diferentes centros concertados y públicos del territorio español y de los Estados Unidos. Actualmente se encuentra ejerciendo su profesión en el IES Infanta Elena de la Comunidad de Madrid.

RESUMEN

El impacto que están produciendo las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los aspectos de nuestra vida y en nuestra sociedad es un hecho innegable. En el área de la educación se ha comenzado a experimentar un gran cambio en las metodologías y en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras que no deja indiferente a ningún profesional de este campo. Se ha decidido realizar este estudio sobre el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y más concretamente del español, a través del análisis cualitativo de respuestas abiertas de una serie de profesores-tutores del AVE Global del Instituto Cervantes. Nuestra contribución pretende desvelar la valoración de las cualidades, ventajas y desventajas de las diferentes modalidades de aprendizaje que ofrece esta plataforma actualizada por parte de sus propios docentes.

PALABRAS CLAVE: TIC, enseñanza de lenguas, español lengua extranjera, análisis cualitativo, entornos virtuales

The impact of Information and Communication Technologies (ICTs) has permeated practically every aspect of life. In the field of education, there has been a substantial change in foreign language teaching methodology and processes that has affected all professionals involved in this area. This study deals with the use of ICTs in the teaching of Spanish as a foreign language, and does so through the qualitative analysis of open answers by completed by on-line and face-to-face teachers from the Virtual Spanish Classroom (AVE) at the Spanish Cervantes Institute. Our contribution aims to inform about the scores obtained by the teachers involved in terms of the characteristics, advantages and disadvantages of the different modalities of learning offered in this updated platform.

KEY WORDS: ICTs, language teaching, Spanish as a foreign language, qualitative analysis, virtual environments

1. INTRODUCCIÓN

En esta década del siglo XXI estamos asistiendo a cambios importantes en la integración de las herramientas que ofrece internet en la modalidad educativa conocida como *e-learning*. Los docentes, en todo momento, intentamos incorporar a nuestras clases las posibilidades tecnológicas que se nos ofrecen para la mejora e innovación en nuestra docencia. Se está observando asimismo un cambio en el foco educativo-tecnológico que contribuye a la gran versatilidad de este tipo de materiales y a su flexibilidad de integración. Tres tipos de modalidades o tres situaciones de utilización de estos recursos son ya clásicas: el uso de material didáctico digital (MDD) en el aula, la docencia mixta o semipresencial (denominada *b-learning*) y la docencia a distancia (*e-learning*).

¹ El AVE Global pertenece a CLIC (Comercio en línea del Instituto Cervantes) y ofrece cursos de español en línea bajo el eslogan “aprenda español donde quiera, cuando quiera, a través de dispositivos móviles, de una manera autónoma, eficaz y amena”. Clasifica los cursos en los seis niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) aunque ofrece dos cursos para los niveles A1 y A2 y cuatro para los niveles B1, B2 y C1 respectivamente. No ofrece ninguno para C2. Cada curso consta de 30 horas de formación. El alumno recibe una notificación académica de

En el caso de la enseñanza de lenguas destaca la llamada *aula virtual*. Este tipo de plataformas se ofrecen generalmente abiertas a un público cada vez más heterogéneo y persiguen sacar el máximo rendimiento comercial, es decir, es un activo muy importante en las políticas lingüísticas. Lógicamente el uso de los dispositivos móviles actuales y la utilización de las redes sociales obligan a equipos informáticos y docentes a adaptar estas aulas virtuales a las tecnologías móviles y a crear los llamados PLEs o *entornos personales de aprendizaje*. En este estudio pretendemos analizar la opinión del profesorado sobre este cambio en una de las plataformas más utilizadas para la enseñanza de ELE, el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes que recientemente ha experimentado una evolución hacia el llamado ahora AVE Global (<http://www.ave.cvc.cervantes.es>)¹. Queremos analizar también el

aprovechamiento si ha superado con éxito al menos el 80% de las actividades propuestas. Debe realizar una prueba de nivel orientativa y el curso permite el acceso durante 90 días. Existe actualmente la modalidad autónoma y la modalidad con tutor donde podrá participar en grupos de trabajo a través de una serie de herramientas de comunicación (foros, chats, blogs, wikis y correo electrónico) para interactuar con el tutor y con otros alumnos. Anteriormente estos cursos se denominaban AVE (Aula Virtual de Español) su cambio de nomenclatura a AVE

cambio de foco de orientación educativa que se ha producido en esta importante institución educativa en lo referente a la concepción de enseñanza de lenguas.

No pretendemos hacer un análisis teórico de las diferentes posibilidades de explotación de los materiales tecnológicos en las aulas virtuales (Adell y Castañeda, 2010; Adell *et al.*, 2004; Álvarez y Martínez, 2007; Bárcena y Martín Monje, 2015; Blake *et al.*, 2008; Bustos y Coll, 2010; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Gola y Miralles, 2009; Lee, 2005; Martín y Munday, 2014; Moore *et al.*, 2011; Munday y Kannan, 2015). Area y Adell (2009) hacen un recorrido por la definición de *e-learning*, sus aportaciones a la mejora e innovación en la enseñanza, la diferenciación de las tres modalidades de aprendizaje, la planificación didáctica de las aulas virtuales y por último, las posibilidades del *m-learning*, los PLEs y las nuevas tecnologías emergentes. Estos autores consideran que el *e-learning* en todas sus variedades es una realidad consolidada y en crecimiento en múltiples sectores sociales y formativos. La mayoría de organizaciones educativas “empiezan a contar y desarrollar una parte notoria de su oferta formativa a través de esta modalidad educativa apoyada en internet y en las diversas herramientas telemáticas” (Area y Adell, 2009:421).

