

TESIS DOCTORAL

“La integración de las TIC en la didáctica y el currículum de Lenguas Extranjeras: marco teórico e investigación evaluativa del profesorado de los IES de Cantabria en el curso 2006-2007”

M^aÁngeles Hernández Polanco
Licenciada en Filología Germánica: inglés

**Departamento de Filologías Extranjeras y sus
Lingüísticas**

**Facultad de Filología de la
Universidad Nacional de Educación a Distancia**

Año 2009

**Departamento de Filologías Extranjeras y sus
Lingüísticas, Facultad de Filología**

**“La integración de las TIC en la didáctica y el
currículum de Lenguas Extranjeras: marco
teórico e investigación evaluativa del
profesorado de los IES de Cantabria en el
curso 2006-2007”**

**M^aÁngeles Hernández Polanco, Licenciada en
Filología Germánica: inglés**

Director: Dr. D. José Carlos García Cabrero

Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo del Gobierno de Cantabria, sin cuya licencia por estudios durante el curso 2006-2007 nuestra Tesis no habría visto la luz. También ha sido posible gracias a la colaboración de muchos profesores de Lenguas Extranjeras de los IES de Cantabria, que quisieron participar en la encuesta.

Queremos agradecer el estímulo recibido de los profesores implicados en nuestra formación de Doctorado, los doctores Mairal, Ruipérez y Samaniego, del Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas.

Debo agradecer a mi Director de Tesis, el Doctor García Cabrero de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, el tiempo que me ha dedicado, su orientación y comentarios certeros a lo largo de todo este proceso.

Me gustaría hacer partícipe a Carlos Galán de los logros alcanzados en esta nueva trayectoria profesional.

Quiero dedicar esta Tesis a mis padres, a Raúl, a Eva y a Jaime.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
Punto de partida y objetivos de la investigación.....	1
Organización de la Tesis	16
Cuestiones de terminología.....	18
Capítulo 1 MARCO TEÓRICO	21
1.1. El enfoque multidisciplinar en el estudio de la ELAO	21
1.2. El enfoque paradigmático en la revisión del marco científico	26
1.3. Paradigmas contemporáneos en la Didáctica de Lenguas Extranjeras con influencia en el diseño de programas y currícula.....	35
1.3.1. Los paradigmas sociológicos y educativos	35
1.3.1.1. La nueva sociedad de la información y la comunicación.....	35
1.3.1.2. La educación ante la sociedad de la información y la comunicación	43
1.3.1.2.1. Evitar la brecha digital.....	43
1.3.1.2.2. Desarrollar competencias claves.....	47
1.3.1.2.3. Redefinir el concepto de “literacidad” y abordar la pedagogía de las multiliteracidades	51
1.3.2 Los paradigmas lingüísticos	57
1.3.2.1. La teoría estructural.....	58
1.3.2.2. La perspectiva funcional.....	58
1.3.2.3. La perspectiva de la interactividad.....	59
1.3.3. Los paradigmas sobre el aprendizaje	61
1.3.3.1. El conductismo	63
1.3.3.2. El cognitivismo	64
1.3.3.2.1. El constructivismo individual	65
1.3.3.2.1.1. Piaget.....	66

1.3.3.2.2. El constructivismo social	68
1.3.2.2.1. Vigotsky.....	68
1.3.3.2.2.2. Bruner	70
3.3.2.3. El conexionismo	71
1.3.3.2.4. El postmodernismo.....	72
1.3.4. Los paradigmas sobre el aprendizaje lingüístico	73
1.3.4.1. El paradigma conductista.....	74
1.3.4.2. El paradigma cognitivista.....	76
1.3.4.2.1. La teoría mentalista del aprendizaje de la lengua (primera revolución cognitiva).....	76
1.3.4.2.2. El desarrollo cognitivo de Piaget	81
1.3.4.3. El paradigma sociocultural	83
1.3.4.3.1. La teoría sociocultural de la Escuela de Vigotsky.....	83
1.3.5. Los paradigmas sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje	86
1.3.5.1. El paradigma tradicional	87
1.3.5.2. El paradigma procesual	90
1.3.6. Conceptos vertebradores de la actividad docente en el área de Lenguas Extranjeras: el método, el currículum, el programa, los estándares y el marco de referencia.....	98
1.3.7. Los paradigmas de la “Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras”	104
1.3.7.1. Modelos metodológicos del siglo XX	106
1.3.7.2. Los modelos metodológicos del siglo XXI	109
1.3.7.3. El método, el enfoque y la ausencia de método. Conceptos dominantes en la “Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras”	112
1.3.8. Los paradigmas curriculares y prototipos de programas en la enseñanza de lenguas extranjeras	121
1.3.8.1. El concepto de currículum	121
1.3.8.2. La influencia de la Teoría curricular en la enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras	124

1.3.8.3. El modelo de Currículo de Lenguas Extranjeras de Stern	126
1.3.8.4. El currículo y las competencias	132
1.3.8.5. Los programas o sílabos	133
1.3.8.6. Estructuración de los programas	136
1.3.8.7. Programas formales y procesuales	139
1.3.9. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje evaluación.....	152
1.4. Avances en los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas: principios didácticos que pueden favorecer el aprendizaje	162
1.4.1. Los principios de Ellis (2005) para crear un ambiente de clase adecuado, que contribuya al éxito en la adquisición lingüística.....	166
1.5. Paradigmas y modelos didácticos de la ELAO.....	180
1.5.1. La incorporación de la ELAO al proceso de enseñanza aprendizaje. Niveles de integración.....	180
1.5.1.1. Modelos de uso de la ELAO	182
1.5.1.2. Ventajas de trabajar con las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	186
1.5.2. Beneficios pedagógicos y didácticos de la ELAO	189
1.5.2.1 Los beneficios para los alumnos.....	193
1.5.2.2. Los beneficios para el profesor.....	197
1.5.2.3. Los beneficios para la adquisición lingüística.	199
1.5.3. Cuestiones metodológicas del uso de las TIC en las clases de Lenguas Extranjeras.....	203
1.5.3.1. El entorno de aprendizaje de la ELAO	203
1.5.3.2. El papel del profesor en la ELAO	205
1.5.4. Clasificaciones teóricas de la ELAO.	213
1.5.4.1. Davies y los enfoques en el uso del ordenador	213
1.5.4.1.1. El enfoque tradicional	213
1.5.4.1.2. El enfoque exploratorio.....	214
1.5.4.1.3. El enfoque multimedia.....	215

1.5.4.1.4. El enfoque de Internet.....	217
1.5.4.1.5. Los programas de autor.....	217
1.5.4.2. Las fases de la ELAO de Warschauer.....	221
1.5.4.2.1. La perspectiva conductista del aprendizaje.....	222
1.5.4.2.2. La teoría cognitiva constructivista del aprendizaje.....	223
1.5.4.2.3. La perspectiva sociocognitiva.....	224
1.5.4.2.4. La ELAO conductista.....	225
1.5.4.2.5. La ELAO integradora.....	230
1.5.4.3. Los enfoques de Bax (2003).....	233
1.5.4.3.1. La ELAO restringida.....	234
1.5.4.3.2. La ELAO abierta.....	235
1.5.4.3.3. La ELAO integrada.....	235
1.6. Marco metodológico de elaboración propia para la integración de las TIC en la didáctica y el currículo de Lenguas Extranjeras.....	238
1.6.1. Nivel preliminar: Reflexión y selección de principios educativos, objetivos, contenidos, tareas, actividades herramientas y materiales didácticos.....	240
1.6.1.1. Primera fase.....	240
1.6.1.2. Segunda fase.....	241
1.6.1.2. Tercera fase.....	242
1.6.2. Nivel de concreción: especificación del programa de integración curricular de NTIC en el área de Lenguas Extranjeras.....	243
1.6.3. Nivel de evaluación.....	249
1.7. Antecedentes científicos de la investigación.....	251
1.7.1. La investigación sobre la integración de las TIC en las aulas.....	253
1.7.1.1. Líneas temáticas seguidas por la investigación y metodología empleada.....	256
1.7.1.2. Métodos de investigación empleados.....	261

1.7.2. La reciente investigación sobre el uso e integración de las TIC en los centros educativos y su relación con el profesorado.	262
1.7.2.1. Adopción y uso didáctico de las TIC por el profesorado en clase y fuera de clase.....	266
1.7.2.2. Las herramientas.....	269
1.7.2.3. Factores que facilitan o dificultan el uso de las TIC por parte de los profesores en la enseñanza.....	276
1.7.2.4. La formación del profesorado.....	279
1.7.2.5. La actitud del profesorado hacia la tecnología.....	284
1.7.2.6. Las dificultades para la utilización e integración del uso de TIC en la enseñanza.....	286
1.7.2.7. Los motivos para que los profesores usen las TIC en esta área.....	294
1.7.3. El tema del profesorado en la investigación especializada en la ELAO.....	296
1.7.4. Las investigaciones europeas sobre el impacto de las TIC en las clases de lenguas Extranjeras y su profesorado:.....	309

Capítulo 2 MARCO METODOLÓGICO315

2.1. Definición de los objetivos investigadores.....	318
2.2. Selección del método, metodología y herramientas de la investigación.....	319
2.3. Definir la modalidad empleada para la recogida de datos.	322
2.4. Decidir la información necesitada (tamaño de la muestra y dimensiones a investigar).....	330
2.5. Diseño de las herramientas de investigación.....	332
2.5.1. Elaboración de la carta de presentación.....	335
2.5.2. Diseño de la preencuesta.....	336
2.5.3. Juicio de valoración de la preencuesta.....	340
2.5.4. Modificaciones y elaboración del primer borrador de la encuesta.....	349
2.5.5. Redimensionado del cuestionario.....	350
2.5.6. Estudio piloto.....	355
2.5.7. Edición del cuestionario definitivo.....	356

2.5.8. El software de encuestas en Internet	358
2.5.9. El blog de presentación y acceso a la encuesta	363
2.6. Presentación de la encuesta y recogida de datos	366
2.7. Valoración del diseño de la investigación	368
Capítulo 3 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	371
3.1. Muestra recogida y representatividad.....	371
3.2. Selección de los cuestionarios.....	372
3.3. Total de centros participantes en la muestra y número de profesores de cada centro	373
3.4. Análisis del total de respuestas obtenidas en cada pregunta	375
3.5. Análisis del tipo de preguntas que obtienen mayor y menor número de respuestas.....	376
3.6. Primera parte del cuestionario: Análisis estadísticos de los profesores participantes en la encuesta y los IES de procedencia	381
Pregunta 1: Tipo de población de los IES cuyos profesores han participado en la encuesta	381
Pregunta 2: Etapa educativa a la que pertenecen los profesores de la muestra	382
Pregunta 3: Lengua de especialización de los profesores de la muestra.....	382
Pregunta 4: Edades de los participantes	383
Pregunta 5: Años de experiencia docente en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	384
Pregunta 6: Años de experiencia en TIC con fines didácticos	386
3.7. Segunda parte del cuestionario: Uso profesional de las TIC en el Departamento.....	388
Pregunta 7: Frecuencia de uso de los ordenadores con fines profesionales en el centro de trabajo y fuera del aula	388
Pregunta 8: Porcentaje de profesores que usan los ordenadores con diferentes fines profesionales	389
Pregunta 9: Ratios de ordenadores en los Departamentos.....	389

Pregunta 10: Modalidad de trabajo para preparar las actividades o materiales docentes (individualmente o en colaboración con otros profesores).....	390
3.8. Tercera parte del cuestionario: Recursos TIC disponibles en el centro, frecuencia de uso por parte del profesorado de Lenguas Extranjeras y dominio técnico y pedagógico que manifiestan tener sobre cada recurso.	391
Pregunta 11a: TIC disponibles en los centros	391
Pregunta 11b: Frecuencia con que los profesores de LLEE usan los equipos TIC e Internet existentes en el centro para uso en las clases.....	392
Porcentaje de profesores que manifiestan usar “con frecuencia (i.e. una o varias veces por semana)” determinadas TIC en sus clases (equipos e Internet).....	393
Porcentaje de profesores que manifiestan usar “a veces (cada mes)” determinadas TIC en sus clases (equipos e Internet).....	394
Porcentaje de profesores que manifiestan que no usan “nunca” determinadas TIC en sus clases (equipos e Internet).....	395
Pregunta 12: Porcentaje de profesores que manifiestan conocer cómo usar determinadas TIC a nivel técnico y didáctico.	396
Pregunta 13: Tipos de ordenadores disponibles para trabajar con los alumnos (fijos o portátiles).....	398
3.9. Cuarta parte del cuestionario: Usos didácticos de las TIC en el aula de LLEE, métodos o enfoques dominantes en las clases de LLEE y frecuencia de uso de las TIC para aplicar determinadas prácticas didácticas.....	399
Pregunta 14: Aplicaciones didácticas de las TIC en el aula.....	399
Pregunta 15: Métodos o enfoques metodológicos que más predominan en el aula de Lenguas Extranjeras.....	402
Pregunta 16: Frecuencia con que los profesores usan las TIC para algunas de las aplicaciones didácticas propias de la ELAO.....	403
3.10. Quinta parte del cuestionario: Necesidades de formación manifestadas por el profesorado en relación con determinados aspectos didácticos y recursos TIC que se usan en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y modalidades de formación preferidas	

por el profesorado de LLEE de los IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria.....	405
Pregunta 17a: Porcentaje de profesores que manifiestan tener un control técnico y pedagógico sobre diversos aspectos y recursos TIC (software y recursos de Internet) propios de la ELAO.....	405
Pregunta 17b: Sobre qué tres aspectos TIC (didáctico-metodológicos y recursos prácticos) desearían recibir formación los profesores encuestados	408
Pregunta 18: Modalidades de formación preferidas por el profesorado	410
3.11. Sexta parte del cuestionario: Creencias y percepciones de los profesores sobre la validez pedagógica de las TIC y su satisfacción personal sobre su dominio técnico y pedagógico.	411
Pregunta 19: Creencias del profesorado sobre la validez pedagógica de las TIC.	411
Pregunta 20: Impedimentos del profesorado para usar las TIC en clase.....	412
3.12. Séptima parte del cuestionario: Recogida de experiencias didácticas de uso de las TIC para la enseñanza de Lenguas Extranjeras	418
Pregunta 21.: Experiencias satisfactorias en el uso de las TIC que al profesorado le gustaría compartir con sus compañeros.....	418
Capítulo 4 CONCLUSIONES.....	423
Verificación de las hipótesis de partida	439
Limitaciones del estudio y nuevas propuestas de investigación	444
BIBLIOGRAFÍA	447
ANEXOS	503
ANEXO 1: Carta de presentación de la encuesta	503
Anexo 2: Cuestionario de la investigación	505
Anexo 3: Cuestionario en Internet	519
ANEXO 4: Plantilla de valoración de la preencuesta	526
ANEXO 5: Plantilla de valoración del cuestionario sometido a estudio piloto	527

ANEXO 6: Institutos de Enseñanza Secundaria que han participado en la encuesta y total de profesores participantes en cada centro.....	529
ANEXO 7: Relación de profesores que han participado en la investigación	532
ANEXO 8: Experiencias didácticas desarrolladas en las clases de los profesores participantes en la investigación, que han respondido a la última pregunta del cuestionario	534

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.-Figura de elaboración propia que representa la intersección de didácticas específicas en la didáctica propia de la ELAO.	21
Ilustración 2.- Áreas disciplinares trocales que intervienen en la fundamentación didáctica de la ELAO. Figura de elaboración propia.	23
Ilustración 3.- Componente básico de la Gramática de Chomsky según Gatherer (1980: 26). Traducción propia.	79
Ilustración 4.- Dibujo de elaboración propia que representa el rol del profesor en el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje.	88
Ilustración 5.- Esquema de elaboración propia que representa la relación existente entre el grado de prescripción metodológica con el concepto de método o enfoque.	118
Ilustración 6 .- Diagrama de Stern (1992) que representa los tres niveles que propone para el desarrollo del currículo. (Traducción propia)	130
Ilustración 7.- Opciones del diseñador de programas de aprendizaje de lenguas basado en los prototipos identificados por Breen, 1987. (Diagrama de elaboración propio).....	139
Ilustración 8- Ambiente de aprendizaje centrado en el alumno. Diagrama de adaptación propia basado en el diagrama del informe de la UNESCO 2002 Information and Communication Technologies in Teacher Education. A planning Guide.	210
Ilustración 9.- Tabla de Santandreu (2005) que recoge los ámbitos y variables que inciden en el uso de los medios tecnológicos según diversos autores..	277
Ilustración 10.- Ilustración propia que muestra el plan seguido para el diseño de las herramientas de nuestra investigación.....	333
Ilustración 11.- Tabla que muestra los bloques de preguntas e ítems del cuestionario utilizado en la investigación.....	351
Ilustración 12.- Interfaz de la página principal del servicio de encuestas Survey Monkey.....	358
Ilustración 13.- Gráfico que muestra la representatividad de la muestra recogida sobre la población total.....	372
Ilustración 14.- Tabla que muestra el número de profesores que contestan y no contesta a las distintas preguntas del cuestionario y su porcentaje con relación al total de profesores que responden la encuesta (la tabla está sigue el orden de las preguntas en la encuesta)	377

Ilustración 15.- Gráfico que muestra la proporción de profesores que contestan a la encuesta que imparten clase en las distintas etapas educativas de los IES	382
En cuanto a las lenguas de especialización de los profesores encuestados el 78,5% de inglés ($n=106$ profesores), el 19,3% de francés ($n=27$ profesores) y el 2,2% son profesores de alemán ($n=3$ profesores). Ilustración 16.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesores que contestaron a la encuesta que están especializados en las diferentes lenguas extranjeras que se imparten en los IES de Cantabria durante el curso 2006-2007	383
Ilustración 17.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesores que contestaron a la encuesta que están especializados en las diferentes lenguas extranjeras que se imparten en los IES de Cantabria durante el curso 2006-2007	383
Ilustración 18.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesorado participante en la encuesta que pertenece a los distintos grupos de edades	384
Ilustración 19.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesorado que acumula distinto número de años en la docencia	385
Ilustración 20.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesorado participante en la encuesta distribuido según sus años de experiencia con las TIC	387
Ilustración 21.- Gráfico que muestra el profesorado participante en la encuesta distribuido según la frecuencia con que usa los ordenadores con fines profesionales en su centro de trabajo	388
Ilustraciones 22 a 28.- Ilustraciones que muestran el aspecto de la encuesta definitiva en Internet.....	519

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Tabla traducida de Jacobs y Farrel 2001. Contraste entre el positivismo y el post-positivismo.....	31
Tabla 2.- Tabla resumen de elaboración propia sobre las competencias del proyecto DeSeCo elaboradas para el Informe PISA de la OCDE (basado en el informe ejecutivo de 2005).....	49
Tabla 3.- Tabla de elaboración propia que clasifica las metodologías de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras más recientes bajo el punto de vista del enfoque instructivo.	109
Tabla 4.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra los conocimientos que destacan los diferentes tipos de programas.....	142
Tabla 5.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra las capacidades que potencian los diferentes prototipos de programas.....	144
Tabla 6.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra los criterios para la selección y organización de lo que se ha de aprender de los distintos programas	145
Tabla 7.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra cómo secuencian lo que se ha de aprender los diferentes tipos de programas.....	147
Tabla 8.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra los fundamentos que sustentan los diferentes tipos de programas.....	149
Tabla 9.- Tabla del Impact Report de European Schoolnet, 2006 que compara diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de modelos de enseñanza con TIC o tradicionales. Se somborean las casillas de aquellos aspectos que obtienen mejores resultados de los alumnos. (Traducción propia).....	191
Tabla 10.- Roles del profesor y el alumno en los ambientes tradicionales de enseñanza-aprendizaje y en los ambientes centrados en el aprendizaje del alumno.....	205
Tabla 11.- Tabla que representa los diferentes tipos de ejercicios que se pueden realizar con el software de autor The Authoring suite de Wida. Adaptación propia).....	218
Tabla 12.-Tabla de Warschauer (2000) sobre las distintas fases de la ELAO. (Traducción propia)	233
Tabla 13.- Modelos de la ELAO según Bax (2003).....	236

Tabla 14.-Tabla de Torrado (2004) sobre las modalidades de encuestas.....	323
Tabla 15.- Blog creado para poder acceder en línea a la encuesta de nuestra investigación.....	365
Tabla 16.- Tabla que muestra el total de profesores que ha participado en la muestra de cada centro ordenados por el código del centro.....	374
Tabla 17.- Tabla que muestra el total de profesorado que contesta cada una de las preguntas del cuestionario y su proporcionalidad sobre el total de profesores de LLEE de los IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria el curso 2006-2007	375
Tabla 18.- Tabla que muestra el orden de preguntas de cuestionario de mayor a menor número de respuestas obtenidas.	380
Tabla 19.- Tabla que muestra el número de profesores de LLEE que manifiestan no usar “NUNCA” determinadas tecnologías en sus clases ...	395
Tabla 20.- Tabla que muestra el número de profesores que manifiesta tener dominio técnico y didáctico sobre distintos recursos TIC existentes en los IES ordenados de mayor a menor número de profesores que conoce su manejo a nivel técnico	397
Tabla 21.- Tabla que muestra los usos didácticos que los profesores de LLEE de los IES atribuyen a las TIC en nuestra investigación.....	400
Tabla 22.- Tabla que muestra el total del profesorado que manifiesta controlar el uso y explotación didáctica de distintos aspectos, recursos y herramientas TIC	407
Tabla 23.- Tabla de elaboración propia que recoge los impedimentos que manifestaron los profesores de LLEE para usar las TIC en sus centros.....	415

INTRODUCCIÓN

Punto de partida y objetivos de la investigación

La Enseñanza y Adquisición de Lenguas Extranjeras es un área educativa muy especial porque se basa en el desarrollo de destrezas, estrategias y competencias de comunicación en las que las actuales Tecnologías de la Información y Comunicación o TIC pueden jugar un papel fundamental gracias a su inigualable poder de conectividad y su enorme potencial para almacenar, organizar y distribuir información.

Hoy en día la expansión de las Nuevas Tecnologías a nivel social y laboral es un hecho incuestionable y su penetración en el tejido educativo, largamente pospuesta en comparación con otros ámbitos de la vida cotidiana como la banca o el comercio, se hace cada vez más necesario para atender a las generaciones nacidas al amparo de esta nueva era digital, las ya llamadas “generación net” (Tappscott, 1988¹; citado por Cabero Almenara, 1996)².

¹ TAPSCOTT, D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, Copyright 1998 by McGraw-Hill Companies, Reprinted by permission of the McGraw-Hill Companies

Actualmente las políticas educativas más recientes inciden en la necesidad de dar un impulso a la integración de las TIC en el currículum escolar, cuestión ésta en lo que ya nos han precedido países como los Estados Unidos o Reino Unido, por ello cada vez son más necesarios los estudios de investigación que proporcionen los datos y conocimientos necesarios para fundamentar racional y científicamente la deseada integración tecnológica en el entorno educativo y escolar.

Esta Tesis trata el complejo tema de la integración didáctica y curricular de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras y revisa los argumentos empíricos y racionales que pueden animar a este cambio desde un punto de vista didáctico y curricular, para valorar a continuación el papel que puede desempeñar el profesorado especialista de los centros de Secundaria y Bachillerato en este proceso a partir del análisis del estado del arte actual.

El enfoque que adoptaremos para la fundamentación teórica de la integración de las TIC en la didáctica y el currículo de las Lenguas Extranjeras y el diseño de esta investigación será de tipo multidisciplinar, acudiendo a la revisión de cuatro campos de estudio fundamentales para avalar racionalmente

² CABERO ALMENARA, J. (1996), Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación , en Edutec N° 1, 02/96. Artículo en línea <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec1/revelec1.html> [acceso 01/07/2007]

el uso didáctico de las TIC en esta área.

En primer lugar, revisaremos los paradigmas teóricos que han fundamentado el diseño de programas y currícula de Lenguas Extranjeras en las últimas décadas, acudiendo a los campos de estudio más influyentes en el desarrollo de su Didáctica. Esto nos permitirá comprobar qué influencia han tenido a su vez en las sucesivas políticas lingüísticas y orientaciones didácticas curriculares y qué huella han dejado en el campo experimental de la ELAO y en los diversos métodos y prácticas docentes presentes en las aulas

En segundo lugar, hemos considerado importante acudir al campo relacionado con la investigación en Adquisición de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras en un entorno escolar, por su enorme influencia en la reciente teoría didáctica y curricular. La investigación desarrollada en los últimos 35 años en este campo ha puesto de manifiesto una serie de aspectos importantes a los que los profesores deberían prestar atención para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, muchos de los cuales se relacionan con los beneficios que se obtienen con el uso didáctico de las TIC en el aula de idiomas modernos.

En tercer lugar consideramos fundamental acudir al campo especializado en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador o ELAO, que creemos

puede proporcionarnos algunos referentes científicos necesarios para el diseño de nuestra investigación. Consideramos que una revisión de los modelos teóricos aportados por la literatura científica de la ELAO, y las conclusiones de la investigación experimental podrá proporcionarnos un marco conceptual válido para clasificar y poder valorar los posibles usos didácticos de las TIC en las clases de Lenguas Extranjeras actuales.

Además revisaremos los temas tratados recientemente por la investigación en Tecnología Educativa en relación con el impacto y uso de las TIC en el aula, y más concretamente con aquellos aspectos relacionados con su uso en el aula de Lenguas Extranjeras y su uso por parte del profesorado.

Vistos los objetivos generales de nuestra Tesis y los pilares teóricos sobre los que basaremos nuestra investigación, nos gustaría exponer brevemente los motivos personales y profesionales que nos han llevado al planteamiento del tema abordado.

Nuestra vida profesional ha discurrido vinculada a la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera desde el año 1984. Primeramente, y durante tres años, como profesora especialista del Segundo Ciclo de Educación General Básica y posteriormente, desde el año 1987, como profesora numeraria de Escuelas Oficiales de Idiomas. Desde el año 1994 he venido colaborado cada

verano como profesora invitada en los Cursos de Lengua y Cultura Españolas de la Universidad Menéndez Pelayo de Santander, donde he impartido clases prácticas de Traducción de inglés a español. Además, durante quince años, he estado vinculada a la gestión y administración educativa y a la coordinación académica, como directora y como Jefa de Estudios de dos Escuelas Oficiales de Idiomas.

Esta amplia perspectiva profesional me ha permitido comprobar de primera mano como las prácticas del aula no sólo dependen del conocimiento lingüístico y didáctico del profesor y de la motivación y capacidad de aprendizaje del alumno; sino que, además, están supeditadas y directamente influenciadas por el complejo entramado que diseñan el currículum, la administración educativa y el propio contexto escolar.

Mi experimentación didáctica con las TIC en el área de Lenguas Extranjeras se inicia a partir de mi primera toma de contacto con un ordenador personal a finales de los 80. Ya entonces muchos profesores nos percatamos de lo ventajoso que resultaba su uso para la preparación de pruebas de evaluación, o para la creación o adaptación de materiales didácticos a las necesidades puntuales de los alumnos.

A partir de aquellos momentos inicio una andadura didáctica y

experimental con las TIC que he seguido ininterrumpidamente hasta el día de hoy y, que, de alguna manera, se ve ahora proyectada en esta Tesis y su planteamiento investigador. Expondré por ello brevemente cuáles han sido los pasos que me han conducido hasta aquí.

Además de utilizar el ordenador para producir textos, exámenes o ejercicios propios, mi segunda aproximación didáctica a las TIC consistió en la edición de la revista *Trabalenguas* de la Escuela Oficial de Idiomas de Santander, en colaboración con un equipo de profesores que daban forma a los textos redactados por los alumnos con el uso de un solo ordenador. De esta revista se publicaron siete números a principios de los 90.

En 1996 abrimos en la misma escuela un Aula de Autoaprendizaje que dotamos con los primeros ordenadores a disposición de los alumnos. Desarrollamos entonces un proyecto educativo consistente en la revisión del material didáctico interactivo disponible en el mercado en CD-Rom para el aprendizaje de Lenguas Extranjeras. El proyecto concluyó con la catalogación de los materiales válidos para autoaprendizaje y la elaboración de tutoriales que incluían los objetivos didácticos del programa e instrucciones específicas sobre el arranque y navegación de los discos.

Pero todas las mejoras que nos proporcionaba el ordenador, por la

capacidad de creación y edición de documentos, o la posibilidad de trabajar con elementos multimedia interactivos, quedaron ensombrecidas ante la deslumbrante aparición de Internet en nuestro entorno profesional. Para todos los que ya estábamos totalmente inmersos en las dificultades propias de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras en un contexto de aula no nativo, supuso todo un desafío experimental y un gran salto cualitativo en nuestra actividad docente y profesional. De la noche a la mañana pasamos de sufrir las dificultades propias de la adquisición de materiales didácticos para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, a tener a nuestro alcance infinidad de documentos auténticos que podíamos copiar, manipular y adaptar a los distintos niveles. Internet nos permitía el acceso a webs con contenidos aprovechables para nuestros objetivos didácticos, a ejercicios interactivos en línea y la colaboración con otros profesores a distancia.

A mediados de los noventa creamos nuestra propia web de enlaces destinada a profesores y alumnos, y comenzamos a contactar con otros profesores extranjeros con los que compartimos ideas y materiales a través de webs como “Davé’s ESL Café”³ o de correo electrónico. Nuestro primer contacto profesional con e-mail fue con un profesor universitario de Japón, lugar que hasta entonces parecía tremendamente remoto y casi inaccesible.

³ En Internet en <http://www.eslcafe.com/> [julio de 2009]

En un proceso natural de experimentación didáctica con ordenadores y TIC, llegamos al año 98, momento en que propusimos el desarrollo de dos proyectos educativos Comenius financiados por la Agencia Sócrates de la Unión Europea. Ambos proyectos se basaban en el uso didáctico de las TIC y en ambos casos actuamos como diseñadora y coordinadora.

El primero de estos proyectos fue el proyecto TAPS (Tourism Around Partnership Schools); desarrollado íntegramente en inglés, tuvo varias etapas de desarrollo. La primera consistió en el intercambio de información a distancia, a través de correo electrónico, y la creación de materiales digitales por parte de los profesores para el desarrollo de las distintas destrezas comunicativas de los alumnos. Posteriormente desarrollamos una página web para la exposición de los materiales y la información procedente de cada centro y abrimos un foro para los alumnos. Esta fue nuestra primera experiencia en un entorno colaborativo con profesores y alumnos de distintas nacionalidades. Finalmente desarrollamos una revista multinacional que alojamos en la propia web.

El segundo fue el proyecto “Tradiciones y costumbres en las regiones europeas”, en el que participaron centros de cuatro nacionalidades y que consistió en la creación de un CD Rom multimedia con documentos de texto y vídeo creados por los alumnos acerca del tema del proyecto. Los textos eran traducidos por los propios alumnos a los otros idiomas.

Recientemente mi experimentación se ha encaminado hacia la creación de blogs de profesor y de aula, con funciones didácticas como la práctica de las destrezas de comprensión oral, expresión escrita o el acceso a ejercicios interactivos de base léxica o gramatical.

El proyecto más reciente consiste en el desarrollo de un curso monográfico de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas de Santander, de contenido cultural y comunicativo sobre Expresión y Comunicación en inglés con la Web 2.0., con él ayudo a los alumnos a descubrir los conceptos básicos de Internet y la Web 2.0. y hacemos prácticas de comunicación y expresión lingüística usando chats, correos de voz y presentaciones interactivas, todas ellas basadas en la creación de documentos multimedia que los alumnos alojan en sus propias webs y wikis o las wikis de su grupo.

La puesta en marcha de todas estas prácticas experimentales no ha estado exenta de dificultades en su planificación y desarrollo. En unos casos era difícil entroncar el proyecto con el diseño del programa curricular de nuestras enseñanzas y nuestro Departamento, debido a su diferente enfoque lingüístico; en otras había dificultades económicas para conseguir las herramientas y materiales necesarios para desarrollar el proyecto; o las existentes eran insuficientes para el trabajo con los alumnos. Hemos intentado superar las distintas etapas concursando en planes institucionales que financiaban y de

alguna manera apoyaban el uso didáctico de las TIC.

En el año 2002 inicio mis estudios de doctorado en el programa Filología inglesa en la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en búsqueda de la formación y la cualificación necesarias para trabajar como investigadora en este campo lingüístico y didáctico experimental. El curso de doctorado sobre “Internet en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la traducción”, impartido por el Dr. Germán Ruipérez me abre la puerta a un campo académico anteriormente desconocido por mí, proporcionándome las respuestas necesarias a muchos de los interrogantes que ya me había planteado a lo largo de mi carrera sobre el potencial didáctico de las TIC, así como soluciones a algunos de los problemas prácticos que surgen en el aula.

Al término de los cursos de doctorado me propongo continuar en una línea de investigación que pudiera contribuir a la expansión de las TIC en esta área didáctica. Fue entonces cuando comencé a definir el **tema central de esta Tesis, a partir de la línea propuesta por el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la U.N.E.D. sobre “Desarrollo de aplicaciones multimedia y nuevas metodologías para la enseñanza de la lengua”.**

Para comprender la elección y pertinencia del tema hay que remontarse al

año 2005, cuando se inicia esta investigación y todavía no había sido aprobada la nueva Ley Orgánica de Educación 2/2006, que finalmente intenta potenciar el uso de las TIC en los centros para el desarrollo de las competencias digitales de los alumnos. Para entonces muchos profesores veíamos necesario dar un impulso a la dotación y uso de las TIC en la enseñanza; algunos estudios de organismos supranacionales comenzaban a incidir en la necesidad de fomentar la competencia digital (OCDE 2005⁴) o la multiliteracidad de los alumnos (The New London Group, 1996⁵). Los expertos en Tecnología Educativa sugerían que para obtener un buen rendimiento educativo de las TIC era necesario entroncarlas en el proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo del diseño curricular (véanse Dhanarajan, 2002⁶; Fluck, 2001⁷; Maier y Warren, 2000⁸). Desde nuestra perspectiva y experiencia profesional creíamos que cualquier plan de integración curricular de las TIC debía tener en cuenta, además, el papel que puede y debía jugar el profesor en ese esfuerzo colectivo, y para ello era importante conocer cuál es el papel que está jugando el profesorado

⁴ OCDE (2005) The definition and selection of key competencies: executive summary. En: Internet en <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/news.htm>. Acceso directo a documento en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. [consultado 15/08/2007]

⁵ THE NEW LONDON GROUP (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92

⁶ DHANARAJAN, G., (2002) "Objectives and strategies for effective use of ICTs," in Haddad, W.D. and Draxler, A. (eds.) *Technologies for Education: Potential, Parameters and Prospects*. Paris: UNESCO and Washington DC: Academy for Educational Development.

⁷ FLUCK, A., (2001) "Some national and regional frameworks for integrating information and communication technology into school education." *Educational Technology & Society* Vol. 4, No. 3..

⁸ MAIER, P. and WARREN, A. (2000) *Integrating Technology in Learning and Teaching*. London: Kogan Page

especialista en estos momentos y cómo podría reforzarse su labor en esta etapa de expansión tecnológica en el entorno educativo. Por todo ello, el tema quedó definido por el estudio de las posibilidades de integración de las TIC en el currículo y programación de Lenguas Extranjeras y la evaluación del papel que puede jugar el profesorado actual en esta integración.

Nuestra Tesis investigación partía entonces de la idea de que uno de los elementos necesarios para que se produzca la deseada integración didáctica y curricular de las TIC en el área de Lenguas Extranjeras es el conocimiento de los fundamentos teóricos que pueden avalar esta integración y de que, para poder escoger con acierto los recursos y utilidades prácticas más apropiados para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo coherente de su programa educativo, el profesor debe controlar el uso instrumental de las mismas, conocer el amplio repertorio de posibilidades didácticas disponible en la literatura científica experimental y además disponer de los medios tecnológicos necesarios para hacer propuestas de integración razonables dentro de su marco didáctico y disciplinar.

El primer objetivo investigador que nos propusimos fue obtener los argumentos necesarios para dar fundamento racional y científico a la integración didáctica y curricular de las TIC en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, para con los mismos, poder diseñar una investigación que

nos permitiera evaluar el papel que actualmente está desempeñando el profesorado especialista de Lenguas Extranjeras de los Institutos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, de cara a la necesaria integración de las TIC en esta área.

Para dar respuesta a estos objetivos, era preciso establecer una hipótesis de trabajo y un plan que nos condujera a la obtención de datos y conclusiones válidas a nivel científico y racional.

Partimos de la hipótesis de que en la literatura científica de la ELAO se podían encontrar los argumentos y modelos necesarios para la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Didáctica y el currículum de Lenguas Extranjeras y de que las TIC no eran en aquellos momentos un lugar común de encuentro del profesorado especialista, debido fundamentalmente a su falta de conocimiento sobre el manejo y uso didáctico de los medios.

La modalidad que utilizamos en nuestra investigación es de tipo cuantitativo y descriptivo, mediante la aplicación de una encuesta que aplicamos al profesorado de los centros seleccionados. Creemos que en el actual estadio de evolución, y de cara a propulsar la necesaria integración de las NTIC en el currículum y en el aula de Lenguas Extranjeras, la amplitud de miras es tan

importante como la exploración de los detalles, y, tan necesario como investigar sobre la bondad del uso de determinadas herramientas tecnológicas en el aprendizaje lingüístico, se hace contar con una perspectiva global sobre el estado de la cuestión en el marco didáctico que configura el profesorado, el alumnado y los centros.

El campo de nuestra investigación ha sido el profesorado de los centros públicos de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Hemos dividido el trabajo en las siguientes etapas:

En primer lugar, llevamos a cabo el desarrollo del marco teórico necesario para la integración de las TIC en el currículum y en la programación de Lenguas Extranjeras, mediante la revisión de las disciplinas relacionadas con el diseño de programas y currícula de Lenguas Extranjeras y el campo experimental de la ELAO. Esta revisión nos ha permitido elaborar una herramienta propia de referencia para el diseño de programas y currícula de Lenguas Extranjeras y obtener los temas básicos para el diseño de nuestra investigación.

La segunda etapa se ha centrado en la revisión de la literatura científica sobre investigaciones e informes recientes relacionados con la integración de las TIC en los contextos escolares y educativos. De esta revisión

hemos extraído los temas relacionados con el uso de las TIC por parte del profesorado en activo.

Ambas revisiones nos han proporcionado los temas para el diseño de nuestra encuesta e investigación, que ha constituido la tercera etapa en el desarrollo de nuestra Tesis.

La cuarta etapa ha consistido en la visita de los centros para poder aplicar la encuesta al profesorado de los IES de Cantabria, y poder con ella obtener los datos necesarios para valorar el papel que está desempeñando y puede desempeñar en un futuro inmediato el profesorado de lenguas Extranjeras del contexto analizado. Hemos visitado personalmente todos los centros donde se encontraba el profesorado que constituía el universo de nuestra muestra recabando información complementaria de Directores, profesores y Jefes de Departamento sobre la situación del centro y el profesorado en el contexto escolar actual.

La quinta etapa ha consistido en procesar y analizar los datos obtenidos, comparándolos con los resultados de otras investigaciones similares y contrastándolos con el marco de referencia diseñado en la primera etapa de nuestra investigación.

La sexta etapa ha consistido en la redacción del informe final y las conclusiones de nuestra Tesis.

Organización de la Tesis

Este trabajo se divide en cuatro capítulos, el **primero de los cuales establece el marco teórico y científico de referencia** para el desarrollo de nuestra investigación y consta, a su vez, de siete apartados:

Los dos primeros explican cuáles han sido el razonamiento que nos han llevado a emplear los dos enfoques utilizados en nuestra revisión teórica: el enfoque multidisciplinar y el enfoque paradigmático.

El tercero revisa los principales paradigmas epistemológicos que han influido en el diseño de programas y currícula de las últimas décadas y está previsto influyan en un futuro inmediato.

El cuarto revisa los avances en el estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas y los principios didácticos propuestos por Ellis (2005) para potenciar el aprendizaje de la Lengua Extranjera de los alumnos inmersos en un contexto escolar.

El quinto revisa los principios teóricos y modelos didácticos de la ELAO y los beneficios didácticos del uso de las TIC en el aula puestos de manifiesto por la investigación experimental.

En el sexto hemos realizado las conexiones pertinentes entre las distintas perspectivas analizadas con el fin de desarrollar una herramienta propia para el diseño de programas que pretendan integrar las TIC en el desarrollo del currículum de Lenguas Extranjeras.

El séptimo revisa los resultados de investigaciones recientes relacionadas con el impacto de las TIC en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y el uso didáctico de las TIC por parte del profesorado en las aulas y da por concluido el capítulo destinado al marco teórico y a la revisión de los antecedentes científicos sobre los que daremos forma a nuestra investigación.

El segundo capítulo corresponde al marco metodológico que utilizaremos en la investigación y los pasos seguidos para diseñar las herramientas de recogida de datos.

El tercer capítulo analiza los datos obtenidos en la investigación.

El cuarto capítulo y último de la Tesis se ha destinado a la exposición de las conclusiones, a las limitaciones de esta investigación y a la propuesta de nuevos temas y líneas investigadoras relacionadas con el tema abordado.

Cuestiones de terminología

La **ELAO** es el acrónimo que corresponde a la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, término traducido del inglés *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) que se acordó en el congreso de TESOL de 1983 para referirse al **área de la tecnología y la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas** (Chapelle 2001:3)⁹. Desde entonces ha sido el más empleado para referirse tanto al **campo académico** que investiga la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (también llamadas NTIC o TIC) en la Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, en sus diferentes contextos y aplicaciones didácticas, como a la **actividad docente** que hace uso específico de las NTIC para enseñar y aprender idiomas.

En 1997 Levy (1997)¹⁰ define *CALL* como "*the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning*". Más recientemente Beatty (2003)¹¹ ofrece una definición más amplia, que tiene en cuenta su naturaleza evolutiva: "*any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language*".

⁹ CHAPELLE, C. A. (2001): "*Computer Applications in Second Language Acquisition*". Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁰ LEVY, M. (1997), *Computer-Assisted Language Learning: Contexts and Conceptualization*, OUP.

¹¹ BEATTY, K. (2003), *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*, Pearson Education, Longman.

Con el tiempo la **ELAO** se está convirtiendo en un **potente medio y recurso de instrucción** con distintos contextos de aplicación: la enseñanza presencial, la enseñanza a distancia y el modelo e-learning, la educación permanente o autoaprendizaje y la enseñanza mixta (blended learning).

La evolución de la ELAO o su desarrollo en campos subsidiarios ha hecho que surjan nuevos términos que amplían el espectro de su significado original o lo reducen a un ámbito de actuación específico: acrónimos como *WELL* (*Web Enhanced Language Learning*), *TELL* (*Technology Enhanced Language Learning*), *CMM* (*Computer Mediated Communication*), *NBLL* (*Networked-Based Language Learning*), etc., fueron creados para especificar distintos aspectos de su actividad práctica. Recientemente se está comenzando a utilizar en español el término **ALAO** (*Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador*) para conservar el énfasis que se da en inglés al concepto de **aprendizaje** (*Computer Assisted Language Learning*), frente al de **enseñanza**, visible en el término español pero invisible en su equivalente inglés.

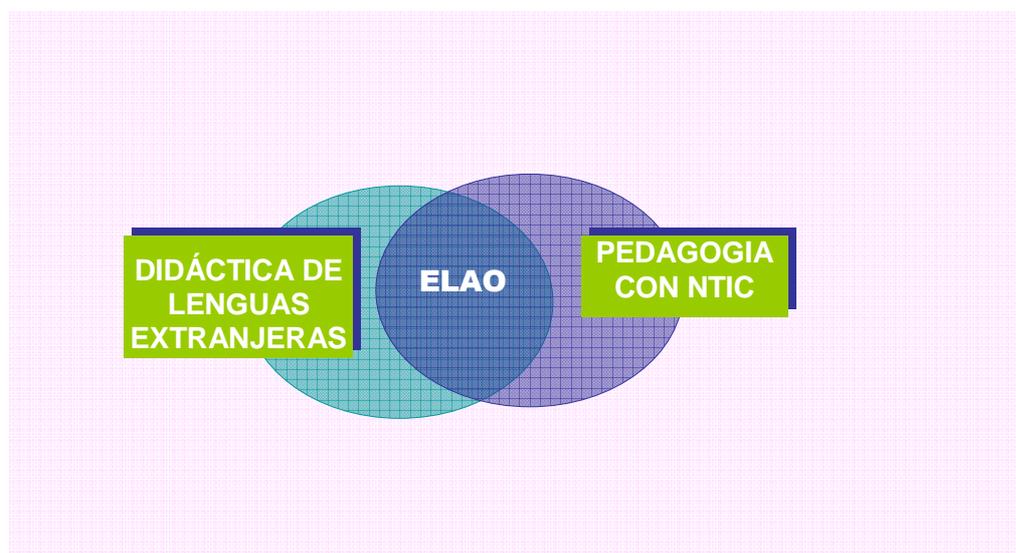
Capítulo 1

MARCO TEÓRICO

1.1. El enfoque multidisciplinar en el estudio de la ELAO

La **ELAO** es una disciplina con su propio campo de estudio, que se encuentra en la intersección entre la **Didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras** y la **Tecnología instructiva y su pedagogía** tal y como mostramos en la siguiente figura de elaboración propia.

Ilustración 1.-Figura de elaboración propia que representa la intersección de didácticas específicas en la didáctica propia de la ELAO.



El origen de la **ELAO** como disciplina específica hay que rastrearlo en los años sesenta (Warschauer 1996¹², 1998¹³ y 2001¹⁴; Bax 2003¹⁵; Ruipérez 1995¹⁶) en los campos de la **Lingüística Aplicada** y la **Enseñanza Asistida por Ordenador**¹⁷. En nuestra opinión el estudio de la ELAO debiera acometerse desde una perspectiva multidisciplinar, ya que este tipo de aproximación permite tomar prestados conceptos fundamentales de disciplinas que se ocupan del mismo campo de estudio y complementarlos con perspectivas procedentes de campos específicos que se ocupan del planteamiento y desarrollo didáctico y tecnológico. **Lingüística, Pedagogía, Psicología y Tecnología Instructiva** componen a nuestro entender el grueso teórico que debiera configurar la formación básica para el trabajo con la **ELAO**.

La **Lingüística** y sus disciplinas, especialmente la Metodología, y Adquisición de Segundas lenguas, nos ofrecen los conceptos básicos sobre la lengua, su enseñanza específica y los aspectos analizados sobre su adquisición y aprendizaje. Las **Ciencias de la Educación, Pedagogía y la Psicología**, explican

¹² WARSCHAUER, M. (1996) "Computer Assisted Language Learning: an Introduction". In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20.

¹³ WARSCHAUER, M., y HEALEY, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

¹⁴ WARSCHAUER, R. y KERN, R. (2001) INTRODUCTION Theory and practice of network-based language teaching. En WARSCHAUER, R. y KERN, R. (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

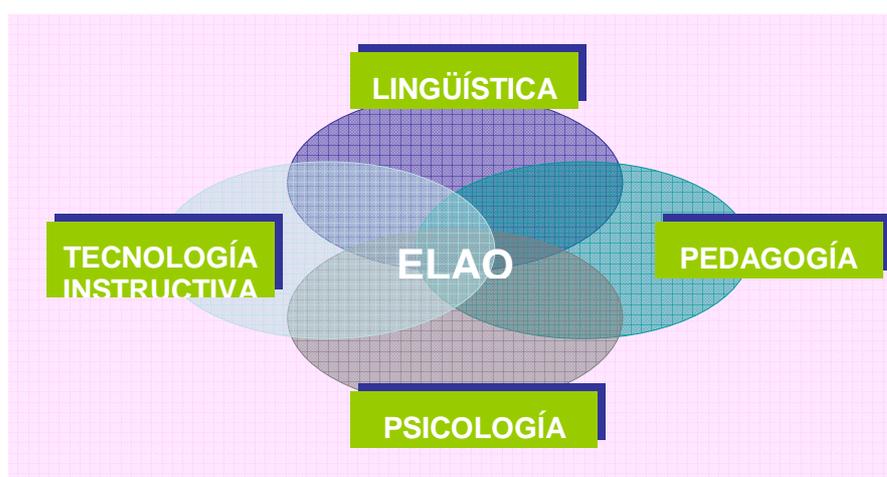
¹⁵ BAX, S. (2003) CALL- past, present and future. *System* 31 (2003) 13-28

¹⁶ RUIPÉREZ, G. (ed.) (1995): "Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores". *Biblioteca Esencial del Profesor de Lengua*, Vol. 5. Ediciones Pedagógicas. Madrid.

¹⁷ Más conocida actualmente como Tecnología Instructiva

los fenómenos relacionados con el aprendizaje y la didáctica general y abordan el diseño del currículum y la programación, fundamental en la enseñanza oficial. En la rama específica de la **ELAO**, también conocida por **ALAO**¹⁸ (Aprendizaje de Lenguas Extranjeras Asistido por Ordenador), la **Tecnología instructiva** aporta a la enseñanza importantes instrumentos gracias a los avances tecnológicos, que permiten el acceso desde departamentos y aulas a grandes bases de datos con información en y sobre segundas lenguas, materiales para la práctica de las destrezas lingüísticas, la exposición a una gran cantidad y variedad de input lingüístico procedente de la vida real y la conexión del aula al contexto globalizado y tecnológicamente interconectado de la sociedad actual, ampliando vetajosamente la práctica del output en situaciones auténticas y motivadoras.

Ilustración 2.- Áreas disciplinares trocales que intervienen en la fundamentación didáctica de la ELAO. Figura de elaboración propia.



¹⁸ El término ALAO es equivalente al inglés CALL, en la medida que ambos se refieren al aprendizaje y no a la enseñanza. Sin embargo utilizaremos en este trabajo el más extendido en nuestro país, ELAO.

Hasta ahora los razonamientos teóricos más barajados para la integración de las NTIC en cualquier área docente procedían tanto de la **sociología** como de las nuevas **teorías pedagógicas**. Sin embargo también en la **Didáctica de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras** y en la **Adquisición de Segundas Lenguas**, podemos encontrar argumentos específicos importantes para la integración de la **ELAO**¹⁹ en el currículo.

A pesar de lo novedoso que para algunos administradores o profesores pueda suponer la introducción de las TIC en el aula de Lenguas Extranjeras, éstas llevan utilizándose como herramienta de instrucción y aprendizaje lingüístico desde hace más de cincuenta años, lo que inevitablemente las ha convertido en objeto de experimentación bajo los diversos modelos didácticos y educativos. Desde los años sesenta numerosos científicos y profesores relacionados con la lingüística y la docencia de las lenguas extranjeras han investigado los diferentes usos de las TIC para el desarrollo de competencias y destrezas lingüísticas, sus beneficios en el aprendizaje, la adquisición lingüística y el desarrollo de competencias comunicativas, sociales o culturales. Sus trabajos han dado lugar a una extensa bibliografía que según la introducción a la última compilación de

¹⁹ El concepto de la ELAO se refiere tanto a la rama disciplinar de la Lingüística Aplicada, que estudia el uso y aplicaciones de las NTIC en los siguientes contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como el del catálogo de actividades de aula que precisan del uso de NTIC para su desarrollo, así en la literatura podemos observar muchas referencias al uso de la ELAO.

Jung (2005)²⁰ abarca ya 5.301 entradas, lo que en sus propias palabras constituye una perspectiva completa sobre el desarrollo de esta disciplina en los últimos 25 años. *“Without exaggeration, it can be said that this constitutes a fairly comprehensive overview of developments during the last 25 years.”*

En 1999 y como fruto de un seminario celebrado en la Universidad de Essen (Alemania), se redacta el documento “El papel de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador (CALL)”, que asumido por las asociaciones lingüísticas Eurocall, CALICO e IALL deja sentadas una serie de ideas fundamentales acerca del concepto de CALL y su papel en la investigación. Entre otras cuestiones, este documento define la relación de la ELAO o CALL con otras ciencias lingüísticas y educativas a la vez que promulga su madurez epistemológica y con ello su independencia investigadora:

“En ocasiones se ha considerado la enseñanza de lenguas asistida por ordenador como una sub-sección de la Enseñanza Asistida por Ordenador (CAL), pero puesto que CALL se centra específicamente en el aprendizaje de lenguas, se trata de un área inherentemente multidisciplinario a la vez que académicamente independiente. Puede decirse que pertenece al campo de la Lingüística Aplicada, y dentro de ésta, está estrechamente relacionada con el Aprendizaje de Segundas Lenguas (SLA). CALL y SLA, como campos de

²⁰ JUNG (2005) An international bibliography of computer assisted language learning: sixth instalment. System 33 (2005) 135–185

estudio, están relacionados con la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso y la psicolingüística. Además, CALL mantiene una estrecha relación con otras áreas como por ejemplo, las ciencias de la educación, la informática, la ingeniería lingüística, las ciencias cognoscitivas, la psicología, y la lingüística. Influye, y es a su vez influida, por la teoría y la investigación realizadas en todos estos campos.”²¹ [...] la pedagogía subyacente y la investigación en torno a CALL han evolucionado hasta tal punto en sofisticación intelectual que debe plantearse seriamente su estatus como un campo de estudio que requiere especial atención.

En el centro de todas las disciplinas relacionadas con la ELAO están los paradigmas y modelos teóricos que vamos a repasar en este capítulo.

1.2. El enfoque paradigmático en la revisión del marco científico

Los estudios analíticos de tipo diacrónico nos permiten discurrir con detalle y de manera progresiva e independiente por los cambios que a lo largo de los años se han ido sucediendo en las distintas disciplinas que han influido en la Enseñanza y Aprendizaje de Segundas Lenguas. Sin embargo es la perspectiva

²¹ Este documento puede verse actualmente en su traducción al español en la página de la asociación Eurocall que mantiene la Universidad Politécnica de Valencia http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu_01&d=investig [acceso marzo 2008]

paradigmática en la enseñanza la que ofrece explicaciones científicas globales y coherentes sobre los motivos que inciden a largo plazo y de manera definitiva en el panorama del aula, configurando un paisaje humano, pedagógico y físico radicalmente diferente al de épocas precedentes. Cualquier aproximación al panorama del aula nos ofrece un variado crisol de prácticas pedagógicas en uso procedentes de distintas concepciones teóricas y las experiencias personales acumuladas por los profesionales allí presentes.

Existe un consenso generalizado de que cualquier cambio en el terreno educativo no se produce de manera súbita, ya que los razonamientos científicos no trascienden inmediatamente a la praxis educativa; sino que van penetrando por varias vías de manera lenta y progresiva, contando, en ocasiones, con alguna resistencia de profesores, padres o alumnos que no encuentran motivos razonables para variar ciertos hábitos de enseñanza o estudio cuando los cambios se implementan a nivel de normativa. Esto sucede en muchos casos por una falta de calado social sobre los fundamentos científicos y sociológicos de las nuevas regulaciones que intentan cambiar el panorama educativo haciéndose eco de los cambios paradigmáticos por los que transita nuestro avance científico y social. También sucede porque, como apunta Ellis (op. cit.

2005)²² no hemos llegado a un consenso científico sobre los modelos y prácticas que mejores resultados pueden arrojar en el aprendizaje, lo cual siempre deja una puerta abierta a los cuestionamientos.

Desde el principio de los ochenta el concepto de “*cambio paradigmático*” se ha usado como medio para reflexionar sobre el cambio educativo. Es, por ejemplo, el instrumento que utiliza Casassus (2003)²³ en su informe para la UNESCO para explicar cómo ha evolucionado la educación del último siglo:

“Cuando experimentamos el cambio en la sociedad, pareciera que estamos ante un proceso que es continuo y gradual. Pero si nos situamos en una perspectiva más abstracta para representar este cambio, podríamos percibir que en otra escala, el cambio deja de ser continuo y gradual y pasa a ser un cambio cualitativo. Esto también es denominado, como un cambio de paradigmático” (Casassus, op. Cit. 2003:2)

La reflexión sobre los cambios de paradigma en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras es un argumento creciente para justificar también la introducción de las Nuevas Tecnologías, metodologías y pedagogía

²² ELLIS, R (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices Limited Disponible en Internet en www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf [acceso 7/04/07]

²³ CASASSUS, J. (2003) Cambios paradigmáticos en educación. Disponible en línea en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/nuevos_sentidos_cambios_paradigmaticos_casassus.pdf [acceso 7/04/07]

de la ELAO en el aula (Chapelle 2000²⁴, Beltz 2002²⁵) y así nos proponemos abordar su fundamentación teórica con este estudio.

Por ello iniciamos nuestro razonamiento acudiendo al concepto de **paradigma** sobre el que basaremos nuestros argumentos, para seguidamente centrarnos en los paradigmas y modelos más influyentes en la enseñanza de Lenguas Extranjeras desde la aparición de la ELAO hasta el momento actual

Nuestro concepto de **paradigma** se corresponde con el que Thomas Kuhn (1970²⁶, citado por Breen 1987a²⁷ ; Jacobs y Farrel 2001:1²⁸), en su popular interpretación del cambio científico, define como *el marco de referencia compartido por un grupo de especialistas en un momento determinado de la historia*. Este tipo de cambios se producen cada cierto tiempo y a lo largo de la historia en todos los campos del saber. Se trata de una matriz disciplinar en la que las ideas, aspectos relevantes y maneras de realizar un trabajo muestran supuestos, creencias, valores y formas de interpretar la experiencia compartidos y coherentes. Es entonces cuando se modifica la perspectiva con la que

²⁴ CHAPELLE, C. (1997) CALL in the year 2000: still in search of research paradigms en *Language Learning y Technology* Vol. 1, No. 1, July 1997, pp. 19-43. En Internet en <http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/> [ultimo acceso 20/04/07]

²⁵ BELZ, J.A.(2002) . Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study, en *Language Learning y Technology*, January 2002, Vol. 6, Num. 1, pp. 60-81. En Internet en <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>. [Acceso el 20/04/07]

²⁶ KUHN, T.S. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

²⁷ BREEN, M. (1987a) "Contemporary paradigms in syllabus design. Part 1." *Language Teaching*. April 1987. Volume 20, No. 2

²⁸ JACOBS, G. M. y FARELL, T. S. C. (2001) Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ*, 5 (1).

observamos la realidad y nos centramos en diferentes aspectos de los mismos fenómenos (Breen, op. Cit., 1996:4).

Adoptamos para nuestro desarrollo el concepto de paradigma propuesto por Breen según el cual **el paradigma es tanto una formulación específica de teoría, investigación y práctica como la manera imperante en que una comunidad de especialistas construyen teorías, interpretan investigaciones y llevan a cabo su trabajo.**

Hay cambios de paradigma que repercuten de alguna manera en todos los campos del saber. Según Jacobs y Farrel (op. Cit., 2001) muchos de los cambios menores acontecidos a lo largo del siglo XX en distintas áreas y disciplinas podrían interpretarse como resultado de un desplazamiento global desde el **positivismo** hacia el **post-positivismo**. (Berman, 1981²⁹; Capra, 1983³⁰; Merchant, 1992³¹, citados por Jacobs y Farrel, op. Cit. 2001). Este cambio filosófico general ha influido de lleno en los puntos de vista que se adoptan para el análisis científico, cuyas diferencias definitorias presentan en la siguiente tabla (Jacobs y Farell, op. Cit. 2001:2)

²⁹ BERMAN, M. (1981). *The reenchantment of the world*. Ithaca, NY: Cornell University Press

³⁰ CAPRA, F. (1983). *The turning point: Science, society, and the rising culture*. Toronto: Bantam Books

³¹ MERCHANT, C. (1992). *Radical ecology: The search for a livable world*. New York: Routledge.

Tabla 1.- Tabla traducida de Jacobs y Farrel 2001. Contraste entre el positivismo y el post-positivismo

Positivismo	Post-Positivismo
Énfasis en las partes y la descontextualización	Énfasis en el todo y en la contextualización
Énfasis en la separación.	Énfasis en la integración
Énfasis en lo general	Énfasis en lo específico
Se considera solo lo objetivo y cuantificable	Se considera también los subjetivo y no cuantificable.
Se confía en los expertos y el conocimiento externo (el investigador externo)	Se tiene en cuenta también al participante medio y el conocimiento interno (el investigador como interiorizador)
Centrado en el control	Se centra en la comprensión
Enfoque de arriba a bajo	De abajo a arriba
Intentos de estandarizar	Se aprecia la diversidad
Enfoque en el producto	Se enfoca también el proceso

Estos mismos autores consideran también que los cambios que emergen de este progresivo desplazamiento han dado lugar a la aparición de ocho nuevas variables en la enseñanza de lenguas:

- La autonomía del alumno
- El aprendizaje cooperativo
- La integración curricular
- El enfoque en el significado
- La diversidad
- El desarrollo de destrezas de procesamiento intelectual
- La evaluación alternativa
- Los profesores como compañeros de aprendizaje³²

Sin embargo hay paradigmas que hunden sus raíces en la experiencia concreta de un campo científico determinado y sobre este se inician y proyectan los cambios de perspectiva en esa área del saber.

El importante análisis que realizó Kuhn acerca del cambio científico lo relacionó Brown (1975)³³ con la enseñanza de lenguas (citado por Breen, op. cit.

³² Véase el interesante artículo de Jacobs y Farrel que sintetiza de manera muy clara cada uno de estos nuevos conceptos.

³³ BROWN, H.D. (1975), The next 25 years: Shaping the revolution. En M.K. Burt y H.C. Dulay (eds.), *On TESOL '75*. Washington D.C.: TESOL

1987), anticipándose a los cambios de enfoque en la enseñanza que tuvieron lugar en los años ochenta³⁴ y calificándolo como un proceso revolucionario, que en su opinión ocurre cada veinticinco años dentro de la profesión.

Son los cambios paradigmáticos los que operan cambios profundos en aspectos tales como el rol del profesor, del alumno, de los objetivos o expectativas sociales sobre la enseñanza de lenguas, de los programas, de las actividades y de la organización del aula y sus materiales. Su conocimiento permite a los agentes educativos llegar a un entendimiento más amplio del contexto educativo global.

A partir de este concepto de paradigma, como *marco de referencia compartido por un grupo de especialistas en un momento determinado de la historia*, trataremos de identificar los paradigmas y modelos teóricos y prácticos más influyentes en la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras de los últimos cincuenta años y cómo éstos se han visto proyectados en la rama específica de la ELAO.

En el primer capítulo repasaremos los paradigmas generales presentes en la Didáctica y Curriculum de Lenguas Extranjeras, incluyendo los conceptos fundamentales emanados del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Para ello hemos hecho un

³⁴ Probablemente refiriéndose a la Enseñanza de lenguas de tipo comunicativo

exhaustivo repaso disciplinar que hemos intentado sintetizar en secciones diferenciadas para un manejo flexible y modular. Nuestro trabajo repasa a lo largo de este capítulo los siguientes conceptos, paradigmas y modelos:

- sociológicos;
- lingüísticos;
- sobre el aprendizaje de los alumnos
- sobre el aprendizaje lingüístico,
- sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje
- sobre el currículo y el diseño de programas en el área de lenguas extranjeras;
- metodológicos;
- sobre la adquisición de segundas lenguas;
- del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas;

El segundo entrará de lleno en la perspectiva de la ELAO y las líneas generales de su didáctica y metodología, repasando los principales modelos teóricos propuestos por los especialistas.

Tras este repaso disciplinar propondremos un marco conceptual para la integración curricular de la ELAO, que estará articulado por tres fases

diferenciadas: reflexión, concreción y evaluación, y que precederá al último apartado con las conclusiones generales de nuestro trabajo.

1.3. Paradigmas contemporáneos en la Didáctica de Lenguas Extranjeras con influencia en el diseño de programas y currícula

Los paradigmas contemporáneos de la didáctica y metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras que han influido o influyen en el diseño de programaciones, materiales, actividades y aplicaciones didácticas de la ELAO son los siguientes:

1. 3.1. Los paradigmas sociológicos y educativos

1.3.1.1. La nueva sociedad de la información y la comunicación

El advenimiento de la era tecnológica a mediados del siglo XX ha supuesto una verdadera revolución histórica, que ha modificado sustancialmente nuestra forma de trabajar, comunicarnos y relacionarnos, e impulsado la transición de la

sociedad industrial hacia la nueva **“sociedad de la información”** (Bell, 1976³⁵; Lavid, 2005³⁶), la **“sociedad informacional”** (Castells, 1999³⁷) o **“del conocimiento”** (Waheed Khan, 2003³⁸, Tedesco, 2000³⁹), también llamada por otros **“la sociedad red”** (Castells, op. cit. 1999⁴⁰) o **“la sociedad digital ”** (Echevarría,1999)⁴¹. Otros autores se han referido a ella como **“la aldea global”** (Mc Luhan y Powers, 1988)⁴² o la **“la sociedad postindustrial”**, que pertenece a la tercera ola en la evolución, siendo la primera la sociedad agrícola y la segunda la sociedad industrial (Toffler, 1980)⁴³. Todos ellos coinciden en que nos encontramos ante un nuevo paradigma social, basado en principios organizativos y funcionales distintos a los que caracterizaron a las anteriores sociedades agrícola e industrial, especialmente en lo que se refiere a la **facilidad de acceso a la información**, la **capacidad de interconexión** y la capacidad de **establecimiento de comunidades virtuales** en torno a intereses análogos.

³⁵ BELL, Daniel (1976). *The coming of Post-Industrial Society A venture in social forecasting*, Harmondsworth, Peregrine.

³⁶ LAVID,J. (2005) *Lenguaje y Nuevas Tecnologías Nuevas perspectivas, métodos y berramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra

³⁷ CASTELLS, M. (1999) *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red* Vol I. Madrid: Siglo XXI Editores

³⁸ Entrevista a Abdul Waheed Khan publicada en "A World of Science", la publicación trimestral del sector e las Ciencias Naturales de la UNESCO. En Internet, http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=11958yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html [acceso 01/07/07]

³⁹ TEDESCO, J. (2000). Educación y Sociedad del Conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*. 288, 2-86.

⁴⁰ CASTELLS, M. (1999) *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, México, Siglo XXI.

⁴¹ ECHEVARRÍA,J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.

⁴² MC LUHAN, M. Y POWERS, B. (1988) *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.

⁴³ TOFFLER, A. (1980) *The Third Wave*. New York, NY: Bantam Books.

Según Lavid (Lavid, 2005)⁴⁴ la transición de la sociedad industrial al nuevo modelo social ha sido impulsado sin duda alguna por la combinación y desarrollo de dos tipos de tecnologías, la tecnología informática y las telecomunicaciones, que de manera combinada se conocen como las **Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)** y cuyo paradigma son las **redes informáticas** e Internet. Las redes nos han aportado una de las grandes ventajas en relación a tiempos pasados y es que, gracias a ellas, *es ahora posible acceder a la información y comunicación de forma instantánea aunque nos encontremos en lugares remotos del planeta*” (Lavid, op. cit. 2005:32-33). El **acceso a la información** es posible en cantidad y calidad hasta hace pocas décadas inconcebibles. Es una información que versa sobre todo tipo de temáticas, adquiere múltiples formatos y se incrementa cada día de modo exponencial. El grado de desarrollo de las NTIC ya nos permite codificar, almacenar y transmitir de manera digital todos los modelos textuales y signos existentes, tanto visuales como audiovisuales. Facilita la investigación y formación y permite un flujo continuo de información actualizada.

Pero, como algunos han señalado, no todo son ventajas en esta facilidad de acceso. Tanto como la información de calidad, prolifera también un tipo de información de mala calidad que es necesario aprender a distinguir y procesar.

⁴⁴ LAVID,J. (2005) *Lenguaje y Nuevas Tecnologías Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra

Además se ha de hacer también frente al problema añadido de la profusión informativa, que puede generar el fenómeno de saturación y dispersión y de la publicidad tanto directa como subliminal. Del desarrollo de la doble competencia de selección y procesamiento dependerá, en gran medida, el conocimiento que elabore el individuo a lo largo de su vida.

Más serio que este problema es el que se ha bautizado como la “**brecha digital**” (Cabero, 2005⁴⁵; Estefanía 2003⁴⁶) una nueva forma de división social surgida de la imposibilidad de acceso a la información por parte de los sectores cultural y económicamente más desfavorecidos.

La segunda característica de este paradigma social es la posibilidad de **interconexión**. El hombre actual dispone de un variado abanico de modalidades para conectarse con los otros a través de las redes. Esta comunicación se puede producir de forma síncrona o asíncrona y mediante diversas herramientas que permiten transmitir y compartir textos escritos, voz, imagen y datos. Esta facilidad de interconexión ha abierto las puertas al descubrimiento de los otros e inaugurado un nuevo tipo de cultura que ha favorecido el fenómeno de la **globalización**. La nueva era tecnológica ha desarrollado unas autopistas telemáticas capaces de romper las fronteras espaciales y deslocalizar la

⁴⁵ CABERO, J. (2005b) Reflexiones sobre la brecha digital. SOTO, F. y RODRÍGUEZ, J.(coords): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 23-42.

⁴⁶ ESTEFANÍA, J. (2003): *La cara oculta de la prosperidad. Economía para todos*, Madrid, Taurus.

información, al tiempo que ha hecho surgir un ciudadano que vive actualmente interconectado con nuevos hábitos y valores sociales, intereses y formas de sentir e incluso de pensar y más uniforme en muchas de sus actuaciones independientemente de su lugar de procedencia. Gimeno Sacristán (2001)⁴⁷ describe el fenómeno de la globalización que actualmente nos caracteriza como el proceso de interconexión entre países o zonas del mundo que intercambian sus formas de vida, su cultura, su conocimiento, sus valores y generan una interdependencia en la economía, la ciencia, la política, la tecnología y en todos los ámbitos de la vida en general. La sociedad globalizada se caracteriza además en lo económico por la producción a gran escala que se orienta al **consumo de masas** y por la influencia de la comunicación y la información en el ámbito de la actividad económica, y todas las esferas de la vida (Aguaded, 2002)⁴⁸

La revolución globalizadora, ha impulsado a su vez una nueva **revolución lingüística**, coincidente con la expansión e interconexión tecnológica, y el incremento de los medios de transporte. La sociedad necesita ciudadanos funcionalmente multilingües, dada la creciente variedad de comunidades que apuestan por la convergencia económica y política.

⁴⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivencia en la cultura global*, Madrid, Ediciones Morata.

⁴⁸ AGUADED, J. I. (2002) "Internet, una red para la información, la comunicación y la educación", en José Ignacio AGUADED y Julio CABERO (dirs.), *Educación en la red. Internet como recurso para la educación*, Málaga: Aljibe, pp. 17-31

Otra de las características destacables en esta sociedad de la información y el conocimiento es la **velocidad vertiginosa en la que se suceden los cambios**, entre ellos la propia incorporación de las NTIC. Internet nació con variados intereses y se ha desarrollado profusamente como cabría esperar de una tecnología ambiciosa y dinámica que, por encima de todo, puede definirse como un motor de conocimiento que mueve la información (Cerf, 2000)⁴⁹. Esta velocidad obliga a un continuo proceso de adaptación al que hay que saber hacer frente, lo que ha dado lugar en la educación al surgimiento de dos nuevos paradigmas educativos, el que se refiere a la necesidad de educar para la **formación permanente y aprender a aprender**. En un panorama laboral cada vez más cambiante, donde ya se ha desdibujado la frontera antes existente entre el periodo de estudios de la juventud y la vida laboral del adulto, los avances científicos y tecnológicos se suceden a un ritmo tan vertiginoso que debemos traducir en una necesidad de adaptación continua a las nuevas herramientas y medios laborales y así lo han reconocido recientemente diversos organismos internacionales, como enseguida explicaremos.

Pero quizá el último gran cambio paradigmático de esta sociedad que apuntábamos haya sido acoger la **tecnología** no como un simple medio, sino como un **entorno** social y una forma de vida: éste es en realidad su impacto

⁴⁹ CERF, V. (2000) "Internet en el siglo XXI: la ola imparable". Conferencia pronunciada en la UOC el 23 de mayo de 2000 en el marco de la actividad del IN3 (Internet Interdisciplinary Institute). Accesible en <http://www.uoc.es/web/esp/articles/vintoncerf.html> [último acceso 15/07/07]

sustantivo. (Sancho, 1994:23)⁵⁰ La red social de Internet no es ya solo un medio de transporte que facilite el acceso y difusión de la información y la cultura, es una cultura en sí misma, que genera comunidades y corrientes de pensamiento de gran proyección social, dado su gran poder de captación y difusión. A ello está contribuyendo los espacios colaborativos, la red social o la Web 2.0. (O'Reilly, 2005)⁵¹.

Castells, una de las autoridades que más ha reflexionado y escrito sobre la nueva sociedad, ha denominando a la cultura surgida de Internet la “Galaxia Internet” (Castells, 2001)⁵². Esta cultura ha provocado una revolución y un profundo cambio en las claves de construcción del conocimiento y comportamiento humanos que ha sido comparada a la producida por el advenimiento de la imprenta, que, en aquel momento, desplazó la perspectiva teocrática medieval hacia un nuevo paradigma antropocéntrico, concluyendo en lo que Marshall Mc Luhan (op. cit. 1998) llamó la “Galaxia Gutenberg” y su transformación en “la aldea global”.

Para Castells *“la cultura de Internet es una (nueva) cultura construida sobre la creencia tecnocrática en el progreso humano a través de la tecnología...asentada en*

⁵⁰ SANCHO, J. (1994) “La tecnología, un modo de transformar un mundo cargado de ambivalencias”, en Sancho, J. (Coord.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori; 13-18

⁵¹ O'REILLY, Tim (2005) What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Artículo en Internet en <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

⁵² CASTELLS, M (2001), *La galaxia Internet*, Areté, Barcelona

redes virtuales dedicadas a reinventar la sociedad y materializarla por emprendedores capitalistas en el quehacer de la nueva economía.” (Castells, op. cit. 2001:77)

La institución educativa ya no detenta la primacía en la reserva de valores y transmisión de la cultura. En esta sociedad nueva y audiovisual el conocimiento y los valores residen también en la Red. *“Lo que caracteriza a esa revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación del conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos.” (Castells, op. cit. 1999: 47)*⁵³ El alumnado que accede ahora a la escuela se educa en unos modelos de referencia y de aspiraciones que proceden de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, la publicidad y cada vez con más frecuencia de los videojuegos y de Internet. Los modos de socialización, los conocimientos y las representaciones del mundo que generan nada o poco tienen que ver con los que aún imperan en la institución educativa. *“La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información, no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar ... Por primera vez en la historia, la mente humana es un fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción.” (Castells, op. cit : 58)*

⁵³ CASTELLS, M. (1999) *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red* Vol I. Madrid: Siglo XXI Editores

1.3.1.2. La educación ante la sociedad de la información y la comunicación

1.3.1.2.1. Evitar la brecha digital

Paradójicamente, y pese a la influencia que esta nueva sociedad debería haber tenido en el terreno educativo, el sector de la educación parece haber quedado relegado durante largo tiempo a un segundo plano en cuanto a la expansión tecnológica, en comparación con el avance operado en la administración, la banca, la industria o el comercio (Arnold y Ducate 2006:2)⁵⁴. Es más, ante todas las modalidades de educación parece que la más predominante es todavía el modelo tradicional, sobre todo en las etapas de Secundaria y Bachiller.

Muchos son los inconvenientes que aún debemos superar para introducir las NTIC en el trabajo cotidiano del aula; económicos, organizativos, de formación, etc. Sin embargo, como muchos autores estiman, sean cuales sean los impedimentos actuales, su presencia se configura ya como una necesidad ineludible en un sistema escolar que, en términos globales, está atendiendo a generaciones de jóvenes nacidos al amparo de sociedades tecnológicamente

⁵⁴ ARNOLD, N. y L. DUCATE (2006) CALL: Where are We and Where Do We Go from Here? En *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*, CALICO Monograph Series Volume 5 (pp 1-20) Editors Lara Ducate and Nike Arnold

desarrolladas, las llamadas *generación net* (Tappscott, 1988⁵⁵; citado por Cabero Almenara, 1996)⁵⁶. Hablamos de jóvenes que, en un alto porcentaje, disponen de ordenador, teléfono móvil y se manejan con los nuevos medios con naturalidad haciendo uso de ellos fundamentalmente para divertirse y establecer sus redes sociales y cuyo futuro se prevé ligado profesionalmente, de una u otra manera, a las NTIC. Es por esto que no es tanto necesario como imprescindible un cambio de mentalidad generalizado para que las NTIC se incorporen e integren definitivamente en el trabajo del aula, cumpliendo objetivos educativos acordes con los nuevos tiempos, como aprender a usarlas con sentido crítico.

Tan importante como enseñar a las nuevas generaciones la utilización crítica de las nuevas tecnologías es evitar los desfases formativos entre los distintos grupos de alumnos: los que han sido instruidos para usar los ordenadores y las redes informáticas con fines educativos y profesionales, frente a otros jóvenes cercanos, tecnológicamente analfabetos (Bartolomé y Aiello, 2006⁵⁷). Este desfase ya conocido como **“la brecha digital”**⁵⁸, (Cabero Almenara,

⁵⁵ TAPSCOTT, D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, Copyright 1998 by McGraw-Hill Companies, Reprinted by permission of the McGraw-Hill Companies

⁵⁶ CABERO ALMENARA, J. (1996), Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación , en *EduTec* N° 1, 02/96. Artículo en línea <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec1/revelec1.html> [acceso 01/07/2007]

⁵⁷ BARTOLOMÉ, A. y AIELLO, M. (2006) Nuevas Tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación. *TELÓS, cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*. Abril-Junio 2006, n° . En Internet en <http://www.campusred.net/telos>

⁵⁸ En inglés “digital divide”

2004⁵⁹; del Álamo, 2003⁶⁰; Estefanía, 2003⁶¹, Warschauer, 2002⁶²) no necesariamente puede producirse entre países avanzados y países desaventajados, puede existir incluso entre grupos de jóvenes de la misma generación y contexto escolar, cuando los medios al alcance de profesores y alumnos son insuficientes, algunos profesores carecen de formación específica o no tienen la posibilidad de usar los recursos o espacios tecnológicos existentes con la misma frecuencia con todos sus grupos. Cualquiera de estos elementos puede provocar que la implantación de los nuevos medios con fines comunicativos y análisis crítico se postergue de manera indefinida, dado el carácter voluntario que hasta la fecha ha marcado el uso educativo de las TIC en áreas curriculares diferentes a la específicamente tecnológica.

A nuestro entender, la brecha digital dentro de la misma generación y contexto social se está dando ya en nuestro entorno y evitarla supone hacer una apuesta decidida en dotación de recursos tecnológicos y humanos, en todos y cada uno de los centros escolares, a la vez que se impulsa la formación de todo el profesorado en la didáctica y nuevas metodologías relacionadas con los nuevos

⁵⁹ CABERO ALMENARA J. (2004) Reflexiones sobre la brecha digital y la educación, en SOTO PÉREZ, F.J. y RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, J. (Coords.) *Tecnología. Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

⁶⁰ DEL ALAMO, O. (2003) El desafío de la brecha digital. [artículo en línea en DHIAL. Desarrollo Humano e Institucional en América latina http://www.iigov.org/dhial/?p=41_01] [Acceso el 01/07=07]

⁶¹ ESTEFANÍA, J. (2003) *La cara oculta de la prosperidad*. Economía para todos, Madrid, Taurus.

⁶² WARSCHAUER, M. (2002) Reconceptualizing the Digital Divide First Monday, volume 7, number 7 (July 2002), URL: http://firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html

medios y modelos de instrucción, comunicación y colaboración (Yanes González y Área Moreira 1998⁶³; Cabero Almenara, op. cit. 2004).

Desde hace algunos años esta urgencia social llega acompañada en el terreno académico por un creciente protagonismo de disciplinas que buscan en la integración significativa de las TIC en la enseñanza, su propio campo de investigación y especialización.

En este sentido la ELAO o Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador se avanza como una de las especializaciones pioneras en el área de la enseñanza asistida por la tecnología informática, ya que desde los años sesenta del siglo XX existe un interés por explorar las ventajas de su aplicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Desde estos primeros años, en que se inicia la investigación con los sistemas de los grandes ordenadores de las universidades norteamericanas como con el aprendizaje de enseñanza de lenguas en el proyecto PLATO de la Universidad de Illinois (Hart, 1995)⁶⁴, han pasado varias décadas de evolución que nos han situado en el panorama actual, donde la investigación se orienta más hacia el ordenador como medio de comunicación, el desarrollo de actividades multimedia para el fomento de la comprensión y

⁶³ YANES GONZALEZ, J. y ÁREA MOREIRA, M. (1998) *El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital*. Píxel-Bit, número 10, enero de 1998. Universidad de Sevilla

⁶⁴ HART, R.S. (1995) The Illinois PLATO Foreign Languages Project *CALICO* Vol 12, No. 4 (Summer 1995)

adquisición del vocabulario o la efectividad de actividades colaborativas en línea, incluyendo el desarrollo de comunidades virtuales (Hubbard, 2007)⁶⁵

Por otra parte se está iniciando la necesaria integración curricular de las TIC en los procesos generales de enseñanza y aprendizaje, lo que está generando también investigación importante en este aspecto. Es en este nuevo contexto social, disciplinar y educativo donde perfilaremos nuestro propio marco conceptual, que incidirá en diversos aspectos, algunos de los cuales no se tratan de manera explícita en el Marco de Referencia Europeo.

1.3.1.2.2. Desarrollar competencias claves.

Pero no sólo es en el campo académico donde se adopta una perspectiva crítica sobre la urgencia de integrar y normalizar las NTIC en todos los niveles educativos. Las autoridades educativas también están diseñando planes de integración que en la mayoría de los casos implica el desarrollo de planes de formación y dotar de recursos electrónicos a los centros.

Recientemente el Parlamento y el Consejo Europeo han manifestado en una recomendación a los países miembros el desarrollo de la **competencia digital de sus ciudadanos.**

⁶⁵ HUBBARD, P. (2007) An Invitation to CALL Foundations of Computer-Assisted Language. Web del Departamento de Lingüística de la Universidad de Stanford (Reino Unido). En Internet Learning <http://www.stanford.edu/~efs/callcourse/index.htm> [último acceso 08/08/07]

La preocupación por las competencias encaja dentro de este movimiento global que se ha producido en las dos últimas décadas en las que los objetivos generales de la educación no sólo se refieren al dominio y relación de contenidos específicos, sino a la habilidad para reflexionar y utilizar el conocimiento, comprender, y utilizar las destrezas necesarias. Los inicios de este discurso actual hay que rastrearlos en la última década del siglo XX. En 1997 se inicia el Programa internacional de evaluación de alumnos de la OCDE, conocido por sus siglas en inglés **PISA**, es decir, *Programme for International Student Assessment* que, para llevar a cabo sus objetivos evaluativos y a través del **proyecto DeSeCo** (*Definition and Selection of Competencies*), concreta un marco con tres competencias tipo global, que se consideran capacitadoras para ser útil la sociedad y a uno mismo, cuyo esquema mostramos en la siguiente tabla (tabla nº2). Este marco se basa en tres competencias de tipo global que, a su vez podrían manifestarse a través de tres subcompetencias.

Tabla 2.- Tabla resumen de elaboración propia sobre las competencias del proyecto DeSeCo elaboradas para el Informe PISA de la OCDE (basado en el informe ejecutivo de 200566)

Pensamiento holístico y enfoque crítico e integrado	<p>1. Utilizar herramientas de manera interactiva</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de usar el lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo – Capacidad de usar el conocimiento y la información de manera interactiva – Capacidad de usar las nuevas tecnologías de manera interactiva <p>2. Funcionar en grupos socialmente heterogéneos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás – Capacidad de cooperar – Capacidad para gestionar y resolver conflictos <p>3. Actuar de manera autónoma.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para defender y afirmar sus derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades. – Capacidad para concebir y realizar proyectos de vida y personales. – Capacidad para actuar en el conjunto de la situación
--	---

⁶⁶ OCDE (2005) The definition and selection of key competencies: executive summary. En: Internet en <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>. Acceso directo a documento en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> . [consultado 15/08/2007]

Este discurso sobre las competencias es recogido por las administraciones educativas del contexto europeo, al iniciar, en el seno del Consejo Europeo, el debate acerca de la realización de un espacio común de aprendizaje permanente, que tras el Consejo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000, se materializa en el marco del programa de trabajo «**Educación y Formación 2010**»⁶⁷. **Con este programa se diseña un plan cuyas** primeras claves de actuación se concentran en tres temas fundamentales:

- Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros
- Garantizar el acceso de todos a las TIC
- Definir nuevas capacidades básicas y determinar el mejor modo de integrarlas, junto con las capacidades básicas, en los planes de estudio.

Se inicia con ello un plan que es revisado en 2004. En 2005 se relanza la estrategia de Lisboa y el de 18 de diciembre de 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo publican la **Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente** [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]⁶⁸, competencias que se considerarán **marco para los países miembros** y que deberían adquirir tanto

⁶⁷ Aparece en la Comunicación de la Comisión de 2001, así como de la Resolución del Consejo adoptada posteriormente en 2002, que acuerda un plan de objetivos y un calendario. Este plan es revisado en 2004, recomendándose la elaboración de referencias y principios europeos comunes.

⁶⁸ Disponible en Internet en <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11090.htm>. Puede consultarse en http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/L_394/L_39420061230es00100018.pdf [última consulta 15/08/2007]

los jóvenes, al término de la enseñanza obligatoria, como los adultos, a lo largo de sus vidas. En este contexto europeo se consideran competencias clave:

- La comunicación en la lengua materna,
- La comunicación en lenguas extranjeras.
- La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.
- La competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aprender a aprender.
- Las competencias sociales y cívicas.
- El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
- La conciencia y la expresión culturales.

1.3.1.2.3. Redefinir el concepto de “literacidad” y abordar la pedagogía de las multiliteracidades

La literacidad es la capacidad del individuo de comunicarse mediante la palabra, es decir, de saber leer y escribir, aunque es sabido que esta capacidad puede adoptar diversos grados y objetivos, aspectos ambos que vienen definidos

por las diferentes modalidades y contextos de uso lingüístico (Thomas, 1997)⁶⁹. La definición de literacidad debiera tener en cuenta que los diferentes contextos socioculturales en los que se usa la lengua exigen conocimientos y destrezas añadidas a las de saber leer y escribir.

En la pasada década, muchos investigadores de campos relacionados con el aprendizaje y uso de la lengua, comenzaron a cuestionarse la noción tradicional de literacidad, basada en la capacidad de comprender y elaborar textos complejos y fundamentalmente literarios y a proponer definiciones más especializadas, completas y acordes con las nuevas necesidades sociales. De esta manera los estudios de literacidad, han aportado argumentos racionales a favor de la necesidad de introducir las TIC en la Enseñanza de Lenguas y Lenguas Extranjeras, ya que desde hace algún tiempo cuentan con una nueva perspectiva teórica que pone su énfasis sobre las conexiones existentes entre el ambiente social cambiante al que se enfrentan profesores y alumnos y el nuevo enfoque que debiera darse al aprendizaje de la literacidad (“The New London Group”, 1996)⁷⁰, lo que ha dado lugar a la aparición del nuevo concepto “nuevas literacidades” (ibid., 2006 y Kern, 2000)⁷¹. La nueva perspectiva teórica ha sido bautizada también en algunos sectores como **“las multiliteracidades”**

⁶⁹ THOMAS (1997) “The New Literacy: The challenges of hypertextual discourse”. In CALL Journal Vol. 10 No. 5 (Nov1997) pp 479 - 489

⁷⁰ THE NEW LONDON GROUP (1996): «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», en *Harvard Educational Review*, 66, spring, pp. 60-92.

⁷¹ KERN, R. (2000). *Literacy & language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

("Multiliteracies"), cuyo nombre hace referencia a un nuevo orden cultural, institucional y global, en el que tiene su dominio la multiplicidad de medios y canales de comunicación y en el que cada vez se le atribuye mayor importancia a la diversidad lingüística y cultural. Este nuevo orden impone la necesidad de controlar una diversidad de modalidades de representación que van más allá del control de la lengua en sí, y propugna la negociación en una multiplicidad de discursos.

Al hablar de multiplicidad de discursos los defensores de las multiliteracias abogan por la formación en la diversidad lingüística y cultural de esta sociedad globalizada; en segundo lugar, proponen una formación escolar en la variedad de formas textuales asociadas con las tecnologías de la información y la comunicación multimedia, todo lo cual incluye comprender y tener un control competente sobre aquellas formas de representación que están adoptando un significado cada vez mayor en el entorno global de las comunicaciones, como pueden ser las modalidades de comunicación electrónica (correo electrónico, Chat, telefonía de texto) o las nuevas modalidades de expresión a través de blogs o wikis donde la gente se relaciona con comunidades lingüísticas y culturales más abiertas.

Al hilo del avance de la corriente lingüística que cuestiona el concepto de literacidad tradicional, comienza a definirse una **pedagogía de las**

multiliteracidades (Leu et al. 2004)⁷² donde cobra importancia la adopción de nuevos principios en el diseño instructivo como los siguientes:

- Las TIC e Internet son tecnologías fundamentales para la alfabetización del alumno en un mundo que se comunica en la nueva era de la información.
- El uso de las TIC precisa de unas nuevas formas de enseñanza para poder captar todo su potencial.
- La nueva alfabetización es deíctica, los conceptos del “aquí”, “allí”, “ahora”, “después” varían en función del tiempo y el espacio en el que surgen. Con la rápida evolución de la tecnología, las modalidades de literacidad también se vuelven deícticas y requieren un continuo proceso de adaptación.
- La relación entre la tecnología y la literacidad es transaccional, influyéndose mutuamente. La tecnología transforma la literacidad pero las nuevas literacidades también transforman las formas en que funciona la tecnología.
- Las nuevas literacidades son de naturaleza múltiple. Las tecnologías de Internet representan el significado a través de textos multimedia,

⁷² LEU, et al. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies in *Theoretical models and processes of reading*, R.B. Ruddell, & N. Unrau (Eds.), (5th ed., pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association. En http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=leu/ [Acceso, agosto 2006]

integrando una gran variedad de símbolos y formatos que es necesario reconocer y saber utilizar para poder comunicarse a nivel social. Además las nuevas tecnologías ofrecen multiplicidad de herramientas para construir formas variadas de comunicación. Los individuos cultos del mañana serán aquellos que puedan escoger adecuadamente sus herramientas para los fines comunicativos que persigan. La última manifestación de la naturaleza compleja de las nuevas tecnologías estriba en las diferentes destrezas de tipo social y cultural necesarias para manejarse con acierto en el contexto multisocial y multicultural.

- La capacidad crítica es básica para el desarrollo de las nuevas literacidades.
- Se necesita desarrollar nuevas estrategias para el conocimiento. Las nuevas tecnologías para la información y la comunicación en redes exigen nuevas estrategias para su uso eficaz, estrategias actualmente vinculadas a la búsqueda y selección de información, las normas y protocolos para actuar en diferentes medios de comunicación digital.
- La velocidad es importante para el desarrollo de la nueva literacidad, es crucial aprender a obtener y procesar información de manera rápida en un mundo que actualiza su información cada segundo.

- Con las nuevas literacidades el aprendizaje dependerá cada vez más de la capacidad de interactuar con los demás en los nuevos medios.
- Los profesores adquieren un nuevo protagonismo en la enseñanza, y su papel debe adaptarse al de guía y asesor más que de único instructor y fuente máxima del conocimiento.

Estos nuevos principios didácticos también están penetrando en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas y Lenguas Extranjeras a través de expertos en ELAO y comienzan a proliferar los estudios sobre cuestiones pragmáticas como la eficacia de los alumnos al comunicarse en una segunda lengua en contextos de comunicación digital (Chen, 2006)⁷³ o en contextos virtuales de comunicación con comunidades multiculturales (Lam, 2004)⁷⁴. Algunos autores profundizan en algunos de los principios didácticos inherentes a estas nuevas literacidades intentando diseñar nuevos marcos didácticos que aproximen el uso de las tecnologías al aprendizaje de la lengua a través de la cultura (Levy, 2007)⁷⁵, o de las redes sociales (Warschauer and Kern, 2000)⁷⁶.

⁷³ CHEN, CFE (2006) The Development of E-mail Literacy: From Writing to Peers to Writing to Authority Figures *Language Learning & Technology*, 2006 - llt.msu.edu pp. 35-55

⁷⁴ LAM, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65. En Internet: <http://llt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html> [agosto, 2008]

⁷⁵ LEVY, M. (2007) Culture, Culture learning and new technologies. *Language Learning & Technology* June 2007, Volume 11, Number 2 pp. 104-127. En Internet <http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/> [Agosto, 2008]

⁷⁶ WARSCHAUER y KERN (Eds.) (2000) *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*: Cambridge: Cambridge University Press

1.3.2 Los paradigmas lingüísticos

Nos parece pertinente resaltar que las teorías lingüísticas han estado inevitablemente presentes en las perspectivas teóricas de las distintas disciplinas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas y segundas lenguas. Tanto Richards y Rodgers (2001:21)⁷⁷ como Warschauer y Kern (2001)⁷⁸ se basan en las teorías dominantes en este campo para proceder a la clasificación de los paradigmas metodológicos presentes en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y en la ELAO durante las últimas décadas respectivamente. De alguna manera ambos ponen de manifiesto que las teorías sobre el aprendizaje lingüístico han estado siempre fundamentadas en el modelo teórico dominante en la Lingüística.

Los tres paradigmas teóricos que en los últimos cincuenta años han fundamentado la naturaleza de la lengua con influencia en la didáctica de segundas lenguas han sido el **paradigma estructural, el nocional-funcional y el de la interactividad (Richards y Rodgers, op. cit.: pp. 19-23)**

⁷⁷ RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press

⁷⁸ WARSCHAUER, R. y KERN, R. (2001) INTRODUCTION Theory and practice of network-based language teaching. En WARSCHAUER, R. y KERN, R. (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

1.1.3.2.1. La teoría estructural

Esta teoría presenta un concepto de lengua como sistema de elementos relacionados estructuralmente, que codifican un significado. El objetivo del aprendizaje es por tanto el dominio de los elementos que configuran este sistema, lo cual habilitará al estudiante a estructurar sus propios significados. Por eso el proceso instructivo promulgado bajo este paradigma pone el énfasis en enseñar las **unidades estructurales**, que generalmente han sido definidas como **unidades fonológicas** (fonemas), **gramaticales** (oraciones, frases), **operaciones gramaticales** (añadir, desplazar, unir o transformar elementos) y **elementos léxicos** (palabras funcionales y estructurales). Es la teoría que ha fundamentado métodos de enseñanza como el **Método Audiolingüístico**, el de la **Respuesta Física Total** o la **Vía Silenciosa**.

1.3.2.2. La perspectiva funcional

Bajo esta perspectiva se considera que la lengua es un vehículo para la expresión de significados sociales y funcionales. La semántica y la comunicación cobran importancia sobre las características gramaticales de la lengua lo cual debería derivar en una organización y especificación del contenido de enseñanza por categorías de función y significado más que por estructuras y gramática. Es la perspectiva que en teoría sustenta los programas nociofuncionales que

comenzaron a aparecer en el Reino Unido en los años setenta (véase Van Ek, 1975)⁷⁹ y que dan lugar al **Enfoque Comunicativo**. Mientras la lingüística estructural se basa en un modelo de la lengua en la que prima la competencia lingüística (en rigor, la competencia gramatical), esta perspectiva se basa en una **teoría de la competencia comunicativa** y en los **modelos funcionales del lenguaje** (Halliday, 1973)⁸⁰

1.3.2.3. La perspectiva de la interactividad

Esta es una perspectiva de tipo sociolingüístico, predominante desde los ochenta, según la cual la lengua se concibe como el instrumento necesario para establecer relaciones y transacciones sociales entre las personas. La teoría de la interactividad se centra en los movimientos, los **actos**, la **negociación** y la **interacción** existentes en los intercambios conversacionales y es fundamental en la enseñanza de la lectura y escritura. Ésta fundamenta el componente lingüístico de los métodos desarrollados en los últimos tiempos a partir del enfoque comunicativo: el **Aprendizaje por Tareas** (“*Task Based Language learning*”), el **Método Integral** (“*Whole Language*”), la **Programación Neurolingüística** (“*Neurolinguistic Programming*”), el **Aprendizaje Cooperativo** (“*Cooperative Language Learning*”) y el **Aprendizaje basado en contenidos** (“*Content-Based*”).