La preocupación ahora (antes estaba focalizada en aspectos tecnológicos) es pedagógica, ya que se incide en la calidad de los materiales didácticos, la interacción entre los participantes, la tutorización y la evaluación de los aprendizajes. La emergencia de la aparición de los dispositivos móviles ha cambiado la concepción del

Global se debe a la inclusión de herramientas de comunicación social que siguen en la actualidad *Las directrices para las políticas de aprendizaje móvil* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>) de la UNESCO. AVE Global se configura a partir del proceso de actualización didáctica y

e-learning, el aprendizaje a distancia en cualquier lugar y contexto ha supuesto sustituir la filosofía educativa anterior basada en la idea de la educación mecánica sin contacto con el resto de compañeros. Debido a este cambio educativo el Instituto Cervantes (IC) ha ido adaptando el perfil pedagógico de su plataforma más importante, el AVE. Coto (2014) nos ofrece datos del éxito comercial de esta plataforma y analiza la estructura y tipología de cursos que ofrece incluyendo el análisis de material didáctico multimedia y la interfaz de alumnos y tutores. Destaca la apuesta decidida del IC por esta plataforma (que se acerca a las 100.000 matrículas al año) a través de los cursos, cada vez más frecuentes, de formación de tutores AVE. La publicación de este estudio es anterior al cambio de denominación de AVE a AVE Global. El IC es consciente del cambio de las tendencias educativas y del impacto de las tecnologías emergentes adaptando el informe de Johnson *et al.* (2015) sobre los cambios a corto, medio y largo plazo de la educación superior. Para estos autores, las tendencias a corto plazo indican un incremento del uso del aprendizaje mixto o híbrido que conllevaría el rediseño de los espacios de aprendizaje con una mezcla de aprendizaje formal e informal que debe llevar a una mejora de la alfabetización digital. En este sentido también Pérez Tornero y Pi (2014) consideran una evolución a corto plazo del trabajo por proyectos hacia el aprendizaje colaborativo, el enfoque pedagógico por competencias y un desplazamiento hacia el aprendizaje enfocado a la solución de problemas por exploración y análisis. El IC ha iniciado este cambio recientemente. Tenemos el objetivo de saber qué piensan un colectivo de profesores del IC sobre el mismo.

tecnológica, desarrollado desde mediados de 2013 y hasta finales de 2014, de los materiales que conformaron los cursos de español general de la plataforma del Aula Virtual de Español (AVE) en el periodo 2000-2013.

2. DEL AVE AL AVE GLOBAL

A finales de 1997 el IC implementó un proyecto tecnológico diferente e importante para la difusión del español: *el Centro Virtual Cervantes* (CVC). Nació para cubrir las necesidades de estudiantes, profesores e instituciones dedicadas a la enseñanza del español y para crear una entrada virtual al mundo hispanohablante. Hoy en día es un portal necesario y obligado de asistencia. A través de él traspasamos el quicio de la puerta de los centros Cervantes de todo el mundo. De ahí surgió la necesidad de ofertar cursos a distancia para el aprendizaje de la lengua a través de internet.

En un principio, las llamadas *Aulas Virtuales de Español* disponían de equipamiento informático necesario y de un coordinador para articular la oferta y el lanzamiento de los cursos en línea del Instituto Cervantes. El marqués de Tamarón (1999: 144) realizaba un estudio pormenorizado de la creación y extensión del IC adelantando la necesidad que tendría más tarde: “superar las limitaciones que impone un número de centros que siempre será insuficiente”. Dos años antes de este estudio ya se vislumbraba la revolución tecnológica que se estaba produciendo en la enseñanza de lenguas extranjeras y, por supuesto, del español; tanto en el contexto de la enseñanza presencial como a distancia. Llisterri (1997), miembro, entonces, del llamado Observatorio Español de Industrias de la Lengua del IC ya analizó los niveles a los que se dirigían los materiales informáticos y las situaciones de aprendizaje de los alumnos además de mostrar un panorama completo de los recursos tecnológicos de aquella época, hace ya veinte años. La pregunta era inequívocamente pedagógica: ¿cómo llevar a cabo el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas a distancia? Soria y Luzón (1999) intentaban resolver ese parámetro analizando la admisión del enfoque

comunicativo en la enseñanza, llamada abierta o a distancia. Hacían una revisión del nacimiento y desarrollo de este tipo de enseñanza y analizan el funcionamiento de los llamados Cursos de Español a Distancia del IC como un proyecto de innovación pedagógica a través de internet que daba respuesta a la pregunta planteada más arriba. Ese sería el germen de lo que más tarde se llamaría AVE (*Aula Virtual de Español*) y que en un principio a través de esa plataforma se ofertarían cursos bajo una única modalidad educativa: abierta y a distancia bajo la supervisión de un profesor-tutor.

La apuesta del IC por las TIC, desde 1997, culminó en 2005 con uno de los proyectos más ambiciosos en los que se embarcó la institución educativa. Así lo reconoció Jorge Urrutia (2007), director, con motivo del XV aniversario de su creación. La necesidad obligó a ampliar las modalidades docentes y se pasó de la idea de la enseñanza totalmente a distancia a la integración total en la oferta docente con la impartición de cursos semipresenciales para que el alumno tuviera un entorno específico de aprendizaje alternando “las herramientas de comunicación, los contenidos en formatos enriquecidos por medios audiovisuales y actividades interactivas, con propuestas docentes encaminadas a estimular el aprendizaje cooperativo, la comunicación, la responsabilidad en la autoformación y la evaluación continua”. (Urrutia 2007: 858). La implantación comenzó en el curso 2000-2001, tuvo 18 meses de pilotaje en la red y en otras instituciones de enseñanza. Su difusión se inició a lo largo del curso 2002-2003 y muchas universidades incorporaron el AVE a su oferta académica. También la Universidad de Granada y como responsable el autor de este trabajo. Los resultados de esa integración se pusieron de manifiesto en una mesa redonda del I Congreso Internacional FIAPE, celebrado en Toledo en 2005 (De Basterrechea y Juan Lázaro, 2005). El desarrollo de la plataforma corrió de parte de Olga Juan y Pedro de Basterrechea (2004). De ellos partió la idea de la integración

de los materiales del AVE en la oferta docente presencial. La filosofía de la plataforma, aún vigente, se compone de los siguientes puntos:

- El alumnado accede a una oferta de cursos más variada y rica, con mayor capacidad para responder a sus necesidades e intereses personales, mediante la adaptación de contenidos y programas. Se puede elegir entre la modalidad presencial, semipresencial y a distancia para gestionar eficazmente el tiempo y el espacio.
- Contenidos multimedia motivadores y atractivos.
- El profesor dispone de mejores recursos para atender.
- Sistemas de comunicación que acercan al profesor y al grupo, aun cuando el contacto sea más esporádico.
- Los responsables académicos pueden enriquecer y flexibilizar la oferta de cursos.
- La institución innova y mejora su oferta académica.

El penúltimo apartado de renovación vino de actualizar el sistema (no podía ser de otra manera) a la web 2.0, también llamada web social. Los nuevos avances tecnológicos, sobre todo en el terreno de la comunicación, debían de estar presentes en este poderoso instrumento digital. El primer foro de debate para profesores de español se creó en 1994. M. Cruz Piñol (2014: 1) analiza concienzudamente esas dos décadas de tecnología y ELE con la intención de "contribuir a la comprensión del momento actual". Destaca la autora una serie de cambios:

1) La tecnología hoy ya no es una novedad.

2) Muchas personas están permanentemente conectadas.

3) Se puede aprovechar como complemento de la enseñanza presencial: aprendizaje ubicuo.

4) La red de hoy es social y colaborativa.

Juan Lázaro (2009: 13) ya reflexionaba sobre este cambio y argumentaba que la irrupción de la web social y web 2.0 en el ámbito educativo supondría una gran reforma. En este estudio propone la evolución del AVE al AVE social, ofreciendo, creemos, un cambio de orientación importante: "reparamos la actual propuesta del modelo de integración del MDD (Material Didáctico Digital) en el aula presencial promoviendo la autonomía del estudiante".

El proceso de este cambio se desarrolló en el curso académico 2007-2008 (Memoria IC, 2007-2008: 28) dando de alta en el AVE 2.0 todas las funcionalidades y cursos de los que disponía el AVE 1.0: chat, banco de recursos, glosario y nivel C1. Ello permitía el abandono de la antigua plataforma.

Durante los cursos académicos siguientes se implantaron las siguientes mejoras:

- Incorporación de materiales didácticos externos que cumplieran los requisitos SCORM.

- Nuevas herramientas de comunicación: blogs, mejora de los foros, wikis...

- Herramienta para el uso de encuestas individuales.

- Desarrollo de las tutorías individuales.
- Uso de redes sociales.

El AVE se había convertido en la apuesta con más valor dentro de la actividad académica del IC. De hecho, durante el curso 2010-2011 (IC, Memoria 2010-2011: 9) además de mejorar las tutorías individuales, se instauró como objetivo prioritario “incorporar de forma efectiva el AVE en clases presenciales”. El elemento complementario se convertiría al año siguiente en el fundamental de las clases presenciales. Además de la reedición de las tareas finales con blogs y wikis, el desarrollo del portfolio como complemento del AVE, la integración de la videoconferencia en la modalidad a distancia, se fundamenta “el uso del AVE como material principal en torno al que se estructura la programación de de un curso presencial” (IC, Memoria 2011-2012: 11). El proceso de la internacionalización a la globalización culminó en el curso académico 2014-2015 con el llamado AVE Global. La plataforma actual presenta una nueva apariencia gráfica más moderna e innovadora, además de una actualización tecnológica del material didáctico para dispositivos móviles, el fomento del trabajo colaborativo en grupo y la actualización de contenidos audiovisuales.

Los retos planteados el pasado curso académico (2016-2017) son:

- Creación de una herramienta de mantenimiento, gestión y creación de material digital llamada E-Labora.
- Revisión permanente del material digital actual
- Creación de nuevas actividades

- Introducción de nuevos videos

- Y sobre todo: el uso del AVE global como libro electrónico.