⁷⁹ VAN EK, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European Uni/Credit System for Modern Language Teaching by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

⁸⁰ HALLIDAY, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

Instruction”). Rivers (1987:4⁸¹, citado por Richards y Rodgers op. cit. 2001) define la *interactividad* en la enseñanza de lenguas de la siguiente manera:

“Students achieve facility in using language when their attention is focused on conveying and receiving authentic messages (that is, messages that contain information of interest to both speaker and listener, in a situation of importance to both”.

Carrel, Devine y Esky (1988)⁸² usan este concepto para referirse al uso simultáneo que hacen los lectores adiestrados en la lectura comprensiva de arriba abajo (“top-down”) o de abajo a arriba (“bottom-up”). También se ha usado para referirse a la relación entre el lector y escritor que se comprometen en una conversación textual (Grabe citado por Carrel, Devine y Esky 1988).

A pesar del entusiasmo por la interactividad como elemento definitorio en la enseñanza de la lengua no se ha descrito todavía un modelo de lenguaje como interacción con el mismo nivel de detalle que se ha desarrollado según las perspectivas estructural y funcional de la lengua.

⁸¹ RIVERS, W.M. (ed.) 1987. *Interactive Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

⁸² CARREL, P., DEVINE, A. y ESKY, D. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge University Press.

1.3.3. Los paradigmas sobre el aprendizaje

La transición entre los siglos XX y XXI supuso un referente para reflexionar globalmente sobre los grandes temas que afectaban a la humanidad en su conjunto. Muchos educadores, economistas y gobernantes a través de informes de expertos coincidían en su preocupación sobre la distancia existente entre las capacidades que desarrollaba el alumno en las aulas y las que realmente necesita para desenvolverse en la Nueva Sociedad del Conocimiento. Por ello hubo propuestas en el sentido de que había que originar un “cambio paradigmático” en la perspectiva global sobre el aprendizaje, que aderezado con las aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información, pudieran jugar un papel decisivo en el alineamiento de los sistemas educativos con la nueva sociedad basada en el conocimiento y rica en información.

Las teorías que tratan de describir el **aprendizaje** y los **procesos de adquisición de conocimiento** han tenido durante este último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances en las **teorías de enseñanza** y de la **psicología**, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a

los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje (Reigeluth, 1983⁸³, citado por Rodríguez Artacho, 2000)⁸⁴.

Indudablemente los dos grandes paradigmas que han polarizado el modelo de educación y aprendizaje a lo largo del siglo XX han sido el paradigma de la **enseñanza tradicional** y más recientemente, el que se refiere al **proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el alumno**. Este último se basa en principios procedentes de diversas teorías sobre el aprendizaje, que se han diseñado o han cobrado fuerza en el último tercio del siglo pasado (UNESCO, 2002)⁸⁵, y de las que hablaremos en este apartado.

El estudio de la mente y los mecanismos que intervienen en el aprendizaje se ha desarrollado desde el punto de vista histórico y psicológico (Gagne, 1987)⁸⁶. Tres son las tendencias educativas que han tenido vigencia a lo largo de la educación bajo el primer punto de vista (Holmes, 1999)⁸⁷: **la educación social**⁸⁸, **la educación liberal**⁸⁹ y **la educación progresista**⁹⁰.

⁸³ REIGELUTH, C. M., editor (1983). *Instructional Design theories and models: An overview of their current status*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

⁸⁴ RODRÍGUEZ ARTACHO, M. (2000) Una arquitectura cognitiva para el diseño en entornos telemáticos de enseñanza y aprendizaje. Tesis doctoral sin publicar. UNED DOCTORAL. Disponible en Internet en <http://sensei.ieec.uned.es/~miguel/tesis/master-tesis.html> [acceso 15/04/07] Tesis Doctoral

⁸⁵ UNESCO (2002) *Information and Communication Technologies in Teacher education. A planning guide*. Editorial coordinator Mariana Patru. Division of Higher Education. UNESCO.

⁸⁶ GAGNÉ, R. M. editor (1987) *Instructional Technology: Foundations*. Lawrence Erlbaum Associates, London.

⁸⁷ HOLMES, N. (1999). The myth of the educational computer. *IEEE Computer*, 32(8):36-42.

⁸⁸ La educación social basa la enseñanza en un modelo de transmisión oral, donde la familia y la sociedad son responsables de mantener y transmitir el conocimiento (modelo dominante en sociedades primitivas y el imperante antes de la entrada en escena de las instituciones educativas).

Desde el punto de vista psicológico, las teorías de aprendizaje han estado asociadas al **método didáctico** en la educación, desde el que se distinguen dos **enfoques** globales el **conductista** y el **cognitivista**.

1.3.3.1. El conductismo

Para el **conductismo**, el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos. B. F Skinner fue quien primero lideró el movimiento de los objetivos conductistas en la búsqueda de medidas de efectividad en la enseñanza (Skinner, 1958⁹¹ y 1968⁹²; Tyler, 1975⁹³). El aprendizaje basado en este paradigma sugiere medir la efectividad en términos de resultados, es decir, del comportamiento final, por lo que éste está condicionado por el estímulo inmediato ante un resultado del alumno, con objeto de proporcionar una retroalimentación o refuerzo a cada una de las acciones del mismo. Los modelos de diseño instructivo basados en el

⁸⁹ La educación liberal es un modelo basado en La República de Platón, que se plantea como un proceso disciplinado y exigente. El proceso de aprendizaje se basa en el seguimiento de un currículum en el que se presentan las materias en una secuencia lógica que, en teoría, hace más coherente el aprendizaje.

⁹⁰ En contraposición a este surge el modelo progresista, que pretende que el alumno perciba el proceso educativo como un proceso natural. Estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau. John Dewey (1933) en EE.UU. y Jean Piaget (1969, 1970) en Europa son los precursores del desarrollo de este modelo en la segunda mitad del siglo XX.

⁹¹ SKINNER, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128:969-977.

⁹² SKINNER, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. Appleton Century Crofts, New York.

⁹³ TYLER, R. W. (1975). Educational benchmarks in retrospect: Educational change since 1915. *Viewpoints*, 51(2):11-31.

conductismo siguen la taxonomía formulada por Bloom en 1956⁹⁴ y los trabajos posteriores de Gagne (1985)⁹⁵ y Merrill (1980⁹⁶, 1987⁹⁷ y 1994⁹⁸)

Las críticas al conductismo están basadas en el hecho de que determinados tipos de aprendizaje solo proporcionan una descripción cuantitativa de la conducta y no permiten conocer el estado interno en el que se encuentra el individuo ni los procesos mentales que podrían facilitar o mejorar el aprendizaje.

1.3.3.2. El cognitivismo

Las **teorías cognitivas** tienen su principal exponente en el *constructivismo* (Bruner, 1966⁹⁹, Piaget, op. Cit. 1969, Piaget, op. Cit. 1970). La revolución cognitiva no se sustenta sobre el paradigma anterior, sino que trata de promover una psicología moderna sobre cómo los aprendientes elaboran el significado (Bruner 1990)¹⁰⁰ Este paradigma se fundamenta en que el conocimiento existe en la mente como

⁹⁴ BLOOM, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay.

⁹⁵ GAGNÉ, R. M. (1985) *The conditions of learning and the theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

⁹⁶ MERRILL, M. (1980). Learner control in computer based learning. *Computers and Education*, 4:75-95.

⁹⁷ MERRILL, M. (1987) The new component design theory: instructional design for courseware authoring. *Journal of Instructional Science*, 16:19-34.

⁹⁸ MERRILL, M. D. (1994) *Instructional Design Theory*. Englewoods Cliffs, NJ (USA).

⁹⁹ BRUNER, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.

¹⁰⁰ BRUNER, J. (1990) *Acts of Meaning* Cambridge, MA: Harvard University Press.

representación interna de una realidad externa (Duffy y Jonassen, 1992)¹⁰¹. En la primera fase de este nuevo paradigma, los investigadores se centran fundamentalmente en como los individuos construyen su conocimiento del mundo y definen el conocimiento como el proceso de reorganización de las percepciones o de campos cognitivos para llegar a la comprensión (Bigge y Shermins, 1999)¹⁰², durante esta época no se tienen en cuenta factores en el aprendizaje como el afecto, la cultura y la historia. Pero a finales de los ochenta emergen con fuerza las teorías socioculturales que dan énfasis a los contextos sociales, culturales e históricos más amplios. El papel de las variables sociales y culturales es uno de los puntos cruciales que distinguen el constructivismo individual o cognitivo del constructivismo social.

1.3.3.2.1. El constructivismo individual

El **constructivismo individual**, también llamado constructivismo cognitivo, está basado en las ideas de Piaget (1963)¹⁰³. Según esta teoría el aprendizaje tiene una dimensión individual, ya que al residir el conocimiento en la propia mente, este se percibe como un proceso de construcción individual interna de dicho conocimiento (Jonassen, 1991)¹⁰⁴. La teoría de Piaget es extensa y compleja, sin embargo consideramos necesario tener una visión esquemática

¹⁰¹ DUFFY, T. y JONASSEN, D.H. editores (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction*. Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, Ney Jersey.

¹⁰² BIGGE, M.L. y Shermins, S.S. (1999) *Learning Theories for Teachers* (6ª edición) New York: Longman

¹⁰³ PIAGET, J. (1963) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: W.W. Noron y Company, Inc.

¹⁰⁴ JONASSEN, D. H. (1991) Objetivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Journal of Educational Technology Research and Development*, 39(3):5-14.

de la misma sobre la relación que se establece entre el desarrollo de la lengua y del pensamiento.

1.3.3.2.1.1. Piaget

Piaget concibe el aprendizaje como el resultado de una dotación genética, un componente de **funciones invariables** características de la organización general de la mente humana. Entre ellas se encuentran los **procesos de asimilación y acomodación**. El **proceso de asimilación** constituye los esfuerzos del organismo por incorporar cualquier nuevo estímulo en sus estructuras existenciales. El **proceso de acomodación** se refiere a los esfuerzos que realiza para adaptarse al medio. El aprendizaje se basa en una combinación de ambos procesos.

El desarrollo del ser humano implica un proceso continuo de asimilación de nuevas experiencias y de adaptación a la experiencia. Ambos procesos constituyen las bases del constructivismo individual. Los procesos de desarrollo, aunque continuos, parecen estabilizarse en etapas, cada etapa supone la repetición de procesos previos pero además un avance progresivo hacia estadios más avanzados de organización cognitiva. Cada etapa es fundamental para el desarrollo de la siguiente.

Según este psicólogo existen tres etapas en el aprendizaje:

- La etapa de desarrollo sensomotor, que abarca del nacimiento a los 18 meses. Es el periodo en lo que los reflejos se convierten en esquemas que va a emplear para resolver problemas prácticos.
- La etapa de la estructuración de operaciones concretas, que abarca de los 2 a los 7 años. Las operaciones son acciones interiorizadas de experiencias sensomotoras previas, como combinar y ordenar cosas. Es una actividad básicamente cerebral. En esta etapa el niño aprende a manejarse en abstracto, ordenando objetos, clasificándolos, sacando conclusiones, pero todavía pensando sobre los objetos como objetos físicos, trabajando con operaciones concretas.
- La etapa de la operación formal, que comienza a partir de los 7 a los 11 años en adelante. El ser humano aprende en esta etapa a usar el razonamiento, a operar con lógica, a reflexionar, a hipotetizar, a teorizar, es, en síntesis, la última etapa para el desarrollo de estructuras. Cuando alcanza este estadio de desarrollo, el ser humano puede pensar con lógica y de forma creativa; continuará aprendiendo a medida que madure, pero ya no habrá más cambios cualitativos en lo que se refiere a su equipamiento cognitivo.

1.3.3.2.2. El constructivismo social

El constructivismo social, línea representada por Vigotsky (1978)¹⁰⁵ y Bruner, (1990)¹⁰⁶, desarrolla la idea de una perspectiva social de la cognición cuya influencia en la pedagogía también ha trascendido a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Bajo este paradigma el rol de las variables sociales y culturales en el aprendizaje es uno de los principales factores que le diferencian del modelo anterior.

1.3.2.2.1. Vigotsky

Vigotsky mantiene que todo aprendizaje, incluido el lingüístico, es primero un proceso social y luego uno individual. El entorno sociocultural alcanza en esta perspectiva un papel determinante para el desarrollo de formas cognitivas de orden superior. La transformación de los procesos cognitivos elementales en otros de orden superior viene condicionada por elementos del constructo cultural como son las herramientas, los símbolos y el lenguaje. Esta teoría mantiene en definitiva que el conocimiento se construye mediante grupos

¹⁰⁵ VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

¹⁰⁶ BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

de personas que se comprometen en actividades prácticas (Luke, 2006:23)¹⁰⁷ y siempre se adquiere en base a dos niveles. El primero lo constituye la interacción con los otros mientras que el segundo consiste en integrar el conocimiento en la estructura mental del individuo. Conceptos centrales en el paradigma sociocultural o constructivismo social de Vigotsky son el concepto de **andamiaje** y la **Zona de Desarrollo Próximo o ZODEP**.

La idea de que el desarrollo cognitivo se limita a la **Zona de Desarrollo Próximo (ZODEP)** es un segundo aspecto fundamental de la teoría de Vigotsky . Este término se refiere a la zona de exploración para la que el individuo se encuentra preparado, pero necesita ayuda e interacción social para poder conseguir y procesar la información completamente. Otro concepto importante de su teoría es, como apuntábamos, el de **andamiaje** (*scaffolding*). Un compañero más avanzado o un profesor, puede proporcionar al aprendiente el “andamiaje” intelectual necesario para mantener su comprensión sobre determinado dominio de conocimiento o para desarrollar destrezas complejas. El aprendizaje colaborativo, el discurso, la elaboración de modelos y el andamiaje son estrategias que contribuyen al desarrollo del conocimiento intelectual y las destrezas de los aprendientes y facilitan el aprendizaje intencionado.

¹⁰⁷ LUKE, C. (2006) Call in the broader context. En DUCATE y ARNOLD (eds) *Calling on Call: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching* (pp. 21-37)

1.3.3.2.2. Bruner

Bruner sugiere que hay tres formas en las que una persona puede representar la experiencia y hacer uso de ella: mediante la acción, la representación icónica y la representación simbólica. Estas formas de representación, con reminiscencias piagetianas, van precedidas según su teoría de unas **necesidades mentales**. El aprendizaje depende de la oportunidad que se le da al niño de explorar el medio en función de sus necesidades y capacidades, y por ello debemos proporcionarle situaciones en que aprenda mediante su **descubrimiento personal** (*discovery learning*). Bruner usa el concepto de **compatibilidad** como instrumento de aprendizaje, un concepto que unifica el binomio de Piaget de *asimilación* y *acomodación*. Según este concepto sólo se adquiere un nuevo conocimiento cuando se puede conectar con el propio repertorio de ideas. La capacidad de manipular la información puede mejorarse si la organiza el profesor. La necesidad de descubrir ayuda al niño a desarrollar estrategias para resolver los problemas que se le plantean para obtener la información que necesita. La manera en que el niño estructura su aprendizaje en una lección o actividad le ayudará a comprender determinadas regularidades y relaciones para futuras ocasiones, lo cual se puede considerar una habilidad para codificar la información.

Las implicaciones de la teoría de Vigotsky es que a los aprendientes se les debe situar en ambientes socialmente ricos en los que puedan explorar el conocimiento con la ayuda de sus compañeros, profesores e incluso con otros profesores o alumnos del exterior. Las NTIC pueden usarse para sustentar un ambiente de aprendizaje que proporcione herramientas para construir el discurso, discusiones, escritura colaborativa y solución de problemas y proporcionar sistemas de apoyo en línea que permitan sustentar el desarrollo de la comprensión del alumno y el crecimiento cognitivo.

De la teoría cognitiva se derivan también las teorías educativas del **conexionismo** y el **postodernismo**.

3.3.2.3. El conexionismo

El conexionismo es fruto de la investigación en inteligencia artificial, neurología e informática para la creación de un modelo de aprendizaje basado en los procesos neuronales. Según las teorías conexionistas la mente es una máquina natural con una estructura de red donde el conocimiento reside en forma de patrones y relaciones entre neuronas, que se construye mediante la experiencia (Edelman, 1992¹⁰⁸; Sylwester, 1993¹⁰⁹). El conocimiento externo y la

¹⁰⁸ EDELMAN, G. (1992) *On the matter of the mind*. Basic Books.

¹⁰⁹ SYLWESTER, R. (1993) What the biology of the brain tell us about learning. *Education Leadership*.

representación mental interna no guardan relación directa, es decir, la red neuronal no crea modelos que reflejen la realidad externa porque la representación no es simbólica; se basa en un determinado reforzamiento de las conexiones que surgen de la experiencia adquirida en una determinada situación.

1.3.3.2.4. El postmodernismo

Otra teoría derivada del cognitivismo y también en parte procedente de las ciencias sociales es **el postmodernismo**, que concibe el pensamiento como una actividad interpretativa, que interpretan las interacciones con el mundo para obtener su significado. La cognición es el producto de la interiorización de interacciones sociales (Vigotsky, 1978)¹¹⁰.

Según estos dos últimos modelos la realidad es interpretada. Al no ser teorías de aprendizaje representativo ambas sugieren métodos instructivos basados en situaciones sociales o cooperativas. Es en la *línea social del cognitivismo* donde los conexionistas y en mayor medida el postmodernismo se han alineado con el movimiento de la *cognición situada*, que compromete el proceso de aprendizaje al entorno cultural en el que se realiza, influido por el

¹¹⁰VIGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

contexto social y material (Brown et al., 1989)¹¹¹ y que tiene enorme peso en las teorías de aprendizaje y que dan soporte al método de Comunicación Mediada por Ordenador (conocido por el acrónimo inglés CMC, *Computer Mediated Communication*).

1.3.4. Los paradigmas sobre el aprendizaje lingüístico

De las teorías sobre el aprendizaje y adquisición lingüística explicadas en el apartado 1.2. se derivan los paradigmas del aprendizaje lingüístico.

Röebuck (2000:80)¹¹² afirma que la Psicología ha visto el nacimiento de tres modelos teóricos que han influido en la concepción de la lengua y su aprendizaje: **la escuela conductista, la ciencia cognitiva** (influida por la teoría sintáctica de Chomsky) y **la psicología sociocultural**.

¹¹¹ BROWN, J. S., COLLIS, A., y DUGUID, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1):32-42.

¹¹² RÖEBUCK, R. (2000) Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistics task. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP.

1.3.4.1. El paradigma conductista

Skinner (1957)¹¹³ es la figura de referencia en el conductismo lingüístico. Según este psicólogo, el lenguaje es un cúmulo de comportamientos que se construye a partir de una sucesión constante de respuestas a los estímulos que el organismo (el niño) recibe, lo cual, de alguna manera, implica aplaudir las respuestas correctas, aunque se produzcan accidentalmente, y dar forma al comportamiento dirigiéndolo hacia la respuesta correcta por medio del refuerzo. Al aplicar la **teoría de Estímulo-Respuesta** al aprendizaje de la lengua se llega a la lógica conclusión de que si un niño produce una respuesta lingüística adecuada, debe recibir una señal de aprobación, o una señal que le indique que la respuesta ha sido correcta. La respuesta de esta manera es reforzada por la recompensa. Si la respuesta no es satisfactoria no debe ser recompensada, de tal manera que el niño no la vuelva a repetir.

El psicólogo ruso Pavlov, demostró que la respuesta a un estímulo puede obtenerse a través de otro estímulo asociado. La teoría conductista del aprendizaje adaptó esta idea al aprendizaje lingüístico sugiriendo que una palabra podía funcionar como un estímulo intermediario, produciendo una respuesta en ausencia del estímulo original. Así, a través de las palabras se pueden construir todo tipo de asociaciones entre objetos. Los niños pueden

¹¹³ SKINNER, B.F. (1957) *Verbal Behaviour*, Appleton-Century-Crofts

aprender lo que significan las palabras mediante asociaciones de palabras ya conocidas. Por ejemplo un niño puede construir el concepto de *biblioteca* si le dicen que es un *edificio* donde se *guardan libros*. Siempre que conozca los conceptos *edificio*, *guardar* y *libros*. La **teoría de la mediación** puede explicar también la capacidad de producir frases que el niño nunca ha oído. Las palabras son clasificadas gramaticalmente en la mente del niño porque siempre ocupan el mismo lugar en una cadena de producción lingüística. Cuando un niño oye una cadena como “Mira al niño”, “Mira al libro”, “Mira al tren”, etc. El niño puede producir una nueva cadena insertando una palabra conocida en la misma posición que ocupaban previamente las palabras conocidas, por ejemplo, “Mira al hombre”. De esta forma, mediante distintos mecanismos como la imitación, la sustitución, la asociación, etc. El niño construye gradualmente un repertorio lingüístico que, con el tiempo, elabora la gramática, el léxico y la fonología de su lengua materna.

1.3.4.2. El paradigma cognitivista

1.3.4.2.1. La teoría mentalista del aprendizaje de la lengua (primera revolución cognitiva)

Mientras que los **conductistas** atribuyen el aprendizaje de la lengua a la influencia que ejerce el entorno en el organismo humano, a través del contacto con otras personas, los **mentalistas** lo atribuyen, a la herencia genética de la mente humana.

Chomsky (1959¹¹⁴, 1964¹¹⁵) y sus seguidores tratan de demostrar que la **teoría conductista del aprendizaje de la lengua** propuesta por Skinner no explica satisfactoriamente la adquisición lingüística. La imitación no puede ser la única fuente de producción lingüística cuando el repertorio de frases de un niño es tan grande y el número de posibles combinaciones correctas tan inmenso que es imposible que el niño las haya aprendido todas. Es evidente que un niño produce oraciones que son completamente nuevas y originales y que puede usar todo tipo de reglas sintácticas, morfológicas y semánticas sin habérselas enseñado explícitamente.

¹¹⁴ CHOMSKY, N. (1959) Review of Skinner's Verbal Behaviour. En *Language* 35 y en Foder, J.A. y Katz, J.J. (eds.) *The structure of Language*, Prentice Hall, 1964.

¹¹⁵ CHOMSKY, N. (1964) *Current issues in linguistic theory*. La Haya: Mouton.

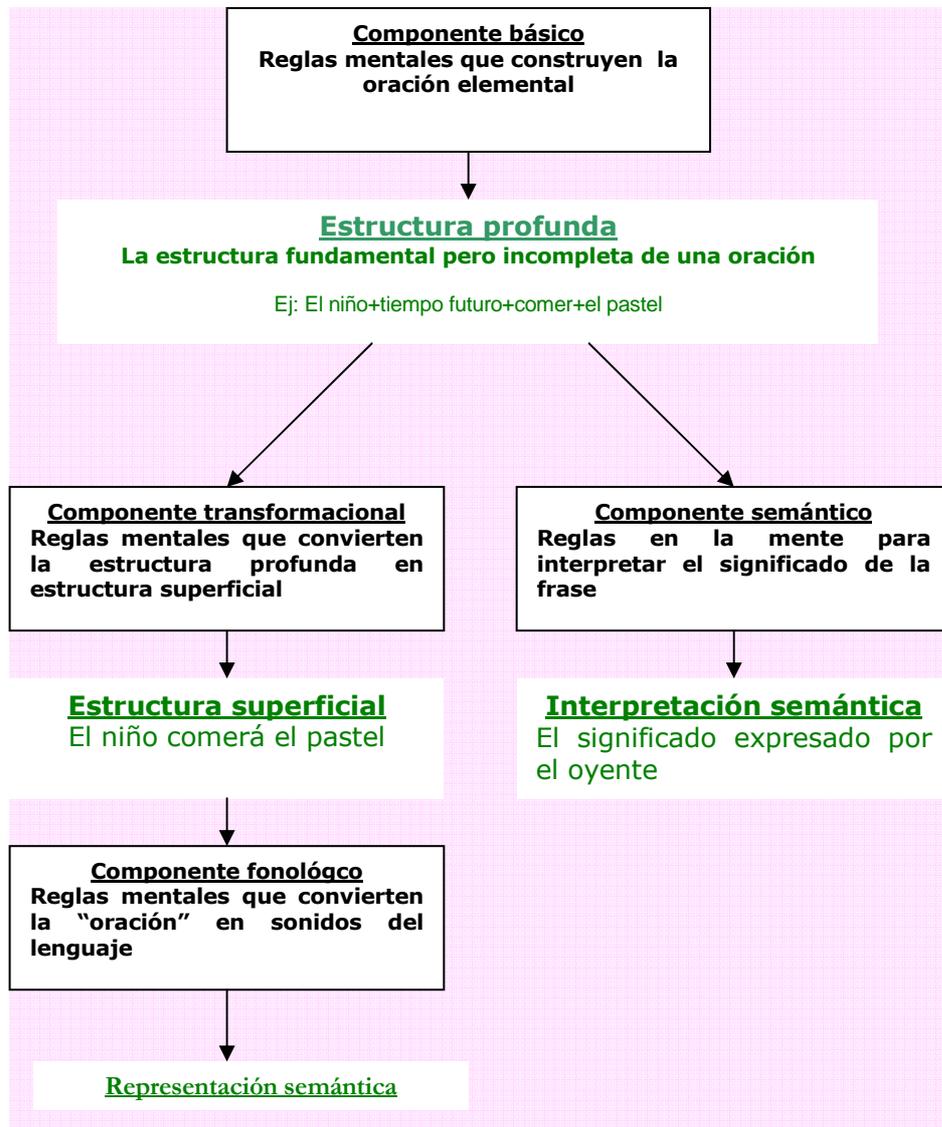
Chomsky también señala que la información que el niño obtiene en su ambiente es limitada en cantidad, fragmentada e imperfecta. A veces los niños son aplaudidos por sus padres cuando expresan una respuesta gramaticalmente incorrecta pero semánticamente adecuada y no por ello dejan de aprender la forma correcta. Además todos los niños aprenden a hablar, sea cual sea su grado de inteligencia, motivación o refuerzo externo, aún a pesar de que el ambiente externo no sea el más propicio. El hecho de que los niños rodeados de seres humanos adquieran su lengua materna con una extraordinaria rapidez, con independencia del ambiente que les rodea, proporciona a Chomsky el argumento apropiado para establecer que **todos los seres humanos están diseñados de alguna manera para aprender una lengua**. Con este argumento postula que el ser humano, sin excepción, está dotado de un **“Mecanismo de Adquisición Lingüística”** (*LAD o Language Acquisition Device*). Según esta teoría todo niño nace con una facultad natural programada para desarrollar la lengua en su cerebro, una **“gramática universal”** innata que le permite percibir la gramaticalidad o aceptabilidad de una frase.

La facultad de la lengua consiste en el conocimiento de unas reglas que relacionan el sonido con el significado de una manera particular. Estas reglas explican la creatividad del *homo loquens* y su capacidad para generar un infinito número de frases nuevas. Su modelo gramatical, la **Gramática Generativa** y

Transformacional, es muy radical en algunos aspectos pero muy tradicional en otros, en concreto en las unidades lingüísticas que se perciben como básicas así como en las distintas áreas de estudios de la lengua y las relaciones que establece entre ellas. Esta perspectiva, descrita como **componencial** o **modular** percibe la lengua como un sistema compuesto de diferentes componentes o módulos que no comparten características y se comportan de manera independiente.

Los lingüistas de la gramática generativa tras Chomsky han continuado redefiniendo el enfoque modular, defendido tradicionalmente por la gramática y al que se adhiere la lingüística estructural hace cien años, aunque el número de componentes se ha ido reduciendo. Los gramáticos generativos han adoptado los componentes lingüísticos tradicionales (**fonemas, morfemas, palabras, grupos frasales, oraciones, discurso**) junto con sus respectivos sistemas lingüísticos y áreas de estudio (**fonética, fonología, morfología, sintaxis, análisis del discurso, semántica, pragmática**) y la han reducido a dos sistemas (un **sistema computacional**, que consiste básicamente en **sintaxis, función semántica y representación formal**, y un **léxicon**).

Ilustración 3.- Componente básico de la Gramática de Chomsky según Gatherer (1980: 26). Traducción propia.



Inicialmente Chomsky estructuró en su gramática generativa un componente gramatical de base sintáctica, con la consiguiente implicación de que primero aparece el constructo básico de organización de las palabras, mientras que el significado emerge después al aplicar las reglas semánticas a la

base sintáctica. Gatherer (1980)¹¹⁶ esquematiza este modelo de la siguiente manera (véase la figura 2). Por el contrario, hoy en día se considera que el significado y la sintaxis están íntimamente relacionados, lo que se ha convertido en objeto de estudio de la Gramática de la Referencia y el Papel (Van Valin, 2005)¹¹⁷

Mientras que no es necesario quizá ser conscientes de los últimos desarrollos en el modelo de la gramática generativa, sí que es importante a nivel docente el tomar conciencia del efecto que sobre el aprendizaje tiene adoptar una visión modular de la lengua. Si cada uno de los componentes, cualquiera que sea su número, funciona de manera independiente y cada uno establece su propio sistema con sus propias reglas, entonces es muy difícil establecer principios generales de aprendizaje que den cuenta de la adquisición lingüística de una primera lengua y mucho menos de la segunda, con tal conglomerado de diversos sistemas. Por ello si nos basamos en un aprendizaje modular, cada sistema debe ser aprendido de manera independiente y los principios generales de aprendizaje que podemos encontrar en nuestro medio ambiente no pueden ser aplicados al área lingüística.

¹¹⁶ GARTHERER, W.A. (1980) *A study of English Learning and Teaching the Language* Londres: Heinemann Educational Books

¹¹⁷ VAN VALIN, R. D.(2005) *The Syntax-Semantics-Pragmatics Interface: An Introduction to Role and Reference Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.

A pesar de ser un modelo que implica una gran complejidad de procesamiento cognitivo, es el que fundamentalmente ha predominado en los modelos de enseñanza de los últimos tiempos.

1.3.4.2.2. El desarrollo cognitivo de Piaget

La teoría de Chomsky sobre la naturaleza innata de las estructuras de aprendizaje coinciden con el punto de vista adoptado por la teoría de **Piaget** sobre el desarrollo cognitivo. Podríamos sintetizar la teoría de Piaget sobre el aprendizaje lingüístico diciendo que en cada etapa la reacción del niño a las nuevas experiencias lingüísticas se rigen por el conocimiento y las habilidades ya adquiridas, interpretando y aplicando la nueva información en función de lo que ya conoce, es decir, asimilando y acomodando la nueva “sustancia” a medida que surge en su experiencia. Estas premisas constituyen la base del **constructivismo individual** al que aludíamos en el epígrafe anterior.

Aunque no desde un modelo lingüístico Piaget teoriza sobre **el desarrollo del lenguaje humano y establece la conexión entre el desarrollo del lenguaje y el de la capacidad mental. El desarrollo del lenguaje se produce por la interacción entre la experimentación del niño y las estructuras cognitivas que ya tiene interiorizadas.**

El lenguaje según Piaget juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual del niño, aunque la lengua no es la única función que nos permite representar algo de manera simbólica: el dibujo, el juego y la concepción de imágenes mentales constituyen otros métodos de conceptualización alternativos. Piaget cree que el crecimiento mental ocurre inevitablemente cuando el niño va madurando, la lengua es un acompañamiento importante pero independiente.

La importancia de la interacción social en el modelo teórico de Piaget reside en que estimula el **conflicto cognitivo**, y la conversación es un catalizador de cambios internos, que no tiene influencia directa sobre las formas y funciones del pensamiento. La comunicación según Piaget es un intercambio de mensajes entre los individuos, estos mensajes son conductas que contribuyen a dar forma a la conducta individual y la comunicación se reduce, por tanto, a intercambios individuales. Piaget afirma que no existe un universo de significados compartidos, es ese universo de significados compartidos los que resalta Vigostky en sus teorías.

1.3.4.3. El paradigma sociocultural

1.3.4.3.1. La teoría sociocultural de la Escuela de Vigotsky

Tanto Vigotsky como Bruner, cuyos principios teóricos sobre el aprendizaje ya hemos esbozado, son considerados los padres del constructivismo social. La teoría sociocultural en el campo lingüístico, define la lengua en su conjunto como una organización de signos públicos externos y, simultáneamente, como la organización cognitiva del procesamiento interno. Los signos externos se emplean en la interacción social y mediante la práctica discursiva, los individuos crean, se expresan, se posicionan, de acuerdo con sus historias socioculturales, sus necesidades y sus expectativas.

Vigotsky propone cuatro fases de desarrollo de la capacidad de pensamiento verbal:

- La primera es la etapa primitiva o natural.
- La segunda es la etapa en la que el niño aprende las estructuras gramaticales pero todavía no entiende las operaciones lógicas de elementos funcionales.

- A continuación viene la etapa en la que se utilizan signos y operaciones externas (al contar con los dedos en voz alta o hablar consigo mismo, el niño está exteriorizando procesos de pensamiento)
- En una etapa posterior estos procesos ocurren internamente, es cuando el discurso interno y la memoria lógica se han desarrollado. La interiorización del discurso a la edad más o menos de 7 años da lugar al desarrollo de formas superiores de actividad intelectual. La interacción social es fundamental para este proceso, la interacción ente el niño y el adulto estimula el crecimiento intelectual.

Conceptos centrales en el paradigma sociocultural son, como explicábamos en el epígrafe anterior, el concepto de **andamiaje** y la **Zona de Desarrollo Próximo o ZODEP**.

Bruner (1973:74)¹¹⁸ por su parte afirma que lo importante de la lengua como instrumento del pensamiento no es que uno pueda traducir en palabras u oraciones la acción o las imágenes, sino que el nuevo medio permite transformar lo que se ha colocado en la mente de una manera nueva y poderosa, lo cual no se puede conseguir con otros medios. Este psicólogo también ha contribuido de

¹¹⁸ BRUNER, J.S. (1973) The ontogenesis of Speech Acts. *Journal of Child Language*, 2: pp. 1-19

manera valiosa a la comprensión de la relación entre mente y pensamiento (Bruner,1974)¹¹⁹.

La lengua nos permite codificar la información que recibimos a través de nuestros sentidos y dar sentido a nuestra experiencia. La capacidad de codificación de la mente humana nos permite crear y dar sentido al lenguaje que para nosotros tiene significado de toda la sustancia lingüística a la que nos enfrentamos.

En relación a las **competencias lingüísticas que desarrolla el ser humano**, **este autor las clasifica en tres tipos:**

- “Species minimum”, competencia básica que poseen todos los hablantes de lenguas naturales.
- La competencia comunicativa, incluye la capacidad de usar la lengua para necesidades prácticas de la vida cotidiana, es decir para desarrollar las operaciones concretas descritas por los psicólogos piagetianos.
- La competencia analítica, implica la habilidad intelectual, es decir, la capacidad de usar el lenguaje para el pensamiento. Esta capacidad no

¹¹⁹ BRUNER, J.S. y CONNOLLY, K.J. (1974) *The Development of Competence in Early Childhood*. Academic Press.

se adquiere de forma natural, sino que requiere la presencia de un educador.

1.3.5. Los paradigmas sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje

Thomas Khun, (op. cit., 1970)¹²⁰ sugiere que la revolución en la ciencia se produce cuando las viejas teorías y métodos no dan respuesta a los nuevos problemas. Ya en 1998, el informe de la UNESCO sobre la educación en el mundo (UNESCO, 1988)¹²¹, nos hace ver que las nuevas tecnologías han supuesto un desafío a las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje puesto que, al remodelar la manera tradicional en que profesores y alumnos acceden al conocimiento, están influyendo inevitablemente en este proceso.

Para hacer frente a los nuevos retos sociales es necesario, entre otras cosas, dar la bienvenida a las nuevas tecnologías y a las herramientas más apropiadas para fomentar el aprendizaje. Llegar a conseguir este objetivo precisa de un cambio en la perspectiva tradicional sobre el proceso de aprendizaje y una comprensión de cómo puede la tecnología digital crear nuevos ambientes

¹²⁰ KUHN, T.S. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

¹²¹ UNESCO (1998) World Education Report 1998 Teachers and teaching in a changing world En Internet <http://www.unesco.org/education/information/wer/htmlENG/prvedmenu.htm>

atractivos para los alumnos, que les comprometan y les permitan asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje así como construir su propio conocimiento.

Las NTIC son un enorme taller de herramientas capaces de transformar los entornos más aislados, centrados en el profesor y limitados en recursos materiales en ambientes abiertos, centrados en el alumno, interactivos, colaborativos y ricos en contenidos.

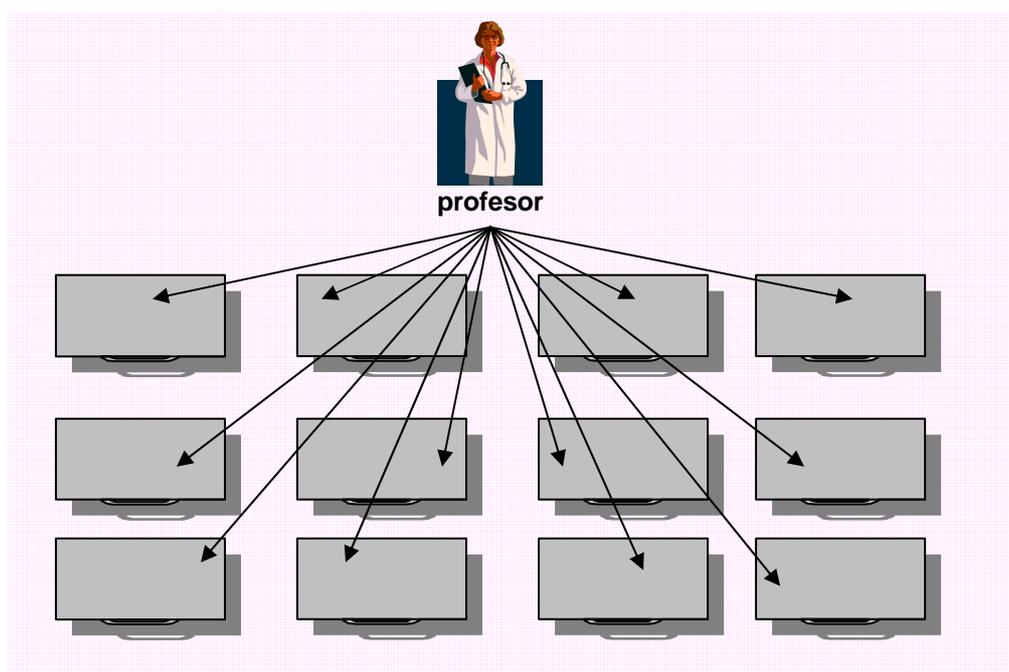
1.3.5.1. El paradigma tradicional

Según manifiesta el informe de la UNESCO sobre el uso de las NTIC en la educación del profesorado (op. cit. 2002:16)¹²², **el paradigma tradicional de enseñanza y aprendizaje** surgió a comienzos del siglo XX de un modelo de educación que resultaba eficaz para preparar a un gran número de individuos en las destrezas necesarias para ocupar trabajos industriales y agrícolas que no precisaran de un alto rendimiento intelectual. La innovación de grupos no superiores a 20 o 30 alumnos surgió, al menos en nuestro país hacia los años ochenta, con el concepto de una enseñanza estandarizada para todos.

¹²² UNESCO (2002) Informaton an communicaton technology in education. A curriculum for schools and programme of teacher development

Bajo este modelo tradicional se presupone que el profesor es el experto, cumpliendo con los papeles tanto de repositorio como de transmisor del conocimiento (véase la ilustración nº 3).

Ilustración 4.- Dibujo de elaboración propia que representa el rol del profesor en el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje



Este paradigma se caracteriza por las siguientes perspectivas sobre el aprendizaje:

- El aprendizaje es algo difícil, si los alumnos se divierten o se lo pasan bien probablemente no están aprendiendo.
- El aprendizaje se basa en un modelo deficitario del alumno. El sistema intenta identificar las deficiencias y debilidades del alumno para

compensarlas. Este impacto es más obvio en la enseñanza compensatoria, que como el término indica, está diseñado para remediar el aprendizaje que algunos alumnos no tienen, pero que el currículo y el diseño escolar asumen que deben ser comunes a todos los niños.

- El aprendizaje es un proceso de transferencia de información y recepción. Gran parte de la enseñanza y aprendizaje sigue estando orientado a proporcionar información, esto supone que los alumnos deben reproducir la información en lugar de construirla. Esta perspectiva procede de las observaciones de los profesores siguen confiando en las viejas costumbres de estar siempre de pie, explicando, promoviendo la lectura de un libro y completando ejercicio lo que reduce el papel de los alumnos a meros recipientes de información y les impide desarrollar su capacidad de procesamiento mental.
- El aprendizaje es un proceso individual y solitario. Algunos estudios recientes realizados tanto en los EEUU como en el Reino Unido, demuestran que los niños siguen pasando un gran número de horas de la clase haciendo ejercicios en sus pupitres de manera individual (citados en UNESCO, op. cit. 2002: 18) y que, cuando se les consulta,

los que desearían sería un modelo que les permitiera más pensar por sí mismos.

- El aprendizaje se facilita dividiendo el contenido en pequeñas unidades. Bruer (1993)¹²³ señala que la tecnología de la educación de masas es muy propensa a dividir el conocimiento y la experiencia en miles de pequeños contenidos estandarizados y descontextualizados que puedan ser evaluados de manera aislada.
- El aprendizaje es un proceso lineal. Muchos de los textos utilizados en el modelo tradicional proporcionan una única trayectoria en un área de contenido o una secuencia fija de pequeñas unidades. Sin embargo, gran parte del conocimiento no se queda encajado dentro de un contexto aislado.

1.3.5.2. El paradigma procesual

El nuevo paradigma de enseñanza aprendizaje es el **paradigma procesual**. Surgido de la confluencia de varias teorías educativas en el último tercio del siglo XX, concibe el proceso de enseñanza aprendizaje de manera muy distinta, más humanista y socializadora. Además de adoptar los principios del constructivismo individual y social de Piaget, Vigotsky y Bruner, se relaciona con los principios

¹²³ BRUER, J. (1993) *Schools for Thought*. MIT Press, Cambridge.

emanados de otras teorías más modernas, derivadas de las descritas por estos psicólogos:

- **El Aprendizaje situado** (*Situated Learning*) enfatiza el uso de tutorías, colaboración, contextos auténticos, tareas, herramientas y actividades cognitivas (Brown, Collins y Duguid, 1989)¹²⁴. El aprendizaje se entiende como una función de la actividad, el contexto y la cultura en los que adquiere forma lo que se aprende (Lave, 1988)¹²⁵. La teoría de la cognición situada enfatiza la necesidad de contar con contextos auténticos para el aprendizaje y animar la interacción social y la colaboración en el contexto de aprendizaje.
- **El Aprendizaje cognitivo** (*Cognitive Apprenticeship*). Este término fundamenta el proceso de instrucción en el que tanto los profesores como los compañeros más adelantados ayudan a otros alumnos a aprender a través de la interacción, construir el conocimiento, y compartir experiencias para construir nuevos conocimientos con otros miembros de la comunidad escolar.
- **El Aprendizaje basado en problemas** (*Problem-Based Learning*). Este tipo de aprendizaje aspira a que el alumno pueda desarrollar una

¹²⁴ BROWN, J. S., COLLINS, A., y DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18, 32-42.

¹²⁵ LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. In Lave, J., y Wenger, E. . *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

capacidad de pensamiento de orden superior enfrentando a los alumnos a problemas y casos complejos y reales. Esto significa comprometer a los alumnos en la solución de tareas auténticas. Al trabajar en común, articular teorías, desarrollar hipótesis y discutir críticamente las ideas de los otros alumnos desarrollan niveles de comprensión y resolución de problemas de mayor calado intelectual. Este aprendizaje autodirigido puede también facilitar el desarrollo de destrezas de aprendizaje para toda la vida.

- **La Cognición Distribuida.** Esta teoría pone el énfasis del desarrollo del crecimiento cognitivo en la interacción con los otros (Oshima, Bereiter, y Scardamalia, 1995)¹²⁶ y se basa en el diálogo y el discurso, haciendo público el propio conocimiento y desarrollando la comprensión compartida. Las herramientas para la colaboración en línea han sido diseñadas para sustentar la construcción colaborativa del conocimiento y compartirla en la clase.
- **La Instrucción Contextualizada** (*Anchored Instruction*). Este es un enfoque que diseña la educación que se encuentra anclada en un contexto, problema o situación de la vida real. La tecnología sirve para ayudar a recrear el mundo real a través del vídeo. Los segmentos de

¹²⁶ OSHIMA, J., BEREITER, C., and SCARDAMALIA, M. (1995) Information-Access Characteristics for High Conceptual Progress in a Computer-Networked Learning Environment. *Proceedings CSCL'95 (Computer Support for Collaborative Learning) Conference*.

vídeo proporcionan el contexto para el aprendizaje y la instrucción subsiguiente. (Bransford and Stein, 1993)¹²⁷.

– **La Teoría de la Flexibilidad Cognitiva** (*Cognitive Flexibility Theory*)

Esta teoría asegura que la gente adquiere el conocimiento en dominios desestructurados elaborando múltiples representaciones y conexiones entre las unidades de conocimiento que posee. También señala que los aprendientes vuelven sobre los mismos conceptos y principios en diversos contextos. Esta teoría es útil para interpretar como el conocimiento se transmite en dominios de conocimiento mal estructurados (Spiro et al., 1988)¹²⁸.

Estas recientes teorías, surgidas tras más de treinta años de investigación sobre el aprendizaje humano, nos introducen en una nueva era en la teoría del aprendizaje, en la que, como decíamos, emerge **el paradigma que se centra en el proceso** y en el que el foco de atención científico se desplaza de la actividad de enseñar, tema central de la metodología o didáctica tradicional, hacia el proceso de aprender.

¹²⁷ BRANSFORD, J.D. y STEIN, B.S. (1993) *The Ideal Problem Solver*. Freeman, New York.

¹²⁸ SPIRO, R.J., COULSON, R. L., FELTOVICH, P. J. y ANDERSON, D. (1988) Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. [Reprinted in Ruddell, R. B. y Ruddell, M. R. 1994. *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.]

Este nuevo paradigma se fundamenta sobre principios totalmente diferentes a los comentados anteriormente: el aprendizaje, según este paradigma, es un proceso natural, social y activo, que puede ser lineal o no lineal, integrador o contextualizado, se basa en un refuerzo de las habilidades, intereses y cultura de los alumnos, y se valora a través de la realización de tareas, productos y resolución de problemas tanto individuales como en grupo (UNESCO, 2002)¹²⁹.

- *El aprendizaje es un proceso natural*, el cerebro parece estar configurado para aprender, sin embargo no todas las personas aprenden de la misma forma. Hay formas de percibir la realidad y estilos de aprendizaje diferentes que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de un plan de aprendizaje. Si los ambientes de aprendizaje son variados y ricos en experiencias y los profesores estimulan a sus alumnos y les dan confianza y apoyo, los alumnos aprenden. Algunos estudios empíricos, coincidiendo con el resultado del nuestro, manifiestan que aquellos alumnos más revoltosos que parecen tener poca capacidad de concentración, la mantienen en actividades relacionadas con el ordenador.
- Que *el aprendizaje es un hecho social* ha quedado de manifiesto con el rápido crecimiento de proyectos de calidad que se basan en la

¹²⁹ UNESCO (2002) *Information and communication technology in education a curriculum for schools and programme of teacher development*

colaboración por medio de ordenador de hombres de negocio, gobernantes, médicos, y diferentes áreas académicas de la educación superior. Vigotsky señalaba que los alumnos aprenden mejor en colaboración cuando desarrollan tareas que para ellos tienen sentido. Las NTIC proporcionan oportunidades a los profesores y alumnos de colaborar con otros dentro del mismo país o en regiones distantes. También proporcionan oportunidades de activar el aprendizaje colaborativo tanto en clase como en línea.

- *En la mayor parte de los campos profesionales las personas deben enfrentarse a la necesidad de producir conocimiento y no reproducirlo.* El aprendizaje debe convertirse en un proceso activo y no pasivo que permita a los alumnos llegar a la competencia, debería comprometerse a los alumnos activamente en el proceso de aprendizaje, en actividades como resolver problemas, producir textos originales, completar trabajos de investigación, dialogar con los otros sobre temas de actualidad, hacer representaciones artísticas y musicales y construir objetos físicos. El currículo tradicional suele pedir a los alumnos que expliquen lo que los otros han hecho o descubierto. La simple reproducción del conocimiento es una actividad sobre todo pasiva que no compromete al alumno ni le pone retos.

- *El aprendizaje es integrador y contextualizado.* La **teoría holística de Pribham** (1991)¹³⁰ sugiere que la información presentada globalmente se asimila mucho mejor que cuando se ofrece fragmentada, además de permitir a los alumnos ver y establecer relaciones y conexiones. Este es un tema que Bronowsky (1990)¹³¹ deja claro en *Science and Human Values*, al hacernos considerar que establecer conexiones entre dos elementos aparentemente aislados es un acto creativo, tanto del arte como de las ciencias, no es algo que podamos ofrecerles como algo hecho a los alumnos. Les podemos proporcionar la información, incluso manifestar nosotros mismos las conexiones, pero, aunque nos las repitan, no podemos establecer dichas conexiones en su cerebro, es algo que deben descubrir por sí mismos, lo cual no quiere decir que tenga que producirse sin ayuda. El papel del profesor es precisamente ayudar a sus alumnos a establecer conexiones e integrar el conocimiento.

- *Aprender se basa en un modelo que refuerza las habilidades, intereses y la cultura de los alumnos.* Basándose en el trabajo de Gardner (1983)¹³²,

¹³⁰ PRIBHAM, K. (1991) *Brain and Perception: Holonomy and Structure in Figural Processing*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

¹³¹ BRONOWSKI, J. (1990) *Science and Human Values*. Harper Collins, New York.

¹³² GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

1993¹³³ y 2005¹³⁴) y Gardner y otros (1996)¹³⁵ los centros escolares están comenzando a tener en consideración los puntos fuertes y los intereses que los alumnos traen consigo a la clase y diseñando ya materiales que se construyan sobre sus puntos fuertes, no sólo sobre las debilidades que han de remediarse. El entorno escolar está reconociendo cada vez más la diversidad como un recurso en lugar de un problema de la clase. En contraste con el punto de vista tradicional de la enseñanza estandarizada, el aprendizaje centrado en el proceso se diseña para incorporar los valores de los alumnos en la clase.

- *El aprendizaje se evalúa y valora mediante la realización de tareas, productos y solución de problemas reales que surgen de esfuerzos individuales y en grupos. Más que evaluarles solo mediante pruebas escritas, la valoración puede hacerse a través de portafolios que incluya las presentaciones y el trabajo realizado para completar tareas tanto individuales como grupales.*

¹³³ GARDNER, H. (1993) *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

¹³⁴ GARDNER, H. (2005) *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Paidós Asterico.

¹³⁵ GARDNER, H., KORNHABER, M., & WAKE, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

1.3.6. Conceptos vertebradores de la actividad docente en el área de Lenguas Extranjeras: el método, el currículum, el programa, los estándares y el marco de referencia.

Durante casi un siglo la **Metodología y didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras** y la **Lingüística** fueron los ejes epistemológicos que vertebraron la actividad docente en el campo de las lenguas extranjeras. La validez del **método** como referente académico procede de la tradición europea, donde la **enseñanza de lenguas modernas** sigue durante siglos procedimientos similares a los utilizados para la enseñanza de lenguas clásicas. El cuestionamiento de los resultados de estos procedimientos a finales del siglo XIX y el apoyo de lingüistas como Viëtor, Sweet (1899)¹³⁶ o Passy a los movimientos reformistas del siglo XIX¹³⁷ (Richards y Rodgers, 2001: 3-11)¹³⁸ se encuentra en los orígenes de esta rama de la Lingüística Aplicada.

¹³⁶ SWEET, V. (1899) *The Practical Study of Languages* Reeditado en Londres: Oxford University Press.

¹³⁷ Son movimientos que abogan por un cambio de procedimientos en la enseñanza de lenguas extranjeras (véase Richards y Rodgers, 2001: 3 -11)

¹³⁸ RICHARDS, J. y RODGERS; T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press

A partir del siglo XX la **Metodología** se convierte en uno de los ejes directores de la actividad docente estableciendo su dominio como marco de referencia hasta los años setenta. En esta década, su hegemonía en el discurso educativo comienza a debilitarse progresivamente con la evidencia de que el seguimiento ortodoxo de los principios propuestos por los distintos modelos teóricos no producen resultados satisfactorios generales en el aprendizaje. La reflexión teórica en la actividad docente de las lenguas extranjeras, que hasta entonces era de naturaleza eminentemente epistemológica, cobra a partir de esta década dos rumbos diferenciados. Por una parte se dirige hacia los enfoques de la **Teoría del currículum** de procedencia norteamericana (Stern 1983¹³⁹, 1992¹⁴⁰) y por otra **continúa la tradición metodológica de la lingüística aplicada** derivando en descripciones de procedimientos más generales y menos prescriptivos, que dan forma a lo que Stern o Ellis (2005)¹⁴¹ llaman , bajo otras tradiciones científicas, **modelos de enseñanza de lenguas**.

Paradójicamente, y a pesar de las grandes diferencias contextuales, el modelo de educación europeo, que hasta entonces había concedido gran importancia a lo pedagógico y didáctico, sufre un progresivo desplazamiento hacia el paradigma curricular procedente de los Estados Unidos. El primero,

¹³⁹ STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁴⁰ STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. ALLEN, P. y HARLEY B. (eds) Oxford: Oxford University Press

¹⁴¹ ELLIS ROD (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de la sinvestigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices Limited

basado en una tradición pedagógica y centralizadora, se va tiñendo del discurso propio de modelos administrativos totalmente descentralizados como el norteamericano, en los que el currículo o programa¹⁴² adquiere carta de naturaleza de gobierno educativo. El **paradigma curricular** está basado en la pragmática educativa de un país nuevo como los Estados Unidos, que enseguida toma conciencia pública de la educación como modelo de cambio social y progreso nacional y en el que currículum se convierte, desde muy temprano, en arena de debate público. A partir de los años setenta se extiende progresivamente por Europa iniciando su penetración por los países nórdicos y terminando por los mediterráneos (Moreno 1998: 4)¹⁴³.

En este avance, que dura casi una década, la tradición curricular estadounidense también evoluciona, lo cual queda de manifiesto en los diferentes conceptos de currículum que emergen en cada país según el momento en que se intenta entroncar con el nuevo paradigma.

Si desde el siglo XIX hasta los años sesenta el concepto de currículum se había mantenido casi inalterable en la Teoría Curricular norteamericana, en los años setenta, época en que es retomado el concepto en Europa, se produce una fuerte crisis disparada por el fracaso estrepitoso de las grandes reformas

¹⁴² En EEUU el currículum es sinónimo de programa.

¹⁴³ MORENO, J. M. (1998) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Rev. Profesorado*. (Revista de Currículum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.

curriculares. Los **primeros conceptos de curriculum** que obedecían a **enfoques pragmáticos de tipo técnico, se expresaban en los años veinte en términos de racionalidad tecnológica y eficiencia social**: *“El currículum no es ni debe ser más que un espejo de la vida social...todo lo que vaya más allá no es más que un despilfarro”* (Moreno: 1998: 3, citando a Bobbit, 1924)¹⁴⁴ pero **la crisis de los sesenta da paso a nuevas concepciones que optan por enfoques críticos e interpretativos y que buscan el equilibrio entre la naturaleza del currículo como tarea profesional en los contextos institucionales y los métodos disciplinares que se usan para estudiarlo**. Fue en estos años de crisis cuando *“la constatación efectiva del tremendo abismo que mediaba entre los diseños curriculares- tecnológicamente eficientes- y su implantación en la práctica llevó a muchos autores a dejar de considerar la escuela y el aula como cajas negras”* (Moreno; op. cit. 1998:3). Surgió a partir de entonces el concepto de **currículum como investigación**; según el cual la praxis curricular se convierte en fuente de investigación y queda al descubierto la **relación entre investigación y acción** y la responsabilidad de la investigación y el compromiso social de los investigadores como fuente de información del currículum. La **investigación acción** (“Action Research”) vuelve los ojos a la praxis, que, en definitiva, constituía inicialmente el eje central de la Didáctica. Este nuevo concepto de currículum ha ido englobando significados más amplios en su evolución (Moreno, op. cit. 1998: 3-12). Esta evolución discursiva es la que adopta

y adapta Stern (1983¹⁴⁵ y 1992¹⁴⁶) al campo de la Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, argumentando en contra de la preocupación por el método como eje vertebrador de esta actividad y proponiendo un modelo propio de currículum que entiende en su concepción más amplia, es decir, próximo al concepto de **pedagogía o didáctica de la lengua**.

Con esta necesidad de entroncar la teoría y la aplicación práctica con los resultados obtenidos, surge en los años setenta un nuevo campo de estudio, eminentemente empírico, que se dedica a investigar la naturaleza de la adquisición de segundas lenguas y los resultados que se obtienen a partir de diferentes contextos y condiciones de aprendizaje. Nos referimos a la **Adquisición de Segundas Lenguas**, disciplina que tímidamente comienza a convertirse en un nuevo paradigma de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, dominada hasta entonces en las aulas por el discurso metodológico y en la administración educativa por el discurso del currículum. Parte del protagonismo que progresivamente va adquiriendo se debe a la necesidad que tienen las administraciones educativas de ver respaldados sus currícula oficiales (Ellis, 2005)¹⁴⁷ con resultados empíricos. Sin embargo, esta disciplina, no puede

¹⁴⁵ STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁴⁶ STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. ALLEN, P. y HARLEY B. (eds) Oxford: Oxford University Press

¹⁴⁷ ELLIS, R (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices Limited Disponible en Internet en www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf [acceso 7/04/07]

todavía ofrecer resultados concluyentes de absoluta fiabilidad, debido, entre otras cuestiones, a la relativa juventud de sus estudios.

De manera simultánea al despegue de esta nueva disciplina académica en el ámbito educativo europeo y americano, y bajo la promoción de organismos como el Consejo de Europa o el Departamento de Educación de los Estados Unidos¹⁴⁸, se van construyendo las fuentes documentales de los nuevos paradigmas relativos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Se trata del diseño de toda una filosofía lingüística en torno a las lenguas como manifestaciones culturales y ejes vertebradores de la comunicación social, que deben encauzarse hacia el conocimiento y el entendimiento a nivel global y que toma forma en *marcos y estándares de referencia* promovidos por estas esferas político-administrativas. Son marcos que proporcionan herramientas para la normalización y estandarización de programas, niveles de competencia, pruebas de evaluación y certificaciones y cuya aplicación ha despegado con la fuerza esperada tras su aprobación.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCREL, 2002)¹⁴⁹ y los estándares de los Estados Unidos¹⁵⁰ inauguran el siglo con nuevas

¹⁴⁸ Por medio de un proyecto colaborativo desarrollado entre las siguientes organizaciones lingüísticas: ACTFL, AATF, AATG, AATI, AATSP, ACL, ACTR, CLASS y NCJLT-ATJ

¹⁴⁹ MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE EVALUACIÓN (2002) Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

¹⁵⁰ NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1996) *Standards for Foreign Language learning: Preparing for the 21st century..* Yonkers, NY., www.actfl.org.

propuestas que se convertirán en breve en el pivote no sólo de las políticas lingüísticas sino de la práctica de aula.

1.3.7. Los paradigmas de la “Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras”

El estudio de los métodos y enfoques proporciona a los profesores un punto de vista de la evolución en el campo de la Enseñanza de Lenguas y no necesitan ser estudiadas como prescripciones sino como fuente de buenas prácticas, las cuales pueden ser implementadas basándose en sus propias necesidades. (Richards y Rodgers, 2001: 16)

A pesar de que actualmente se mire hacia otros referentes epistemológicos en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, no podemos ignorar la enorme influencia que han tenido los paradigmas procedentes de la **Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras** en el contexto educativo más reciente, todavía con peso específico entre el profesorado en la actualidad. Autores como Brown (2000)¹⁵¹, Richards y Rodgers (1986¹⁵² y 2001¹⁵³) o Larsen-Freeman (1986¹⁵⁴

¹⁵¹ BROWN, H. D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Longman

¹⁵² RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S.(1986) *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge University Press, Cambridge

¹⁵³ RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ª edición actualizada) Cambridge University Press, Cambridge

y 2000)¹⁵⁵ , han basado gran parte de su trabajo académico en analizar la tradición metodológica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con gran aceptación de la comunidad científica internacional en su momento. Se trata de una tradición que hunde sus raíces en los principios emanados de los primeros lingüistas aplicados (Sweet, 1899)¹⁵⁶. Las prácticas y tipo de actividades que cada uno de las metodologías recogidas por estos autores han aportado a la comunidad educativa, han constituido los pilares formativos de un gran número de filólogos y maestros que hoy en día se dedican a la enseñanza. También han servido de base para estructurar muchos libros de texto y materiales didácticos de apoyo que todavía circulan en el mercado y cuya fundamentación teórica sería conveniente saber identificar.

En nuestra opinión el método constituye un prisma de análisis para la práctica docente de obligada referencia dada su fundamentación en teorías lingüísticas y de aprendizaje, que arrojan el desarrollo de programas y currícula y en los resultados de la investigación en Adquisición de Segundas Lenguas.

¹⁵⁴ LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁵⁵ LARSEN-FREEMAN, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2ª edición) Oxford: Oxford University Press.

¹⁵⁶ SWEET, V. (1899) *The Practical Study of Languages* Reeditado en Londres: Oxford University Press.

Hoy en día recogen la tradición metodológica los defensores del eclecticismo metodológico, como Kumaravadivelu (1994)¹⁵⁷, Lazarus y Beutler (1993)¹⁵⁸ o Mellow (2002)¹⁵⁹.

Para un repaso en profundidad de los métodos didácticos de mayor actualidad recomendamos la lectura del manual de Richards y Rodgers (2001: pp. 151-255) por la claridad expositiva de los principios que rigen la mayor parte de las prácticas educativas actuales como **el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje basado en Tareas, el Aprendizaje Basado en Contenidos, el Aprendizaje basado en Competencias y el Enfoque Léxico.**

1.3.7.1. Modelos metodológicos del siglo XX

La historia de la ELAO se inicia coincidiendo con el auge de los métodos de tipo estructural y conductista que dominaron la enseñanza de la lengua en Europa y los EEUU durante casi cuarenta años (Chapelle, 2001¹⁶⁰; Ruipérez,

¹⁵⁷ KUMARAVADIVELU, B. (1994) The Postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*. 28(1): 27-48.

¹⁵⁸ LAZARUS, A. y Beutler, L. E. (1993) On technical eclecticism. *Journal of Counseling and Development*. 71(4): 381-385.

¹⁵⁹ MELLOW, J. D. (2002) Toward principled eclecticism in language teaching: The two-dimensional model and the centring principle. Teaching English as a Second or Foreign Language *TESL-EJ*. 5(4). Disponible en: www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej20/a1.html

¹⁶⁰ CHAPELLE, C. A. (2001) "*Computer Applications in Second Language Acquisition*". Cambridge: Cambridge University Press.

1995¹⁶¹), se trata del **“Método Audiolingüístico”** de los Estados Unidos y el **“Método Oral o Situacional”** del Reino Unido, métodos que, aunque con distintos nombres, comparten la mayor parte de sus principios científicos.

En las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, las teorías científicas antes mencionadas comienzan su declive y en la enseñanza se buscan modelos alternativos a los métodos de base gramatical, que redunden sobre todo en una mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos. Se inicia el periodo dominado por la **lingüística nocional y funcional** y el **paradigma interaccionista**, que en la enseñanza supone el surgimiento de una corriente de gran popularidad llamada el **Enfoque o Método Comunicativo**¹⁶². Esta metodología ocupará el epicentro de la enseñanza de lenguas extranjeras durante las dos últimas décadas del siglo XX. **Coetáneos a la misma fueron una serie de propuestas metodológicas que no llegaron a fraguar más que en áreas muy restringidas, y que por tanto ocupan un lugar muy periférico en la historia de la enseñanza de lenguas desde la perspectiva actual.** Nos referimos a la **Vía silenciosa (“Silent Way”)**, al **Enfoque Natural (“The Natural Approach”)**, al **Counselling-Learning** y a la **Respuesta Física Total (“Total Physical Response)**. Del **Enfoque Natural** debemos destacar sin embargo que se basa en una teoría

¹⁶¹ RUIPÉREZ , G. (ed.) (1995) "Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores". *Biblioteca Esencial del Profesor de Lengua*, Vol. 5. Ediciones Pedagógicas. Madrid. ISBN: 8444100004

¹⁶² En la actualidad la mayoría de los profesores de idiomas en activo de nuestro país han sido educados en esta escuela metodológica

propia sobre el aprendizaje lingüístico; teoría que fue formulada por **Krashen** basándose en sus propias investigaciones y que se convirtió en una de las primeras que se desarrollaron sobre la **Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)**.

El **Método Comunicativo** ha tenido una amplia penetración en las aulas a escala mundial. La evolución de este enfoque desde los años noventa hasta nuestros días da lugar a distintas tendencias metodológicas que, compartiendo muchas de las premisas del enfoque dominante desde entonces, han ido desplazando poco a poco el centro de atención desde un **paradigma interaccionista** a otro de tipo **constructivista y sociocognitivo**. La época actual se caracteriza por un cierto eclecticismo metodológico en el aula, y en países como los Estados Unidos, la Unión Europea o Australia por el desarrollo de políticas lingüísticas de alto nivel institucional que han creado potentes herramientas de referencia educativas como los *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999)¹⁶³ o el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (2001)¹⁶⁴. Con una presencia cada vez más dominante en los círculos de formación del profesorado estos documentos cada vez adquieren mayor influencia en la actividad cotidiana del aula.

¹⁶³ "Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century" (1999) *National Standards in Foreign Language Education Project*.

¹⁶⁴ Marco común europeo de referencia para las lenguas: Enseñanza, aprendizaje evaluación (2002) Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

Junto a los nuevos criterios de políticas lingüísticas, el otro parámetro de cambio previsible es la introducción y el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula de idiomas. Con toda seguridad éstas nos dirigirán gradualmente hacia una nueva era en la Enseñanza de Lenguas que estará fundamentada en gran parte en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, es decir la ELAO. Este es el segundo tema sobre el que se organiza nuestro marco teórico, la aplicación práctica de las TIC en la Enseñanza y Aprendizaje de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras.

1.3.7.2. Los modelos metodológicos del siglo XXI

Hemos dividido los enfoques metodológicos más actuales derivados de la Enseñanza de tipo comunicativo en tres grandes grupos según pongan el énfasis en qué, para qué o cómo se enseña, tal y como queda expuesto en la siguiente tabla.

Tabla 3.- Tabla de elaboración propia que clasifica las metodologías de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras más recientes bajo el punto de vista del enfoque instructivo.

Énfasis	Métodos y Marcos de Referencia
Sobre el contenido	La Enseñanza de Lenguas basada en Contenidos Los Enfoques Léxicos
Sobre los resultados prácticos	La Enseñanza de Lenguas basada

	en Competencias
Sobre el proceso de aprendizaje	El Aprendizaje Cooperativo La Enseñanza por Tareas

El primer grupo lo constituyen los **métodos que se centran en la materia objeto de estudio:**

- La **Enseñanza basada en Contenidos** (*“Content-Based Teaching”*) da prioridad al tipo de contenido que se emplea en la clase. Es una corriente que no sólo propugna una enseñanza con la lengua auténtica sino que lo que se aprende debe ser también auténtico a nivel de asignatura.
- Los **Enfoques Léxicos** se inician con un corpus textual relevante para el tipo de alumnos al que va dirigido la enseñanza, intentando implicarles en el aprendizaje del idioma por su utilidad para aprender contenidos de tipo académico o profesional.

Un segundo grupo lo constituirían los **métodos que se centran en diversos factores que inciden en el proceso de aprendizaje:**

- El **Aprendizaje Cooperativo** se basa en los métodos de enseñanza que se emplean, la organización de la clase y el desarrollo de actividades que supongan cooperación entre alumnos.
- La **Enseñanza por Tareas** defiende la importancia de tareas que obliguen a la interacción como base del aprendizaje.
- Las **Inteligencias Múltiples** se centra en las diferentes características de aprendizaje de los alumnos y como abordarlos en la enseñanza.

Finalmente nos encontramos con los **métodos que se centran en resultados prácticos, que dan lugar a los programas centrados en el producto, llamados en inglés *product-oriented syllabi***:

En la **Enseñanza Basada en las Competencias del Alumno** (Competency Based Language Teaching) los productos resultantes del proceso de enseñanza-aprendizaje juegan un papel definitivo en la organización del programa de enseñanza.

1.3.7.3. El método, el enfoque y la ausencia de método. Conceptos dominantes en la “Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras”

Ya decíamos que el método ha sido un concepto dominante en la comunidad científica filológica hasta que en los años ochenta comienza a cuestionarse su eficacia como herramienta que propicia el aprendizaje y Stern (1983: 477) habla de la ruptura con el concepto de método en su obra *Fundamental Concepts of Language Teaching* con la cual que trata de conciliar el desarrollo de la **Teoría del Currículo** y su incidencia en la **Didáctica de Lenguas Extranjeras**.

A pesar de todo lo expuesto hasta el momento, creemos que el paradigma que más claramente ha influido en el campo de la metodología es el que se refiere al grado de preocupación y atención de la comunidad científica en relación al método como eje vertebrador de la actividad docente. Bajo esta perspectiva hemos podido identificar en los trabajos de Richards y Rodgers (1986¹⁶⁵ y 2001¹⁶⁶) y Larsen-Freeman (1986¹⁶⁷ y 2000¹⁶⁸) tres tipos de paradigmas conceptuales: el

¹⁶⁵ RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S.(1986) *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge University Press, Cambridge

¹⁶⁶ RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ª edición actualizada) Cambridge University Press, Cambridge

¹⁶⁷ LARSEN-FREEMAN, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

método (entre los años cincuenta y los ochenta del siglo XX), el enfoque (entre los años ochenta y noventa) y la ausencia de método (siglo XXI), tendencia esta última emergente en la época que Richards y Rodgers denominan la era de los post-métodos (Richards y Rodgers, op. cit. 2001:244) y que discurre en paralelo al eclecticismo metodológico de los Estados Unidos.

El **concepto de método** se origina con la formulación de principios didácticos del **Método Directo** y se impone en la Enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y los Estados Unidos a partir de los años cincuenta bajo la influencia del conductismo y el estructuralismo lingüístico, que dan lugar en la enseñanza a los métodos Audiolingüístico y Oral o Situacional. Ambas corrientes presuponen que un seguimiento ortodoxo de los principios emanados de las teorías conductistas redundará en un aprendizaje eficaz de los alumnos. En un panorama curricular de tipo epistemológico, el método de enseñanza se convierte en la médula de la actividad de los profesionales de este campo.

Para explicar el concepto Richards y Rodgers se refieren al **método** como *“la idea de un conjunto sistemático de prácticas docentes basadas en una particular teoría del lenguaje y del aprendizaje lingüístico”*¹⁶⁹ (Richards y Rodgers, op. cit. 2001:1) .

¹⁶⁸ LARSEN-FREEMAN, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2ª edición) Oxford: Oxford University Press.

¹⁶⁹ En inglés *"the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning"*.

En 1988, en la primera edición de su libro *Approaches and Methods in Language Teaching*, Richards y Rodgers incorporan un concepto de método que trasciende esta definición inicial y engloba tres elementos distintos: **el enfoque, el diseño y el procedimiento**, con ello construyen un marco pedagógico más amplio que denominan **diseño instructivo** y salvaguardan las distancias que separan a toda una tradición pedagógica de su validez como herramienta de planificación. A cada método le correspondería un determinado diseño instructivo. Los diferentes apartados de este esquema se refieren a los siguientes conceptos:

El enfoque hace referencia a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje lingüístico, que son la fuente de los principios y prácticas en la enseñanza de lenguas. (Richards y Rodgers, op. cit. 2001: 20)

El diseño hace referencia al sistema instructivo, es decir, es el nivel de análisis metodológico en el que consideramos a) los objetivos del método, b) el programa de contenidos y objetivos (*"the syllabues model"*) que incorpora el método, c) los tipos de tareas de aprendizaje y actividades de enseñanza por las que aboga un determinado método, d) el papel de los alumnos, e) el papel del profesor y f) el papel de los materiales instructivos (Richards y Rodgers, 2001:24)

El **procedimiento** se refiere a las técnicas profesionales, las prácticas y los comportamientos que se observan en la clase al usar el método. Se trata de especificar los recursos que se usan en la enseñanza-aprendizaje, la distribución de los espacios, las personas y los equipos, el tipo de interacción que se produce en la clase, las tácticas y las estrategias usadas por los profesores (y alumnos)¹⁷⁰ al usar determinados métodos.

Olvidados algunos aspectos ya superados, como la prescripción del procedimiento de enseñanza basado en las tres “pes” (presentación, práctica y producción), que se han demostrado empíricamente inconsistentes, hay que reconocer que todos los métodos de enseñanza de lenguas (Stern,1992)¹⁷¹ han aportado algún aspecto al mundo de la didáctica en este campo, que merecería la pena que los profesores consideraran en la elaboración de su propio currículo profesional (entendiendo el currículo como la pedagogía propia que, al cabo de los años, desarrolla cada profesor). Basándonos en los aspectos rescatables, en el marco propuesto por Richards y en la validez de determinadas prácticas metodológicas como guía de determinados procesos, sobre todo en los primeros estadios de experiencia profesional, desarrollaremos nuestro segundo trabajo, en el que trataremos de entroncar las metodologías más recientes con las prácticas de la ELAO.

¹⁷⁰ La anotación es mía.

¹⁷¹ STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. ALLEN, P. y HARLEY B. (eds) Oxford: Oxford University Press.

De momento y continuando con la exposición de los paradigmas referentes a la validez del método como referente pedagógico diremos que al periodo que discurre entre la década de los cincuenta y la década de los ochenta del siglo XX se le ha denominado la “era de los métodos” (Richards, 2001) ¹⁷². Ante todo domina la prescripción. En el Ecuador de este periodo, con las críticas a la falta de eficacia de los dos métodos estructurales y conductistas en el aprendizaje, surge un gran número de métodos aspirantes a convertirse en sus herederos, adoptando nombres tan variopintos como **la Vía Silenciosa, la Sugestopedia, el Aprendizaje de Lenguas en Comunidad o la Respuesta Física Total**¹⁷³. Muchas de estas nuevas propuestas carecen de un marco teórico lingüístico y de aprendizaje consensuado, pero algunos de ellos fueron pioneros en la apertura de consideraciones de tipo más humanista en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como las de tipo afectivo o emocional.

En los años ochenta todos ellos se ven desplazados por perspectivas de la lengua más interactivas, que, de manera colectiva, dan lugar a una corriente metodológica denominada la “Enseñanza de idiomas de tipo comunicativo” (*Communicative Language Teaching, CLT*).

¹⁷² RODGERS, T. S. (2001) *Language Teaching Methodology* en Internet, <http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>, CAL (Centre for Applied Linguistics) Online Resources: Digests September 2001 Issue Paper [acceso 10 octubre 2006]

¹⁷³ En inglés “*Silent Way*”, “*Suggestopedia*”, “*Community Language Learning*”, y “*Total Physical Response*”

Los defensores de la enseñanza de lenguas de tipo comunicativo evitan prescribir el conjunto de prácticas docentes que mejor se acomoden a los principios teóricos dando paso **al nuevo paradigma terminológico del enfoque** que poco a poco sustituirá al del método y prevalecerá hasta bien entrados los años noventa. Rodgers (2001)¹⁷⁴ explica la diferencia entre método y enfoque con las siguientes palabras:

“Probablemente entendamos más claramente su diferencia al definirla como un “continuum” de entidades que oscila entre los métodos extremadamente prescriptivos y los enfoques vagamente descritos.” (ibid. Rodgers 2001) ¹⁷⁵

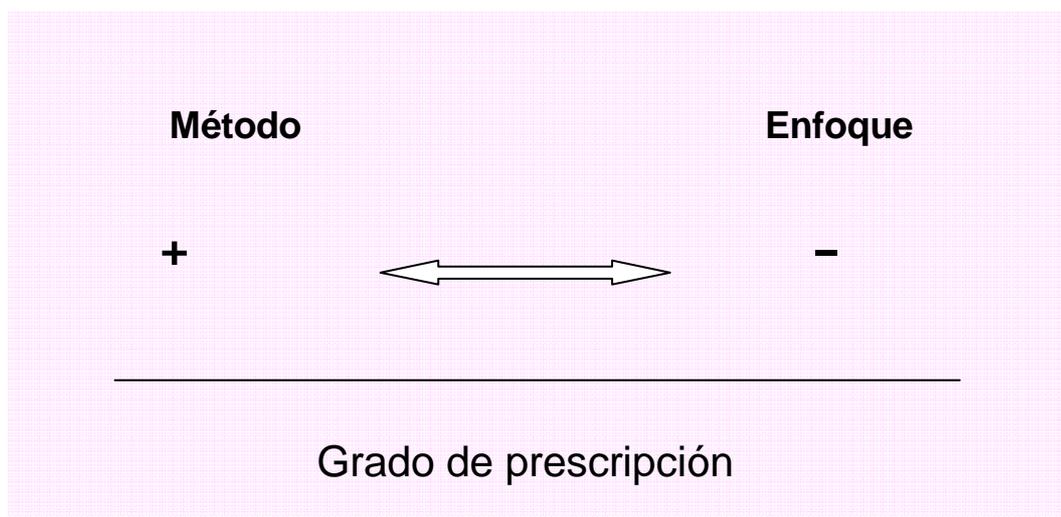
Según esto podríamos deducir que el término **enfoque (approach)**, se refiere más a una determinada filosofía sobre la enseñanza de lenguas que a un conjunto de prácticas docentes, lo que da lugar a un mayor grado de interpretación a la hora de aplicarlo en el aula. De acuerdo con lo expuesto podemos concluir por tanto que el grado de prescripción de las diversas corrientes metodológicas nos hace aproximarnos más al concepto de enfoque o de método, estando más cercanos al concepto de método cuanto mayor sea el

¹⁷⁴ RODGERS, T.S. (2001) Language Teaching Methodology, artículo en Internet en <http://www.cal.org/resources/Digest/roddgers.html>

¹⁷⁵ “This distinction is probably most usefully seen as defining a continuum of entities ranging from highly prescribed methods to loosely described approaches.”

grado de prescripción y viceversa, tal y como ilustramos en la siguiente ilustración:

Ilustración 5.- Esquema de elaboración propia que representa la relación existente entre el grado de prescripción metodológica con el concepto de método o enfoque.



El concepto de enfoque domina desde principios de los años ochenta, hasta bien entrados los noventa.

Método, enfoque y **diseño instructivo** constituyen el entramado que, en palabras de Rodgers, “*defines language teaching methodology*” (Rodgers, op. Cit. 2001).

Con los años noventa se inicia **la era de los post-métodos** (Richards y Rodgers, op. cit. 2001: 245; Brown 1997¹⁷⁶; Kumaravadivelu, 1994¹⁷⁷). Comienza

¹⁷⁶ BROWN, H. D. (1997) English Language Teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. *PASA* (Bangkok) 27: 1-10.

¹⁷⁷ KUMARAVADIVELU, B. (1994) The pot-method condition.: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, 27-48.

un paradigma dominado por la ausencia de método, o un método único en la enseñanza. Quizá en algo influyeran las críticas de Stern en contra del método como eje vertebrador de la actividad docente en la enseñanza de lenguas.

Cada nuevo enfoque ha introducido un caso plausible por su énfasis particular, pero en definitiva, ningún método ha sido suficiente en sí mismo para acometer la gran variedad de circunstancias, tipos de aprendientes y niveles de enseñanza que constituyen la pedagogía de segundas lenguas. (Stern, 1992: 4)

Estos son sustituidos en su función vertebradora de la actividad didáctica por perspectivas curriculares y desde principios de siglo por los **marcos y estándares de referencia de administraciones educativas de rango superior, marcos que aún con fuertes reminiscencias del paradigma de la enseñanza de lenguas de tipo comunicativo** abogan implícitamente por la variedad metodológica y la aceptación de todas aquellas técnicas que favorezcan el aprendizaje sin alineamientos ortodoxos.

En estos últimos años se abre el debate sobre la **perspectiva plurimetodológica**, entendida como la selección y evaluación de las mejores técnicas y principios metodológicos para hacer frente a los problemas de

enseñanza y aprendizaje que surgen diariamente en el aula, lo que da lugar en los Estados Unidos al paradigma bien difundido del **eclecticismo metodológico**.

Recientemente, en el prefacio de la segunda edición revisada de su trabajo *“Techniques and Principles in Language Teaching”*, Diane Larsen-Freeman introduce un argumento a favor del **principio del “eclecticismo metodológico”** (Larsen-Freeman, op. cit. 2000: 183), una perspectiva que, requiere que, en primer lugar, cualquiera pueda llegar a apreciar la maestría que proporciona el conocimiento de una serie de métodos o enfoques y que, en segundo lugar, uno pueda comprender la teoría que dirige la práctica. Esto permitiría a los profesores crear un método propio o, mejor dicho, crear su propia fórmula de enseñanza enlazando aspectos válidos de métodos conocidos con fundamentos sólidos: *“by blending aspects of others in a principled manner”*.

Con este nuevo enfoque en los EEUU se propugna evitar descartar la validez de cualquier método sin evaluar empíricamente su validez pedagógica y con ello se inicia el fomento de los estudios de aprendizaje en el aula que promuevan la reconciliación entre teoría y práctica docente. En Europa parece que la enseñanza de lenguas por tareas sigue constituyendo el centro de atención de la comunidad científica.

1.3.8. Los paradigmas curriculares y prototipos de programas en la enseñanza de lenguas extranjeras

1.3.8.1. El concepto de currículum

La teoría del **currículo** y la **programación** entran con fuerza en el panorama de la Enseñanza de Lenguas extranjeras en los años ochenta, al mismo tiempo que lo hace en el panorama educativo en nuestro país.

El concepto de currículum tal y como nos ha llegado es muchas cosas para mucha gente. De hecho como veremos, ha constituido un amplio debate en el siglo XX, debido a la aparición de sucesivas concepciones. En su sentido más amplio se hace sinónimo del proceso educativo como un todo y sus determinaciones sociales. Desde una mirada más específica se suele identificar con el programa de contenidos para un curso o etapa. En medio se encuentran también las experiencias vividas por los alumnos en los centros y aulas. (Bolívar, 1999: 27)¹⁷⁸.

¹⁷⁸ BOLIVAR, A. (1999) El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero (editor) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación

Sancho (1990)¹⁷⁹ recoge los siguientes conceptos reconocidos sobre el término *currículo*:

- **campo de estudio**, que incluye temas como el diseño del currículo, su evaluación, los fundamentos básicos, la teoría y la investigación, y las disciplinas cognitivas;
- **sistema, o sistema curricular**, entendido como el ámbito en el que se toman las decisiones de planificación escolar y se establece cómo ha de ser llevado a la práctica el currículo en un contexto determinado;
- **documento escrito**, que incluye distintos componentes y que básicamente es un plan educativo.

El currículo, entendido como diseño de la enseñanza, aparece de manera explícita en el siglo XVII, pero emerge como campo específico de estudio en los Estados Unidos, alrededor de los años 20 del siglo XX. John Dewey (1916)¹⁸⁰, a quien ya hemos mencionado en relación al Constructivismo, fue uno de los pioneros en la organización de estudios sobre el currículo impartiendo el primer curso sobre su evaluación en la Universidad de Chicago en 1895; las primeras publicaciones específicas datan de principios del siglo XX. Tyler, Taba y Stenhouse son teóricos reconocidos de su trayectoria teórica.

¹⁷⁹ SANCHO, J. (1990) *Los profesores y el currículum*. ICE - Horsori: Barcelona.

¹⁸⁰ DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education*. Nueva York: MacMillan

En 1949 Tyler publica *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949)¹⁸¹, obra considerada fundamental sobre el tema. Para Tyler el desarrollo del currículo debe basarse en la consideración de cuatro aspectos fundamentales:

- los fines y objetivos que se deben alcanzar;
- las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos;
- los principios a partir de los cuales se organizarán las experiencias educativas;
- los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos.

En los años sesenta surgen propuestas que ponen de manifiesto la interacción de los diferentes componentes curriculares e integran la evaluación a lo largo de todo el proceso. El **modelo de Taba (1962)**¹⁸² establece la siguiente progresión en el proceso de elaboración del currículo:

- Análisis de necesidades
- Formulación de objetivos
- Selección del contenido

¹⁸¹ TYLER, R. (1949) *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel, 1977.

¹⁸² TABA, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.

- Organización del contenido
- Selección de las experiencias de aprendizaje
- Organización de las experiencias de aprendizaje
- Determinación de lo que será objeto de evaluación, de la forma y los instrumentos de evaluación

Stenhouse (1975)¹⁸³, en su libro *An Introduction to Curriculum Research and Development*, señala la necesidad de integrar los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación con la reflexión derivada de la práctica docente. El currículo se configura bajo su perspectiva como un proyecto o una propuesta de actuación que responde al conjunto de principios de carácter epistemológico, psicológico y educativo predominante y que pretende desarrollar estos principios a través de unas orientaciones metodológicas y con unos determinados materiales de enseñanza.

1.3.8.2. La influencia de la Teoría curricular en la enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

Los años ochenta, trajeron como resultado la generalización de la escolaridad obligatoria y una consideración más amplia del currículo al reflejar el

¹⁸³ STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.

mismo, de modo totalizador, el proyecto educativo mediante el que se pretende la inserción de los estudiantes en una peculiar cultura. Por ello no extraña que, ejemplificándolo con la LGE¹⁸⁴, la LODE¹⁸⁵ o la LOGSE¹⁸⁶ españolas, Gimeno Sacristán (1981¹⁸⁷, 1988¹⁸⁸, 1995¹⁸⁹) señale cómo por contenidos se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber formalizado.

Al hilo de esta nueva función se ha expuesto la conveniencia de definir el *currículum* como una selección de la cultura. En todos los niveles educativos, pero especialmente en los obligatorios, esto tiene trascendencia en lo relacionado con el contenido de la enseñanza, en lo relativo a las fuentes que han de suministrar y, evidentemente, en la función que se otorgue a la institución escolar y al currículo en sí.

En los años 80 se pasa de un marco epistemológico, basado en objetivos disciplinares, a planteamientos curriculares que muestran un **enfoque integrador**, que relaciona los diferentes ámbitos de planificación con la práctica docente y la enseñanza de las lenguas con los principios de la teoría general de la

¹⁸⁴ L.G.E. Ley General de Educación (LEY 14/1970, de 4 de agosto).

¹⁸⁵ L.O.D.E. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio).

¹⁸⁶ L.O.G.S.E. Ley General del Sistema Educativo (Ley 1/1990 de 3 de Octubre).

¹⁸⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid, Anaya.

¹⁸⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.

¹⁸⁹ GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

educación. A este enfoque integrador responden los planteamientos curriculares de Stern (1983¹⁹⁰ y 1992¹⁹¹), Yalden (1983)¹⁹², Dubin y Ohlstein (1986)¹⁹³, Nunan (1988)¹⁹⁴ y Johnson (1989)¹⁹⁵.

En el campo de la enseñanza de lenguas **J. Richards (1990)**¹⁹⁶ nos presenta en los noventa un modelo de currículo que va más allá de la mera especificación de contenido e *input*; propone un amplio marco que incluye análisis de necesidades, metodología y evaluación, y en el que la enseñanza es concebida como un conjunto de procesos y procedimientos sistemáticos e interrelacionados.

1.3.8.3. El modelo de Currículo de Lenguas Extranjeras de Stern

Quizá sea Stern la figura con más influencia en la Teoría Curricular aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Siguiendo la línea teórica que entiende el currículo como el elemento vertebrador de la actividad docente en todas las áreas de conocimiento, **Stern (op. cit., 1983 y 1992)** también lo concibe

¹⁹⁰ STERN, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁹¹ STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. ALLEN, P. y HARLEY B. (eds) Oxford: Oxford University Press

¹⁹² YALDEN, J. (1983) *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*, Oxford: Pergamon.

¹⁹³ DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986) *Course Design*. Cambridge: CUP

¹⁹⁴ NUNAN, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP.

¹⁹⁵ JOHNSON, R. K. (1989) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP.

¹⁹⁶ RICHARDS, J. (1990) *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP.

en sus términos más amplios como una declaración completa y detallada que cubre cada fase y aspecto de la enseñanza de lenguas, por ello el currículo de un curso de lengua se convierte en sinónimo de la **Pedagogía o Didáctica de la Lengua** y podría definirse como *un plan de enseñanza de lengua explícito o implícito que organiza en una unidad más o menos coherente los fines, contenidos, estrategias, técnicas y materiales, así como la temporalización, secuenciación, organización social y procedimientos de evaluación de un curso o programas o una combinación de cursos o programas.* (Stern, op. cit. 1992: 20).

Sobre el marco curricular propuesto por Stern basaremos gran parte del marco conceptual que proponemos para la integración curricular de la ELAO, en especial en lo que se refiere a los tres niveles que contempla su desarrollo metodológico que a continuación resumimos:

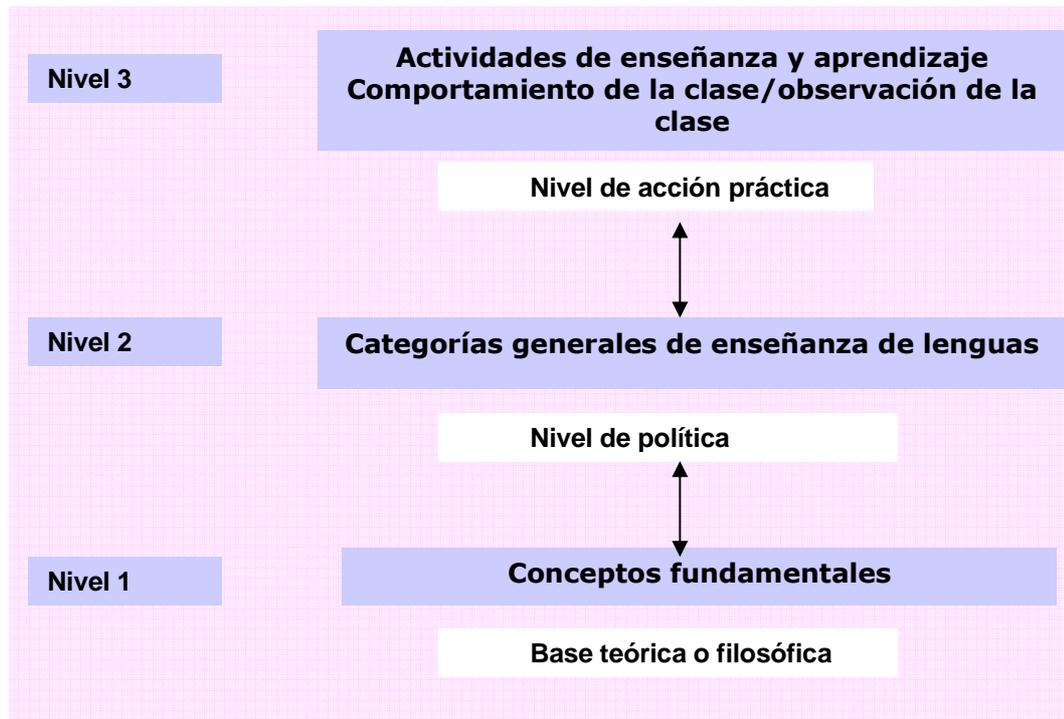
- En el **nivel 1** se encuentran los conceptos fundamentales procedentes de las disciplinas teóricas. En este nivel se encuentran cuatro bloques teóricos importantes que incorporan los conceptos emanados de la lengua, la sociedad, el aprendizaje y la enseñanza (Stern, Op. cit.: 23-25).
- El **nivel 2** es el de la política lingüística, que le da a la enseñanza de lengua su forma característica y dirección. Se entiende este nivel como el centro de control y consecuentemente de las principales

controversias sobre la enseñanza de lenguas, ya que es aquí donde deben seleccionarse y establecerse las categorías de contenidos, de objetivos, de tratamiento o procedimiento y de evaluación, para lo cual se deberá tener en cuenta los factores sociales, de los aprendientes, del marco educativo y del profesor así como del contexto curricular.

- En el **nivel 3** alcanzamos el nivel superficial del modelo y consideramos las manifestaciones de la enseñanza en la clase consistente en el comportamiento específico de los profesores y los alumnos, el material que se usa, los elementos de evaluación, los tests de la clase, las grabaciones de vídeo y audio de la clase. En resumen, se encuentra en el nivel de actuación donde se viven las situaciones de los alumnos y profesores en una clase determinada en un colegio determinado. Este nivel se denomina el nivel de acción práctica, donde está presente el profesor en acción que busca la congruencia entre lo planificado en el nivel 2 y las prácticas concretas y resultados que se obtienen en el nivel 3 y en parte aglutina los conceptos de diseño y procedimiento propuestos por Richards y Rodgers. La ventaja de contar con los dos niveles anteriores reside en el sentido y dirección que los niveles 1 y 2 dan a la actuación del profesor, ya que puede relacionar los acontecimientos de la clase a las decisiones

tomadas en el nivel de las creencias y en el nivel de las decisiones de selección. La práctica y los resultados dan al profesor la oportunidad de revisar sus propias creencias y plan de enseñanza.

Ilustración 6 .- Diagrama de Stern (1992) que representa los tres niveles que propone para el desarrollo del currículo. (Traducción propia)



La **propuesta curricular de Stern**, presenta un modelo de enseñanza multidimensional al igual que el presentado por el MCREL¹⁹⁷ que requiere algo más que la enseñanza de la lengua en sí y en el que, tanto como la lengua en sí, hay que tener en cuenta otros factores y contenidos. En concreto, su propuesta incluye:

- Tres tipos de objetivos en la enseñanza: de dominio, de conocimiento y de apreciación.
- Cuatro programas o sílabos de contenidos que se refieren al estudio de la lengua (fonología, gramática y discurso); la cultura meta

¹⁹⁷ “Marco común europeo de referencia para las lenguas: Enseñanza, aprendizaje evaluación”

(proporciona conocimiento cultural y contacto con las personas de la comunidad meta); las actividades de comunicación (que proporcionan oportunidades para un uso natural no analítico de la lengua) y la educación lingüística general. Los tres primeros grupos constituyen diferentes perspectivas de la lengua meta, mientras que el cuarto grupo se refiere más a actitudes naturales de tipo comunicativo que el estudiante debería saber manejar, mediante la reflexión sobre las lenguas, las culturas y el aprendizaje. Estos cuatro componentes son complementarios y no se deben separar con fronteras limitadas en exceso. Por el contrario Stern sugiere que se establezcan pasarelas de enlace entre los distintos sílabos, que se desarrollen y usen materiales de atajo entre los mismos, que se comience por uno para dirigirse hacia el resto, estableciéndose un contenido de sílabos longitudinal y proporcional.

Finalmente, en su interpretación más radical, **el currículo no debe establecerse por adelantado** (véanse Candlin, 1984¹⁹⁸ o Breen, 1984¹⁹⁹) sino que es negociado entre el profesor y su clase. Lo que sucede en una clase es siempre el

¹⁹⁸ CANDLIN, C. N. (1984) Syllabus Design As a Critical Process. *Language Learning and Communication*, 3(2), 129-145.

¹⁹⁹ BREEN, M. (1984) "Process Syllabuses for the Language Classroom". En C. Brumfit (Ed.). *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press

resultado del encuentro entre lo que ofrece el profesor y la respuesta impredecible de un grupo dado de alumnos.

1.3.8.4. El currículo y las competencias

Como ya decíamos en el segundo epígrafe de este capítulo, el concepto de **competencia** es un nuevo paradigma dominante en el mundo de la educación, que aparece a finales del siglo XX y que acaba de incorporarse también en la definición oficial de currículo según la Ley Orgánica de Educación española aprobada en el 2006. En ella se define como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley* (LOE Artículo 6.1)²⁰⁰.

La introducción de este término no es más que la materialización explícita de una nueva preocupación social y educativa que va surgiendo en consonancia con el cambio de sociedad y de relaciones laborales de las tres últimas décadas.