Este último cambio de orientación queda consagrado en un estudio posterior de Juan Lázaro (2016: 1) responsable de la Unidad de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos del IC. Después de pasar una encuesta al profesorado del AVE sobre “Percepción y uso del AVE entre el profesorado”, planteada en el curso 2011-2012, para “recabar de forma sistemática la valoración de los profesores sobre las fortalezas y debilidades del proyecto”. La incorporación de los resultados de la encuesta introduciría la tipología de actividades con mejor resultado en el proceso de aprendizaje, desde el punto de vista de los profesores. Se consideraron también los estudios prospectivos sobre tendencias en educación (Guillespie y Barr 2002; Sugar *et al.* 2004; Pérez Tornero y Pi, 2013):

En las conclusiones finales, y a la luz del análisis de los datos arrojados en la encuesta y de los estudios prospectivos sobre tendencias en educación, se enfatiza, si cabe más, el incremento del aprendizaje mixto o semipresencial con modelos de aula como el aprendizaje móvil y la clase inversa o al revés (“flipped classroom”)[...] En la práctica compartida de los equipos docentes, se intuye que un modelo que podría influir en los profesores tendría que estar basado en las comunidades de práctica y aprendizaje de Wenger, así como combinar los tres estadios de desarrollo de las competencias digitales de la UNESCO, en una suerte de modelo informativo, formativo y participativo que responda a las necesidad de compartir valoraciones, recelos, éxitos, etc. de los profesores, disponer de ejemplos prácticos, contrastar la respuesta de los estudiantes ante las diferentes iniciativas y, en definitiva, formar una gran comunidad activa y creativa en la inclusión de la tecnología en la pedagogía y el aula. (Juan Lázaro, 2016: 4).

Nuestro estudio se basa en analizar qué piensan los profesores AVE en la actualidad sobre la actual plataforma. No entraremos en el análisis del enfoque, los materiales y los recursos. Para ello, remitimos a Coto (2014) donde se exploran los materiales multimedia, el material interactivo, las aventuras gráficas, el componente lúdico, el material complementario, así como las herramientas de comunicación (chat, blogs, foros, correo electrónico...).

3. INVESTIGACIÓN

La investigación en cuestión se centra en un estudio descriptivo del uso y progresos de AVE Global en 2017. Se trata de analizar las opiniones sobre este sistema de aprendizaje con la intención de describir concepciones, creencias, percepciones y problemas de 35 profesores usuarios. Los aspectos a explorar son:

- 1) ¿Qué modalidad es más eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos?
- 2) ¿Qué conclusiones podemos extraer de la experiencia de los profesores con AVE Global?
- 3) ¿Cuáles son los cambios y avances experimentados respecto del AVE anterior?
- 4) ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso del AVE Global en la enseñanza del español?

² El Instituto Cervantes realiza en todos sus centros cursos de formación específica de tutores de AVE Global que dan pie a la acreditación.

4. METODOLOGÍA

La encuesta (a través de la aplicación *Survio*) se realizó sobre un grupo de 35 profesores (44,1% hombres, 55,9% mujeres) de diferentes IC repartidos por todo el mundo y aunque en total hubo 178 visitas sólo el 19,1% completó toda la encuesta. La mayoría empleó de 10 a 30 minutos en su realización total (58,8%) lo cual muestra el interés despertado. Si hacemos una breve descripción de los datos, podemos decir que la mayoría de los encuestados tienen más de 8 años de experiencia como profesor ELE (88,2%) y 24 de ellos (70,6%) más de cuatro años de experiencia como tutor AVE. La muestra obtenida es asimismo representativa geográficamente. Hay profesores de Alemania, Brasil, Italia, Holanda, Jordania, Austria, Bélgica, Líbano, Japón, Suecia, Marruecos, Polonia, Francia, Rusia, Reino Unido y Grecia. Creemos que este dato puede despertar interés para un estudio posterior sobre la influencia de cada situación personal por motivos socioeconómicos. El profesorado cumple a la perfección la preparación digital que ha perseguido el IC entre sus profesores²:

- 1) La gran mayoría usa diferentes entornos virtuales (70,6%) sobre todo Moodle (64,7%) seguido de WebCT (14,7%).
- 2) Casi la totalidad del profesorado (91,2%) ha realizado cursos de formación en TIC considerando que su formación profesional en TIC es bastante adecuada (64,7%).
- 3) La mayoría considera que necesita mejorar su formación respecto de programas y herramientas digitales (57,6%), incluida la pizarra digital (48,5%).

Se formularon las siguientes preguntas abiertas:

- 1) ¿Qué alumnos progresan más adecuadamente en general en sus clases? ¿Qué modalidad cree que es más eficaz? ¿Por qué? Enumere las razones.
- 2) Cuente en pocas palabras su experiencia con AVE.
- 3) Si conocía la versión anterior del AVE, enumere los cambios o avances experimentados en la nueva versión de AVE Global.
- 4) ¿Cuáles son las herramientas que considera más útiles en AVE Global y por qué?
- 5) Desde su punto de vista, ¿cuáles son las ventajas del uso del AVE en la enseñanza del español?
- 6) ¿Y las desventajas?

4. 1. ANÁLISIS DE DATOS

Se decidió optar por una metodología de análisis cualitativo, procedimiento que usual en el campo de las ciencias sociales, humanidades y educación (Mejía, 2011; Soler y Enrique, 2012; Noreña *et al.*, 2012; Gamboa y Castillo, 2013). Frente al análisis clásico de contenido propuesto por Bardin (1986), los analistas prefieren en general las propuestas de Miles y Huberman (1994). Estudios relativamente recientes como Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) y Fernández Núñez (2006) así lo ponen de manifiesto.

Hasta hace poco la separación, identificación y clasificación de contenidos mediante codificaciones del tipo Alumno (ALU) convertían la tarea en ardua. La implantación de software permite ayudar al investigador en los primeros pasos de separación de contenidos. Existen ciertas críticas por parte de algunos investigadores sobre la generación de teoría:

[...] consideramos que estas herramientas informáticas, estrictamente hablando, están imposibilitadas para la generación formal de teoría, ya que están limitadas a la información presente en el texto y, en el mejor de los casos, a los memos o anotaciones que ha agregado el investigador. Más aún, hay todo un trasfondo experiencial y teórico que queda excluido en este proceso y que, en la práctica, juega un rol protagónico en la aproximación del investigador a los textos o datos. Por tanto, sería más adecuado reconocer la gran ayuda de estos programas al proceso de teorización, ya que al ser capaces de desarrollar y comprobar hipótesis, basados en la elaboración de relaciones sistemáticas entre categorías codificadas, llegan a ofrecer base para la teoría, que el investigador tendrá que enriquecer y desarrollar. Pero, sostener que el programa informático es capaz de generar la teoría última, sería desconocer la creatividad y reflexión en el proceso de teorización, que, a nuestro juicio, son elementos clave en el análisis de datos en investigación científica (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006: 133).

Siendo conscientes de ello y después de una ardua labor de reconocimiento de códigos sobre las seis preguntas abiertas propuestas, la tutorización de los profesores Enrique Rivera y Carmen Trigueros, expertos en análisis cualitativo fueron un alivio. Estos profesores llevan trabajando más de 20 años en esta metodología y en un reciente artículo reivindican la rigurosidad en la investigación que proporciona el programa N-Vivo, ahora en su última versión N-Vivo 11 Plus:

En los 90 irrumpe con fuerza el uso de Computer Assisted / Aided Qualitative Data Analysis (CAQDAS), que abre nuevas puertas en la investigación cualitativa, especialmente cuando la cantidad de la información producida es

alta. El uso del CAQDAS no es por sí mismo ni bueno ni malo, depende exclusivamente de la utilización que hagan de él los investigadores en función de su posicionamiento ideológico y ético ante la investigación. El CAQDAS Nvivo ha sido diseñado por informáticos e investigadores sociales bajo el enfoque de la Grounded Theory Methodology y desde nuestra larga experiencia de uso creemos que es un aporte de calidad y rigurosidad a la investigación (Trigueros, C. *et al.*, 2016: 1)

Sobre la utilidad del programa se pueden consultar los trabajos de Zamawe, F.C. (2015), Wods, Paulus, Atkins y Makclin, (2015), Palop, V. (2015), Basak, J.K. (2015), Palacios, Gutiérrez y Sánchez (2013) y Rivera y Trigueros (2013) como más recientes. En un primer acercamiento se practicó una codificación automática que reveló los siguientes contenidos y número de referencia textuales

El programa genera automáticamente una serie de nodos o palabras clave más utilizadas y los relaciona con las referencias totales donde aparecen. Al tiempo establece un porcentaje de cobertura. Un primer acercamiento nos da la clave de tres nodos más relevantes de las respuestas abiertas de los profesores: alumno, presencial y aprendizaje.

Tabla 1. Temas codificados automáticamente.

TEMA	NÚMERO DE REFERENCIAS
Alumnos	22
Presencial	20
Aprendizaje	19
Interacción	14
Modalidad	14
Materiales	13
Oral	13
Tiempo	11
Seguimiento	10
Experiencia	9

Plataforma	9
Enseñanza	8
Contacto	8
Semipresencial	8
A distancia	8
Herramientas	7
Tutor	7
Contenidos	7
Expresión	7
Destreza	7

En el supuesto de la generación de teoría podemos intuir que los profesores valoran mayoritariamente el aprendizaje (19) del alumno (22) en la modalidad presencial (20). Destaca asimismo que el parámetro interacción (14) oral (13) y el tiempo empleado (11) y el seguimiento (10). Por último, las referencias a los materiales son importantes (13). Esta hipótesis deberá ser ratificada en el posterior análisis pormenorizado. Hemos creído que sería más rentable traspasar más los nodos y las referencias a una serie de tablas que mostrarían los códigos más importantes. En primer lugar se hizo un análisis de las referencias totales para crear una clasificación general, en segundo lugar se seleccionaron referencias y se crearon nodos de cada pregunta planteada y por último, se creó una tabla de sentimientos que genera el programa automáticamente.

4.2. ANÁLISIS DE REFERENCIAS TOTALES

Haciendo un análisis pormenorizado de todas las referencias podemos extraer una serie de subtemas que claramente preocupan al profesorado-tutor del AVE Global. Claramente destacan dos parámetros: la interacción y la plataforma. Lo más comentado del proceso de transformación ha sido el cambio que ha experimentado

la plataforma y lo que ello ha supuesto para un elemento tan importante en la enseñanza de lenguas como es la interacción.

Tabla 2. Codificación propia.

TEMA	NÚMERO DE REFERENCIAS
Interacción	32
La plataforma	30
Los materiales	13
El seguimiento	13
El tutor	12
Los tipos de actividades	12
Motivación del alumno	12
Tiempo de dedicación	12
Práctica oral	11

En los resultados obtenidos se observa claramente que un 44% del profesorado prefiere la eficacia de la modalidad presencial con material AVE sobre todo por la interacción con el profesor y el factor de socialización. La constancia en el trabajo es otra de las referencias más valoradas en este tipo de modalidad. De la enseñanza semipresencial y a distancia se cuestiona el concepto de motivación, fundamentalmente.