Como era de prever el nuevo currículo establece entre los objetivos básicos de las diversas etapas educativas aproximarse, aprender o mejorar la capacidad de usar las nuevas herramientas tecnológicas con sentido crítico y las Lenguas

²⁰⁰ LOE. Ley Orgánica de Educación. BOE 4/05/2006

Extranjeras como un área curricular específica en Enseñanza Primaria, Secundaria y Bachillerato

Las **competencias básicas** para comunicarse en las diferentes lenguas quedan recogidas en el “**Marco común europeo de referencia para las lenguas: Enseñanza, aprendizaje evaluación**” y son de dos tipos: **generales** (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y **comunicativas** de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (MCERL:146-154)²⁰¹

1.3.8.5. Los programas o sílabos

A partir de un mismo currículo pueden derivarse diferentes programas. La relación entre los objetivos generales del currículo y los objetivos específicos del programa es fundamental para garantizar la coherencia del modelo, por lo que las decisiones del programa con respecto a la selección del contenido, los medios para llevar a cabo la enseñanza y la especificación de los resultados que se esperan alcanzar se adoptarán, en el caso de las Lenguas Extranjeras, a partir de las concepciones (lingüística y psicológica) que constituyen los fundamentos del currículo.

²⁰¹ MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE EVALUACIÓN (2002) Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

A partir de aquí nos referiremos a este documento por las siglas MCERL

Los diferentes tipos de programas de lengua responden a la unidad alrededor de la cual se organizan, unidades tradicionalmente lingüísticas, pero actualmente también de otro orden, estructurales, funcionales, nocionales, situacionales, por tareas, etc. Diversos estudios han establecido clasificaciones de los distintos tipos de programas o *syllabus* para la enseñanza de lenguas: Wilkins (1976)²⁰², Allen (1984)²⁰³, Yalden (1987)²⁰⁴, M. Breen (1987a²⁰⁵ y 1987b²⁰⁶), Nunan (1988)²⁰⁷, White (1988)²⁰⁸ o Rabbini (2002)²⁰⁹.

En su introducción a *Notional Syllabuses*, **Wilkins** (1976:1-83)²¹⁰ fue el primero en establecer una clasificación sobre los distintos enfoques aplicados al diseño de programas o sílabos. Hace una distinción entre los **programas analíticos** y los **programas sintéticos** al referirse al procesamiento que debe llevar a cabo el alumno en su aprendizaje. A partir del programa de tipo sintético se supone que el alumno debe realizar la síntesis de las distintas unidades lingüísticas expuestas en la programación. El programa analítico proporciona al

²⁰² WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press.

²⁰³ ALLEN, J. P.B. (1984) "General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach" in Brumfit, C.J. (ed.) *General English Syllabus Design*. Pergamon Press Ltd. and The British Council.

²⁰⁴ YALDEN, J. (1987) *Principles of Course Design for Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁰⁵ BREEN, M. (1987a) "Contemporary paradigms in syllabus design. Part 1." *Language Teaching*. April 1987. Volume 20, No. 2

²⁰⁶ BREEN, M. (1987b) "Contemporary paradigms in syllabus design. Part 2." *Language Teaching*. April 1987. Volume 20, No. 3

²⁰⁷ NUNAN, D. (1988) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press

²⁰⁸ WHITE, R. V. (1988). *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

²⁰⁹ RABBINI, R. "An introduction to syllabus design and evaluation" en *The Internet TESL Journal*. Vol. VIII, No. 5, May 2002 en <http://iteslj.org/Articles/Rabbini-Syllabus.html> [acceso el 20 de marzo de 2007]

²¹⁰ WILKINS, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.

alumno unidades comunicativas de rango superior que le deben permitir analizar los constituyentes gramaticales y léxicos de rango inferior.

Allen (1984)²¹¹, habla de tres enfoques que se pueden utilizar para secuenciar y organizar el contenido:

- el tradicional, enfoque estructural analítico, en el que la prioridad mayor se le da a los criterios gramaticales formales
- el enfoque funcional-analítico, que define los objetivos en términos de categorías de uso comunicativo
- el enfoque no analítico, experiencial, o enfoque del crecimiento natural, que aspira a una inmersión de los alumnos en situaciones comunicativas reales sin una preselección u organización artificial de los distintos elementos de aprendizaje.

Nunan (op. cit. 1988) habla de **programas orientados hacia el producto** frente a **programas orientados hacia el proceso**. White (op. cit. 1988) habla de **programas de tipo A (centrados en la lengua)** frente a **programas de tipo B (centrados en cómo se aprende)**.

²¹¹ ALLEN, J. P.B. (1984) "General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach" in Brumfit, C.J. (ed.) *General English Syllabus Design*. Pergamon Press Ltd. and The British Council.

1.3.8.6. Estructuración de los programas

Según Breen los programas **de idiomas deben seguir en líneas generales la siguiente estructura (Breen, op. cit. 1987a y 1987b):**

- Especificar los **objetivos** a los que el plan pretende servir.
- **Seleccionar los contenidos** de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta que el programa debe desarrollarse en un tiempo determinado, estos deberán ser subdivididos y secuenciados.
- **Subdividir los contenidos** en elementos manejables. Se trata casi siempre de poner en funcionamiento un análisis jerárquico y establecer elementos inclusivos (por ejemplo, sistemas gramaticales, temas o centros de interés, o situaciones de comunicación) que engloban unidades menores (por ejemplo reglas, funciones o un vocabulario específico).
- **Secuenciar el contenido** en un proceso de desarrollo temporal. Esto se obtiene a menudo de forma consecutiva mediante objetivos inmediatos encaminados a la consecución de un logro más general. También puede ser cíclica, que implica que el contenido puede ser

recurrente y puede trabajarse mediante el retorno a pasos anteriores y su refinamiento.

- El programa debe **especificar la metodología** que sigue, lo que determinará el papel del profesor y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Especificar el tipo de actividades y materiales** de las que se van a servir profesores y alumnos para conseguir los objetivos y contenidos propuestos.
- Finalmente los **procedimientos y herramientas** de evaluación de alumnos y revisión del propio programa.

Las **funciones de la programación** son diversas:

- proporcionar un conjunto ordenado de conocimientos y destrezas sobre las que trabajarán profesores y alumnos, limitando el infinito panorama que puede constituir el contenido de una lengua y su uso en categorías manejables
- proporcionar además continuidad a sus usuarios y ofrecer una orientación para el trabajo del profesor y de los alumnos a través de la forma en que ordena la materia que se va a tratar

- servir como balance retrospectivo de lo que se ha logrado, resultando útil a cualquier otro profesor que trabaje con el mismo alumnado en un momento posterior
- rendir cuentas a compañeros, padres y a alumnos, y, con carácter general, a la institución educativa y la sociedad.

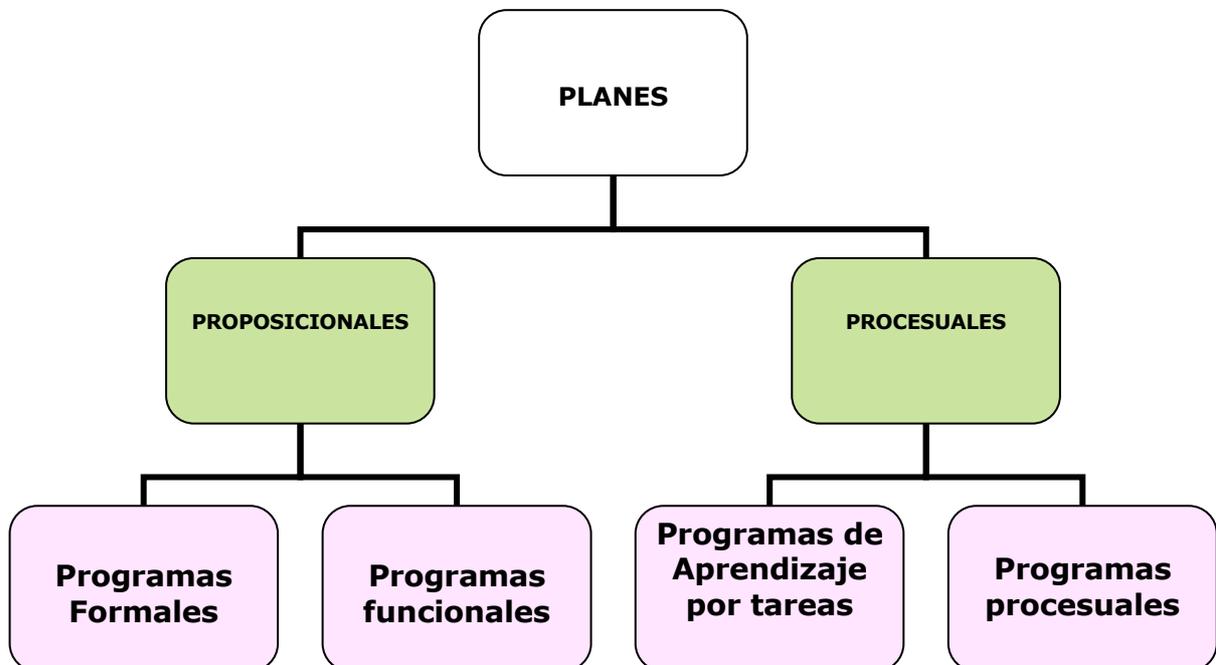
Para que una programación sea válida debe armonizar con los tres contextos para los que se elabora:

- el currículo de lengua
- el aula y los participantes, que convertirán el programa en un trabajo real de enseñanza y aprendizaje
- la institución educativa y la sociedad en general a la que se supone que sirve el programa, en relación con los fines e ideologías que en ellas se valoran.

1.3.8.7. Programas formales y procesuales

Los paradigmas a los que, en opinión de Breen, se enfrenta el diseñador de programas de lenguas al término del siglo XX, están representados por una doble disyuntiva: la primera se produce en la elección entre un plan proposicional o uno de tipo procesual. Caso de optar por el primer tipo el diseñador puede escoger entre los programas de tipo formal o funcional, si, por el contrario, opta por el segundo grupo deberá basar su elección entre los programas de aprendizaje mediante tareas o los programas procesuales, tal y como hemos representado en el siguiente diagrama.

Ilustración 7.- Opciones del diseñador de programas de aprendizaje de lenguas basado en los prototipos identificados por Breen, 1987. (Diagrama de elaboración propio)



El paradigma proposicional de capacidad y conocimiento lingüísticos está anclado en la representación proposicional del conocimiento procedente de la ciencia cognitiva. Los programas diseñados bajo este paradigma expresan en términos formales lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y el aprendizaje. El conocimiento y las capacidades lingüísticas que se desean alcanzar se organizan como un sistema basado en fórmulas, estructuras, redes, reglas o esquemas lógicos. Tanto los programas formales como los funcionales comparten esta forma de representar lo que los aprendices necesitan saber y ser capaces de hacer. Se diferencian entre sí en sus objetos de atención prioritaria y en la selección de los contenidos adecuados para la clase de lengua, así como en la subdivisión y la secuencia de dicho contenido. Además, a pesar de que ambos se derivan de un paradigma común consolidado, cada uno tiene una base diferente que en ocasiones llega a ser opuesta.

El paradigma procesual se ocupa de que el programa atienda por su parte a tres procesos interdependientes: **la comunicación, el aprendizaje y el progreso del grupo** en el aula. No pretende establecer las formas lingüísticas ni los significados asociados que deben ser enseñados. En su lugar, el contenido es especificado de forma holística por medio de "tareas". Skehan (1996)²¹² define una tarea como *"una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo*

²¹² SKEHAN, P (1996) 'A framework for the implementation of task-based instruction.' *Applied Linguistics* 17, 1: 38-62

de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos”.

Las tareas pueden conllevar audiciones, expresión oral, lecturas o producción escrita, o cualquier combinación de esas destrezas. Este enfoque de enseñanza se apoya sobre una variedad de perspectivas teóricas de los que hablamos en más profundidad en el estudio de los métodos.

Según Breen los cuatro tipos de programas representados en la base del diagrama constituyen en realidad los diferentes **prototipos** con que cuenta el diseñador en esos momentos. Cada uno de ellos expresa diferentes puntos de vista de representación del conocimiento y las capacidades, acerca de la naturaleza de la lengua, de cómo se ha de presentar durante el proceso de enseñanza y de cómo lograr su aprendizaje.

Los prototipos que nos presenta Breen en su clasificación se distinguen entre sí porque difieren a la hora de aplicar los criterios de la función que cumple el programa, la selección de contenidos su subdivisión y su secuenciación. Estos cuatro principios proporcionan una visión de los diversos modos en que el diseño de programas intenta representar el conocimiento lingüístico y las capacidades de uso de la lengua. Podemos revisar los criterios que se emplean en los prototipos propuestos por Breen a través de las siguientes tablas comparativas que hemos elaborado al efecto:

Tabla 4.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra los conocimientos que destacan los diferentes tipos de programas.

Conocimientos que destacan y establecen como prioritarios los prototipos de programas propuestos por Breen (1987)	
Programas formales	<p>Centran su atención en la naturaleza sistemática y reglas de la propia lengua.</p> <p>Dan prioridad al conocimiento de los subsistemas fonológico, gramatical, léxico morfológico y discursivo y textual, se centran sobre todo en el dominio del código.</p> <p>También se puede trabajar el significado o a las ideas transmitidas por el lenguaje (conocimiento ideacional) y los modos en que actuamos socialmente con el lenguaje (conocimiento interpersonal), pero estos elementos solo cumplen un papel de apoyo.</p>
Programas funcionales	<p>Centran su atención en el conocimiento por parte del aprendiz de los actos de habla o de los fines que puede lograr mediante el uso de la lengua en determinadas actividades o acontecimientos sociales.</p> <p>Dan prioridad a las distintas intenciones a las que puede servir el lenguaje y a cómo estas funciones se codifican (o textualizan) por medio del mismo lenguaje. En esencia, es un plan proposicional de categorías de uso de la lengua.</p> <p>Habitualmente constituye un análisis de funciones sociales o interpersonales, aunque ocasionalmente proporciona un análisis de las nociones o conceptos que una lengua puede también codificar.</p> <p>Los objetivos y los contenidos didácticos se representan mediante categorías socio-semánticas vinculadas a sus exponentes lingüísticos o textuales.</p>

<p>Programas basados en tareas</p>	<p>Centran su atención en el conocimiento comunicativo que se contempla como el conocer las reglas y convenciones que gobiernan la orquestación del código, la conducta y el significado.</p> <p>Contemplan la lengua como un sistema unificado donde cualquier utilización exige que el alumno establezca continuamente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico (conocimiento textual) con las necesidades y expectativas sociales que gobiernan la conducta comunicativa (conocimiento interpersonal) y con los significados e ideas que quiere compartir (conocimiento ideacional).</p> <p>El programa de aprendizaje mediante tareas planifica lo que debe lograrse en función de dos tipos de tareas fundamentales: a) tareas de comunicación y b) tareas de aprendizaje. La planificación de tareas contempla aspectos como saber cómo es el aprendizaje de una lengua, qué implica y cómo puede abordarse para facilitar el desarrollo de una nueva lengua. En la medida en que aporta un plan de tareas de comunicación y aprendizaje en colaboración mutua unas con otras, la programación incide también en la experiencia del alumno y en su conciencia de lo que es trabajar con una nueva lengua.</p> <p>Se centran en el conocimiento comunicativo como una unidad de texto, comportamiento interpersonal e ideación.</p>
---	--

Tabla 5.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra las capacidades que potencian los diferentes prototipos de programas.

Capacidades que intentan potenciar los prototipos de programas propuestos por Breen (1987)	
Programas formales	<p>El alumno trabaja para lograr la corrección o precisión de sus producciones</p> <p>El programa formal identifica el uso de la lengua con el uso de destrezas y propone que las destrezas se trabajen según una secuencia que va de las receptivas a las productivas.</p>
Programas funcionales	<p>El programa funcional comparte con el formal una visión orientada a desarrollar las destrezas del alumno.</p> <p>La competencia se identifica con el uso adecuado y correcto de las cuatro destrezas, y el proceso de desarrollo de un repertorio de funciones se identifica de modo similar con un desarrollo secuencial que va de las destrezas receptivas a las productivas.</p>
Programas basados en tareas	<p>El programa de aprendizaje mediante tareas supone la certeza de que la participación en la comunicación y el comunicar para aprender son actividades igualmente valiosas y, además, necesarias cuando una persona se enfrenta con el reto de descubrir una nueva lengua.</p>

Tabla 6.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra los criterios para la selección y organización de lo que se ha de aprender de los distintos programas

Criterios para la selección y organización de lo que se ha de aprender de los prototipos de programas propuestos por Breen (1987)	
Programas formales	<p>Los criterios que se utilizan para la selección y la subdivisión de un programa formal se aproximan mucho al análisis de la lengua realizado por un lingüista.</p> <p>Basándose en el análisis de los distintos subsistemas y de sus reglas que realizan los lingüistas, el programa identificará por separado la pronunciación, la gramática, el vocabulario y la morfología, y los rasgos estructurales del discurso.</p> <p>A partir de esta primera división, cada programa concreto seleccionará aquellos aspectos de cada subsistema que se consideren apropiados al “nivel” de los alumnos para los que se concibió el programa.</p>
Programas funcionales	<p>El programa funcional es categórico en el sentido de que clasifica los principales tipos de propósitos lingüísticos en grupos y subgrupos con un conjunto de funciones jerárquicamente superiores que incluyen otras funciones subordinadas y especifica incluso la variedad de formas en que estas funciones pueden realizarse mediante el empleo del código lingüístico.</p> <p>En este sentido, el programa funcional adopta principios de selección y subdivisión similares a los de un manual exhaustivo de frases y expresiones.</p>
Programas basados en tareas	<p>Las tareas de comunicación se derivan del análisis de las tareas reales que una persona puede emprender cuando se comunica por medio de la lengua que se aprende o, en</p>

	<p>realidad, por medio de cualquier lengua.</p> <p>La prioridad del diseñador de un programa de tareas comunicativas es la de poner en funcionamiento la competencia subyacente que necesita quien participa en diferentes acontecimientos comunicativos. Este análisis de tareas también puede desvelar un repertorio de tareas apropiadas para la actuación lingüística (el texto o código específico que puede advertirse en la comunicación entre doctores y pacientes, ingenieros y técnicos, o especialistas académicos y sus estudiantes, por ejemplo),</p> <p>Las tareas de aprendizaje se seleccionan basándose en criterios metacomunicativos más que en criterios derivados de la competencia requerida durante la comunicación.</p>
--	---

Tabla 7.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra cómo secuencian lo que se ha de aprender los diferentes tipos de programas

Cómo se secuencian lo que se ha de aprender según los prototipos de programas propuestos por Breen (1987)	
Programas formales	El criterio más habitual es el de la complejidad lingüística , y la mayoría de estos programas señalan un camino que va desde lo "simple" en términos de forma, estructura o norma hasta lo "complejo" .
Programas funcionales	El alumno debe adquirir ciertas funciones claves y sus exponentes lingüísticos más habituales como una especie de cimiento, un repertorio básico de usos de la lengua. Partiendo de grupos generales de funciones hasta llegar a funciones más específicas y de las realizaciones lingüísticas más habituales de ciertas funciones hasta las realizaciones más variadas o "refinadas" de las mismas. La secuencia va de lo general a lo particular o es de naturaleza cíclica.
Programas basados en tareas	La secuenciación de un programa de aprendizaje mediante tareas está relacionada con dos aspectos: la naturaleza de una tarea y, lo que es más importante, los problemas de aprendizaje que aparecen durante la participación de los alumnos en una tarea de comunicación. La secuenciación de las tareas de comunicación y de aprendizaje se planifican, como un programa previo, basándose en dos conjuntos de criterios: a) la relativa familiaridad de la tarea con el conocimiento y capacidades comunicativas del alumno en ese momento y b) la relativa complejidad inherente a la tarea en función la actuación que se le pide al alumno. La secuenciación en el programa de aprendizaje mediante tareas es cíclica respecto al modo en que los estudiantes avanzan a través de las tareas, se basa en solucionar las dificultades que los propios alumnos descubren sobre la

marcha.

Hay diversos modos de organizar las tareas:

- Se planifican las **tareas de aprendizaje y facilitadoras** alrededor de una o más tareas comunicativas.
- Se agrupan las **tareas comunicativas** relacionadas en un único acontecimiento comunicativo más complejo.
- Se agrupan las tareas **que existen en una serie de acontecimientos cotidianos** y se relacionan con las tareas de aprendizaje que los sustentan.
- Se agrupan en función de **una única actividad prolongada** que de forma natural lleva consigo tareas subordinadas para la realización de la actividad global (por ejemplo, los estudiantes pueden tomar parte en proyectos como la planificación de un viaje o la producción de una revista donde se exige de ellos que interpreten material escrito, expresen ideas y alternativas en la escritura o el habla y que contribuyan con algunas tareas durante un cierto periodo de tiempo)

Tabla 8.- Tabla de elaboración propia basada en los prototipos de los programas de Breen (1987). Muestra los fundamentos que sustentan los diferentes tipos de programas

Fundamentos que sustentan los diferentes tipos de programas	
Programas formales	<p>Se trata de un programa consolidado que cuenta con una larga tradición de análisis lingüístico. Refleja una visión de la lengua con la que muchos enseñantes se sienten identificados, no solo por su propia experiencia como aprendices, sino también por el hecho de que durante varias décadas muchos alumnos han logrado adquirir una nueva lengua mediante este tipo de programa.</p> <p>Debido a que la lengua hunde sus raíces en un sistema infinito de reglas que pueden dar lugar a un número infinito de producciones textuales, el programa formal es capaz de proporcionar al alumno un conocimiento de tipo generativo.</p> <p>Puesto que el sistema lingüístico es susceptible de ser analizado de diferentes formas, estas categorías o esquemas analíticos pueden integrarse en un plan para la enseñanza del sistema, y más aún, pudiera resultar que estos mismos esquemas o categorías hicieran más fácil al alumno descubrir cómo funciona la nueva lengua.</p> <p>El comportamiento metalingüístico respecto a la nueva lengua ayudará al alumno a comprenderla y controlarla de modo más eficaz que si estuviera expuesto a la lengua de manera más espontánea y autónoma.</p>
Programas funcionales	<p>El programa funcional es el reflejo concreto de una visión sociolingüística de los fines que puede lograr la lengua. Existe un interés por el significado como un elemento importante en el aprendizaje de la lengua.</p> <p>El programa funcional pretende capacitar a los alumnos para utilizar la lengua desde prácticamente el inicio del proceso de aprendizaje, con el fin de lograr cosas de forma interpersonal o social. Se da prioridad al saber hacer con la lengua sobre el conocimiento lingüístico per se. Esto implica que la fluidez tiene tanta importancia como a la corrección lingüística.</p> <p>Supone que los alumnos son capaces de tener comportamientos metacomunicativos durante el proceso de</p>

	<p>aprendizaje.</p> <p>Puesto que exige del alumno que perciba y desarrolle la nueva lengua en términos de categorías de uso y que organice sus distintas realizaciones lingüísticas utilizando estas categorías, el programa funcional depende de que el alumno acepte cognitivamente estas formas de imponer orden sobre la nueva lengua.</p>
<p>Programas basados en tareas</p>	<p>Un programa de aprendizaje mediante tareas asume que el aprendizaje es necesariamente una empresa tanto metacomunicativa como comunicativa.</p> <p>Se basa en la creencia de que los alumnos pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación en la lengua que aprenden y en el conocimiento y uso de capacidades que ello implica.</p> <p>Se apoya en el principio de que la metacomunicación es en sí misma un eficaz trampolín para el aprendizaje de una lengua.</p>

El **programa procesual**, último de los prototipos expuestos por Breen, es un modelo que no se acomoda a ninguna planificación apriorística pues va siendo elaborado a través de la práctica, de acuerdo con las necesidades de los alumnos y las que vayan surgiendo a medida que se ha puesto en marcha el proceso de aprendizaje y la comunicación. La programación procesual va más allá respecto a los procedimientos para aprender. Es una representación de cómo la comunicación y el aprender a comunicar pueden ponerse en práctica de diversas formas en la situación específica de la clase de lengua. De la misma

forma que las tareas están situadas socialmente en la comunicación real de todos los días, la programación procesual reconoce que la comunicación y el aprendizaje en el aula también se encuentran situados socialmente dentro del grupo clase. En cierto sentido, los programas procesuales se ocupan de tres procesos interdependientes: la comunicación, el aprendizaje y el progreso del grupo en el aula.

En el momento en que Breen establece esta categorización de planes el paradigma dominante en la enseñanza de idiomas era el proposicional, manifestado principalmente con la proliferación de programas funcionales.

En 1987 Breen ya preveía que el futuro de los planes pedagógicos en este campo evolucionaría de un paradigma formal (funcional) hacia un paradigma procesual, proliferarían los programas de aprendizaje mediante tareas y se iría clarificando lo que podían aportar los programas procesuales a partir de la experiencia de los profesores. Abordaba en sus reflexiones dos temas que han supuesto una preocupación constante entre el profesorado con relación al currículo y al programa, la posibilidad de consecución de los contenidos y la flexibilidad del plan para acometerlo.

Casi dos décadas más tarde los dos paradigmas reconocidos por Breen en su clasificación tienen aún vigencia. Rabbini (2002)²¹³ clasifica los programas en dos grandes grupos: los **programas orientados hacia el producto** (programas estructurales, situacionales y nocionales/funcionales) y los **programas orientados hacia el proceso** (enfoques procedimentales y basados en tareas, los programas centrados en el alumno y el enfoque proporcional).

1.3.9. El “Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje evaluación”

El documento clave para la política lingüística del Consejo de Europa es el Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y evaluación de lenguas (Consejo de Europa, 2001).

Desde una perspectiva histórica el Marco es el resultado del esfuerzo de desarrollar una política lingüística que, a nivel práctico, mejore la calidad de comunicación “entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales”, puesto que “la mejora de la comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, lo que, a su vez, provoca una

²¹³ RABBINI, R. “An introduction to syllabus design and evaluation” en *The Internet TESL Journal*. Vol. VIII, No. 5, May 2002 en <http://iteslj.org/Articles/Rabbini-Syllabus.html> [acceso el 20 de marzo de 2007]

colaboración más intensa” (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002: XI).

Desde los años setenta el Consejo de Europa se viene preocupando por la enseñanza de lenguas y su homogeneización en la Unión Europea, mediante el fomento de estudios de referencia para la elaboración de programas. En concreto la “División para la Política Lingüística” con sede en Estrasburgo vela por la promoción del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística en el campo de la educación, amparándose en la Convención Cultural Europea (1954) ratificada por los cuarenta y ocho estados miembros. Su actividad da cobertura a todo tipo de lenguas: maternas (L1), segundas lenguas (L2), lenguas extranjeras (LE) y lenguas minoritarias. En la actualidad su actividad es más conocida por los estándares y herramientas desarrollados para el fomento de políticas lingüísticas transparentes y coherentes en los estados miembros, como son el Marco de Referencia que nos ocupa, el Portfolio Europeo de las Lenguas y el manual, que intenta vincular los exámenes de idiomas con las orientaciones emanadas en el Marco de Referencia (MR).

Los primeros programas de cooperación lingüística emanados de Estrasburgo se centraron en la democratización del aprendizaje de lenguas para la movilidad de personas e ideas y en la promoción de la herencia cultural europea y su diversidad lingüística. Los proyectos básicamente se destinaban a

asesorar a los estados miembros para que pudieran implementar reformas que apuntaran al desarrollo de las competencias comunicativas, poniendo especial énfasis en los enfoques centrados en el alumno. Con el transcurso del tiempo, y mientras se continuaba en esta línea, los programas más recientes se han ido orientando hacia la dimensión social y política del aprendizaje de lenguas, en plena coherencia con los nuevos paradigmas surgidos en el área de la lingüística aplicada y la metodología que hemos venido repasando y que en el siguiente capítulo expondremos con mayor precisión. Con ello han visto la luz algunos proyectos destinados al aprendizaje de lenguas para la *“democratización de la ciudadanía., la diversificación del aprendizaje lingüístico, la mejora de la oferta lingüística en estándares de transparencia y coherencia y la defensa de los derechos de educación en lenguas minoritarias.”*

Los resultados de estos proyectos han quedado plasmados en una Resolución y una serie de recomendaciones del Comité de Ministros y la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (PACE).

El Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y evaluación de lenguas es en definitiva un documento informado y consensuado que aspira a influir en la política lingüística de un gran número de países, proporcionando una herramienta práctica que establezca unos estándares que puedan ser conseguidos a lo largo de sucesivas etapas de aprendizaje y que

permita evaluar los resultados de una manera que puedan establecer equivalencias a nivel internacional, ya que una buena parte del documento se extiende en describir objetivos, métodos y procedimientos de evaluación. Quizá este sea uno de los aspectos más novedosos del Marco en relación a documentos de referencia anteriores. El documento se convierte en un inventario que aborda una tipología de competencias que debe desarrollar el usuario de la lengua. Este repertorio, junto con los descriptores y escalas de competencia, desemboca en la especificación de los conocimientos de lenguas a partir de seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Estos niveles y escalas de referencia pueden ser empleados como indicadores europeos de competencias lingüísticas, lo que permitirá establecer comparaciones y equivalencias de los diplomas y certificados de lenguas utilizados en Europa.

El documento publicado en 2001 es el resultado de un extenso trabajo de investigación y consulta (que todavía continúa) para establecer los objetivos comunicativos, tal y como fueron ejemplificados en el concepto del Nivel Umbral y proporcionar una base común para la elaboración de programas lingüísticos, orientaciones curriculares, libros de texto y el reconocimiento mutuo de certificaciones, que faciliten la movilidad educativa y ocupacional. Cada vez es mayor su uso para la reforma de los currículos nacionales y los exámenes lingüísticos de organismos internacionales.

Los dos **objetivos propuestos en su elaboración** fueron:

Primero: Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudar a otras personas o a nosotros mismos a aprender mejor una lengua?

Segundo: Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y

de cómo alcanzarlos. (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002: XI)

La enseñanza y aprendizaje debe adoptar un **enfoque orientado a la acción** en la medida en que los alumnos son miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo concreto.

Según el MCERL (MCERL, 2002:9-19)²¹⁴ cualquier acto de enseñanza o aprendizaje de la lengua extranjera estaría de alguna manera relacionada con las **estrategias**, las **tareas**, los **textos**, las **competencias generales del individuo**, la **competencia comunicativa**, las **actividades de la lengua**, los **procesos**, los **contextos** y los **ámbitos**.

Los **ámbitos en los que una persona utiliza la lengua con fines comunicativos** pueden ser muy diversos. En relación con el aprendizaje de las lenguas y por motivos prácticos podrían reducirse a cuatro: el **público**, el **personal**, el **educativo** y el **profesional**. El ámbito educativo tiene que ver con el **contexto** de aprendizaje y la formación. En la ELAO este contexto se refiere tanto al interno de la clase, como al que se establece mediante la comunicación con otras comunidades de aprendientes. El contexto docente puede proporcionar

²¹⁴ Marco común europeo de referencia para las lenguas: Enseñanza, aprendizaje evaluación (2002) Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

entrenamiento para el desenvolvimiento de los alumnos en cada uno de estos ámbitos.

Las **competencias** generales que el MCEL pretende fomentar son la **competencia plurilingüe y la competencia pluricultural**, desarrollando una conciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso.

Los **objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas** deberían centrarse en la apreciación de las **necesidades** de los alumnos y de la sociedad, en las **tareas**, en las **actividades** y en los **procesos lingüísticos** que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer estas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo.

Según el MCERL el **diseño curricular en el aprendizaje de lenguas** supone elegir entre distintos tipos y niveles de objetivos, que pueden establecerse en función de los siguientes aspectos:

a) El **desarrollo de competencia generales del alumno** (saber, saber ser, saber hacer y la capacidad de aprender)

b) **La extensión y diversificación de las competencias comunicativas**

(lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). Las competencias lingüísticas comprenden relaciones sociales (fórmulas de saludar según las distintas situaciones, etc.); las normas de cortesía, las expresiones de la

sabiduría popular; las diferencias de registro y la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos (ej. país, clase social, grupo profesional, etc). Por último, las competencias pragmáticas consisten en desarrollar las competencias discursiva y funcional.

c) **La actuación en una o más actividades específicas de la lengua.**

Las actividades de la lengua comprenden la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Las dos primeras se entienden integradas en la interacción. La última se reserva para las situaciones en que dos personas son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente.

d) **Los ámbitos en los que se va a usar la lengua.**

e) **El enriquecimiento o diversificación de estrategias** que permitan el cumplimiento de tareas.

f) **Las tareas que deben realizar los alumnos.** La formulación de objetivos en función de las tareas tienen la ventaja de indentificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados, y pueden ejercer un papel motivador a lo largo del proceso de aprendizaje. Las tareas no sólo son de carácter lingüístico. Una tarea es definida por el MCREL (pag. 10) como cualquier acción intencionada que cualquier individuo considera necesaria para conseguir un

resultado concreto, en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. En este sentido, la tarea puede ser una tarea de la vida real o una tarea de aprendizaje, cuyo objetivo es motivar el desarrollo de estrategias y procesos necesarios para que otros objetivos se consigan. Por ejemplo en el caso de tareas de larga duración basadas en la realización de un proyecto, las simulaciones globales o los juegos de rol son tareas que hay que llevar a cabo, pero cuyo interés pudiera residir más en los recursos y en las actividades de la lengua que entran en juego que en la tarea.

Finalmente, **entre los conceptos básicos** que debiera manejar el profesorado en la planificación de actividades de la ELAO están **los tipos de textos** que los alumnos utilizan en las clases, que pueden ser hablados o escritos, auténticos o creados para su uso en la enseñanza de lenguas. Los alumnos deberían aprender a procesar y a producir textos.

El Marco no se define en cuanto a la metodología ya que el principio metodológico del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje sean los más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y las características particulares de los alumnos, así

como de la la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que puedan entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

1.4. Avances en los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas: principios didácticos que pueden favorecer el aprendizaje

Los estudios sobre la adquisición de lenguas, del que se ocupa la Lingüística Aplicada y, en concreto, de la **Adquisición de Segundas Lenguas** reciben un fuerte impulso a partir de la Gramática Generativa y Transformacional, que promueve la investigación sobre el aprendizaje de la lengua en general y la adquisición de segundas lenguas en particular. Estas áreas de especialización **toman cuerpo en el periodo comprendido entre finales de los setenta y principios de los ochenta del siglo XX.**

Pese a su relativa juventud, esta disciplina se ha abierto paso generando un amplio campo de investigación y estudio disciplinar. Según manifiestan Doughty y Long (2003:4-5)²¹⁵ la investigación en adquisición de segundas lenguas encuentra su razón de ser en la frecuencia de esta actividad para la especie humana, tanto en la edad infantil, como, cada vez con mayor incidencia, en la edad adulta. Cualquiera que sea el contexto (natural, mediante la instrucción o en ambos) una gran proporción de personas se ven en la necesidad de aprender

²¹⁵ DOUGHTY, C., y LONG, M. H. (Eds.). (2003). *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.

otras lenguas o dialectos además de su lengua materna por motivos políticos, laborales, de matrimonio, de viaje, de negocios, de estudios, etc. También se trata de una experiencia a la que mucha gente se ve forzada, como resultado de conflictos bélicos o emigración. Una experiencia que afecta a tanta gente merece un estudio serio, especialmente cuando el éxito o el fracaso pueden afectar tan de lleno a la vida de las personas.

Sin embargo, no es únicamente la importancia de esta actividad social la razón de ser de la investigación en Adquisición de segundas lenguas. En el estudio “The Scope of Inquiry and Goals of Second Language Acquisition”, que abre el manual sobre la *Adquisición de Segundas Lenguas* dirigido por los dos especialistas arriba mencionados, se hace un diseño panorámico sobre los objetivos y las investigaciones que con el tiempo se han ido incorporando a esta rama de la investigación.

La variedad temática abarca distintos entronques disciplinares como la Sociología, la Lingüística, la Psicología o la Neurología.

Entre los temas que aborda la investigación se encuentran:

- **El contraste de las teorías lingüísticas y psicológicas sobre la naturaleza lingüística** y su adquisición (innatismo natural o gramatical, funcionalismo, emergentismo o conexionismo).

- **Temas centrales de la Psicología Cognitiva como los resultados del aprendizaje explícito o implícito; el aprendizaje intencionado o accidental, la automatización, la atención y la memoria, las diferencias individuales, la variación en la ruta de aprendizaje, el procesamiento lingüístico o la eficacia de los ambientes en los que se desarrolla el aprendizaje.**
- **Los temas centrales que distinguen el aprendizaje de una primera lengua de la segunda,** como la fosilización y la influencia entre lenguas son también objeto de estudio, así como obtener datos para intentar explicar las relaciones entre lengua y pensamiento.
- **Los fenómenos asociados a la pidginización y criollización.**
- **El funcionamiento del cerebro en aspectos tales como el almacenamiento y recuperación del conocimiento lingüístico,** las áreas que se implican en la adquisición; el bilingüismo y la manifestación lingüística de traumas cerebrales como la afasia, también conocer si el cerebro se deteriora con el tiempo para adquirir estas habilidades.
- **Los temas asociados a la neurobiología,** como descubrir si el distinto grado de éxito entre los estudiantes jóvenes y adultos se debe a las restricciones impuestas por el grado de maduración del cerebro.

Sintetizar todos los temas implicados en la Adquisición de Segundas Lenguas que podrían influir en la perspectiva de los profesores de lenguas, llevaría muchas más páginas de las que queremos dedicar a este aspecto y se saldría del objetivo de esta etapa de nuestra Tesis, que es el desarrollo de un marco conceptual que sirva para la inserción curricular de la ELAO. Vamos a señalar sin embargo, para los interesados en profundizar en la Adquisición de Segundas Lenguas relacionados con su enseñanza, que existen numerosos artículos que tratan específicamente este tema. Quizá sean Ellis, Vivian Cook o Mitchell y Myles algunos de los especialistas que más frecuentemente abordan la Adquisición de Segundas Lenguas en relación con los contextos formales de enseñanza. Doughty y Long nos dan referencia de algunas obras centradas en esta investigación (Doughty, 1991; Doughty y Williams, 1998; Ellis y Laporte, 1997; Ellis, 1989; de Graaff, 1997; Lightbown y Spada, 1999; Long, 1998; Norris y Ortega, 2000 o Pica, 1983; citados por Doughty y Long, op. cit. 2003).

Siguiendo esta línea que relaciona la Adquisición de Segundas Lenguas con la enseñanza **Lightbown** (1985²¹⁶ y 2000²¹⁷) presenta algunas premisas para una buena praxis educativa basada en la evidencia, testigo que recogerá Ellis en su informe de 2005 al que a continuación haremos referencia.

²¹⁶ LIGHTBOWN, P. (1985) Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6:173-89

²¹⁷ LIGHTBOWN, P. (2000) Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462

1.4.1. Los principios de Ellis (2005) para crear un ambiente de clase adecuado, que contribuya al éxito en la adquisición lingüística

En un informe reciente, encargo del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, Rod Ellis (2005)²¹⁸, intenta abordar la cuestión relacionada con la didáctica más eficaz para la adquisición de una segunda lengua (L2) en un contexto de aula. A la pregunta de cómo se puede garantizar el éxito en la enseñanza de lenguas, esta autora reflexiona sobre la complejidad de responder tal cuestión. En primer lugar porque existen numerosas teorías acerca de cómo la enseñanza puede promover el aprendizaje de lenguas; y, en segundo lugar, porque las investigaciones empíricas no siempre arrojan resultados concluyentes (Ellis, op. cit.: 7).

Sin embargo, pese a la dificultad de contestar tal cuestión, se compromete a abordar un estudio que evite caer en un relativismo absoluto y no elude identificar varios principios generales, basados en evidencias y que han quedado recogidas por la investigación en Adquisición de segundas lenguas, que, en su opinión, podrían servir de guía tanto a los responsables de elaborar programas lingüísticos como a los docentes en su práctica diaria. Eso sí, sin que las

²¹⁸ ELLIS ROD (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de la sinvestigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices Limited

investigaciones llevadas a cabo hasta el momento puedan entenderse como pautas definitivas para la enseñanza, sino que sean tomadas, como sugiere Stenhouse (1975)²¹⁹ como “pautas provisionales” que deben ser puestas a prueba por los docentes en sus propios contextos de enseñanza. Bajo esta premisa Ellis menciona **los diez principios generales que, apoyados en evidencia empírica, podrían contribuir a alcanzar el éxito en la enseñanza** (2005: 37-46)

Principio 1: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas. Diversos estudios sugieren que los alumnos llegan a la gramática por la interiorización primero y después por el análisis de las secuencias fijas (Ellis, 1997²²⁰ y Myles et al. 1988²²¹ y 1989²²²). Ellis sugiere que en los primeros estadios podría ser provechoso centrarse en segmentos fijos, para centrarse más adelante en la gramática. Una vez se avance en el estudio de la lengua es necesario garantizar tanto el desarrollo de expresiones fijas como el aprendizaje basado en reglas.

Principio 2: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención en el significado. Siendo el significado

²¹⁹ STENHOUSE, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.

²²⁰ ELLIS, R. (1997) *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

²²¹ MYLES, F., HOOPER, J., y MITCHELL, R. (1998) Route or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48, 323-363.

²²² MYLES, F., MITCHELL, R., y HOOPER, J. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 49-80.

un término ambiguo que puede encerrar dos sentidos, semántico y pragmático, es importante sin duda que los aprendientes puedan concentrarse en los dos tipos, aunque se crea que el significado pragmático es crucial para el aprendizaje de una lengua.

Los enfoques de enseñanza que se concentran en el significado pragmático consideran la L2 como un instrumento de comunicación y hacen que los niños actúen como comunicadores. Se basan en teorías como las de Prahbu (1987)²²³ y Long (1996)²²⁴, según las cuales **sólo cuando los aprendientes participan en la codificación y descodificación de mensajes en un contexto de actos de comunicación real, se crean las condiciones para que se produzca la adquisición.** La comunicación por otra parte permite desarrollar una verdadera fluidez y es intrínsecamente motivador para los alumnos el participar en actividades que conlleven este tipo de significado.

Principio 3: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención también en lo formal.

Dado que el concepto de forma se puede entender de distinta manera, Ellis deja sentado que al referirse a lo formal se basa en la misma concepción de

²²³ PRABHU, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

²²⁴ LONG, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.

Schmidt (2001)²²⁵ o Long (1991)²²⁶, y se refiere a las **conexiones forma-función**, es decir a la correlación de una forma particular y los significados que adquiere en la comunicación. Schmidt afirma que la atención a lo formal alude a la percepción de los ítems lingüísticos específicos, tal y como ocurre en el input al que se expone a los aprendientes, y no a un aprendizaje explícito de las reglas gramaticales.

Principio 4: Es necesario que la enseñanza se oriente de modo predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito

Se llama conocimiento explícito *“al conocimiento lingüístico de las características fonológicas, léxicas, gramaticales pragmáticas socio-críticas de una L2, acompañado del metalenguaje necesario para clarificar ese conocimiento”* (Ellis, 2004²²⁷) El conocimiento explícito es por otra parte procedimental, se accede a él con rapidez y facilidad y sirve de base para comunicarse con fluidez y confianza en una L2

²²⁵ SCHMIDTT, R. (2001) “Attention”, en P. Robinson (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge. Cambridge University Press.

²²⁶ LONG, M. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39—52). Amsterdam: John Benjamins.

²²⁷ ELLIS, R. (2004) The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275

La necesidad de basarse en la enseñanza de un conocimiento explícito de las reglas que configuran el sistema para desarrollar un conocimiento implícito ha dado lugar a estudios con resultados contradictorios sobre lo que se conoce como la **hipótesis de la interfaz**.

La **primera postura** es la de **la no-interfaz**, para la cual el conocimiento explícito no tiene ninguna conexión con el conocimiento implícito. Es la que se deriva de las teorías de Krashen (1985²²⁸ y 1987²²⁹), que además cuenta con el respaldo de investigaciones neurológicas que sugieren que la memoria explícita y la memoria implícita no están neurológicamente conectadas. Esta postura da lugar a enfoques de enseñanza de gramática cero, lo que se conoce como el “Enfoque Natural”.

La **segunda postura** es la postura de **la interfaz**, que sostiene exactamente lo contrario. Es necesario partir de un conocimiento explícito y convertirlo en implícito a base de práctica comunicativa. Esta es la que apoya el procedimiento PPP, es decir, presentación, práctica y producción.

La postura de **la interfaz débil** es la que apoya Ellis que cree que el conocimiento explícito fomenta el desarrollo de una serie de procesos esenciales para la adquisición de la L2, entre ellos la captación de la diferencia (Schmidt,

²²⁸ KRASHEN, S (1985) *The input hypothesis*. London: Longman

²²⁹ KRASHEN, S (1987) *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.

1994)²³⁰. Es decir, el conocimiento explícito permite que los alumnos atiendan a la estructura en el propio input y la comparen con su propio output. Esta postura apoya prácticas o tareas que se concentran en la concienciación lingüística, que pide que los alumnos deduzcan sus propias reglas de gramática a partir de los datos que se les proporciona.

Principio 5: Es necesario que la enseñanza tome en consideración el “programa interno” (built-in-syllabus) de los aprendientes

Uno de los primeros temas que se investigaron en Adquisición de Segundas Lenguas fue la ruta que seguía la adquisición de una L2 en contextos naturales de aprendizaje, descubriéndose que obedecía a un **alto grado de sistematización** pero, por otro lado, manifestaba una gran **diversidad** (Mitchell y Myles, 1998²³¹; Myles, 2002²³²; Ellis 1997²³³). Aunque a simple vista parezca que ambas premisas son contradictorias en realidad se trata de hechos complementarios.

²³⁰ SCHMIDT, R. (1994) Implicit learning and the cognitive unconscious. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165—209). London : Academic Press

²³¹ MITCHELL, R., y MYLES, F (1998) *Second language learning theories*. London: Arnold.

²³² MYLES, F. (2002). Second Language Acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching. En Bickerton, D, Brown, K y Flood, C (eds.) *The Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies* (6200 words). Southampton: LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Acceso en Internet: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/guidecontents.aspx> [Acceso 15/04/07]

²³³ ELLIS, R. (1997) *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Después de los ochenta la investigación se centra en documentar cual es el orden de reglas que siguen los alumnos para adquirir determinadas estructuras en diferentes idiomas. Investigadores como Hernández-Chávez (1972²³⁴), Ellis (op. cit. 1997), Mitchell y Myles (op. cit.,1998), Myles (op. cit. 2002) o Pienemann (1998²³⁵) han revelado con sus investigaciones una serie de estructuras sistemáticas en el aprendizaje del español, inglés, francés y alemán respectivamente.

Quizá “la variación” que se produce en el aprendizaje de la segunda lengua, con la existencia de diferentes niveles de adquisición y resultados, no ha recibido la misma atención investigadora que “la sistematización” hasta tiempos muy recientes (Myles, op. cit. 2002).

Con relación a la variación en el grado de adquisición y nivel de producción algunos de los factores identificados por la investigación empírica son los siguientes:

- El grado de adquisición y producción de una L2 es muy variable, a diferencia de lo que acontece en una L1 en la que los alumnos parecen progresar de manera muy similar y todos llegan a convertirse en hablantes nativos.

²³⁴ HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1972) Early Code Separation in the Second Language Speech of Spanish-Speaking Children. Artículo presentado en Stanford Child Language Research Forum, Stanford University.

²³⁵ PIENEMANN, M. (1998) Developmental Dynamics in L1 and L2 Acquisition: Processability Theory and Generative Entrenchment. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 1:1-20.

- Es difícil predecir lo que hace que un alumno evolucione de manera más rápida que otros. Se han identificado algunos factores como el de la edad (Singleton y Lengyel 1995²³⁶).
- El nivel de adquisición y capacitación lingüística en el aprendizaje de una L2 es distinto al de una L1. Mientras que en una L1 la norma es que el nivel de adquisición sea el del hablante nativo, en la L2 esto es la excepción. Este fenómeno habitualmente se describe como el fenómeno de la fosilización. Para los alumnos de determinadas L1 parece que hay estructuras de una L2 que resultan muy difíciles de adquirir a pesar de que exista un nivel de input suficiente (White 1996²³⁷, Harley 1998²³⁸, Hawkins 1998²³⁹).

Principio 6: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado input en L2

Ellis afirma que es imposible desarrollar altos niveles de dominio lingüístico en una L2 si el único **input** que recibe el alumno se encuentra en

²³⁶ SINGLETON, D. y LENGYEL, Z. (eds.) (1995) *The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters

²³⁷ WHITE, L. (1996). Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. En W. Ritchie y T. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, 85-120. San Diego: Academic Press.