³ Ponemos algunos ejemplos donde aparece el número de referencia de 12 codificadas con el nodo *completa* de un total de 2,64% de cobertura (26,4%): Referencia 2 - Cobertura 0,08%: Es muy buena, interesante y satisfactoria. Referencia 3 - Cobertura 0,41%: Comencé con el AVE en 2005 y he seguido su evolución muy de cerca desde entonces. Han sido muchos los cursos realizados y las experiencias pilotadas en ese entorno. Siempre he creído en el valor de este producto y en sus potencialidades. Referencia 8 - Cobertura 0,21%: Con los

Tabla 3. Eficacia y progresión del aprendizaje.

Enseñanza a distancia	11
Enseñanza semipresencial	14
Enseñanza presencial	20

Respecto de la experiencia con el AVE, muchos son los parámetros y diversos, que se han podido nodificar. Todos pueden dar una idea de los factores que más han destacado en su devenir de uso de esta plataforma. En general, la mayoría (26%) considera que la plataforma es una de las más completas a la hora de aprender español, es interesante, enriquecedora y al tiempo exigente³. Asimismo los alumnos agradecen mucho la presencia del tutor y están satisfechos. Podríamos destacar, en segundo lugar, el uso de la destreza oral, en alusión al rendimiento sobre todo de las clases presenciales, ya que consideran que sigue faltando sistematizar en la guía del tutor el tema de los recursos para trabajar la destreza oral. Las actividades de interacción como chat y foros deben estar muy bien pensadas para que sean rentables y eficaces en el aprendizaje (9%) y, por último, aunque en general se advierte una mejora en la plataforma (7%), se aprecia que aún debe haber mejoras técnicas sobre todo en la actualización de los contenidos multimedia. Algunos sujetos se quejan de algunos problemas con el chat.

alumnos presenciales AVE ha servido sobre todo como medio de expresión escrita gracias al correo electrónico interno y los blogs, para descargar los encuentros presenciales de actividades mecánicas y formales o estructurales, para estimular la participación en tareas escritas, pues todos los participantes las ven publicadas, para sugerir ampliaciones de temas lingüísticos o no tan directamente relacionados con la lengua meta y para transmitir sensación de modernidad.

También la mayoría ha reaccionado muy positivamente a los avances experimentados: la apuesta de adaptación a tablets y móviles ha sido la más valorada (25%)⁴.

En cuanto a las herramientas consideradas más útiles en esta nueva versión se valoran fundamentalmente las herramientas de comunicación: el foro (15%), el chat y el correo electrónico (13%). Estas herramientas permiten plasmar el proceso de aprendizaje de los alumnos y es ahí donde se manifiestan tanto sus dudas como sus reflexiones.

Claramente el aspecto más destacado es la posibilidad de aprender fuera del aula, la libertad horaria y la flexibilidad para gestionar los horarios de aprendizaje (26%). Destacar la importancia que se le da a la autonomía en el proceso de aprendizaje (13%).

La parte de la percepción negativa viene también a corroborar la importancia que se le debe dar a la parte oral en la enseñanza de la lengua (20%). El precio tan caro de los cursos es la primera vez que se menciona como algo muy negativo (12%)⁵.

El programa N-Vivo Plus codifica también automáticamente los sentimientos. La valoración en general es positiva: un 66% frente a un 34%. Creemos que es un éxito para la plataforma.

⁴ Son en total 9 referencias codificadas con el nodo *tablets y móviles* con una cobertura del 2,42% (24,2 %): Referencia 5 - Cobertura 0,41%: La navegación es más fácil, los contenidos más atractivos, las tareas 10 de cada tema es una invitación a la interacción y a salir de la plataforma, los materiales complementarios (taller de gramática, taller de léxico) se trabajan al final de cada sesión y no al final de curso como un epígrafe inconexo y sobre todo la accesibilidad gracias al paso del Flash al HTML5 que permite acceder desde smartphone, tablets y cualquier tipo de navegador.

5. CONCLUSIONES

La información obtenida de primera mano sobre el funcionamiento de AVE Global nos ha proporcionado una visión bastante coherente y fiable sobre cuestiones como el tipo de modalidad más eficaz, o la formación en TIC de los encuestados y su uso en las clases presenciales, pero sobre todo, consideramos especialmente interesante la parte dedicada a los avances en la actualización de AVE, las ventajas y desventajas de su uso, las herramientas más útiles, y sus experiencias personales con dicha plataforma, donde los participantes han podido expresarse personalmente y de manera abierta sobre todas estas cuestiones.

Muchas de las conclusiones extraídas del análisis de los datos se han expuesto inevitablemente en la parte de la discusión de los resultados, pero haremos una referencia más breve y generalizada desde aquí.

Son muchas las ventajas de esta herramienta descritas en el apartado anterior, pero la expuesta con más fuerza por los encuestados es la posibilidad que ofrece de estudiar español desde cualquier lugar recóndito del mundo, escogiendo tu propio ritmo de trabajo, desarrollando la autonomía en el aprendizaje y con unos materiales bien estructurados de acuerdo con los niveles del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

⁵ Frente a los cursos de modalidad autónoma (75 euros por curso) los mismos tutores entienden que los precios son caros en algunos sitios donde se ofrecen la modalidad con tutor (por ejemplo 505 euros en París o 390 euros en Milán). Entendemos que han recogido comentarios de la percepción de los propios alumnos y así lo han manifestado en la encuesta. De todas formas, la percepción de lo caro es muy subjetivo. Añado la información por si fuera de interés para los responsables de la comercialización de este tipo de oferta académica.

Por otro lado, aunque son menos las desventajas mencionadas, hay dos que se repiten con fuerza: las limitaciones en el desarrollo y práctica de la destreza oral, y la falta de interacción o contacto directo con los compañeros y el profesor. Estos puntos nos hacen pensar en otras posibles líneas de investigación. Por otra parte, las herramientas de AVE Global consideradas como más útiles son las de comunicación y colaboración: el chat, los foros, el correo electrónico y los blogs personales, a pesar de que algunos participantes afirman que sus alumnos las utilizan menos de lo deseado.

Aún así, los encuestados demandan o proponen como mejoras una mayor actualización de los materiales y contenidos para hacerla más atractiva y motivadora, mayor rapidez en el procesamiento de datos, más claridad en el manejo del seguimiento de los alumnos y mayores posibilidades o recursos a la hora de trabajar la destreza oral.

Todo este estudio se ha llevado a cabo solo y exclusivamente desde la perspectiva del profesor o tutor, pero consideramos que sería muy importante y enriquecedor conocer la opinión directa y el grado de satisfacción de los propios alumnos que la utilizan con asiduidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J. y Castañeda, L. (2010): "Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En R. Roig Vila y M. Fiorucci (eds.) (2010) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil

Adell, J., Castellet, J.M. y Gumbau, J.P. 2004. *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Castellón de la Plana: Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT).

Álvarez González, S. y Martínez García, J.Á. 2007. "La evolución de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras (francés) en la senda de las Nuevas Tecnologías", [en línea] *Didáctica. Lengua y Literatura*, 1: 47-74. [consulta: 1 de septiembre de 2017]. Disponible en la web:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0707110047A/19034>

Area, M. y Adell, J. (2009). "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales" en J. De Pablos (Coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe, pp. 391-424.

AVE: Instituto Cervantes (2000-2018): "AVE Global, Cursos de español en línea del Instituto Cervantes". Disponible en:

<http://ave.cervantes.es/>

Bárcena, E. y Martín Monje, E. (2015). "Language MOOCs: an Emerging Field", en E. Martín-Monje y E. Bárcena (eds.) (2015): *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlín: de Gruyter Open.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Basak, J.K. (2015) "Analysis of the Impact of NVivo and EndNote on Academic Research Productivity" [en línea], *Educational and Pedagogical Sciences*, 9 [consulta: 30 de septiembre 2017]. Disponible en la web:

<http://www.waset.org/publications/10002822>

Blake, R., Wilson, N., Cetto, M. y Pardo-Ballester, C. (2008). "Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms", [en línea] *Language Learning & Technology*, 12 (3): 114-127. [consulta: 1 de octubre 2017] Disponible en la web: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.5010&rep=rep1&type=pdf>

Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje", [en línea] *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (44): 163-184. [consulta: 1 de octubre de 2017] Disponible en la web: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf>

Coto, V. (2014). "El *Aula Virtual de Español*: modelo de "buenas prácticas" para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet", [en línea] *redELE*, 26, [consulta: 7 de julio 2017]. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5b463815-7acb-4c0b-950b-c45912720489/2014-redele-26-02victor-coto-ordas-pdf.pdf>

Cruz Piñol, M. (2014). "Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet", [en línea] *marcoELE*, Revista de Didáctica ELE, 19 [consulta: 1 de octubre 2017]. Disponible en la web: <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>

Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2012). "Personal Learning Environments, Social Media, and Self-Regulated Learning: A Natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning." [en línea] *The Internet and Higher Education*, 15 (1): 3-8 [consulta: 3 de octubre 2017]. Disponible en la web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000467>

De Basterrechea, J.P. (2004). "Integración de los recursos didácticos digitales en la enseñanza del español. Hacia un nuevo paradigma", [en línea] *Identidad lingüística y globalización, III Congreso Internacional de la Lengua Española*, CILE, coorganizado por la Real Academia Española y el Instituto Cervantes en Rosario, Argentina. [consulta 30 de septiembre 2017]. Disponible en la web: http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/basterrechea_j.htm

De Basterrechea, J.P. y Juan, O. (2005). "Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE" [en línea] *Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE*, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español. [consulta: 30 de septiembre 2017]. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4e255f0f-1e52-4621-a6c4-09704d69f32b/2005-esp-05-10juan-basterrenechea-pdf.pdf>

De Tamarón, El Marqués (1999). "El Instituto Cervantes". *Arbor*, CLXIII, 641, 123-149.

Fernández Nuñez, L. (2006). "¿Cómo analizar datos cualitativos?", [en línea] *Recercat*. [consulta: 23 de septiembre 2017]. Disponible en la web: <http://www.ub.edu/ice/reerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Gamboa, R. y Castillo, M. (2013). "La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación", [en línea] *Postgrado y sociedad*, 13, 1, 47-60. [consulta: 21 de septiembre 2017]. Disponible en la web: <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/rps/article/view/126>

Gola, V. y Miralles Andrés, N. (2009). "Los ambientes híbridos de aprendizaje en la educación superior" [en línea] *Actas del XX*

Congreso Internacional de ASELE, 470-485. [consulta: 8 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0470.pdf

Guillespie, J.H. y Barr, D. (2002). "Resistance, reluctance and radicalism: A study of staff reaction to the adoption of CALL/C&IT in modern languages departments". *ReCALL*, 14 (1), 120-132.