²³⁸ HARLEY, B. (1998) The Role of Focus-on-form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition. In C. W. Doughty y J. Williams (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 156-174. Cambridge: Cambridge University Press

²³⁹ HAWKINS, R. (1998) Explaining the Difficulty of French Gender Attribution for Speakers of English. Artículo presentado en EUROSLA conference, Paris.

unas clases semanales basadas en un libro de texto. En un contexto de segundas lenguas los alumnos pueden tener acceso a un **input** abundante fuera del aula, pero en un contexto de lenguas extranjeras esto es más improbable, por lo que los profesores deberían incrementar al máximo el uso de la L2 dentro del aula, de forma ideal esto significaría que la L2 fuera el medio y el objeto de enseñanza²⁴⁰. Otra fórmula consiste en crear oportunidades para que los estudiantes reciban input fuera del aula. Esto puede lograrse con diversos métodos que oscilan entre los más tradicionales de fomento de lectura con lecturas graduadas, hasta incrementar el input con audiciones en cassettes, iPods, o establecer un aula de autoaprendizaje en el centro al que los alumnos puedan acudir en su tiempo libre para trabajar de manera autónoma o abriendo una web de refuerzo en Internet.

Principio 7: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (output)

A pesar de las controversias sobre la necesidad de un output para que se produzca la adquisición, hoy en día parece existir mayor consenso sobre la necesidad de que la adquisición se produce por un equilibrio entre el input que recibe el alumno y las oportunidades de producir output, Skehan (1998)²⁴¹,

²⁴⁰ Hay estudios que demuestran que el input en l2 variaba desde un 22% del input total a un 88%. En el mismo contexto de enseñanza (Kim , mencionado por Ellis 2005)

²⁴¹ SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

basándose en Swain (1995)²⁴² (ambos citados por Ellis, 2005) resume las contribuciones procedentes del output:

- La retroalimentación proporcionada por el esfuerzo que se dedica a la producción genera un mejor input en el aprendiente.
- El output fuerza al procesamiento sintáctico.
- Permite que el alumno ponga a prueba hipótesis sobre la gramática de la lengua meta por medio de la retroalimentación que reciben cuando comete errores.
- Contribuye a automatizar el conocimiento existente.
- Proporciona oportunidades para que el alumno desarrolle habilidades discursivas, por ejemplo, mediante la producción de turnos de conversación largos.
- Le ayuda a desarrollar una voz personal y guiar la conversación hacia temas sobre los que desea hacer aportaciones.

A estas contribuciones Ellis añade la siguiente: Poner a disposición del aprendiente un “*auto-input*”.

²⁴² SWAIN, M. (1995) Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press

Una de las razones para incorporar las tareas a la enseñanza de lenguas estriba en la importancia que se incrementan cuando los alumnos se comprometen en tareas que implican la producción oral y escrita y en las que tienen que encontrar sus propias palabras (Allen, Swain, Hurley y Cummins, 1990)²⁴³

Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2

Un reto importante para los profesores es crear ambientes en clase que propicien la interacción. La interacción se considera necesaria para que exista input y output. Cuando los estudiantes interactúan entre ellos mismos es posible que surja un discurso rico en interacción. Uno de las fórmulas para conseguir esto es propiciar el trabajo en pequeños grupos, como el que surge de métodos de aprendizaje colaborativo, creando oportunidades para la negociación del significado y un abundante andamiaje.

Johnson (1995²⁴⁴, citado por Ellis 2005) identifica cuatro requisitos para que la comunicación en el aula sea fecunda:

- Crear contextos de uso de la lengua donde los estudiantes encuentren motivos para prestar atención a la lengua

²⁴³ ALLEN, P., M. SWAIN, B. HARLEY, y J. CUMMINS (1990) 'Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education' en Harley et al. (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Nueva York: Cambridge University Press.

²⁴⁴ JOHNSON, K.E. (1995) *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP

- Proporcionar oportunidades para que usen la lengua para expresar sus propios significados personales
- Ayudar a los estudiantes a participar en actividades relacionadas con la lengua que se encuentran más allá de su nivel de dominio actual
- Ofrecer un conjunto de contextos amplios para propiciar una producción lingüística completa.

Principio 9: Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes

Los estudios en adquisición de segundas lenguas de corte más humanistas se han centrado en aspectos tales como la **aptitud**, **actitud** y **motivación**. Se ha descubierto que estos tres aspectos juegan un papel fundamental en la evolución de la adquisición lingüística. Mientras que no es posible forzar la aptitud de un alumno, sí que es posible modificar su actitud e incrementar su motivación. Dörnyei (2001²⁴⁵, citado por Ellis, 2005) ha mostrado los tipos de estrategias que los profesores pueden emplear para mejorar la motivación intrínseca de sus alumnos, afirma que la mejor motivación es mejorar nuestra enseñanza, destaca en especial la necesidad de una enseñanza clara y alude a las listas de comprobación de Wlodskovski para lograrlas

²⁴⁵ DORNEY, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education

(Wlodkovski, 1986)²⁴⁶, lo que incluye recetas evidentes como explicar las cosas de manera sencilla, ni muy rápido ni muy lento. Los profesores también deben aceptar que es responsabilidad suya que sus alumnos estén motivados y no lamentar el hecho de que les falte motivación.

Los profesores pueden prestar atención a la diversidad existente entre la aptitud de sus alumnos mediante la adopción de un enfoque de enseñanza flexible que suponga actividades de aprendizaje variadas. Los estudios sobre el buen aprendiente de lenguas sugieren que para aprender una lengua con éxito se necesita un enfoque flexible. Por ello una buena manera de ayudar a los aprendientes a aprender es poniendo a su disposición una amplia gama de estrategias de aprendizaje.

Principio 10: Es importante que al evaluar el dominio de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada

La eficacia de la enseñanza depende del modo en que se mida. Estas fueron las conclusiones de la investigación sobre la respuesta a series cerradas que si se utilizaban **criterios metalingüísticos o de respuesta abierta.**

²⁴⁶ WLODKOWSKI, R. J. (1986a) *Enhancing adult motivation to learn: A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

²⁴⁷ NORRIS, J., y ORTEGA, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

En opinión de Ellis la mejor opción es la de utilizar criterios de respuesta abierta, para lo cual el mejor formato de medición sería la realización de tareas. El rendimiento podría medirse por la realización de la tarea, el análisis del discurso (excesivamente complejo para el tiempo que dispone el profesor) o la evaluación exterior. Ellis cree que el primero es el más sencillo de aplicar y por tanto el más recomendable.

1.5. Paradigmas y modelos didácticos de la ELAO

Al hablar de la ELAO podemos referirnos tanto al campo académico que investiga y estudia las aplicaciones del ordenador en la enseñanza (Levy,1997)²⁴⁸ como al proceso de aprendizaje en que el alumno usa un ordenador y este uso influye en una mejora de la lengua que aprende (Beatty,2003)²⁴⁹.

1.5.1. La incorporación de la ELAO al proceso de enseñanza aprendizaje. Niveles de integración.

Las posibilidades didácticas que ofrecen las Nuevas Tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de lenguas proceden de su doble característica como medios de información y comunicación, aspectos ambos también inherentes al sistema lingüístico. Hoy en día los principales enfoques de integración de la ELAO a nivel didáctico se basan en la incorporación de dos avances tecnológicos de gran importancia: los ordenadores multimedia e Internet (Warschauer, 1996)²⁵⁰

²⁴⁸ LEVY (1997) *Computer-Assisted Language Learning: Contexts and Conceptualization*, OUP,

²⁴⁹ BEATTY, K. (2003) *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*, Pearson Education, Longman.

²⁵⁰ WARSCHAUER M. (1996) "COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING: AN INTRODUCTION". IN FOTOS S. (ED.) MULTIMEDIA LANGUAGE TEACHING, TOKYO: LOGOS INTERNATIONAL: 3-20.

En cuanto a su integración a nivel de centro y de aula ésta se ve reflejada a tres niveles diferentes y complementarios: institucional, departamental y del profesor individual (Hewer y Davies, 2007)²⁵¹.

A nivel institucional se proporcionan las herramientas y formación necesarias a los profesores; se consideran aspectos generales de disponibilidad, reposición y mantenimiento y facilidad para la puesta en marcha de nuevas iniciativas. **El nivel departamental** es también importante puesto que en **los departamentos** toman decisiones importantes sobre el destino de sus presupuestos y el trabajo común. Una mentalidad de integración de la ELAO de tipo departamental facilitará el trabajo colaborativo entre profesores, el intercambio de experiencias y la direccionalidad unívoca para el desarrollo curricular. Por último, **el profesor a nivel individual** debe adquirir conocimiento y experiencia para que la práctica del aula parta de su propia convicción sobre la utilidad didáctica para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos tres niveles son interdependientes y la integración de las NTIC en los tres, es ya de por sí una condición que facilita el éxito de su práctica.

²⁵¹ HEWER S. y DAVIES G. (2007) CALL methodology: integrating CALL into study programmes Module 2.1 en Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University [Online]. Accesible en <http://www.ict4lt.org/en/index.htm> [Acceso 15 julio 2007].

1.5.1.1. Modelos de uso de la ELAO

La ELAO se define por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para enseñar y aprender lenguas en las que el ordenador juega un papel central. Los modelos de uso didáctico de la ELAO son variados y dependen en gran parte del tipo de hardware y software que se emplee en el aula.

En cuanto al tipo de hardware y distribución en el espacio de trabajo hemos identificado los siguientes modelos de incorporación tecnológica y agrupamiento de alumnos en las clases de lenguas, derivados del conocimiento de diferentes centros en nuestro entorno y visitas de estudio en centros extranjeros:

- Un solo ordenador multimedia en la mesa del profesor, generalmente conectado a Internet. Éste le permite consultar información en software o a través de Internet, llevar registros de clase, imprimir documentos (si dispone de impresora), realizar proyecciones (si dispone de proyector) y audiciones (si dispone de altavoces) acceder a Internet, realizar actividades conjuntas de correo electrónico, chat o video conferencia y trabajar con diferente tipo de material impreso, imágenes o material multimedia.

- Un solo ordenador individual en el aula conectado a Internet, ubicado en un rincón de trabajo, con el que los alumnos pueden hacer este mismo tipo de prácticas de forma individual para su propio trabajo o como mediadores del grupo (ej. buscando una palabra en el ordenador, o descargar un documento o información de Internet para hacer un trabajo)
- Un ordenador, cañón de proyección y pizarra interactiva (con software de contenido especializado) y conexión a Internet. Los alumnos pueden visualizar los materiales multimedia, interactuar con los mismos y trabajar sobre las proyecciones realizadas con la pizarra, guardando la imagen para un uso posterior.
- Una clase con varios ordenadores independientes o conectados en red, en la que los alumnos pueden trabajar en grupos para hacer consultas o trabajos de autor, individualmente o en pequeños grupos.
- Un aula de ordenadores en red con un ordenador para cada alumno o para cada dos alumnos, que permite un tipo de trabajo flexible, permitiendo desarrollar trabajo individualizado o casi individualizado, agruparse en parejas o pequeños grupos de nivel similar o diferente y facilita el aprendizaje de tipo colaborativo colaborativo, la comunicación individualizada con alumnos de centros extranjeros.

- Un carro transportable de ordenadores portátiles, con acceso a Internet inalámbrico, que permite una organización del trabajo individualizada y en grupos.
- Finalmente un equipamiento excepcional es la dotación de un laboratorio de idiomas multimedia.

En función del tipo de software utilizado podríamos hablar de cuatro tipos de ELAO (Hewer y Davies, op. cit., 2007):

- La ELAO basada en el software genérico como procesadores de texto (e.g. Word) o de presentaciones (e.g. PowerPoint).
- La ELAO basada en el software específico para enseñanza o aprendizaje de lenguas. Se trata del software desarrollado por profesionales y comercializado por editoriales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- La ELAO basada en software de autor de ELAO. El software de autor de ELAO es un término que se emplea para describir los paquetes diseñados para que el profesor pueda crear y editar ejercicios interactivos, desde en sencillo ejercicio de completar espacios en blanco o ejercicios de elección múltiple Hot Potatoes desarrollado en la Universidad de Victoria (EE.UU.), hasta los ejercicios que incorporan

multimedia interactivo, como el paquete Yaca Paca²⁵². Actualmente existe un gran número de paquetes de software disponibles con esta finalidad educativa, muchos de los cuales se pueden utilizar de forma gratuita a través de Internet²⁵³.

- La ELAO basada en el software de comunicación. Las posibilidades comunicativas de este software abarcan cada vez más modalidades textuales (oral, escrita, audiovisual). Se incluyen en este software programas de correo electrónico (con posibilidades multimedia) o exploradores que permiten traer la lengua a la clase y acercar a los alumnos a la lengua en su contexto, además de proporcionar oportunidades para que los alumnos puedan entrar en contacto con otros estudiantes o hablantes nativos con los que practicar la lengua (chats, blogs, wikis).

Ninguno de estos modelos no son necesariamente excluyentes entre sí en la práctica diaria. Tan importante como el tipo de hardware o software que se utiliza es lo que se hace con él: *"No es tanto el programa como lo que se haga con él"* (Jones, 1986)²⁵⁴.

²⁵² <http://yacapaca.com/> [acceso diciembre de 2008]

²⁵³ Véase el listado proporcionado por la web Centre for Learning & Performance Technologies. En Internet en <http://c4lpt.co.uk/Directory/Tools/testing.html> [acceso diciembre de 2008]

²⁵⁴ JONES C. (1986) "It's not so much the program: more what you do with it: the importance of methodology in CALL", *System* 14, 2: 171-178.

1.5.1.2. Ventajas de trabajar con las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Janice Paulsen (2000)²⁵⁵ habla sobre las ventajas de usar las herramientas y metateriales de la ELAO en la clase de lenguas extranjeras. Establece cinco categorías de ventajas que a continuación exponemos con pequeñas actualizaciones personales:

1. Acceso a información electrónica digitalizada:

- Acceso en línea: Portales, guías de recursos, bibliotecas en Internet, diccionarios, etc.
- Información digitalizada obtenida de Internet u otros medios analógicos o electrónicos para el uso en clase (música, películas, fotos, presentaciones, vídeos, documentos escritos, guías, ejercicios)
- Acceso a medios informativos en línea (TV, radio, prensa)
- Información a redes educativas con módulos de enseñanza sobre diferente temática
- Enseñanza representativa de distinta temática mediante vídeos, presentaciones digitales o pizarras electrónicas.

²⁵⁵ PAULSEN, J. (2000) "New Technologies for the 21st Century Foreign Language Classroom", *Curriculum-Technology Quarterly*, Vol 10, No 2, Winter 2000 : Using Technology to Improve K-12 Teaching and Learning, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development www.ascd.org), Alexandria, VA. pp. 1-4.

2. Posibilidad de comunicación electrónica (textual, de audio, vídeo, o multimedia), síncrona o asíncrona:

- e-mail
- foros
- chat
- foros de discusión o entrevistas
- conferencia de audio o vídeo
- grupos de noticias
- plataformas de trabajo colaborativo.
- Blogs
- Wikis

3. Práctica con materiales electrónicos. Desarrollo de actividades y tareas con medios electrónicos interactivos (software en CD-Rom o Internet), algunos de los cuales proporcionan las respuestas correctas de manera inmediata, otros permiten una evaluación en línea.

- Ejercicios de gramática o vocabulario
- Tutoriales electrónicos
- Plataformas educativas electrónicas
- Textos con información ampliada a través de hipervínculos
- Web-Quests, cazas de tesoro
- Audiciones (podcasts, MP3)

- Prácticas de selección, procesamiento y elaboración de información con distintos medios y herramientas electrónicas (bookmarks, etiquetado social, buscadores, procesador de texto, audio o vídeo, presentaciones, etc.)
- Grabación o realización de actividades de autoaprendizaje y posterior audición o recuperación
- Elaboración y exposición de materiales electrónicos.
- Práctica interactiva para aprender a manejar los diferentes herramientas y recursos electrónicos utilizando la lengua extranjera.

4. Participación en proyectos educativos digitalizados

- Tareas de elaboración de información obtenida en línea.
- Concursos educativos.
- Proyectos cooperativos.
- Desarrollo de un blog o una web de clase.
- Visitas virtuales, meriendas o fiestas virtuales.
- Concursos de materiales y trabajos.
- Presentaciones de diapositivas multimedia.
- Proyectos de telecomunicación: intercambios por parejas con correo electrónico, elaboración de blogs o wikis colectivas, grupos con mensajes electrónicos.

- Tareas encomendadas electrónicamente.

5. Evaluación electrónica.

- Acceso a pruebas de evaluación digital
- Corrección digital
- Elaboración de un portfolio digital
- Formularios de evaluación del curso, las tareas o los materiales utilizados en formato digitalizado.

1.5.2. Beneficios pedagógicos y didácticos de la ELAO

Las investigaciones empíricas realizadas ya desde muy temprano por los expertos de la ELAO y los metaanálisis de estudios e investigaciones realizados recientemente en el ámbito europeo y norteamericano, respecto a los beneficios pedagógicos de las NTIC en las aulas y en la clase de lenguas extranjeras, constatan que determinados aspectos de la enseñanza y aprendizaje se benefician del uso de las NTIC y algunos de ellos presentan pruebas evidentes de su repercusión en una mejora de los resultados de los alumnos (Luke, 2006²⁵⁶;

²⁵⁶ LUKE, C. (2006) Call in the broader context. . DUCATE y ARNOLD (eds) *Calling on Call: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching* (pp. 21-37)

Qualifications and Curriculum Authority, 2006²⁵⁷; BECTA, 2004a²⁵⁸; BECTA, 2006²⁵⁹; Harrison et al.,2002²⁶⁰; Rambol Management, 2006²⁶¹). Sin embargo parece que la enseñanza de lenguas modernas tanto asistida por ordenador como a través del ordenador obliga a un replanteamiento de los modelos de enseñanza anteriores a la inserción de estas nuevas herramientas. La metodología y los principios teóricos de los profesores parecen influir en su uso de las NTIC (Becta, 2003)²⁶². La siguiente tabla obtenida del “Impact Report” (2006:45)²⁶³ ilustra las características de la enseñanza basada en NTIC en comparación con la enseñanza tradicional. Los aspectos marcados en gris son los que según los análisis obtienen mejores resultados.

²⁵⁷ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2006): The use of ICT for teaching and learning languages Internet : http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2879_use_of_ict.pdf [10/11/06]

²⁵⁸ BECTA (2004a) What the research says about using ICT in modern foreign languages. Internet http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_mfl.pdf [16/10/06]

²⁵⁹ BECTA (2006) ‘The Becta Review 2006: Evidence on the progress of ICT in education’, UK: Becta. Internet: http://becta.org.uk/corporate/publications/documents/The_Becta_Review_2006.pdf [16/03/06]

²⁶⁰ HARRISON, C. et al. (2002) ‘ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment’, UK: Becta. Internet: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ImpaCT2_strand1_report.pdf . [02/04/07]

²⁶¹ RAMBOLL MANAGEMENT (2006) ‘Elearning Nordic 2006: Impact of ICT on Education’,Denmark: Ramboll Management. Internet: http://www.skolutveckling.se/skolnet/english/pdf/English_eLearning%20Nordic_Print.pdf#search=%22Elearning%20Nordic%202006%22. [02/04/07]

²⁶² BECTA (2003) ‘What research says about ICT and whole school improvement’. UK: Becta. En Internet, http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_ws_improvement.pdf [04/04/07]

²⁶³ BALANSKAT, A.; BLAMIRE, R y KEFALA, S. (2006) The ICT Impact Report. A review of studies of ICT Impact on schools in Europe. The EUROPEAN SCHOOLNET December 2006. The European Schoolnet (Editores). En Internet http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf [04/04/07]

Tabla 9.- Tabla del Impact Report de European Schoolnet, 2006 que compara diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de modelos de enseñanza con TIC o tradicionales. Se sombrea las casillas de aquellos aspectos que obtienen mejores resultados de los alumnos. (Traducción propia)

Area	Enseñanza basada en TIC	Enseñanza tradicional
Enfoque	<i>Constructivo e instructivo *</i>	Instructivo
Enseñanza	<i>Enseñanza basada en proyectos</i>	Enseñanza previamente programada
Plan educativo	Se basa en un tema	<i>Centrada en la asignatura*</i> <i>Basada en un guión rígido y en estándares*</i>
Tareas	Se desarrollan de manera individual o colectiva*	Todos los alumnos hacen lo mismo con distintos conocimientos
Aprendizaje	Comprende el contexto	Se memorizan los datos
Asignaturas	Se asocian a campos temáticos	<i>Asignaturas independientes*</i>
Alumnos	<i>Se diferencian y dividen según las destrezas e intereses*</i>	Se dividen por edad

Evaluación	<i>Los errores son fuente de orientación y mejora.</i> <i>Información oral.</i> <i>Evaluación formativa.</i>	Sólo se corrige. Las notas y la calificación forma parte de la evaluación de los alumnos
Profesor	<i>Guía y mediador</i> <i>Desempeña diversos papeles</i>	Alto grado de autoridad Sólo desempeña un papel
Colegio	Ambiente abierto	Ambiente cerrado
Fuente de información	Múltiple	El profesor

Para algunos profesores en activo modificar su modo de enseñar supone un impedimento para introducir la ELAO. Este temor al cambio debería ser contrarrestado mostrándoles propuestas de uso significativas que les permitan apreciar como su labor educativa puede mejorar sustancialmente, o como puede ayudar a simplificar más que a complicar algunas de las tareas rutinarias del aula.

Podríamos distribuir la información que aportan estos estudios en tres aspectos importantes: los beneficios que suponen para los alumnos, los beneficios que suponen para el profesor y, por último, para la adquisición lingüística.

1.5.2.1 Los beneficios para los alumnos

Una de las principales razones por las que muchos profesores han adoptado la ELAO en su enseñanza es la capacidad que tienen estas herramientas de **favorecer el desarrollo de las destrezas lingüísticas** (Luke, 2006)²⁶⁴ **y comunicativas.**

Aunque no existe una evidencia absoluta sobre la mejora de las destrezas lingüísticas en todas las áreas, la mayoría de los estudios acentúan el **entusiasmo y las actitudes positivas del alumnado hacia la tecnología** (Liu et al., 2002²⁶⁵). Alumnos de francés y español, por ejemplo, manifestaron que la enseñanza en laboratorios de ordenadores eran más relajantes que las clases sin ellos; los alumnos manifiestan en su mayoría reacciones positivas hacia el uso de la tecnología en la clase de lenguas extranjeras y esto **incrementa su motivación** (Bradley y Lomicka, 2000; Beauvois, 1994; Donaldson y Kötter, 1999; Luke, 2004; citados por Luke, op. cit. 2006).

La motivación se incrementa cuando las TIC se usan para que los alumnos investiguen escriban, editen y presenten su trabajo. También se incrementa más

²⁶⁴ LUKE, C. (2006) Call in the broader context. En DUCATE y ARNOLD (eds) *Calling on Call: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching* (pp. 21-37)

²⁶⁵ LIU, M., MOORE, Z., GRAHAM, L., & LEE, S. (2002) A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.

cuando las TIC se usan para enseñar y aprender que cuando se usan sólo para enseñar. El aumento de la motivación da como resultado la obtención de mejores resultados lingüísticos. Algunos indicadores de la investigación muestran el impacto positivo en **el comportamiento** de los alumnos en clase (Passey et al. 2004)²⁶⁶

La capacidad de exponer a los alumnos a una lengua auténtica y contextualizada, juega un papel fundamental en la enseñanza comunicativa del idioma. Un área que ha recibido una atención importante en los últimos tiempos es el área que se ha especializado en la Comunicación Mediada por el Ordenador (conocida por el acrónimo inglés *CM, Computer Mediated Communication*). La CMC crea entornos comunicativos que proporcionan a los alumnos **posibilidades de participar en actividades de intercambio lingüístico** en las que tengan que exponer, solicitar y obtener información de una manera significativa, facilitando el **desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa**.

Abrams (2001)²⁶⁷, manifiesta que en la CMC **los alumnos** se desinhiben y **adoptan otros papeles comunicativos distintos a los que frecuentemente se generan en el ambiente tradicional del aula con el método de escuchar y responder**. Se ha identificado el papel de comentarista, el de bromista o el de

²⁶⁶ PASSEY, D., ROGERS, C. G., with MACHELL, J., y MCHUGH, G. (2004) *The Motivational Effect of ICT on Pupils* (No. 523). London: DfES.

²⁶⁷ ABRAMS, Zs. I. (2001) Computer-mediated communication and group journals: Expanding the repertoire of participant roles. *System*, 29, 489-503.

creador de la identidad del grupo. El hecho también de que los alumnos a través de estos intercambios introduzcan de manera espontánea algunos temas, añadidos a los propuestos inicialmente en las tareas o actividades, también es una señal de su **involucración positiva en las tareas** (Chun, 1994²⁶⁸, Smith, 2003²⁶⁹). Mediante la comunicación tanto síncrona como asíncrona, los alumnos además **desarrollan la competencia estratégica de negociar el significado**, pidiendo y ofreciendo aclaraciones o simplificando lo expuesto con anterioridad.

Muchas de las aplicaciones de la ELAO incorporan el criterio de **permitir una autonomía de aprendizaje y al alumno trabajar a su propio ritmo** (Passey et al., 2004)²⁷⁰. Esto sucede por ejemplo con parte del software específico para la enseñanza de lenguas o las webs diseñadas para adaptarse a los ritmos de aprendizaje y gustos individuales de los alumnos. La autonomía del alumno es uno de los aspectos fomentados por las teorías socioculturales del aprendizaje, que también ha alcanzado de lleno al aprendizaje de lenguas extranjeras. Los profesores que fomentan la autonomía buscan adaptarse a la medida de los estilos de aprendizaje, preferencias y necesidades comunicativas de los alumnos. A medida que se favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, hay

²⁶⁸ CHUN, D. M. (1994) Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.

²⁶⁹ SMITH, B. (2003) The Use of Communication Strategies in Computer-Mediated Communication. *System*, 31, 29-53.

²⁷⁰ PASSEY, D., ROGERS, C. G., with MACHELL, J., y MCHUGH, G. (2004) *The Motivational Effect of ICT on Pupils* (No. 523) London: DfES.

que proporcionar a los alumnos oportunidades de dirigir su propio aprendizaje de manera significativa y personalizada. (Esch y St Johns, 2003) ²⁷¹. Hay que advertir sin embargo que, pese al gran beneficio que la autonomía pueda suponer, **es importante que la práctica educativa en clase oriente el dominio tecnológico** y no que el dominio tecnológico del instrumento, el software o la herramienta suponga el centro de la práctica educativa (Moeller, 1997)²⁷²

Dos temas muy relacionados con el desarrollo de la autonomía son **la individualización y la diferenciación en el aprendizaje**. El uso de la ELAO es una de las maneras en que los profesores pueden y podrán adaptarse en el futuro con más facilidad a las necesidades individuales de sus alumnos. Los contextos de aprendizaje con apoyo de la ELAO pueden ser utilizados para adaptarse con mayor facilidad, a las diferentes aptitudes lingüísticas, motivación, estilos cognitivos, intereses y estrategias de aprendizaje que los entornos tradicionales (Doughty y Long, 2003²⁷³).

En una enseñanza con la ELAO es posible **establecer diferencias individualizadas en cuanto al contenido**. El uso del ordenador incluye actividades de muy variada naturaleza, tareas destinadas al desarrollo de varias

²⁷¹ ESCH, KEES van y ST. JOHN, O. (eds.) (2003) A Framework for Freedom Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education. *Foreign Language Teaching in Europe* Vol. 8

²⁷² MOELLER, Aleidine. 1997. Moving from instruction to learning with technology: Where's the content? *CALICO Journal* 14 (2-4): 5-13.

²⁷³ DOUGHTY, C., y LONG, M. H. (Eds.) (2003) *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.

destrezas, y el uso de numerosos recursos multimedia e interactivos. La variación puede proceder del uso de **diferentes programas**, enciclopedias, webs y aplicaciones, tareas de presentación con distintas temáticas, etc.; **procesos de aprendizaje** mediante simulaciones, realidad virtual, actividades combinadas, proyectos y tareas complejas, y **productos** (presentaciones multimedia, redacción de artículos, cartas, opiniones, y grabaciones orales digitales).

1.5.2.2. Los beneficios para el profesor.

Para los profesores no nativos la ELAO **facilita el acceso a hablantes nativos y a la relación directa con la cultura de la lengua que enseñan** (Harris y Kington, 2002)²⁷⁴

Permite **realizar algunas tareas de evaluación y retroalimentación electrónica y fomenta la competencia de autoaprendizaje del alumno**. Un beneficio de muchas aplicaciones del ordenador es la incorporación de características que proporcionan retroalimentación inmediata con objetivos de corrección. Numerosas webs de ejercicios, juegos de aprendizaje proporcionan una nota y con frecuencia incluyen anotaciones para poder modificar las respuestas erróneas. Hay programas de evaluación electrónica que permiten la corrección automática. Además otro tipo de actividades, como los ejercicios de

²⁷⁴ HARRIS, S. y A. KINGTON (2002) Innovative Classroom Practices using ICT in England: The Second IT in Education Study (SITES). London, Department for Education and Skills.

blogs, chats, discusiones, se pueden digitalizar y guardar para posteriormente sacar una copia sobre la que centrarse en la revisión o la evaluación del alumno.

Internet permite acceder a una gran cantidad de material creado por otras personas y reutilizarlo. Se accede a mucho material original sin desplazamientos ni grandes gastos, con lo que permite individualizar las clases y atender las necesidades de los alumnos con mayor facilidad que con los métodos y materiales tradicionales.

El uso repetido **de los materiales digitales, su acceso a distancia y su fácil catalogación y almacenamiento a largo del tiempo** son otro de los factores que favorece la colaboración con otros profesores y la multiplicación del rendimiento al esfuerzo invertido en la preparación de materiales.

Pero, de acuerdo con Paulsen (2000)²⁷⁵, profesora de francés de la Universidad de Richmond, los profesores deberían tener en cuenta entre otras la siguiente recomendación al enfrentarse a la enseñanza con la ELAO: estar preparado para el cambio de rol, porque las actividades más beneficiosas se centran en el alumno y en su uso de las herramientas electrónicas. Esto **permite poder ayudar a aquellos alumnos que más necesitan nuestro andamiaje y no**

²⁷⁵ PAULSEN, J. (2000) "New Technologies for the 21st Century Foreign Language Classroom", *Curriculum-Technology Quarterly*, Vol 10, No 2, Winter 2000 : Using Technology to Improve K-12 Teaching and Learning, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development www.ascd.org), Alexandria, VA. pp. 1-4.

tener que lamentar el exceso de alumnos para poder colaborar con los más rezagados.

1.5.2.3. Los beneficios para la adquisición lingüística.

La CMC y las NTIC en general **permiten el acceso a un input y un output variado, al recibir y producir textos y audiciones o fragmentos audiovisuales, tanto en versión original como adaptadas para el aprendizaje.** La adaptación lingüística puede favorecerse incluyendo diversas funciones a los textos que se publican. Funciones añadidas como la traducción, apoyar el significado incluyendo imágenes o proporcionar el guión escrito en los textos audiovisuales, facilitan la comprensión y con ello motivan a continuar con el programa o tarea. Algunos efectos visuales, como destacar frases o palabras mediante colores o el empleo de diferentes tamaños o tipos de letras también **facilitan las actividades que se concentran en la revisión de la forma** tan beneficiosa para la adquisición lingüística (Doughty, 1991²⁷⁶).

El uso de ordenadores y de actividades o tareas de **CMC** también **supone un empuje importante para conectar con dos de los principios claves de la adquisición de segundas lenguas** (Gass y Selinker, 2001²⁷⁷; Ellis, op. cit. 2005)

²⁷⁶ DOUGHTY, C. (1991) Second language instruction does make a difference. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-469.

²⁷⁷ GASS, S y SELINKER, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates.

que es **la importancia de proporcionar un input variado al alumno y darle el mayor número de posibilidades de producción.** El alumno que inicia un intercambio telemático se involucra en procesos de comunicación naturales que exigen que el alumno produzca el output acorde con las necesidades impuestas por el discurso y la situación que surge del proceso comunicativo. Los alumnos además experimentan con la lengua para adquirir fórmulas acertadas de comunicación (Kern, 1995²⁷⁸ y Beauvois, 1998²⁷⁹, citados por Luke, op. cit. 2006).

El otro tema que se señala como beneficiario del empleo de las NTIC es el **fomento de las estrategias de andamiaje y el desarrollo de la ZODEP.** La colaboración en entornos de **aprendizaje colaborativo basado en el uso del ordenador** permite que los alumnos más expertos ayuden a los más inexpertos a incrementar sus destrezas, habilidades y conocimientos. Un estudio sobre el aprendizaje sociocultural en lenguas ilustra como el andamiaje también se produce cuando se juntan únicamente alumnos inexpertos (Donato, 1994)²⁸⁰. En el aprendizaje de lenguas con TIC, hay una serie de herramientas digitales que permiten el andamiaje en la práctica como los traductores, páginas web con

²⁷⁸ KERN, R. G. (1995) Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 457-475.

²⁷⁹ BEAUVOIS, M. H. (1998) Conversation in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (2), 198-217.

²⁸⁰ DONATO, R. (1994) Collective scaffolding. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex Publishers.

gramática o vocabulario, imágenes digitales, audio digital, presentaciones multimedia, glosarios, tutoriales y simulaciones.

La investigación en Adquisición de Segundas Lenguas ha identificado que la motivación, elementos afectivos como la ansiedad y la actitud hacia el aprendizaje lingüístico son factores que influyen enormemente en el grado de adquisición. **Los estudios realizados sobre la motivación en entornos de enseñanza de lenguas extranjeras con uso de la ELAO, han demostrado que la motivación se incrementa al aprender la lengua y la cultura cuando hay ordenadores de por medio** (Busch, 2003²⁸¹; Cummings, 2004²⁸²; Liu et al. 2002²⁸³).

La ansiedad, por otra parte es un impedimento en el aprendizaje. **Muchos estudios han demostrado que la CMC puede proporcionar un ambiente con un grado bajo de ansiedad** y que posibles causas se deban al anonimato que producen estos medios para las personas excesivamente tímidas o a la posibilidad de retrasar la respuesta (Beauvois, 1998²⁸⁴, Chun, 1994²⁸⁵; Kern,

²⁸¹ BUSCH, H.-J. (2003) Computer Based Readers for Intermediate Foreign-Language Students. *Educational Media International*, 40 (3-4), pp. 277-185.

²⁸² CUMMINGS, Martha Clark. (2004) "Because We Are Shy and Fear Mistaking: Computer Mediated Communication with EFL Writers." *Journal of Basic Writing* 23.2 23-48.

²⁸³ LIU, M., MOORE, Z., GRAHAM, L., y LEE, S. (2002) A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.

²⁸⁴ BEAUVOIS, M. H. (1998) Conversation in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (2), 198-217.

²⁸⁵ CHUN, D. M. (1994) Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.

1995²⁸⁶, citados por Luke, 2006). Sin embargo hay que señalar que a algunos alumnos de mayor edad han manifestado en algunos estudios que no les gusta que el aprendizaje dependa en exceso en las Nuevas tecnologías. Blyth (1999)²⁸⁷ sugiere que el éxito depende del contexto y de la experiencia previa de los alumnos. También es importante señalar que, aunque la CMC disminuya la ansiedad producida por la interacción, puede disparar la ansiedad provocada por tener que usar el ordenador (Matsumara y Ham, 2004)²⁸⁸.

Todo lo expuesto hasta ahora ratifica que la ELAO cumple y potencia al menos ocho de los principios comunicativos que de acuerdo con Ellis podrían facilitar la adquisición lingüística (Ellis, op. cit. 2005) ya que la ELAO permite que los aprendientes concentren su atención en el significado pragmático (principio 2), concentren también su atención en lo formal (principio 3), se centra en desarrollar el conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito (principio 4), permite tomar en consideración el “programa interno” (*built-in-syllabus*) de los aprendientes (principio 5), proporciona un variado input en L2 (principio 6), proporciona asimismo oportunidades para la producción (principio 7) y la posibilidad de

²⁸⁶ KERN, R. G. (1995) Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production *The Modern Language Journal*, 79 (4), 457-475.

²⁸⁷ Blyth, C. (1999) Implementing technology in the foreign language curriculum: Redefining the boundaries between language and culture. *Journal of Educational Computing Research*, 20 (1), 39-58.

²⁸⁸ MATSUMARA y HAM, (2004) Computer Anxiety and Students' Preferred Feedback Methods in EFL.. *The Modern Language Journal* 88

interactuar (principio 8) y puede tomar en consideración las diferencias individuales de los aprendientes (principio 9), sin descuidar el principio 1, referente al desarrollo de una competencia en expresiones fijas y en reglas y que permita evaluar la producción libre.

1.5.3. Cuestiones metodológicas del uso de las TIC en las clases de Lenguas Extranjeras

Entendemos por metodología *“the way in which the teacher structures the learning environment, the resources that she provides and the ways in which delivery takes place”* (Davies y Hewer en ICT4L, módulo 2.1)²⁸⁹

1.5.3.1. El entorno de aprendizaje de la ELAO

Para implementar las TIC con éxito, la mayoría de los estudios abogan por cambiar los ambientes de aprendizaje de modelos centrados en el profesor a modelos de **enseñanza centrada en el alumno** de tal manera que el periodo de escolaridad desarrolle las competencias necesarias para integrarse sin dificultad en el nuevo contexto social que hemos descrito. Es importante que el profesor

²⁸⁹ HEWER S. Y DAVIES G. (2007) CALL methodology: integrating CALL into study programmes Module 2.1 en Davies G. (ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University [Online]. Accesible en http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-5.htm [Acceso15 julio 2007].

asuma un papel de **facilitador** del aprendizaje, **guía** para adquirir el conocimiento, **explorador** del conocimiento y **aprendiz** junto al alumno (Newby et al. 2000)²⁹⁰, más que el de transmisor y corrector. A los alumnos, por otra parte, se les debe orientar hacia una actitud receptiva que les permita asumir una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, al tiempo que buscan, encuentran, sintetizan y comparten su conocimiento con los otros.

La siguiente tabla (adaptada de Newby et al. 2000 en UNESCO, 2002)²⁹¹ muestra los cambios que implican los ambientes de aprendizaje centrados en el alumno con respecto a otros ambientes más tradicionales:

²⁹⁰ NEWBY, T., STEPICH, D., LEHMAN, J., Y RUSSEL, J. (2000) *INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY for teaching and learning*. Upper Saddle River, Merrill/Prentice Hall, New Jersey:

²⁹¹ UNESCO (2002) *Information and Communication Technologies in Teacher Education. A planning Guide*. Evgueni Khvilon (coor) Division of Higher Education. UNESCO

Tabla 10.- Roles del profesor y el alumno en los ambientes tradicionales de enseñanza-aprendizaje y en los ambientes centrados en el aprendizaje del alumno

	Bajo el modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional	Bajo el modelo de enseñanza centrado en el proceso de aprendizaje del alumno
Roles del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmisor del conocimiento, primera fuente de información, experto en contenido y fuente de todas las respuestas. ▪ Controlador y director de todos los aspectos del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitador del aprendizaje, colaborador, guía, mentor, explorador del conocimiento y compañero de aprendizaje ▪ Orientador sobre opciones y responsabilidades para el auto aprendizaje
Roles del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Receptáculo pasivo de información ▪ Reproductor del conocimiento ▪ Aprendiz en solitario 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participante activo en el proceso de aprendizaje ▪ Produce y comparte el conocimiento, actuando a veces como experto ▪ Aprendiz junto a otros mediante procedimientos colaborativos.

5.1.3.2. El papel del profesor en la ELAO

En Hubbard y Levy (2006) desarrollan un modelo para diseñar los objetivos de la ELAO en la formación de los profesores. En concreto distinguen dos tipos de papeles para los profesores que se involucran en el uso de la ELAO, el institucional y el funcional. El institucional es el que desarrolla el

profesorado, tanto en activo como en formación y los organizadores de laboratorios de idiomas, o especialistas en el desarrollo de determinada destreza lingüística. El profesional es el que asumen aquellos cuya carrera profesional se centra en el desarrollo de la ELAO. Los papeles funcionales serían el de los usuarios, desarrolladores, investigadores y formadores. Parriendo de esta idea ambos autores clasifican los distintos **papeles que actualmente puede desempeñar el profesor que se introduce en la ELAO**²⁹²:

- **Consumidor de software de ELAO** tanto para usar en clase como para construir actividades en la red con los alumnos.
- **Director del grupo**, que ayuda a sus alumnos a encontrar y usar materiales complementarios o recursos en la red.
- **Coordinador de la comunicación** entre los alumnos dentro y fuera de clase. (Añadamos que también entre nuestros alumnos y grupos del exterior)
- **Desarrollador de Software.**
- **Entrenador de alumnos** para ayudarles a desarrollar software o páginas web y a alfabetizarles en el uso general del ordenador con fines comunicativos.

²⁹² HUBBARD, P. y LEVY, M. (2006) "The Scope of CALL Education." P. Hubbard y M. Levy (eds) *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins. En Internet <http://www.stanford.edu/~efs/callcourse/CALL1.htm>

- **Experto en TIC** para el desarrollo de la programación. de ELAO en la programación.
- **Profesional de la ELAO**, consultores de proyectos externos, que realizan evaluaciones y críticas de software para revistas especializadas, dan conferencias y presentaciones, escriben artículos, interpretan and aplican la investigación en ELAO, y/o proporcionan nueva información en el campo.

Warschauer también reflexiona sobre el papel del profesor, que ha cambiado en esta época de interconexión global y ha dejado de ser la principal fuente de expresión lingüística en el aula para adoptar un papel de **facilitador** en el aprendizaje. Desde la teoría cognitivista se asume que los profesores no vierten la información almacenada en sus cabezas a las cabezas de sus alumnos, sino que los alumnos interpretan lo que reciben de una forma activa y organizan cada nueva información encajándola en el conocimiento previo y obligándose a veces a revisar algunos conceptos a la luz del nuevo conocimiento recibido (Van Dijk y Kintsch, 1983²⁹³; Dole, et al., 1991²⁹⁴). El profesor **facilitador** del aprendizaje debe encontrar, seleccionar y ofrecer información en una variedad de modalidades sobre la base de lo que sus

²⁹³ VAN DIJK, T.A. y W. KINTSCH (1983) Strategies of discourse comprehension. N.York: Academic Press.

²⁹⁴ DOLE, J. A., DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R. y PEARSON, P. D. (1991) Moving from the old to the new: Research on reading comprehension. Review of Educational Research, 61, 239-264.

alumnos deben aprender, y dar respuesta a las distintas necesidades de aprendizaje.

Si los alumnos pueden manipular los datos en múltiples formatos y modalidades, están aprendiendo a recrear la lengua por sí mismos y a usar sus propios esquemas organizativos (Warschauer y Healy, 1998)²⁹⁵. Las actividades que animan a los alumnos a explorar y ser creadores de la lengua, en lugar de receptores pasivos, son consustanciales a la idea de que el alumno debe participar activamente en su aprendizaje (Brown, 1991)²⁹⁶.

En muchos sentidos, el profesor facilitador debe saber más de lo que tendría que saber como fuente suministradora de conocimiento. Los facilitadores deben tomar conciencia de la variedad de materiales disponibles para mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos, no restringirse únicamente a uno o dos libros de texto. Deben saber cómo enseñar a utilizar cada material correctamente, responder a las necesidades de sus alumnos y no contentarse con traer al escenario de la clase los conceptos basados en un currículo diseñado sobre la base de lo que el diseñador piensa que el profesor va a encontrarse en clase.

²⁹⁵ WARSCHAUER, M., y HEALEY, D. (1998) Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

²⁹⁶ BROWN, H. D (1991) *Breaking the language barrier: Creating your own pathway to success*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.

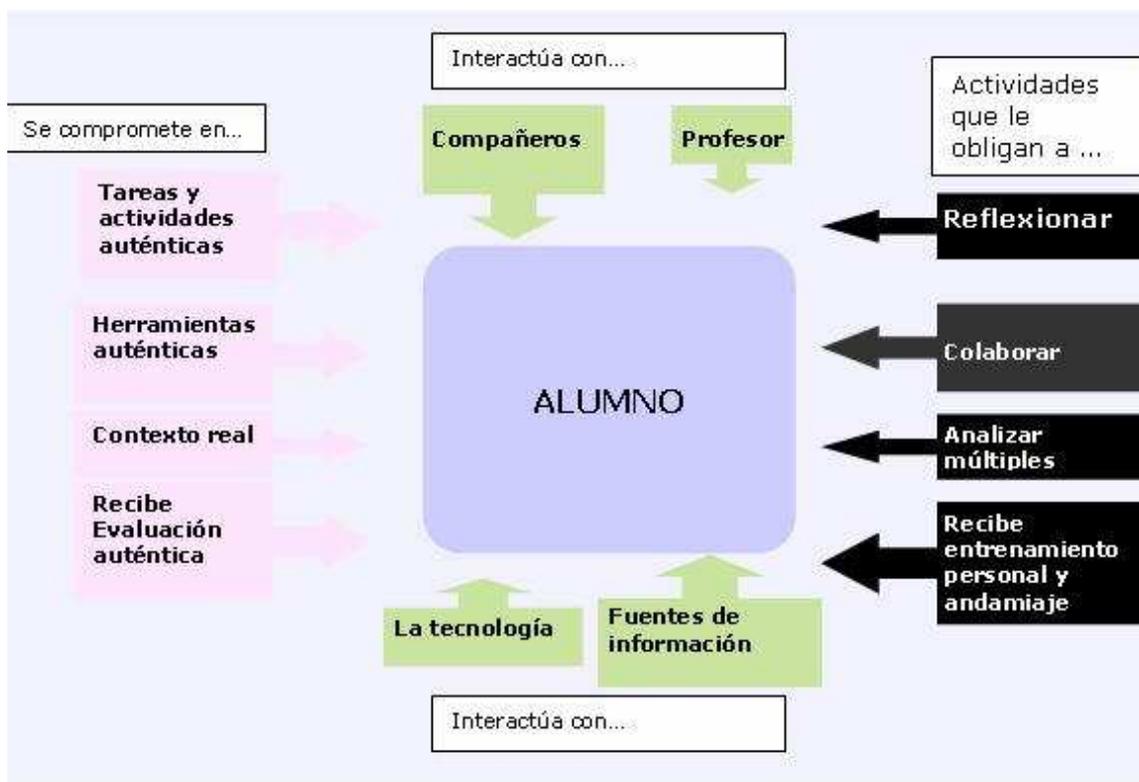
Las prácticas centradas en el profesor son quizá las más extendidas hoy en día, sobre todo en los centros de secundaria, la ELAO también puede utilizarse según estos estilos de enseñanza. Prácticas de la ELAO bajo el modelo tradicional son las del profesor que usa un ordenador para preparar documentos que entrega en clase a los alumnos, en sustitución del papel impreso del libro; otro modelo tradicional es la explicación unidireccional, del profesor a los alumnos, de contenidos del programa, usando como soporte presentaciones en Power Point, sobre pared, pantalla o pizarra interactiva; la del profesor que pone a sus alumnos a trabajar individualmente, utilizando el mismo software con una batería de ejercicios en sustitución a la del libro, corrigiendo luego los ejercicios en grupo.

Sin embargo, las prácticas más significativas, que, según las investigaciones, inciden en una mejora del aprendizaje, proceden de la intervención en los aspectos que ya hemos mencionado:

- Organización del trabajo centrada en el alumno, o en grupos de alumnos, fomentando la interacción y el trabajo cooperativo.
- Metodologías de aprendizaje basado en contenidos, el aprendizaje por tareas y los métodos cooperativos.

La formación del profesorado en estos aspectos (Warschauer y Healey, 1998²⁹⁷; Unesco 2002²⁹⁸) es un elemento crucial para alcanzar la flexibilidad necesaria y que los alumnos puedan usar los recursos multimedia de forma más efectiva.

Ilustración 8- Ambiente de aprendizaje centrado en el alumno. Diagrama de adaptación propia basado en el diagrama del informe de la UNESCO 2002 *Information and Communication Technologies in Teacher Education. A planning Guide*.



²⁹⁷ WARSCHAUER, M., y HEALEY, D. (1998) Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

²⁹⁸ UNESCO (2002) *Information and Communication Technologies in Teacher Education. A planning Guide*. Evgueni Khvilon (coor) Division of Higher Education UNESCO

Según la UNESCO (op. cit., 2002:19-21) **un ambiente centrado en el alumno se caracteriza porque éste interactúa con otros alumnos, el profesor, las fuentes de información, y la tecnología. Se compromete en el desarrollo de tareas auténticas, en contextos auténticos, usando herramientas auténticas y se le evalúa por su actuación real.** Este ambiente debe proporcionarle el entrenamiento y andamiaje necesario para desarrollar sus habilidades y conocimiento, un ambiente rico en colaboración que permita al alumno tener en cuenta diversas perspectivas para abordar los temas y resolver problemas y proporcionarle oportunidades de reflexionar sobre su propio aprendizaje (véase ilustración nº 4). La Sociedad Internacional para el uso de la Tecnología en la Educación (ISTE), a través de su proyecto NETS (National Technology Education Standards)²⁹⁹ nos dice que los nuevos ambientes de aprendizaje se caracterizan por la estimulación multisensorial, la progresión a partir de distintas vías, el uso de multimedia, el trabajo colaborativo, el intercambio de información, el aprendizaje basado en la actividad, la exploración, la pregunta, el pensamiento crítico y la toma de decisiones informada, la acción planificada y proactiva y el contexto auténtico del mundo real³⁰⁰.

²⁹⁹ Internet <http://www.iste.org/inhouse/nets/cnets/index.html> [12/08/07]

³⁰⁰ NATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY STANDARDS FOR TEACHERS, PUBLICADO POR LA INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (ISTE), NETS Project, copyright 2000, ISTE. (<http://cnets.iste.org>).

El último aspecto que deberíamos tener en cuenta además de la organización del aula, las herramientas, el tipo de materiales que vamos a utilizar y el rol de profesores y alumnos es **el rol que le asignamos al ordenador e Internet**. Levy (1997)³⁰¹, divide el uso del ordenador de acuerdo con el que éste desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que bien puede ser el de tutor o el de herramienta (“tutor or tool”).

El objetivo educativo con el **ordenador como tutor** es aprender “del” ordenador, mediante la utilización de programas didácticos cerrados, previamente diseñados con objetivos bien precisos (Romero Tena, 2002)³⁰². Un programa de flashcards o un juego de ejercicios de gramática en línea pertenecerían al uso tutorial, donde el ordenador, de alguna manera, asume la función instructiva.

En una actividad que se realice con un procesador de texto, un programa e-mail, un buscador como Google, o herramientas de la Web 2.0.³⁰³, el ordenador no realiza una función primordialmente instructiva, sino que está desempeñando el **rol de herramienta** (Levy, op. cit. 1997), es lo que Romero Tena (op. cit. 2002) llama **aprender “con” el ordenador**, donde el ordenador es tan solo un instrumento para llevar a cabo determinadas tareas escolares (escribir, calcular, buscar información)

³⁰¹ LEVY, M. (1997) *Computer-Assisted Language Learning: Contexts and Conceptualization*. Oxford: OUP

³⁰² ROMERO TENA, R. (2002) La utilización de Internet en Infantil y Primaria. En Aguaded y Cabero (Dir. Educar en red. *Internet como recurso para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe

³⁰³ Nuestra contribución

1.5.4. Clasificaciones teóricas de la ELAO.

Todo lo explicado hasta ahora concuerda en gran medida con lo expuesto por las clasificaciones teóricas de los expertos en ELAO (Davies, 2002³⁰⁴; Warschauer 1996; Warschauer y Healey, 1998³⁰⁵; Warschauer, 2000; Bax, 2003)³⁰⁶.

1.5.4.1. Davies y los enfoques en el uso del ordenador

Davies clasifica **los enfoques educativos o líneas de trabajo** con la ELAO en cinco categorías: el enfoque tradicional, el exploratorio, el multimedia, el de Internet y el programa de autor.

1.5.4.1.1. El enfoque tradicional

Se basa en el trabajo con programas de aprendizaje desarrollados a partir de una metodología de tipo audiolingüístico según la cual se presentan estímulos que deben ser contestados por los alumnos. En los primeros programas los estímulos eran de tipo textual y la respuesta se introducía a través del teclado. Pese a las limitaciones tecnológicas, algunos autores intentaban darle cierta

³⁰⁴ DAVIES, G. (2002) CALL (computer assisted language learning) In Bickerton, D, Brown, K y Flood, C (eds.) *The Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies* Southampton: LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Internet: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/guidecontents.aspx>

³⁰⁵ WARSCHAUER, M., y HEALEY, D. (1998) Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

³⁰⁶ BAX, S. (2003) CALL- Past, present and future. *System* 31 (2003) 13-18

variedad a los textos haciendo, por ejemplo, uso del color que resaltaba determinados elementos gramaticales (e.g. las terminaciones de género en francés o de caso en alemán) o introduciendo movimientos que ilustraban algunos puntos de sintaxis (e.g. la posición de los adjetivos en francés o el orden de las palabras en las oraciones subordinadas del alemán).

De este tipo de ELAO podemos destacar dos características definitorias: el **análisis de errores** y la **retroalimentación**. Los programas más sofisticados analizan la respuesta del alumno, señalando sus errores y estableciendo una oferta de actividades de refuerzo para evitar el error.

1.5.4.1.2. El enfoque exploratorio

Este enfoque se basa en el uso de programas de concordancia y promueve un aprendizaje centrado en el alumno, en consonancia con las corrientes pedagógicas que impulsan el autoaprendizaje. Tim Johns (Johns y King, 1991)³⁰⁷ lo describe como *Data-Driven Learning* (DLL), es decir el aprendizaje dirigido mediante el manejo de datos. Dentro de los programas de concordancia existentes en el mercado podemos mencionar *MonoConc*, *Concordance*, *Wordsmith* y *SCP* (véase Tribble y Jones, 1990)³⁰⁸. El enfoque exploratorio se usa

³⁰⁷ JOHNS, T. y KING, P. (eds) (1991) Classroom Concordancing. *ELR Journal* 4, University of Birmingham: Centre for English Language Studies.

³⁰⁸ TRIBBLE, C. y JONES, G. (1990) *Concordances in the Classroom*. Harlow: Longman.

ampliamente hoy en día combinado con los programas de concordancia existentes en Internet y otras actividades de la ELAO basadas en la red de redes.

1.5.4.1.3. El enfoque multimedia

Quizá sea el primero que alcanzó popularidad. A mediados de los ochenta la combinación del ordenador personal con el reproductor de vídeodiscos de 12 pulgadas abre nuevas posibilidades a los ordenadores personales, que en un principio no podían reproducir grabaciones de voz humana o imágenes reconocibles. Con esta nueva combinación de soportes se produce un avance en los programas de la ELAO con presentaciones más imaginativas, lo que en esencia constituye la primera manifestación de los programas multimedia, que combinan sonido, imágenes fijas con calidad fotográfica y grabaciones de vídeo. Con esta tecnología innovadora se desarrollan algunos videodiscos interactivos para aprender idiomas, como *Montevidisco* (Schneider y Bennion, 1984)³⁰⁹, *Expodisc* (Davies, 1991)³¹⁰ y *A la rencontre de Philippe* (Fuerstenberg, 1993)³¹¹,

³⁰⁹ SCHNEIDER, E.W. y BENNION, J.L. (1984) Veni, Vidi, Vici, via Videodisc: A Simulator for Instructional Courseware. En D.H Wyatt (ed.) *Computer Assisted Language Instruction* 41-6. Oxford: Pergamon.

³¹⁰ DAVIES, G.D. (1991) Expodisc - an Interactive Videodisc Package for Learners of Spanish. En H. Savolainen y J. Telenius (eds), *EUROCALL 91: Proceedings*, 133-39. Helsinki: Helsinki School of Economics. Internet <http://www.camsoftpartners.co.uk/expodisc.htm> [15/03/07]

³¹¹ FUERSTENBERG, G. (1993). *A la rencontre de Philippe: Videodisc, Software, Teacher's Manual and Student Activities Workbook*. Yale University Press. Véase <http://web.mit.edu/fll/www/projects/Philippe.html> [15/03/07]

basados en la técnica de la simulación según la cual el estudiante adopta algún papel protagonista en una historia o situación.

Las técnicas desarrolladas en los videodiscos de los ochenta se trasladan posteriormente a los nuevos ordenadores personales multimedia de principios de los noventa, que incorporan lectores de CD-ROM. A mediados de esta década existe ya una amplia variedad de discos multimedia en CD-ROM para aprender idiomas. Sin embargo, las grabaciones de video en este soporte dejan mucho que desear, y se verán sustancialmente mejoradas con la introducción del formato DVD (e.g. la serie de Eurotalk para el nivel avanzado en DVD)³¹².

Entre las técnicas pedagógicas empleadas en los programas multimedia están las simulaciones, como la serie en CD-ROM *Who is Oscar Lake?*³¹³ y los juegos de rol, en los que el estudiante pueden grabar su voz y reproducirla como si mantuviera un diálogo fluido con un hablante nativo. Otros programas multimedia introducen software de reconocimiento de voz³¹⁴ y diagnóstico de los errores del alumno (e.g. *Tell Me More Pro* de Auralog)³¹⁵.

³¹² El software de Eurotalk puede obtenerse a través de la web <http://www.eurotalk.co.uk/>

³¹³ Disponible en <http://www.languagepub.com/>

³¹⁴ Automatic Speech Recognition (ASR)

³¹⁵ El curso *Tell Me More* profesional de Auralog se obtiene a través de la web <http://www.auralog.com/english.html>

1.5.4.1.4. El enfoque de Internet

La **Red de Redes** o **World Wide Web** inicia su actividad en 1992 abriéndose al público general en 1993. Esta nueva tecnología ofrece un enorme potencial para la enseñanza y aprendizaje de lenguas y así se reconoce en los ambientes de la ELAO ya desde muy temprano, pero pasarán bastantes años hasta que la interactividad y velocidad de acceso pueda emular a la ofrecida por el formato CD-ROM or DVD, especialmente en lo que se refiere a los archivos de vídeo y sonido. Por esta razón hace algunos años autores como Félix (2001:190)³¹⁶ recomiendan al profesorado adoptar un enfoque híbrido, que integre actividades de CD-ROM, Internet, y conferencia de audio y video.

En 1997 surge en el Reino Unido el proyecto WELL (*Web Enhanced Language Learning*), cuyo objetivo es concienciar sobre un uso más generalizado y eficaz de Internet para enseñar lenguas extranjeras.

1.5.4.1.5. Los programas de autor

Los programas de autor ofrecen un enfoque creativo para el profesorado que desea implicarse en el desarrollo de actividades adaptadas a sus necesidades. En un principio se crearon para que los programadores pudieran introducir en

³¹⁶ FELIX, U. (2001) *Beyond Babel: Language Learning Online*. Melbourne: Language Australia.

sus programas didácticos, y con mayor facilidad, aquellos datos que les proporcionaban los profesores. Hoy en día este tipo de programas ha evolucionado con el objetivo de que aquellos que no tengan nociones de programación puedan diseñar de manera autónoma sus propias actividades.

Los programas de autor se caracterizan por generar automáticamente una serie de actividades a partir fundamentalmente de textos escritos. Wida Software³¹⁷, por ejemplo, comercializa *The Authoring Suite* con el que se pueden elaborar diversos tipos de actividades textuales, tal y como se muestra en la siguiente tabla adaptada y traducida de la web de la compañía:

Tabla 11.- Tabla que representa los diferentes tipos de ejercicios que se pueden realizar con el software de autor The Authoring suite de Wida. Adaptación propia)

Storyboard	Programa para la realización de actividades de desarrollo textual completo
Testmaster	Los alumnos deben contestar preguntas completas mediante el teclado. Permite la permutación de respuestas alternativas
Gapmaster	Se eliminan determinados items de un texto y los alumnos deben cumplimetar los huecos
Matchmaster	El programa mezcla pares de palabras o frases que los

³¹⁷ Wida software se distribuye a través de la siguiente web: <http://www.wida.co.uk/>

	alumnos deben emparejar
Choicemaster	Un programa de creación de pruebas de opción múltiple donde cada distractor puede mostrar un comentario.
Vocab	El ordenador genera seis juegos lingüísticos partiendo de listas de palabras clave, definiciones y frases con ejemplos que introduce el profesor
Pinpoint	Mezcla pequeños textos y sus títulos. El alumno debe emparejar cada texto con su título

Otro paquete de autor para crear actividades que pueden ser usadas en Internet es *Hot Potatoes*³¹⁸ (Bickerton,1999³¹⁹ y Bickerton, Stenton y Temmermann, 2001)³²⁰. Algunos programas más recientes como *Webauthor*³²¹ permiten incorporar también imágenes en algunos de sus ejercicios. Este programa instalado en el servidor del “Centro de recursos e investigación lingüística” de la Universidad de Pennsylvania permite desarrollar en línea una amplia serie de ejercicios tales como páginas web con lectura interactiva, ejercicios de pregunta

³¹⁸ Hot potatoes se distribuye en la siguiente web <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked>.

³¹⁹ BICKERTON, D. (1999) *Authoring and the Academic Linguist: the Challenge of MMCALL*. En K. CAMERON (ed.) *CALL: Media, Design and Applications*, 59-79. Lisse: Swets y Zeitlinger.

³²⁰ BICKERTON, D., STENTON, T. y TEMMERMANN, M. (2001). *Criteria for the Evaluation of Authoring Tools in Language Education*. En A. CHAMBERS y G. DAVIES (eds), *ICT and Language Learning: a European Perspective*, 53-66. Lisse: Swets y Zeitlinger

³²¹ *Webauthor* se comercializa a través de la siguiente web <http://ccat.sas.upenn.edu/plc/larrc/webauthor.html>

respuesta y traducción, ejercicios web con respuestas automáticas inmediatas, ejercicios de respuesta verdadero/falso o si/no, preguntas de elección múltiple, ejercicios tipo cloze, ejercicios de lectura rápida, ejercicios de pregunta y respuesta con dibujos y ejercicios de arrastre y colocación de elementos (*drag and drop*) para revisar vocabulario.

A partir de la modalidad de ejercicios de tipo textual los programas de autor han evolucionado permitiendo hoy en día crear unidades didácticas completas. Algunos incorporan editores multimedia que permiten trabajar con textos de audio y vídeo, e.g. WinCalis (Computer-Assisted Language Instruction System for Windows)³²²

Actualmente contamos con paquetes más genéricos y completos que se aúnan en las plataformas de aprendizaje como Moodle, Drupal, WebCT o Blackboard, aunque probablemente muchos profesores prefieran simplificar su trabajo con modelos más sencillos basados en plantillas especializadas.

Algunos de los paquetes de autor más utilizados por los profesores de Secundaria de nuestro país han sido probablemente Hot Potatoes, JClick y Malted.

³²² Win Calis se distribuye en la siguiente web <http://www.humancomp.org/wincalis.htm>

A medida que avanza la instrucción basada en el uso de las TIC proliferan los nuevos sitios web con software para la creación de actividades y objetos multimedia e interactivos³²³.

1.5.4.2. Las fases de la ELAO de Warschauer

Es probable que Warschauer sea en estos últimos años uno de los autores con mayor número de referencias al hablar de la trayectoria de la ELAO. Sólo o en colaboración con otros autores ha ido elaborando un esquema sobre los paradigmas lingüísticos y del aprendizaje que más han influido en la ELAO y las fases por las que ha pasado su puesta en práctica (Warschauer, 1996³²⁴; Warschauer y Healey, 1998³²⁵; Warschauer, 2000³²⁶; Warschauer y Kern, 2001: 3-6)³²⁷.

A través de sus artículos obtenemos una completa perspectiva sobre los paradigmas de aprendizaje que en cierto modo han diseñado el panorama educativo general durante el último medio siglo y su influencia en el diseño del

³²³ Véase el listado de herramientas proporcionado por la web Centre for Learning & Performance Technologies. En Internet en <http://c4lpt.co.uk/> [acceso diciembre de 2008]

³²⁴ WARSCHAUER M. (1996) "Computer Assisted Language Learning: an Introduction". In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20.

³²⁵ WARSCHAUER, M., Y HEALEY, D. (1998). COMPUTERS AND LANGUAGE LEARNING: AN OVERVIEW. *LANGUAGE Teaching*, 31, 57-71.

³²⁶ WARSCHAUER, M. (2000) The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal* 53, 61-67.

³²⁷ KERN, R. y WARSCHAUER, M. (2000) Introduction: Theory and practice of networked-based language teaching. En KERN, R. y WARSCHAUER, M (eds) *Networked-Based Language Teaching. Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

uso de la tecnología instructiva. Para Warschauer los tres modelos educativos dominantes en el siglo XX en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas han sido la perspectiva conductista, el constructivismo cognitivo y la perspectiva sociocognitiva.

1.5.4.2.1. La perspectiva conductista del aprendizaje

Lo más importante a tener en cuenta bajo cualquiera de los métodos estructurales y conductistas que prevalecen desde principios del siglo XX hasta los últimos años setenta es conseguir la corrección lingüística. Para ello los metodólogos, influidos por las teorías de la psicología conductista de Skinner o Watson, saturan al alumno de diálogos y “drills” estructurales que debe repetir, reformar o sustituir. El aprendizaje de la lengua es igual que cualquier otro aprendizaje, es un proceso de formación de hábitos o hacer corresponder una respuesta a cada estímulo (Mitchell y Myles, 1998)³²⁸

³²⁸ MITCHELL R. y. MYLES F (1998) *'Second language Learning Theories'*. London: Arnold

1.5.4.2.2. La teoría cognitiva constructivista del aprendizaje

Aunque esta perspectiva en un principio dio lugar a un interés renovado por las reglas gramaticales en la enseñanza, más tarde se alejó de la perspectiva de la respuesta condicionada para centrarse más en un modelo procedimental de generar y transformar conocimiento, poniendo el énfasis en proporcionar *input* comprensible en lugar de centrarse en una gramática explícita. Es por ello que se insiste en la exposición del alumno a un amplio repertorio de textos y diálogos que le permitan desarrollar esta capacidad.

La influencia de los enfoques cognitivos se han dejado notar sobre todo en la enseñanza de la lectura y la escritura. A partir de estudios de investigación sobre el aprendizaje de estas destrezas en la L1 se llega a la conclusión de que se trata de una competencia de tipo psicolingüístico; para desarrollarla se expone a los alumnos a un amplio repertorio de textos orales o escritos y a tareas analíticas de tipo cognitivo: lectura comprensiva de esquematización (top-down) o de inferencia a partir de elementos aislados de vocabulario (bottom-up). Con esta nueva perspectiva la enseñanza de la lengua sufre una evolución que huye de la simple imitación hacia la construcción significativa del conocimiento mediante tareas que impliquen la resolución de problemas, ejercicios de tipo heurístico o tareas de tipo colaborativo; todas ellas organizadas bajo un esquema de

progresión que se inicia con la generación de una idea y continúa con la elaboración de un borrador para terminar con la revisión del producto.

1.5.4.2.3. La perspectiva sociocognitiva

La perspectiva sociocognitiva, tercera de las perspectivas de Warschauer, es la que se consolida a partir de los años ochenta, y desplaza el énfasis de la enseñanza de la lengua hacia el proceso de comunicación, que adquiere tanta importancia como el producto lingüístico resultante del aprendizaje, por lo que a la competencia lingüística del alumno hay que añadir las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale y Swain, 1980³²⁹; Canale, 1983³³⁰). Bajo esta perspectiva sociocognitiva el aprendizaje no sólo se refleja en cambios de tipo cognitivo sino que además provoca cambios importantes en la actividad y discurso social del alumno. La enseñanza no debería limitarse a proporcionar un “input” variado de textos y actividades sino que además debería animar a lo académico, lo que facilita el desarrollo de este tipo de proyectos a nivel global. Progresivamente se ha incrementado la importancia del carácter instructivo de la lengua para el desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural.

³²⁹ CANALE, M. y SWAIN, M. 1980. “Theoretical bases of communicative approaches for second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

³³⁰ CANALE, M. (1983) “From Communicative competente to Communicative Language Pedagogy, en J. C. Richards y R.W. Scmidt (eds.) *Language and Communication*, 1983, 2-28

Basándose en los tres modelos teóricos sobre el aprendizaje de lenguas, Warschauer distribuye los 40 años de la historia de la ELAO en tres etapas o fases que corresponden a tres usos diferenciados: **la ELAO conductista, la ELAO comunicativa y la ELAO integradora.**

1.5.4.2.4. La ELAO conductista

La ELAO conductista se inicia con los grandes sistemas informáticos de las universidades. Este modelo se concibe en los años cincuenta como una rama de la EAO (Enseñanza por medio del ordenador) y se implementa entre los sesenta y setenta del siglo XX (Warschauer, op. cit. 1998), periodo en que predomina el paradigma conductista en el aprendizaje de lengua. Al estar basados los ejercicios de instrucción en la repetición de estructuras (*drills*), el ordenador adopta el rol de tutor, "*computer as tutor*" (Taylor 1980)³³¹. Se trata, dadas sus características, de un tutor mecánico e incombustible que nunca se cansa de repetir estructuras y permite a los alumnos trabajar a su propio ritmo.

El modelo tutorial más conocido es el sistema PLATO (Warschauer, op. cit. 1998), que funcionaba con su propio hardware, y que estaba compuesto de un ordenador central y varias terminales. Este sistema de aprendizaje proporcionaba numerosos ejercicios de drill, explicaciones gramaticales y

³³¹ TAYLOR R. (1980) *The computer in the school: tutor, tool, tutee*, New York: Teachers College Press.

pruebas gramaticales para distintos niveles (Ahmad, Corbett, Rogers, y Sussex, 1985)³³².

La influencia conductista, y más en concreto la práctica de drills, ha dado lugar a una gran variedad de aplicaciones en la ELAO, que se manifiesta a través de la instalación y funcionamiento de numerosos laboratorios de idiomas (Underwood, 1993), hasta la elaboración de programas basados en la práctica de drills (Garrett y Hart, 1988³³³; Valdez, Mc Nabb, Foertsch, Anderson, Hawkes y Raak, 2000³³⁴; Weatherford, 1990³³⁵; citados por Luke 2006³³⁶), y diversas webs (e.g. <http://www.StudySpanish.com>). **Muchas de las webs que hoy en día ofrecen ejercicios de vocabulario o gramática en Internet representan todavía un cierto énfasis en los drills.**

Aunque ya hoy en día el aprendizaje de tipo conductista apenas se observa en la práctica del aula, McCarthy (1994)³³⁷ cree que su usos en la ELAO proporciona a profesores y estudiantes numerosas ventajas; la organización de

³³² AHMAD K., CORBETT G., ROGERS M., y SUSSEX R. (1985) *Computers, language learning and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

³³³ HART, R. y GARRETT, N. "Foreign Language Teaching and the Computers," *Foreign Language Annals*, 18 (1985): 59-63.

³³⁴ VALDEZ, G., MCNABB, M., FOERTSCH, M., Anderson, M., Hawkes, M., y Raack, L. (2000) *Computer-based technology and learning: Evolving uses and expectations*. <http://www.ncrel.org/tplan/cbtl/toc.htm>

³³⁵ WEATHERFORD HJ (1990) Techniques for learning vocabulary. Paper presented at. the Annual Meeting of the Foreign Language Association of Georgia. Savannah

³³⁶ LUKE, C.L. (2006) Situating CALL in the Broader Context of Foreign Language Teaching and Learning: Promises and Possibilities. En DUCATE y ARNOLD (Eds) *Calling on Call From Theory and Research to New Directions in Language Teaching* CALICO. Monograph Series Volume V

³³⁷ MCCARTHY, B. (1994) Grammar drills. What Call can and cannot do. Artículo presentado en el congreso de Eurocall ; Karsrhue (Germany)

materiales, el muestrario catalogado de los diferentes elementos gramaticales en una pantalla de ordenador; la capacidad de información a la que se puede acceder con facilidad, la retroalimentación inmediata, la facilidad de valoración del trabajo y calificación, la ayuda tutorial individualizada, las representaciones multimedia de términos y conceptos, y las instrucciones explícitas para orientar el proceso cognitivo. Sin embargo los profesores deberían recordar que estas ventajas se contraponen a la falta de tareas comunicativas, propias de los drills conductistas (en cuanto a la desventaja metodológica de los drills, véase Wong y Van Patten, 2003)³³⁸

1.3.4.2.2. La ELAO comunicativa

Esta modalidad surge entre finales de los setenta y principios de los ochenta, época caracterizada por el cuestionamiento de los paradigmas conductistas en los círculos lingüísticos y la entrada en escena de los ordenadores personales que incrementan enormemente las posibilidades del trabajo individual frente a los sistemas de los grandes ordenadores de laboratorios. Los impulsores de este tipo de ELAO enfatizan que las actividades basadas en el ordenador deben centrarse más en cómo se usan las formas gramaticales que en practicar las formas de manera aislada. Se trata pues de

³³⁸ WONG, W. y VANPATTEN, B. (2003) The Evidence is IN: Drills are OUT. *Foreign Language Annals*, 36, 403-423.

enseñar la gramática de manera implícita más que explícita, permitir y animar a los alumnos a generar sus propias muestras lingüísticas en lugar de manipular otras prefabricadas y, sobre todo, hacer uso práctico de la lengua objeto de estudio (Jones y Fortescue, 1987³³⁹; Phillips, 1987³⁴⁰; Underwood, 1984³⁴¹).

La ELAO comunicativa se corresponde con el paradigma cognitivista del aprendizaje, que se identifica con un proceso de descubrimiento, expresión y desarrollo individual. El software más popular de estos años incluye **programas de reconstrucción de textos y simulaciones**. Con los primeros, los alumnos trabajan solos o en grupos para reorganizar palabras y textos, descubrir patrones lingüísticos y de significado. Las simulaciones también estimulan la discusión y el descubrimiento entre los alumnos que trabajan en parejas o en grupos.

De acuerdo con Warschauer (op. cit.. 1996) los tipos de programas que se desarrollan en esta fase son:

- **Los programas que proporcionan práctica de destrezas.** Algunos ejemplos de este tipo de programas incluyen cursos en forma de software para la lectura gradual, la reconstrucción textual y los juegos lingüísticos (Healey

³³⁹ JONES, C. y FORTESCUE, S. (1987) *Using Computers in the Language Classroom*, Longman Handbooks for Language Teachers, London.

³⁴⁰ PHILLIPS, M.(1987) *Communicative language teaching and the microcomputer*. London: The British Council.

³⁴¹ UNDERWOOD, H. 1984. *Linguistics Computers and the Language Teacher: A communicative approach*. Rowley, Massachusetts: Newbury House

y Johnson 1995)³⁴². Con ellos se extiende el uso del **ordenador** como **tutor** (“*computer as a tutor*”), conocedor de la respuesta correcta (“*knower-of-the-right-answer*”) (Taylor y Perez, 1989:3)³⁴³ y dominante en los primeros estadios de la ELAO. Sin embargo, y al contrario de lo que sucedía en los programas de drill y práctica anteriores, el proceso de encontrar la respuesta correcta implica una gran cantidad de elección, control e interacción por parte del alumno.

- **Software variado, no necesariamente diseñado para estudiantes de lenguas**, que se usa para el desarrollo de actividades comunicativas que obedece al concepto de ELAO que utiliza el ordenador como un **estímulo** (“*computer as stimulus*”) (Taylor y Perez, op. cit. 1989:63). Se mencionan en este apartado programas como *Sim City*, *Sleuth*, or *Where in the World is San Diego?* (Healey y Johnson, op. cit. 1995) cuyo uso tiene como objetivo prioritario estimular la discusión de los alumnos, la escritura o el pensamiento crítico sobre el descubrimiento de la respuesta correcta.
- **Programas genéricos** como procesadores de textos, diccionarios para comprobar la gramática y el vocabulario, programas de edición y programas de concordancia. Se usan bajo el modelo de ELAO que concibe **el ordenador como herramienta** (*computer as tool*) (Brierley y Kemble

³⁴² HEALEY D. y JOHNSON N. (eds.) (1995) *TESOL CALL interest section software list*, Alexandria, VA: TESOL Publications.

³⁴³ TAYLOR M.B. y PEREZ L.M. (1989) *Something to do on Monday*, La Jolla, CA: Athelstan.

1991³⁴⁴; Taylor 1980³⁴⁵). En este papel los programas no proporcionan necesariamente ningún material lingüístico, más bien refuerzan al aprendiente para usar o comprender la lengua. Ejemplos del ordenador como herramienta ("*computer as tool*") incluyen los

Muchos de los impulsores de la ELAO comunicativa consideran que no es tan importante lo que los alumnos son capaces de hacer con la máquina como el hecho de que se comuniquen entre ellos mientras trabajaban al ordenador.

³⁴⁴ BRIERLEY B. y KEMBLE I. (1991) *Computers as a tool in language teaching*, New York: Ellis Horwood

³⁴⁵ TAYLOR R. (1980) *The computer in the school: tutor, tool, tutee*, New York: Teachers College Press

1.5.4.2.5. La ELAO integradora

A finales de la década de los ochenta los críticos comienzan a señalar que el ordenador todavía se usa de manera demasiado coyuntural y desconectada del currículo y por tanto se encuentra en un estadio que contribuye más al desarrollo de algunos elementos marginales previstos en el proceso de aprendizaje que a los más centrales. En este contexto, la ELAO "*finds itself making a greater contribution to marginal rather than central elements*" in the learning process (Kenning y Kenning, 1990, p. 90, citado por Warschauer 1998)

Hablamos de una época en que se inicia la aproximación hacia perspectivas del aprendizaje de tipo más social o sociocognitivo, que enfatizan el uso de la lengua sobre todo en contextos sociales auténticos. Los enfoques metodológicos que se derivan de este paradigma (basados en tareas, desarrollo de proyectos o enseñanza a través de contenidos) buscan integrar a los alumnos en entornos de aprendizaje auténtico e integrar asimismo las diferentes **destrezas** de aprendizaje y uso lingüístico, dando lugar a una nueva modalidad que Warschauer denomina la **ELAO integradora** (Warschauer, 1996). Las tecnologías de esta nueva era son el ordenador en combinación con Internet.

If the mainframe was the technology of behavioristic CALL, and the PC the technology of communicative CALL, the multimedia networked

computer is the technology of integrative CALL. The multimedia networked computer--with a range of informational, communicative, and publishing tools now potentially at the fingertips of every student--provides not only the possibilities for much more integrated uses of technology, but also the imperative for such use, as learning to read, write, and communicate via computer has become an essential feature of modern life in the developed world.

Esta modalidad trata de integrar varias destrezas (e.g., oír, hablar, leer y escribir) y la tecnología de una manera más completa en el proceso de aprendizaje lingüístico. En los enfoques integradores los alumnos aprenden a usar una gran variedad de herramientas tecnológicas en un proceso continuo de aprendizaje y uso lingüístico, en lugar de visitar el laboratorio de forma esporádica para realizar ejercicios aislados (no importan que sean conductistas o comunicativos).

Para ilustrar lo expuesto incluimos la tabla que Warschauer publica en su estudio de 2000³⁴⁶.

³⁴⁶ La traducción es nuestra

Tabla 12.-Tabla de Warschauer (2000) ³⁴⁷ sobre las distintas fases de la ELAO. (Traducción propia)

Fase	1970s - 1980s ELAO estructural	1980s – 1990s ELAO comunicativa	Siglo XXI ELAO integradora
Tecnologías	Grandes ordenadores	PCs	Multimedia e Internet
Paradigmas didácticos	Gramática traducción y Audiolingüístico	Enseñanza de la lengua de tipo comunicativo	Aprendizaje basado en contenidos. El uso del idioma con fines específicos o académicos
Perspectivas lingüísticas	Estructural (sistema formal estructural)	Cognitiva (sistema construido mentalmente)	Sociocognitiva (se desarrolla mediante la interacción social)
Principales usos del ordenador	Drill y práctica	Ejercicios comunicativos	Discurso auténtico
Principales objetivos	Corrección lingüística	Corrección lingüística y fluidez	Corrección lingüística, fluidez e intervención en el mundo circundante (<i>agency</i>)

1.5.4.3. Los enfoques de Bax (2003)³⁴⁸

Bax considera un poco errática la clasificación propuesta por Warschauer, tanto por la inconsistencia de sus fechas, oscilantes entre los distintos artículos, como por los nombres asignados a la segunda y tercera etapas. En concreto cree

³⁴⁷ WARSCHAUER, M. (2000) en *English Teachers' Journal*, 53:61-67.

³⁴⁸ BAX, S. (2003) CALL- past, present and future. *System* 31 (2003) 13-28

que los términos ELAO comunicativa y ELAO integradora dan lugar a cierta confusión sobre lo que realmente implican y pueden significar, especialmente si nos basamos en la evidencia procedente del tipo de herramientas y recursos disponibles en el periodo cronológicos en el que según su autor estas etapas se desarrollan. Como consecuencia de esta reflexión propone un nuevo modelo clasificatorio que comprende tres enfoques de la ELAO y que a continuación explicaremos: la ELAO restringida, la ELAO abierta y la ELAO integrada.

1.5.4.3.1. La ELAO restringida

Éste sería el enfoque dominante entre las décadas de los sesenta y los ochenta. Su nombre se refiere no sólo a la teoría de aprendizaje subyacente por entonces, el conductismo, sino al software y tipo de actividades que se usaban. Equivaldría al mismo periodo señalado por Warschauer para la ELAO conductista. El nuevo calificativo que emplea Bax, en contraste con Warschauer, también alude al papel del profesor, a la retroalimentación que se ofrece a los alumnos y a otras dimensiones. Bax cree que este término es más completo, más flexible y, en su opinión, más satisfactorio como descriptor de una época de la ELAO.

1.5.4.3.2. La ELAO abierta

Denomina al segundo enfoque **la ELAO abierta** porque la ELAO se abre relativamente en todas sus dimensiones, desde la retroalimentación que se da a los alumnos hasta los tipos de actividades y el rol del profesor. Podría objetarse, según su autora, que no se encuentra totalmente abierta, pero existe una relativa apertura en relación al enfoque anterior, al menos en los que se refiere a estas dimensiones.

1.5.4.3.3. La ELAO integrada

El tercer enfoque que clasifica Bax es el de la **ELAO integrada**, que diferencia la ELAO integradora del tercer periodo de la clasificación de Warschauer y Healley a su tercer periodo. La principal característica que distingue la ELAO integrada de la ELAO integradora es que ésta última todavía no ha comenzado de manera representativa, sino que significa un objetivo hacia el que debemos trabajar. En este momento parece que nos encontramos todavía inmersos dentro del segundo enfoque, la ELAO abierta. La ELAO integrada existe en lugares excepcionales, pero está lejos de ser a todas luces el enfoque más general.

Es por tanto posible utilizar esta clasificación como guía para los amplios desarrollos de la ELAO. Este marco ofrece para su autora otros beneficios, si lo comparamos con análisis anteriores ya que la terminología empleada evita confusiones con los enfoques procedentes de la enseñanza o el aprendizaje. La clasificación parece más adaptada a lo que en realidad ha sucedido en el pasado y está sucediendo en la actualidad. El marco nos permite definir nuestra práctica en más detalle. Por ejemplo, podemos descubrir que una institución es restringida en algunos aspectos, abierta en otros e integrada en otros, dándonos una idea clara de lo que se hace en la práctica en los aspectos claves de la ELAO. (Bax 2003:22)

Tabla 13.- Modelos de la ELAO según Bax (2003)

	ELAO RESTRINGIDA	ELAO ABIERTA	ELAO INTEGRADA
Contenido	- Sistema lingüístico	- Sistema lingüístico y destrezas	- Trabajo con destrezas integradas, destrezas mixtas y sistema lingüístico
Tipo de tarea	- Drills cerrados - Rompecabezas	- Simulaciones - Juegos - Comunicación Mediada por Ordenador	- Comunicación Mediada por Ordenador, Word Perfect, correo electrónico - Cualquiera que se adapte a las necesidades
Tipo de actividad	- Reconstrucción de textos	- Interacción con el ordenador	- Interacción frecuente con

del alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Contestación de preguntas cerradas Interacción mínima con otros estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción ocasional con otros estudiantes 	<p>otros alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguna interacción con el ordenador en la clase
Tipo de retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Correcto/incorreto 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada en el desarrollo de destrezas lingüísticas - Abierta, flexible 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar, evaluar, comentar, estimular el pensamiento
Rol del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Director 	<ul style="list-style-type: none"> - Director/ - Facilitador 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitador - Gestor
Actitud del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Temor o admiración exagerada 	<ul style="list-style-type: none"> - Temor o admiración exagerada 	<ul style="list-style-type: none"> - Parte normalizada de la enseñanza
Lugar que ocupa en el curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - No se encuentra integrado en la programación. Es una actividad extra y opcional - La práctica está dominada por la tecnología en lugar de por la programación o necesidades de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Juguetes - No se encuentra integrado en la programación. - Es una actividad extra y opcional - La práctica está dominada por la tecnología en lugar de por la programación o necesidades de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramienta de aprendizaje integrada en el programa. - Adaptada a las necesidades de los alumnos. - El análisis de necesidades y contexto precede a la decisión sobre la tecnología
Lugar que ocupa en la clase		<ul style="list-style-type: none"> - Toda la clase dedicada al trabajo con ELAO 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupa una pequeña parte de cada lección
Posición física del ordenador	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de ordenadores 	<ul style="list-style-type: none"> - En la sala de ordenadores, en ocasiones dedicada sólo a idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> - En todas las clases, en los pupitres, en las mochilas

1.6. Marco metodológico de elaboración propia para la integración de las TIC en la didáctica y el currículo de Lenguas Extranjeras

Una vez realizado el recorrido teórico por los distintos paradigmas, conceptos y modelos dominantes en el contexto educativo de la enseñanza de lenguas modernas de los últimos tiempos, hemos diseñado una herramienta de referencia para el diseño de programas de Lenguas Extranjeras, que establece las conexiones pertinentes entre los diferentes elementos que deben estar presentes en el diseño didáctico de los programas de Lenguas Extranjeras, a partir de la revisión científica llevada a cabo en el marco teórico de esta investigación. Se trata de un marco conceptual para ayudar a reflexionar sobre los principios que hasta la fecha han fundamentado el uso didáctico de las TIC en la ELAO, y sobre otros elementos que invitan a la introducción y uso de las TIC en el aula de manera práctica y racional. Este marco abarca tres niveles, un nivel inicial de reflexión, otro de concreción y un tercero de evaluación. El segundo de estos niveles va acompañado de una matriz de referencia para la delimitación de los elementos que configurarán nuestro programa didáctico. Este marco nos servirá

asímismo como referencia para el análisis de los principios didácticos y metodológicos que sustentan el uso de las TIC por parte del profesorado actual.

En el diseño de este marco hemos tenido especialmente en cuenta los principios emanados de los siguientes modelos y propuestas teóricas revisadas:

- Los principios curriculares sobre el aprendizaje de lenguas de Stern (Stern, 1992)³⁴⁹.
- Los principios sobre el diseño didáctico y la clasificación de los métodos de Richards y Rodgers (Richards y Rodgers, 2001)³⁵⁰.
- Los principios favorecedores del aprendizaje de lenguas propuestos por Ellis (Ellis, 2005)³⁵¹ y el MCREL³⁵².

³⁴⁹ STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. ALLEN, P. y HARLEY B. (eds) Oxford: Oxford University Press

³⁵⁰ RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press

³⁵¹ ELLIS, R (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices Limited Disponible en Internet en www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf [acceso 7/04/07]

³⁵² MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE EVALUACIÓN (2002) Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

1.6.1. Nivel preliminar: Reflexión y selección de principios educativos, objetivos, contenidos, tareas, actividades herramientas y materiales didácticos

1.6.1.1. Primera fase

El profesor debería realizar una **selección del enfoque teórico que pretende dar a su enseñanza**, reflexionando sobre el contexto social y el marco teórico en el que se basará su programa (lingüístico y del aprendizaje). En niveles superiores o enseñanzas profesionales, sería importante detectar con anterioridad las necesidades específicas de los alumnos. (Pasos 1, 2, 3)

Nota: El dominio de los distintos paradigmas teóricos anteriormente expuestos permite:

- *reconocer los principios que subyacen en el currículo oficial,*
- *reconocer los fundamentos teóricos de los materiales prediseñados*

por las editoriales, o disponibles en Internet

- *poder diseñar y solicitar el diseño de diversas actividades y materiales instructivos*
- *aplicar de manera significativa las herramientas y materiales seleccionados para el desarrollo de las actividades programadas.*

1.6.1.2. Segunda fase

Basándose en el contexto y los paradigmas teóricos seleccionados, deberían **concretarse los objetivos y contenidos** y el tipo de competencias que se desean desarrollar para poder diseñar el tipo de tareas prácticas, instrumentos, recursos, herramientas y/o materiales necesarios para la consecución y explicación de cada uno.

Nota: Si se sigue un modelo curricular de tipo normativo, los objetivos y contenidos se irán seleccionando del marco legalmente definido. El autor del programa, que en este caso sería la Administración Educativa, deberá asumir la responsabilidad de seleccionar la cultura que pretende llevar al aula, mientras que el

profesor, por delegación, organizará en su programa la selección que le viene dada.

1.6.1.2. Tercera fase

En base a los contenidos a los recursos disponibles tanto en el centro como disponibles por los alumnos fuera de clase, los contenidos, objetivos y tipos de competencias que se deseen desarrollar se procederá a:

- diseñar o seleccionar las tareas y/o actividades
- diseñar o seleccionar los medios, herramientas o materiales que se van a usar
- seleccionar los recursos complementarios
- diseñar o seleccionar las pruebas de evaluación

1.6.2. Nivel de concreción: especificación del programa de integración curricular de NTIC en el área de Lenguas Extranjeras

1. Especificar los factores contextuales y sociales que intervienen en nuestro plan pedagógico

- **De tipo tecnológico:**

Medios disponibles en el centro y fuera del centro por los alumnos

Ubicación de los medios

Frecuencia de disponibilidad

- **De tipo lingüístico:**

Contexto y tipos de usos de la lengua meta respecto al contexto social de los alumnos.

Posibilidades de usos.

Posibilidades de desarrollo de actividades comunicativas.

Posibilidad de acceso al conocimiento en la lengua meta

2. Especificar la teoría o teorías lingüísticas que sustentan nuestro programa

- Estructural
- Nocio-funcional
- Interactiva

3. Precisar la teoría o teorías de aprendizaje en que nos basamos

- Conductista
- Cognitivista
- Sociocultural

4. Precisar el tipo de programa que vamos a diseñar o seguir

- **Proposicional:**
Formal
Funcional-nocional
- **Procesual:**
Programa de aprendizaje por tareas
Programa procesual

5. Establecer los objetivos

- **de dominio**

- de conocimiento
- de apreciación

6. Precisar los contenidos

- **lingüísticos** (fonología, gramática, texto y discurso)
- **culturales** (proporciona conocimiento cultural y contacto con las personas de la comunidad meta)
- **actividades de comunicación** (que proporcionan oportunidades para un uso natural no analítico de la lengua)
- **de educación lingüística general** (pragmática social y sobre el proceso de aprendizaje)

7. Definir las tareas y actividades que se van a realizar

Tareas de:

- **aprendizaje**
(lingüístico,
metalingüístico,
tecnológico)
- **comprensión**

Actividades de:

- **expresión: Oral, escrita o audiovisual**
- **comprensión: oral, escrita o audiovisual**
- **interacción: oral o**

- interacción escrita
- comunicación
- expresión
- mediación interlingüística e intercultural

8. Precisar las competencias y estrategias que precisan el desarrollo de las tareas según el MCERL

Competencias de tipo:

- general
- lingüístico
- sociolingüístico:
funciones y marcas de
tratamiento
- pragmático

Estrategias de tipo:

- general
- lingüístico
- sociolingüístico
- pragmático

9. Definir los papeles de los alumnos, del profesor y de las NTIC

- papel del profesor
- papel de los alumnos

- **papel de las NTIC**

10. Definir el tipo de organización de la clase y equipos

- **centrados en el profesor**
- **centrados en la clase**
- **centrados en los alumnos (a título individual)**

11. Definir las NTIC: equipos, software y materiales electrónicos que se van a utilizar

- **en las tareas de comunicación**
- **en las tareas de interacción**
- **en las tareas de expresión**
- **en las tareas de aprendizaje**
- **en las tareas de evaluación**

12. Seleccionar el método o métodos de enseñanza a seguir, lo que es lo mismo, los tipos de prácticas, procedimientos y tratamientos

Esto tiene que ver con:

- **La adopción de una metodología determinada:**

Método Oral o audiolingüístico

Enfoque comunicativo nocional-funcional

Otros enfoques comunicativos: Enseñanza basada en contenidos, Enfoque por tareas, Aprendizaje cooperativo,

Enfoque léxico

- **La adopción de una variedad de métodos de acuerdo con los objetivos y tareas programadas.**

- **Las estrategias de enseñanza en relación con la lengua y la cultura propias y la lengua y cultura meta:** interlingüísticas, intralingüísticas, interculturales o intraculturales.

- La utilización de **métodos de enseñanza y aprendizaje analíticos o experimentales**

- El fomento del **aprendizaje explícito o implícito**

- **Estrategias de distribución** (concentradas o distribuidas en una o varias clases) y **duración** de las tareas y actividades (cortas o largas).
- **Estrategias sociales e interpersonales que se desarrollan en la clase:** tamaño y composición de los grupos de aprendizaje, grado de interés por las relaciones humanas y los aspectos afectivos del aprendizaje lingüístico

La definición del marco conceptual para la integración curricular por parte del profesor o el Departamento puede ser explícito o implícito, en cualquier caso aspectos como los antecedentes y restricciones impuestas por el contexto, el currículo oficial y la programación del centro influirán en que algunas de las decisiones no sean propias del profesor sino de adaptación al contexto.

1.6.3. Nivel de evaluación

Ningún plan o programa de enseñanza concluye sin la correspondiente evaluación sobre la validez de las previsiones realizadas. Este es el último nivel

que contempla este marco, nivel que constituye el medio para reflexionar sobre la validez del plan para alcanzar los objetivos propuestos.

Este nivel tiene en consideración:

- **La evaluación de los instrumentos, medios y los procedimientos:** cómo reciben los alumnos el curso y los diferentes elementos previstos para el desarrollo del programa (instrumentos, los recursos, las tareas, materiales y los métodos de organización del aula).
- **El proceso de implementación** (la secuenciación, la velocidad en el desarrollo de tareas)
- **El éxito del programa a nivel de obtención de los objetivos programados.** Capacidad para desarrollar las competencias y estrategias comunicativas, y la obtención de determinados conocimientos.
- Si no cumple con las expectativas conviene plantearse **qué cambios se pueden introducir**

1.7. Antecedentes científicos de nuestra investigación

Muchos de los factores que afectan al papel que el profesorado desempeña en la integración didáctica y curricular de las TIC está conectado con su papel como docente en el centro educativo, cualquiera que sea su campo de especialización; de la misma manera que muchos de los factores que afectan al aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera acontecen con independencia de los niveles en los que se encuentre el alumno. Vistos ya los beneficios de la integración de determinadas metodologías y usos de las TIC en el aprendizaje de la lengua y en su didáctica, este capítulo intenta establecer los antecedentes científicos del tema central de la investigación propuesta en esta Tesis: el papel que juega el profesorado en la integración didáctica y curricular.

Una revisión por los temas y líneas de investigación seguidos por la Tecnología Educativa en los últimos años, nos ofrece un amplio paralelismo con muchos de los también tratados por la investigación en ELAO. Dos estudios al respecto de Área (2005)³⁵³ y Mac. Millan y Hawkins, 1999³⁵⁴), procedentes de

³⁵³ AREA, M (2005) Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa, v. 11, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. [Consultado en diciembre 2006]

ambos lados del Atlántico, coinciden ampliamente al definir los principales temas y líneas de investigación abiertas por la Tecnología Educativa en las décadas más recientes, gran parte de los cuales han sido también investigados en el campo de la ELAO (véanse Arnold y Ducate, 2006³⁵⁵ o la temática de las Tesis leídas en el campo de la ELAO en los EE.UU. en los últimos años³⁵⁶), habiendo llegado ambos tipos de estudios a conclusiones similares.

En este capítulo veremos los temas, líneas de investigación y conclusiones manifestadas por la investigación en aquellos aspectos conectados con el uso de las TIC por parte del profesorado; para adentrarnos más adelante con los temas más específicos de nuestro campo disciplinar tratados por estudios de ámbito europeo y británico.

Del amplio corpus de estudios utilizado en esta revisión hemos llegado a las siguientes conclusiones:

³⁵⁴ MCMILLAN, K.; HAWKINGS, J.; HONEY, M. (1999) *Educational Technology Resesearch and Development*. Center form Children & Technology, Review Paper.