Instituto Cervantes. *Memoria 2007-2008*. [en línea] [consulta: 2 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
http://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/07_08/actividad_academica.pdf

Instituto Cervantes. *Memoria 2010-2011*. [en línea] [consulta: 2 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2010_2011.htm

Instituto Cervantes. *Memoria 2011-2012*. [en línea] [consulta: 2 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
http://www.cervantes.es/memoria_ic_web/memoria_ic_web_2011-2012/CERVANTES_SITE/pdfs/academica.pdf

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*. [en línea] Austin, Texas: The New Media Consortium. [consulta: 8 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/>

Juan Lázaro, O. (2009). "Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes y su actualización", [en línea] *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 47 (2), II sem. 2009, pp. 13-34.

Universidad de Concepción, Chile. [consulta: 1 de octubre 2017]. Disponible en la web:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200002>

Juan Lázaro, O. (2016). "La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación", [en línea] *redELE*, 28. [consulta: 17 de julio 2017]. Disponible en la web:
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:09b3ae79-f1e0-458d-9013-ecc88dac7be4/redele20162880lgalazaro-pdf.pdf>

Lee, L. (2005). "Using Web-Based Instruction to Promote Active Learning: Learners' Perspectives", [en línea] *CALICO Journal* 23 (1): 139-156. [consulta: 17 de julio 2017]. Disponible en la web:
<https://dx.doi.org/10.1558/cj.v23i1>

Llisterri, J. (1997). "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera" en Moreno, Francisco; Gil, María y Alonso, Kira (eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 45-75.

Martín Bosque, A. y Munday, P. (2014). "Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE", [en línea] *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. [consulta: 17 de julio 2017]. Disponible en la web:
https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf

Mejía, J. (2011). "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, [en línea] 1(1), 47-60. [consulta: 22 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C. y Galyen, K. 2011. "E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are They the Same?", *The Internet and Higher Education*, 14 (2): 129-135.

Munday, P. y Kannan, J. (2015). "The Meta Task of Building PLNs for Foreign Language Acquisition", en J. Colpaert, A. Aerts, M. Oberhofer y M. Gutiérrez-Colón Plana (eds.) (2015) *Proceedings for the Seventeenth International CALL Conference: Task Design and CALL*, Antwerp: University of Antwerp.

Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa", [en línea] *Aquichan*, 12(3), [consulta: 22 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824>

Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F.M. (2006). "Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico", [en línea] *Estudios Pedagógicos*, 1, 119-133. [consulta: 24 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132007.pdf>

Palacios, B., Gutiérrez, A. y Sánchez, M. C. (2013). "NVivo 10: Una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación". [en línea]

Investigar La Comunicación Hoy. Revisión de Políticas Científicas y Aportaciones Metodológicas: Simposio Internacional Sobre Política Científica en Comunicación, 1003–1018 [consulta: 30 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<https://goo.gl/MEzQZ1>

Palop, V. (2015). "Aportes del software NVIVO para el trabajo con la Teoría Fundamentada o Grounded Theory", [en línea] *Revista Andina de Estudios Políticos*, vol. V, núm. 2, pp. 31-46 [consulta: 27 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://www.iepa.org.pe/raep/index.php/ojs/article/view/56/62>

Pérez Tornero, J.M. y Pi, M. (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*, [en línea] Universidad Autónoma de Barcelona: AulaPlaneta [consulta: 8 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudioTIC.pdf

Pérez Tornero, J.M. y Pi, M. (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. [en línea] Universidad Autónoma de Barcelona: AulaPlaneta [consulta: 22 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Perspectivas-2014.pdf

Rivera, E. y Trigueros, C. (2013). "El NVivo, Qué es y para qué nos puede ser de utilidad". [en línea] Curso *La utilización del software NVivo 10 para el análisis de datos*, Centro de Estudios Andaluces (Sevilla) 25-26 febrero 2013 [consulta: 30 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/23580>

Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). "Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad", [en línea] *Sociotam, Revista de Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades* 2, 133-154 [consulta: 23 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Soler, P. y Enrique, A. M^a. (2012). "Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa". [en línea] *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18(0), 879-888 [consulta: 22 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40966/39217>

Soria, I. y Luzón, J. M. (1999). "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia" en Gallego, D. y Alonso, C. (eds.) *Informática Educativa. Congreso Internacional de Informática Educativa*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 405-432.

Sugar, W., Crawley, F. y Fine, B. (2004). "Examining teachers' decisions to adopt new technology", *Educational Technology and Society*, 7 (4), 201-213.

Urrutia, J. (2007). "La actividad académica del Instituto Cervantes (1991-2006)", [en línea] *El Instituto Cervantes: 15 años* [consulta: 11 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ic_05.pdf

Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., y Macklin, R. (2015). "Advancing Qualitative Research Using Qualitative Data Analysis Software (QDAS)? Reviewing Potential Versus Practice in Published Studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013" [en línea], *Social Science*

Computer Review [consulta: 27 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<https://doi.org/10.1177/0894439315596311>

Zamawe, F. C. (2015). "The implication of using NVivo software in qualitative data analysis: Evidence-based reflections", [en línea] *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13–15 [consulta: 22 de septiembre 2017]. Disponible en la web:
<https://doi.org/10.4314/mmj.v27i1.4>

FECHA DE ENVÍO: DÍA 13 DE ABRIL DE 2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 15 DE MAYO DE 2018