³⁵⁵ ARNOLD, N., & DUCATE, L. (2006) CALL: Where are we and where do we go from here. In L. Ducate & N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (pp. 1-20). San Marcos, TX: CALICO Publications.

³⁵⁶ Véase la página CALL Thesis en la web de la revista científica Language learning and Technology

1.7.1. La investigación sobre la integración de las TIC en las aulas

La preocupación por la influencia de la Sociedad de la Información en la práctica educativa es un tema emergente de gran empuje en la actualidad debido sobre todo a las políticas educativas. Por este motivo, desde hace escasamente una década existe un notable incremento del **estudio del impacto y uso de las Nuevas Tecnologías en el ámbito educativo general** (Fernández y Cebreiro 2003³⁵⁷ y Área 2005³⁵⁸) que ha alcanzado tanto a los países anglosajones y del norte de Europa, con larga tradición en el tema, como al español, donde se han generado algunos **trabajos que exploran lo que los profesores perciben y piensan en relación a las tecnologías y al uso que hacen de ellas en su centro escolar** (De Pablos y Colás, 1998³⁵⁹; Cabero, 2000³⁶⁰; Fernández, Hinojo y Aznar, 2002³⁶¹, *apud* Área 2005³⁶²).

³⁵⁷ FERNÁNDEZ, M.C. y CEBREIRO, B. La integración de los medios y Nuevas Tecnologías en los centros y prácticas docentes.

³⁵⁸ AREA, M. (2005) Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 3-25. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm

³⁵⁹ DE PABLOS, J. Y COLÁS, P. (Dir) (1998) La implantación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo andaluz: un estudio evaluativo. Grupo de investigación Evaluación y Tecnología Educativa, Universidad de Sevilla (inédito).

³⁶⁰ CABERO, J. (Dir.) (2000) Uso de los medios Audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces. Sevilla: Cronos.

³⁶¹ FERNÁNDEZ, Hinojo y Aznar, 2002 Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la educación. Contextos educativos, 5, año 2002, pp. 253-270 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=498346> [Consultado en diciembre 2006]

³⁶² AREA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 3-25. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm

La investigación en Tecnología Educativa y en la ELAO se ha basado muchas veces en perspectivas teóricas e instrumentales, dejando muchas veces olvidados los aspectos didácticos y curriculares. Lo mismo ha sucedido con su integración en el aula, tal y como se manifiesta en un informe reciente del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa en nuestro país (Segura y otros, 2007:8)³⁶³, en el que también se reconoce la importancia de la figura del profesor en este proceso:

“Hasta ahora la incorporación de las TIC en la escuela ha venido marcada tradicionalmente más por la tecnología que por la pedagogía y la didáctica”, aunque varios son los factores que entran en juego para un buen aprendizaje digital: tecnología apropiada, conectividad y contenidos digitales (software) de cada materia, que el profesor pueda utilizar y manejar de acuerdo con sus necesidades y, para dar cohesión a todo anterior, es un factor determinante la figura del profesor, dinamizador, orientador y asesor de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, cualquier programa institucional que pretenda implantar y utilizar las TIC en la escuela debe contemplar la acción conjunta de todos estos factores” (Segura y otros

³⁶³ SEGURA, CANDIOTI Y MEDINA BRAVO (2007) Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española, documento básico para la XXII Semana Monográfica de la Educación, Madrid, Diciembre de 2007”. Fundación Santillana. Acceso en Internet: www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXII/DocumentoBasico.pdf [Consultado en diciembre 2006]

En los últimos años esta tendencia ha ido cambiando y desde finales de los años noventa surgen estudios que se enfocan hacia el análisis de los aspectos relacionados con el componente didáctico de los procesos de integración de los medios de enseñanza, y, en concreto, como veremos, hacia el uso de estos recursos por parte de los profesores.

Recientemente expertos y agencias educativas comienzan a ver la necesidad de enfocar la investigación hacia el campo específico de disciplinas o niveles educativos concretos y hacen recomendaciones para llevar a cabo estudios en contextos reducidos, de manera que se puedan comparar los estudios a gran escala con otros de menor escala y obtener así un conocimiento más en profundidad de cómo abordar la inserción e integración de las TIC en el contexto educativo (véanse las conclusiones de European Schoolnet, 2006³⁶⁵). La presumible inmediata aceleración del proceso de inserción de las Nuevas Tecnologías en las aulas a todos los niveles y la necesidad de contar con

³⁶⁴ SEGURA, CANDIOTTI Y MEDINA BRAVO (2007) Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española, documento básico para la XXII Semana Monográfica de la Educación, Madrid, Diciembre de 2007". Fundación Santillana. Acceso en Internet: www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXII/DocumentoBasico.pdf [enero 2008]

³⁶⁵ EUROPEAN SCHOOLNET (2006) The ICT Impact Report A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Acceso en Internet: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf> [Consultado en 07/05/07]

referentes válidos en esta nueva etapa que se abre a nivel educativo, hace que este tipo de análisis adquieran un protagonismo especial.

Esta preocupación creciente por la Didáctica y el currículum ha encontrado su proyección en el ámbito internacional de la ELAO, cuya bibliografía cuenta ya con trabajos centrados en el **currículum** [Calvi L. and Geerts W. (eds.) (1998)³⁶⁶ ; Spreen C.A. (ed.) (2002)³⁶⁷]; **el desarrollo de nuevas literacidades** (Kress, 2003); **la ELAO y los medios de comunicación** (Little,1998), **el autoaprendizaje** (Gardner y Miller, 1999); **la ELAO e el desarrollo de la enseñanza centrada en el alumno** (Sandholtz, Ringstaff y Dwyer,1997), **la evaluación** (Dunkel (ed.),1991) **o el profesorado y su papel en la expansión de la ELAO** (Hubbard and Levy, 2007)³⁶⁸

1.7.1.1. Líneas temáticas seguidas por la investigación y metodología empleada

La investigación sobre las TIC relacionada con los procesos educativos ha sido amplia desde los años sesenta y el foco de los estudios ha ido evolucionando progresivamente desde el aprendizaje hacia áreas de interés que abarcan

³⁶⁶ CALVI L. Y GEERTS W. (eds.) (1998) *CALL, Culture and the Language Curriculum*, Berlin: Springer

³⁶⁷ SPREEN C.A. (ed.) (2002) *New Technologies and Language Learning: Issues and Options*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center

³⁶⁸HUBBARD, P and LEVY, M. (eds.) (2006) *Teacher Education in CALL*. John Benjamins Publishing Co, Amsterdam, pp. 63-80.

infraestructuras, organización y políticas, formación de docentes, usos educativos y otros usos de las TIC en el sistema educativo hasta su impacto sobre el mismo.

De los meta-análisis de MacMillan et al. (ibid., 1999) y Área (ibid., 2005), sobre la investigación en TE, y Arnold y Ducate (ibid. 2006), sobre la investigación en ELAO, se desprende que los **temas** más tratados por la investigación hasta el momento han sido los siguientes:

- a. **los efectos de los ordenadores en el rendimiento y aprendizaje del alumnado,**
- b. **los estudios sobre los factores que intervienen en el uso de la tecnología,**
- c. **los estudios sobre la integración de las tecnologías en los contextos educativos.**

Hoy en día aumenta la necesidad de saber **cómo y en qué grado influyen las tecnologías en la mejora de este aprendizaje** y cada vez se reconoce más el papel que las TIC juegan en un amplio proceso de cambio que no sólo afecta al uso que hacemos de ellas. Esto comporta una serie de **subtemas** procedentes de las preguntas que con más frecuencia se plantea la investigación como son:

- cuáles son los hábitos de profesores y alumnos en el uso de las TIC

- de qué manera puede integrarse o se integra la tecnología en el contexto educativo,
- cómo podemos hacer que las posibilidades tecnológicas respondan a las necesidades específicas de los alumnos,
- cómo interpretan y adaptan los usuarios (profesores y alumnos) los nuevos recursos tecnológicos,
- cómo los cambios tecnológicos modifican o interactúan con otros aspectos del proceso educativo tales como la evaluación, la administración, la comunicación y el desarrollo del currículo.

La creciente expansión y evolución tecnológica ha condicionado que surjan nuevos planteamientos en la investigación y que con la llegada del siglo XXI proliferen los estudios sobre las opiniones y actitudes del profesorado y otros agentes educativos externos hacia el uso e integración de las tecnologías en las aulas y centros escolares y los que investigan las prácticas de uso de los ordenadores en los centros y aulas desarrollados en contextos reales.

Los estudios referidos a explorar las **opiniones y actitudes del profesorado y demás agentes educativos** son útiles porque ofrecen un retrato del estado de opinión y esta información es de primer orden cara a articular y

planificar cualquier estrategia de diseminación, formación, apoyo o evaluación de un proyecto destinado a la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas (NCES, 2000³⁶⁹; Solmon y Wiederhorn, 2000³⁷⁰, Luke, 2006³⁷¹ ; Cope y Ward, 2002³⁷²; Escudero, 1989³⁷³; De Pablos y Colás, 1998³⁷⁴, Cabero, 2000³⁷⁵; Fernández, Hinojo y Aznar, 2002³⁷⁶), aunque aportan una información muy limitada de lo que realmente sucede en el interior de las aulas y de los centros, de las prácticas escolares con ordenadores, y de los efectos de las mismas. También **las creencias y las actitudes de los profesores en relación con la utilización del ordenador** determinan su valoración y son un elemento importante para su empleo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ertmer,1999)³⁷⁷. Igualmente, la

³⁶⁹ National Center For Education Statistics (2000) Teacher use of computers and the Internet in public schools. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. NCES 2000–090

³⁷⁰ SOLMON, L.C. y Wiederhorn (2000) Progress of Technology in the School: 1999. Report on 27 states. Milken Family Foundation, mayo 2000. Consultado 10 marzo 2005 en http://www.mff.org/pubs/Progress_27states.pdf

³⁷¹ LUKE, L. 2006 Situating CALL in the broader Methodological context of foreign language teaching and learning: promises and possibilities., en “Calling on Call: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching”, CALICO Monograph Series VOL 5, 2006 calico.org.

³⁷² COPE, CH y WARD, P. (2002) Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers’ perceptions. *Educational Technology & Society* 5 (1) 2002 En Internet: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2002/cope.pdf

³⁷³ ESCUDERO, J.M. (Dir) (1989) Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, MEC, Madrid.

³⁷⁴ DE PABLOS, J. y COLÁS, P. (Dir) (1998) La implantación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo andaluz: un estudio evaluativo. Grupo de investigación Evaluación y Tecnología Educativa, Universidad de Sevilla (inédito).

³⁷⁵ CABERO, J. (Dir.) (2000) Uso de los medios Audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces. Sevilla: Kronos.

³⁷⁶ FERNÁNDEZ, HINOJO y AZNAR, (2002) Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la educación Contextos educativos, 5, año 2002, pp. 253-270

³⁷⁷ ERTMER, P.A. (1999). Addressing first and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educ ational Technology Research and development*, 47 (4), 47-61.

competencia del profesorado para utilizar el ordenador en su acción educativa

influye de forma significativa en su actitud y en su uso (Bozionelos, 2001)³⁷⁸.

Otras líneas de investigación han demostrado que, en el proceso de incorporación del ordenador al aula, **el modelo educativo del docente es central** para comprender el impacto de las TIC sobre el aprendizaje. A su vez, la incorporación de estos recursos puede ayudar al docente a reforzar su concepción educativa o a transformarla (Marchesi y Martín, 2003)³⁷⁹. Asimismo, **las actitudes, la competencia y la formación del profesorado** muestran una influencia sustancial en el proceso de adopción de las TIC en su práctica docente (Newhouse, 2002)³⁸⁰.

Los estudios de caso de centros y aulas, son altamente potentes para averiguar la fenomenología que acompaña a aquellas experiencias innovadoras en el uso educativo de los ordenadores, y permite obtener un conocimiento particular del caso a partir de sus rasgos idiosincrásicos (Zhao y otros, 2002³⁸¹; Gallego, 1994 a³⁸², b³⁸³; Alonso, 1993³⁸⁴; Bosco, 2000³⁸⁵; Martínez, 2002³⁸⁶; Lee, Grez,

³⁷⁸ BOZIONELOS, N. (2001) "Computer Anxiety: Relationship with Computer Experience and Prevalence". *Computers in Human Behaviour*, 17, 213-224.

³⁷⁹ MARCHESI, A. y Martín, E. (2003) *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.

³⁸⁰ NEWHOUSE, P. (2002) *Literature Review. The impact of ICT on Learning and teaching*. Western Australia: Specialist Educational Services.

³⁸¹ ZHAO, Y., PUGH, K., SHELDON, S., y BYERS, J. (2002). "Conditions for classroom technology innovations: Executive summary". *Teachers College Record*, 104 (3) 482-515.

³⁸² GALLEGO, M^a. J. (1994a). *La práctica con ordenadores en los centros educativos*. Granada: Servicio de Publicaciones.

2005³⁸⁷, Christie, 2005³⁸⁸). El punto débil de este tipo de estudios es precisamente su limitada capacidad de generalización de los resultados obtenidos. Las experiencias son transferibles, pero los resultados no son generalizables.

1.7.1.2. Métodos de investigación empleados

En cuanto a los métodos más frecuentemente utilizados en la investigación del impacto de la tecnología instructiva en los procesos educativos podríamos hablar de cinco tipos de métodos o modalidades de investigación (Área, *ibid.* 2005 y MacMillan et. al. , *ibid.* 1999):

- La investigación sobre el diseño instructivo
- Los estudios sobre el aprendizaje de los alumnos
- La investigación formativa

³⁸³ GALLEGO, M^a. J. (1994b) El ordenador, el curriculum y la evaluación de software educativo. Granada: Proyecto Sur ediciones.

³⁸⁴ ALONSO, C. (1993) Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

³⁸⁵ BOSCO, A. (2000) Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de caso. Tesis doctoral inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona.

³⁸⁶ MARTINEZ, I. (2002) La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación de personas adultas. Estudio de caso del centro de EPA de Santurce. Universidad del País Vasco, Tesis Doctoral inédita.

³⁸⁷ LEE, Greg (2005) Putting In-Class Lecture Video Segments Online: Lessons Learned. Artículo en Internet en la web de ISTE (Internacional Society for Technology in Education http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC_2004/Lee-Greg-NECC04.pdf [Consultado en 8/04/07] Lee, G Putting In-Class Lecture Video Segments Online: Lessons Learned

³⁸⁸ CHRISTIE, A. (2005) Scaffolding Graduate Student Learning through Collaboration with Gen Y Students. Artículo en Internet en http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC_2005/Christie-Alice-NECC05.pdf [Consultado en 8/04/07]

- La evaluación formativa y sumativa
- La investigación sobre políticas educativas

Área (ibid. 2005) es partidario de contar con estudios complementarios entre sí, ya que cada uno ofrece una visión interesante, aunque parcial, de la compleja realidad implicada en la incorporación de las nuevas tecnologías en el mundo escolar. Por ello este autor cree que *“el eclecticismo metodológico y de planteamientos en la investigación debieran ser una de las características de los estudios destinados a obtener una visión global e integrada del conjunto de variables, fenómenos, situaciones y prácticas que ocurren y acompañan a todo proceso de innovación pedagógica a través de la integración escolar de las tecnologías digitales”*, línea ideológica que compartimos y seguiremos en nuestra investigación.

1.7.2. La reciente investigación sobre el uso e integración de las TIC en los centros educativos y su relación con el profesorado

Para recoger los temas y subtemas tratados por diferentes estudios de investigación hemos revisado los siguientes informes o meta-análisis y recogido sus principales conclusiones:

En primer lugar, y para ubicarnos en el ámbito europeo de la cuestión

a nivel escolar, hemos seleccionado lo que recogen sobre el tema los informes de Eurydice (2004)³⁸⁹ y *The Impact Report* de European Schoolnet (2006)³⁹⁰. El primero analiza con datos y cifras el tipo de equipos existentes en los centros escolares de los diferentes países y el grado de uso de las tecnologías en las aulas; permite establecer comparaciones de expansión tecnológica en base a criterios comunes y posee gran valor de tipo político-administrativo, pero también pedagógico y didáctico. El prólogo³⁹¹ de este estudio postula la necesidad de dirigir la mirada hacia la tecnología instructiva para *“Mejorar la calidad de la educación”* y recuerda las metas que se fijaron los sistemas educativos y de formación de los países de la Unión Europea de aquí al 2010 en el marco del seguimiento de la estrategia de Lisboa. *“Los centros escolares, e incluso las aulas, deben estar convenientemente equipados. Asimismo, los profesores deben estar en condiciones de poder utilizar estas tecnologías para enriquecer su práctica educativa, al igual que los jóvenes, quienes deben ser capaces de ampliar sus horizontes utilizándolas de forma sencilla y con la perspectiva crítica necesaria.”* Sin embargo, sus datos estadísticos se quedan un poco desfasados puesto que se refiere a cifras del 2000 y 2002 y sólo serán válidos desde un punto de vista futuro para establecer comparativas y análisis retrospectivos sobre el avance en la integración

³⁸⁹ EURYDICE, la red de información sobre educación en Europa (2004) Cifras clave de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares de Europa

³⁹⁰ EUROPEAN SCHOOLNET (2006) *The ICT Impact Report* A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Acceso en Internet: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf> [Consultado en 07/05/07]

³⁹¹ Pág. 3 del informe

tecnológica en cada uno de los países y a nivel europeo.

El segundo de estos informes, European Schoolnet (ibid. 2006) es clave para comprender el panorama europeo actual a nivel de uso didáctico de las TIC en los centros educativos, ya que revisa más de una docena de los estudios más recientes publicados en Europa entre los años 2004 y 2006 y establece una serie de recomendaciones de aplicación práctica para la administración, los gestores escolares y la investigación desde la perspectiva actual. El informe analiza un amplio espectro de datos procedentes de siete grupos de estudios:

1. **Estudios sobre el impacto de las TIC a gran escala:** [e.g. e-learning Nordic, Ramboll Management (2006)³⁹², Impact 2, Harrison (2002)³⁹³; New Technology in School: Is There a Payoff, Machin (2006)³⁹⁴]
2. **Evaluaciones de programas o iniciativas nacionales sobre las TIC.** [e.g. Evaluation of ITMF, Ramboll Management (2005)³⁹⁵, Tiger in Focus, Toots (2004)³⁹⁶]

³⁹² RAMBOLL MANAGEMENT (2006) 'Elearning Nordic 2006: Impact of ICT on Education', Denmark: Ramboll Management. En Internet http://www.skolutveckling.se/skolnet/english/pdf/English_eLearning%20Nordic_Print.pdf#search=%22Elearning%20Nordic%202006%22 [Consultado en agosto 2007].

³⁹³ HARRISON, C. et al. (2002) 'ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment', UK: Becta. Accesible en Internet http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ImpaCT2_strand1_report.pdf.

³⁹⁴ MACHIN, S. et al. (2006) 'New technologies in schools: Is there a pay off?', Germany: Institute for the Study of Labour. Accessed at: <http://ftp.iza.org/dp2234.pdf#search=%22New%20technologies%20in%20schools%3A%20Is%20there%20a%20pay%20off%3F%20%22>.

³⁹⁵ RAMBOLL MANAGEMENT (2005) 'Evaluation of ITMF: Overall Results', Denmark: UNI•C. Accessed at: http://enis.emu.dk/spredning/itmfm/finalreport_itmf.pdf.

³⁹⁶ TOOTS, A. et al. (2004) 'Tiger in Focus: Executive Summary', Tallinn: Estonian Tiger Leap Foundation. Accessed at: <http://www.tiigrihype.ee/eng/publikatsioonid/summary.pdf>.

3. **Informes de inspección nacionales** [8 Years Education and ICT, ICT Monitor, Kessel (2005)³⁹⁷]
4. **Evaluación de intervenciones específicas nacionales a mayor o menor escala** [e.g. The ICT test bed evaluation, Underwood (2006)³⁹⁸, Interactive Whiteboard evaluation, Higgins (2005)³⁹⁹]
5. **Informes sobre investigaciones nacionales** [The Becta Review, Becta (2006)⁴⁰⁰]

En segundo lugar, hemos recogidos algunos de los temas y datos que a su vez recogen Arnold y Ducate (2006)⁴⁰¹ en su estudio “CALL: Where are we and where do we go from here?”, primer capítulo del libro *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*.

A partir de la lectura de estos trabajos hemos clasificado las conclusiones obtenidas sobre la investigación de las TIC en las aulas a partir de los siguientes temas emergentes en las investigaciones revisadas:

³⁹⁷ KESSEL, VAN N., et al. (2005) ‘ICT Education Monitor: Eight years of ICT in schools’, the Netherlands, Ministry of Education, Culture and Science.

³⁹⁸ UNDERWOOD, J. et al. (2006) ‘ICT Test Bed Evaluation-Evaluation of the ICT Test Bed Project’, UK: Nottingham Trent University, March 2006. Accessed at: <http://www.evaluation.icctestbed.org.uk/about> .

³⁹⁹ HIGGINS, C. et al. (2005) ‘Embedding ICT in the Literacy and Numeracy Strategies: Final Report’, UK: University of Newcastle, Becta, April 2005. Accessed at: [http://www.becta.org.uk/page_documents/research/univ_newcastle_evaluation_whiteboards .pdf](http://www.becta.org.uk/page_documents/research/univ_newcastle_evaluation_whiteboards.pdf) [Consultado en diciembre 2006]

⁴⁰⁰ BECTA (2006) ‘The Becta Review 2006: Evidence on the progress of ICT in education’, UK: Becta. Accessed at: http://becta.org.uk/corporate/publications/documents/The_Becta_Review_2006.pdf [Consultado en diciembre 2006]

⁴⁰¹ ARNOLD & DUCATE. CALL: Where are we and where do we go from here (pp. 1-20) En Ducate, L., & Arnold, N. (Eds.). (2006) *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (CALICO Monograph Series Volume 5). San Marcos, TX: CALICO (Computer-Assisted Language Instruction Consortium).

1.7.2.1. Adopción y uso didáctico de las TIC por el profesorado en clase y fuera de clase

Los informes aportados por las investigaciones que analizan el porcentaje de uso de las TIC en los sistemas educativos y dentro de la clase revelan una serie de datos interesantes para la evaluación formativa. Estudios llevados a cabo en diferentes contextos educativos de los Estados Unidos como los de Cuban (2001)⁴⁰²; Russel et al. (2003)⁴⁰³, Becker (2000)⁴⁰⁴ o Sax (citado por Spodark, 2005⁴⁰⁵), recogidos por Arnold y Ducate (2006)⁴⁰⁶ revelaban lo siguiente:

- Ocho de cada diez profesores usan las tecnologías fuera de clase para tareas directamente relacionadas con su labor docente y administrativa (Cuban, op. cit. 2001; Russel et al., op. cit. 2003 y Becker, op. cit. 2000), sin embargo, el uso de la tecnología en clase para mejorar la enseñanza es mucho menor (Cuban, op. cit. 2001).
- Cuando Cuban realizó su estudio en 2001, menos de la mitad de los

⁴⁰² CUBAN, L. (2001) Oversold and Underused: Computers in the Classroom. London: Harvard University

⁴⁰³ RUSSEL et al. (2003) *Examining teacher technology use: Implications for pre-service and inservice teacher preparation*. Journal of Teacher Education, 54 (4), 297-310

⁴⁰⁴ BECKER, H.J. (2000) Findings from the teaching, learning and computing survey: Is Larry Cuban right? Education policy Analysis Archives, 8 (51). Acceso en Internet: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n51> [Consultado en noviembre, 2006]

⁴⁰⁵ SPODARK , E. (2005) Technoconstructivism for the undergraduate foreign language classroom. Foreign Language Annals, 38 (3), 428-435

⁴⁰⁶ ARNOLD & DUCATE (2006) CALL: Where are we and where do we go from here (pp. 1-20) En Ducate, L., & Arnold, N. (Eds.). *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (CALICO Monograph Series Volume 5). San Marcos, TX: CALICO (Computer-Assisted Language Instruction Consortium).

profesores de enseñanza primaria usaba la tecnología en clase, (un tercio de los profesores la usaba ocasionalmente y sólo un 10% a diario), mientras que en la enseñanza secundaria el uso de la tecnología era más frecuente, (el 60% de los profesores usaba las TIC al menos una vez al mes, mientras que el 40% restante nunca las usaba).

- En cuanto a los profesores de niveles universitarios, un estudio de Sax (2000)⁴⁰⁷ revela que al menos un tercio (22%) usa el ordenador en clase, dándose la circunstancia de que, al igual que el profesorado de secundaria, emplea el ordenador a diario para preparar sus clases y materiales, mantenerse en contacto con sus colegas de trabajo y llevar a cabo estudios de investigación.

- En general, los profesores usan las TIC para planificar las lecciones de forma más eficaz. Parte del incremento de la eficacia procede de aplicar un enfoque de colaborativo entre docentes, ya que las TIC permiten cooperar compartiendo planes de desarrollo curricular con compañeros y coordinadores.

⁴⁰⁷ SAX, L. (2000) "An Overview of the 1998-99 Faculty Norms." Graduate School of Education and Information Studies at UCLA.

De obligada referencia en el contexto europeo es el resultado de informes recientes como **The Impact Report de European Schoolnet (2006)**⁴⁰⁸, que explica que donde más se refleja el impacto de las TIC sobre el profesorado y su enseñanza es en la preparación de clases (90%) Los **profesores de primaria dan más importancia a las TIC que los profesores de secundaria**, o el recientemente publicado en España por el CNICE (VVAA, 2007), que recoge cuestiones similares a las ya expuestas por los investigadores de ELAO:

- Una proporción significativa de docentes declara hacer un uso alto del procesador de texto (55%), navegación por internet (42%) y gestión del trabajo personal (29%).
- Otros usos de las TIC tienen sin embargo una presencia muy escasa: por ejemplo, el 82% del profesorado dice no emplear nunca o casi nunca las TIC para presentaciones o simulaciones en el aula, el 71% afirma no usar nunca o casi nunca el ordenador para apoyar la explicación de clase y dice no utilizar nunca o casi nunca algunas actividades de comunicación mediante TIC, como colaborar con otros profesionales (un 88%) o comunicarse con estudiantes, familias u otros centros (un 86%).
- La evaluación de alumnos con ayuda de las TIC es muy poco

⁴⁰⁸ EUROPEAN SCHOOLNET (2006) The ICT Impact Report A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Acceso en Internet: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf> [07/05/07]

frecuente: un 84% de los profesores no la realiza nunca o casi nunca.

- Uno de cada cuatro profesores propone el uso de Internet para realizar trabajos en colaboración con grupos de alumnos. El 27% de los docentes realiza con sus estudiantes trabajos de este tipo con una frecuencia media o alta (como mínimo, varias veces al mes). Cerca del 60% del profesorado emplea materiales didácticos digitales y contenidos multimedia. Las actividades con TIC menos habituales en el centro educativo son las relacionadas con la comunicación y la evaluación.

Sin embargo el resultado del informe de ICC (op. cit. 2003) concluye que parece que falta mucho para que el uso de TIC en la Enseñanza de lenguas consiga una **frecuencia de uso** satisfactoria. Entre los motivos detectados destaca el que las TIC se reservan por lo general a las asignaturas de tecnología y se priva de su uso a las humanidades.

1.7.2.2. Las herramientas

Entre los temas que trata la formación del profesorado en TIC se encuentra el de las **herramientas TIC que se necesitan en las clases de lenguas**. Hasta hace poco el tipo de formación en TIC que se consideraba importante para el profesorado era el desarrollo de las destrezas básicas en el manejo del ordenador

(uso del teclado, manejo del ratón, y trabajo con menús). Grau (1996, apud Kessler, *ibid.*) también considera necesario desarrollar destrezas para mantener registros, investigar y mantener comunicación electrónica. Hoy en día se considera imprescindible que, específicamente en el área de Lenguas Extranjeras, el profesorado esté capacitado para usar Internet y, cada vez con mayor frecuencia, que pueda utilizar las herramientas especializadas en Comunicación Mediada por Ordenador (en inglés “Computer Mediated Communication” o CMC) o los sistemas de gestión de aprendizaje, hasta el momento más presentes en el ámbito académico (Fotos y Brown, 2004)⁴⁰⁹. También se presta atención al desarrollo de otras destrezas más especializadas como la utilización de videoconferencia, y el desarrollo de materiales especializados para su uso en la Red de Redes. La proliferación de blogs, wikis y el uso de cualquier otro tipo de foros sociales comienza a cobrar importancia (Son, 2002), así como los sistemas de aprendizaje a distancia. Tal y como Daud (1992)⁴¹⁰ señala es importante que los profesores tomen conciencia de las limitaciones de cada tecnología y no esperen que éstas les vayan a solucionar todos los problemas de aprendizaje.

En relación con el tema de las herramientas necesarias en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras nos gustaría hacer referencia a la destacada labor de

⁴⁰⁹ FOTOS, S and BROWNE, Ch. eds. 2004. *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁴¹⁰ DAUD (1992) Issues in CALL Implementation and Its Implications on Teacher Training En CALICO Journal The Computer Assisted Language Instruction Consortium Texas San Marcos Texas

investigación educativa que se lleva a cabo en el Reino Unido y la accesibilidad en línea de sus resultados.

Estudios como los promovidos por la Agencia BECTA, la “Qualifications and Curriculum Authority”, es decir, el Departamento de certificaciones y curriculum (QCA) ⁴¹¹ o la “Office for standards in Education” u Oficina de estándares educativos (OFFSTED), están obteniendo resultados novedosos sobre la evidencia de los beneficios de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que pueden servir de base de reflexión sobre las modalidades de inserción tecnológica a los profesores interesados en introducirlas en su trabajo habitual.

Estos organismos han promovido numerosos estudios de investigación de diversa tipología y temática, que abarcan tanto exhaustivas revisiones de la literatura científica sobre el impacto, usos y beneficios de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta estudios descriptivos o resultados de experimentaciones llevadas a cabo en los diferentes contextos. También las investigaciones británicas dan a entender que existen determinadas ventajas en el uso de las TIC en las clases de lenguas extranjeras como son la de proporcionar un mayor grado de experiencias de aprendizaje con la colaboración, la interacción y la comunicación en la lengua meta, además de permitir que los

⁴¹¹ En español el Departamento de curriculum y certificaciones (la traducción es mía)

alumnos realicen actividades diferenciadas (Becta 2004 b). En términos generales todos los estudios reiteran los temas ya constatados empíricamente de que las TIC aumentan la motivación, el entusiasmo y la confianza, existiendo indicadores de asociación positiva con el aumento de los resultados (Harrison et al. 2002)⁴¹².

Las ventajas de usar las TIC en la clase de lenguas incluyen otras tecnologías además de los ordenadores, ya se han usado los teléfonos móviles, la vídeo conferencia o el vídeo digital, experimentando su integración en el currículum (Facer and Owen, 2005⁴¹³; HMNIE, 2005⁴¹⁴; Condie et al. 2004 y 2005) y se ha desarrollado una amplia gama de actividades, entre las que se incluyen el uso de juegos.

Otra de las ventajas reconocidas de las TIC en estos estudios es que **las fuentes digitales proporcionan una gran cantidad de información y oportunidades de aprendizaje y los alumnos pueden trabajar a su propio ritmo ya que los recursos digitales se pueden ralentizar y ver repetidas veces adaptándose a las necesidades de los alumnos** (Passey et al. 2004)⁴¹⁵.

⁴¹² HARRISON, C. et al. (2002) 'ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment', UK: Becta. Accessed at: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ImpaCT2_strand1_report.pdf .

⁴¹³ FACER K. and OWEN M. (2005) The potential role of ICT in modern foreign languages learning 5-19, Discussion Paper. Bristol: Nesta Futurelab. Acceso en: <http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/03discuss01.htm> [Consultado en junio 2008]

⁴¹⁴ FACER K. and OWEN M. (2005) The potential role of ICT in modern foreign languages learning 5-19, Discussion Paper. Bristol: Nesta Futurelab. <http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/03discuss01.htm> [Consultado en junio 2008]

⁴¹⁵ PASSEY, D and ROGERS, C with MACHELL, J and MCHUGH, G (2004), *The Motivational effect of ICT on pupils*. England: DfES/University of Lancaster <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR523new.pdf> [junio, 2008]

Becta (2004 b)⁴¹⁶ describe que el proyecto “Video Conferencing in the Classroom”, que involucraba a 28 escuelas de todo tipo (incluyendo centros de aprendizaje y colegios especiales) y abarcaba un amplio rango de edades en una amplia área geográfica, demostraba que los profesores involucrados en la evaluación de la videoconferencia estaban convencidos de que su uso tenía un gran impacto en su aprendizaje y además permitía el acceso a otras culturas para forjarse una idea sobre las distintas identidades culturales. La interacción síncrona cara a cara con otros alumnos nativos en la lengua de estudio era de gran beneficio y los que habían usado este tipo de tecnología desarrollaban mayor confianza y competencia de la esperada.

CILT (2005)⁴¹⁷ detecta diversos beneficios para el aprendizaje en el proyecto “Digital video in the Modern Foreign Language Project”. Este proyecto reunía varios mini-proyectos cuyo objetivo era desarrollar recursos de vídeo para el aprendizaje del francés, alemán, español y japonés. Entre sus ventajas se identifica una mayor concentración de los alumnos en la pronunciación, el aumento de las oportunidades de memorización, el aumento de la motivación, la mejora de la dinámica de la clase, el desarrollo de las destrezas de colaboración,

⁴¹⁶ BECTA (2004), *Evaluation for the DfES Video Conferencing in the Classroom project: Final Report*. University of Leicester/University of Cambridge/Becta
http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/video_conferencing_final_report_may04.pdf
[Consultado en junio, 2008]

⁴¹⁷ CILT (2005), *Digital video in the MFL classroom*. CILT, the National Centre for Languages
http://www.cilt.org.uk/languagecolleges/digital_video.htm

una mejor comprensión del lenguaje cinematográfico y de la audiencia y un incremento del estatus de las lenguas modernas en el centro.

Los proyectos descritos son de gran interés e involucran a alumnos de distintas edades. Entre los presentados se podrían mencionar los de una clase que creó recursos sobre el tema de la comida y como encargarla en un restaurante. Otros crearon un recurso educativo para sus compañeros extranjeros sobre el tema "Fortune-Telling" y prepararon el guión sobre una estructura gramatical concreta. En otro se grabó a los alumnos llevando diferente tipo de ropa que describían en francés (CILT, op. cit. 2005).

La literatura científica revisada por (Becta, 2007)⁴¹⁸ demuestra que los profesores están experimentando con una gran variedad de recursos y herramientas como procesadores de textos, blogs, software de autor, videoconferencia, correo electrónico, video interactivo, recursos multimedia, software de presentaciones, hojas de cálculo, pizarras interactivas y bases de datos (Becta, op. cit. 2007:33). Estas experimentaciones sacan a la luz diversas prácticas atractivas para los alumnos y beneficiosas para el aprendizaje, como por ejemplo la videoconferencia, el correo electrónico y los foros de discusión, que proporcionan acceso a materiales auténticos y oportunidades de aprendizaje a través de la comunicación con centros extranjeros. También proporcionan

⁴¹⁸ BECTA (2007) The Impact of ICT in Schools: A landscape review. January, 2007

posibilidades para que los alumnos desarrollen las destrezas lingüísticas y tomen conciencia de la cultura. (Becta 2004a)⁴¹⁹. Otras tecnologías como los procesadores de texto permiten a los alumnos planificar, hacer borradores y editar sus trabajos, mientras que el vídeo digital ofrece posibilidades para trabajar sobre la expresión oral mediante la evaluación de compañeros y del profesor (Becta, op. cit. 2004g).

Recientemente se observa como muchas actividades de escritura con ordenador animan a los alumnos a usar las destrezas lingüísticas en el nuevo idioma, no sólo la escritura, ya que los textos suelen estar apoyados con imágenes, sonidos y video. Taylor et al. (2005)⁴²⁰ identifican en la evaluación de su proyecto “Interactive Project” que los alumnos que usaban las TIC para escribir en una lengua extranjera ponían mayor voluntad en escribir y producían textos más largos, además que el uso del ordenador aumenta la fluidez y la calidad de su escritura. Este proyecto revela que el uso de marcos para la escritura a medida mejora el aprendizaje, anima a los alumnos a involucrarse y da lugar a que a largo plazo escriban textos más largos y de mayor complejidad. Los marcos proporcionan un tipo de andamiaje que les ayuda a estructurar su escritura (tanto a corto como a largo plazo). Las TIC también motivan a los alumnos con un estilo de aprendizaje kinestésico con el despliegue de menús

⁴¹⁹ BECTA (2004a) *What the research says about using ICT in modern foreign languages*. Coventry: Becta.

⁴²⁰ TAYLOR, A., LAZARUS, E. and COLE, R. (2005), Putting languages on the (drop down) menu: innovative writing frames in modern foreign language teaching, *Educational Review* 57 (4) 435-455

dentro de los marcos de escritura de los programas, mientras que las presentaciones de Power Point animan a los alumnos a producir textos escritos estructurados y fluidos.

Cuando el profesorado reconoce la utilidad del uso del ordenador en sus clases tiene una actitud más positiva hacia su integración en el aula.

1.7.2.3. Factores que facilitan o dificultan el uso de las TIC por parte de los profesores en la enseñanza

Según los expertos en tecnología educativa la integración de las TIC en los centros y en las aulas tiene que ver con varios ámbitos que influyen en cómo y en que grado los profesores usan la tecnología, cuyas variables Santandreu (2005)⁴²¹ en una investigación similar a la nuestra dirigida al profesorado de matemáticas recoge en el siguiente cuadro:

⁴²¹ SANTANDREU PASCUAL, M.M y GISBERT CERVERA, M.(2005) El profesorado de matemáticas frente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación de EDUTEC- Revista electrónica de Tecnología educativa, Número 19 <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec19/merce19.htm> [Consultado en junio, 2008]

Ilustración 9.- Tabla de Santandreu (2005) que recoge los ámbitos y variables que inciden en el uso de los medios tecnológicos según diversos autores

AMBITO	AUTORES				
	GALLEGO 1996 ⁴²²	HOFFMAN 1996 ⁴²³	TOP Y OTROS 1996 ⁴²⁴	ROMERO 2002 ⁴²⁵	CABERO 1998 ⁴²⁶
Los profesores	-su capacidad para regular la actividad concreta.	-plan de uso de la tecnología -evaluación	-formación y asistencia del profesorado	-formación y perfeccionamiento del profesorado	-formación del profesorado. -ideología del profesor -preferencias personales del profesor. -actitudes del profesorado
Los medios	-la estructura curricular y las posibilidades intrínsecas de cada medio.	-disponibilidad de la tecnología -facilidad y mantenimiento	-acceso a los equipos	-papel que los medios pueden ejercer en el currículum. -dotación de medios	-presencia y facilidad de acceso tanto al hardware como al software

⁴²² GALLEGO, M. J. (1996): Tecnología Educativa en acción. Granada. FORCE

⁴²³ HOFFMAN, B. (1996): "What drives successful technology planning?". Journal of Information Technology for Teacher Education, 5, 1-2

⁴²⁴ TOPP, N. y otros (1996): "Six objectives for technology infusion into teacher education: a model in action". Journal of Information technology for teacher education, 5, 1/ 2.

⁴²⁵ ROMERO, R. (2002) "Grupos de trabajo que integran los medios y/o las nuevas tecnologías". En: <http://teconologiaedu.us.es/revistas/libros/public26.htm>.

⁴²⁶ CABERO, J. (1998) Usos de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros andaluces. Investigación subvencionada por la Junta de Andalucía. Universidad de Sevilla/Huelva/Gaonada. Documento policopiado.

AMBITO	AUTORES				
	GALLEGO 1996 ⁴²⁷	HOFFMAN 1996 ⁴²⁸	TOP Y OTROS 1996 ⁴²⁹	ROMERO 2002 ⁴³⁰	CABERO 1998 ⁴³¹
La organización del sistema educativo y de los centros	-estructura organizativa y cultural del centro.		-expectativas de la institución respecto al uso de las tecnologías y sus beneficios en la enseñanza.	-organización de los medios en las instituciones -investigación en medios	-cultura tecnológica del centro. -estructura organizativa del centro. -apoyo técnico y de formación
Los alumnos y ambiente de clase	-experiencia previa de los alumnos				-clima y ambiente de la clase

⁴²⁷ GALLEGO, M. J. (1996) Tecnología Educativa en acción. Granada. FORCE

⁴²⁸ HOFFMAN, B. (1996) "What drives successful technology planning?". Journal of Information Technology for Teacher Education, 5, 1-2

⁴²⁹ TOPP, N. y otros (1996) "Six objectives for technology infusion into teacher education: a model in action". Journal of Information technology for teacher education, 5, 1/ 2.

⁴³⁰ ROMERO, R. (2002) "Grupos de trabajo que integran los medios y/o las nuevas tecnologías". En: <http://teconologiaedu.us.es/revistas/libros/public26.htm>.

⁴³¹ CABERO, J. (1998) Usos de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros andaluces. Investigación subvencionada por la Junta de Andalucía. Universidad de Sevilla/Huelva/Gaana. Documento policopiado.

De todas las variables expuestas esta investigadora cree que dos de los obstáculos más importantes para la expansión tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje son **la falta de formación del profesorado en relación con los fines y usos didáctico-metodológicos de las TIC, y su actitud ante las TIC**. Aunque convendría revisar, cómo no, las otras variables que tienen un peso específico en el uso de los medios.

1.7.2.4. La formación del profesorado

El tema de **la formación del profesorado en los usos didácticos de la ELAO** se integra en una preocupación creciente por el uso de los ordenadores en la actividad cotidiana del aula (Chambers y Bax 2006)⁴³² y la *“necesidad de contar con un profesorado formado en el uso de la tecnología con fines profesionales”* (Chapelle, 2006)⁴³³.

A medida que se avanza en la integración de las TIC en los centros, las actividades propias de la ELAO son más frecuentes en las clases de Lenguas Extranjeras (Kessler, 2006)⁴³⁴ y en países como los EE. UU. se incrementa la

⁴³² CHAMBERS, A. & S. BAX (2006) Making CALL work: Towards normalisation. *System*, 34: 465-479

⁴³³ CHAPELLE, C. (2006) “Foreword”. In *Teacher Education in CALL*, HUBBARD, Philip and Mike LEVY (eds.), vii–viii.

⁴³⁴ KESSLER, G. (2006) Assessing CALL teacher training: What are we doing and what could we do better? In P. Hubbard, & M. Levy (eds.), *Teacher education in CALL*. John Benjamins: Amsterdam.

demanda de esta formación especializada en las ofertas de empleo. Por ello, tomando en cuenta la importancia que las TIC van cobrando en nuestra sociedad y entorno educativo, Chapelle indica que es necesario evaluar la preparación del profesorado en este campo de actividad, ya que los docentes necesitan tomar decisiones informadas sobre el uso de las TIC en su área de especialización, identificar las soluciones más adecuadas para sus alumnos y estar preparados para comprender el papel cambiante de los diferentes métodos o modelos usados en la ELAO, de forma que puedan escoger o rechazar con acierto los métodos y materiales que sus alumnos necesitan (Chapelle, *ibid.* 2006; Kessler, *ibid.* 2006).

Según Kessler (*ibid.* 2006) la formación en TIC del profesorado de Lenguas Extranjeras no ha sido un tema muy tenido en cuenta en los programas generales de formación del profesorado, motivo por el cual aquellos profesores interesados en integrar las TIC en sus clases han tenido que optar por acudir a cursos genéricos sobre el uso de las TIC en los entornos educativos, apuntarse a algún curso centrado en el manejo de algún software específico o bien ser autodidactas (*ibid.*, 2006:3). Sin embargo desde hace pocos años se deja ver una preocupación científica por el tema, que se manifiesta a través de algunos artículos publicados durante los últimos cinco años y cuyo colofón ha sido la aparición reciente del

libro de Hubbard y Levy (2006)⁴³⁵, *Teacher Education in CALL*, que se publica ya iniciada nuestra investigación y que aborda de lleno uno de los aspectos motores de la misma.

En su artículo "Assesing CALL teacher training. What are we doing and what can we do better?" Kessler (ibid.) reflexiona sobre la necesidad de la formación especializada del profesorado ante el avance de las tecnologías en la sociedad, puesto que deben tomar decisiones informadas sobre el uso de las TIC en el área de Lenguas Extranjeras, identificar soluciones apropiadas para sus alumnos y estar preparados para ir asimilando las nuevas formas que adquiere la evolución tecnológica.

Su artículo identifica algunas cuestiones de actualidad sobre la realidad del uso de ordenadores en las clases y la preparación del profesorado. Mientras que la mayoría admite la importancia de usar el ordenador en sus clases, la evidencia sugiere la falta de instrucción planes de formación relacionados con esta competencia.

Cada vez es más importante la preparación del profesorado para la integración de la tecnología en sus clases y dada la compleja y dinámica naturaleza de la ELAO y de los sistemas educativos, creemos en la necesidad de

⁴³⁵ HUBBARD, PHILIP, & MIKE LEVY. (Eds.) *Teacher Education in CALL*. Philadelphia. : Benjamins, 2006

proporcionar un marco científico de referencia que ayude al profesorado en la tarea de determinar el contenido y establecer los objetivos de su programa en función del currículum al que se adscriba, tanto de la enseñanza general como en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en particular.

En el desarrollo de cualquier marco de referencia para una etapa educativa o contexto determinado, no podemos ignorar la ventaja de trabajar sobre las herramientas, modelos y principios didácticos que ya han sido experimentadas en las aulas el profesorado pionero en esta integración. Es necesario recoger los valores formativos que han recibido y perciben aquellos profesores que se han lanzado a la experimentación de las TIC con sus alumnos, y qué herramientas consideran más propicias para su uso en los diferentes contextos y necesidades educativas. La investigación experimental ha de ser por tanto de doble vía, de arriba a abajo, de tal manera que permita experimentar el resultado en el aprendizaje de modelos propuestos bajo determinados presupuestos teóricos, como de abajo a arriba, que recoja y analice las opiniones y experiencias procedentes del contexto del aula.

Kassen et al. (2007)⁴³⁶ revisan las diferentes líneas de investigación abiertas recientemente y menciona otra serie de estudios en relación con el tema **del papel**

⁴³⁶ KASSEN, M.A., LAVINE, R.Z., MURPHY-JUDY, K., & PETERS, M. (2007) *Preparing and Developing Technology-proficient L2 Teachers*. San Marcos, TX: CALICO.

del profesorado en la integración curricular de las TIC en la Enseñanza de lenguas Extranjeras y sus necesidades de formación dividiendo los trabajos que estudian la formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum en cinco categorías: los que se refieren a la puesta en práctica de los marcos de referencia nacionales (e.g., “Standards” de los EE.UU., el “Marco Común Europeo de Referencia”, “No Child Left Behind”), los que forman al profesorado en su uso para contextos específicos (e.g., en entornos virtuales, en formación de futuros profesores), los que fomentan el uso de comunidades de práctica (también para profesores, como por ejemplo MERLOT⁴³⁷) o los que se centran en la formación en herramientas y las reflexiones críticas.

Como conclusión su estudio reflexiona que, a pesar de los beneficios que se recogen en las investigaciones en ELAO de los últimos años, como la mejora en la negociación del discurso, basados en el uso de modelos de CMC (Computer Mediated Communication), la competencia intercultural, la literacidad o la identidad electrónica, el uso de los mismos por parte del profesorado en las investigaciones llevadas a cabo en los EEUU es pobre. A pesar del avance operado e las posibilidades y el empleo didáctico de las TIC en las Lenguas Extranjeras, las investigaciones descubren que la falta de experiencia y conocimiento en el uso de la tecnología, es decir su incapacidad de tener en

⁴³⁷ <http://merlot.org/> [Consultado en junio, 2008]

cuenta las conquistas de estos medios, generalmente representan el mayor impedimento para su integración en el currículum.

1.7.2.5. La actitud del profesorado hacia la tecnología

Los estudios sobre la integración curricular de las TIC demuestran que los profesores que tienen una actitud positiva hacia las herramientas tienden a incorporarlas en sus clases. Es por esto que la línea de estudios sobre la **actitud del profesorado** también ha proliferado. En los Estados Unidos, por ejemplo, donde las TIC se han extendido mucho antes que en Europa y su uso entre la población general es superior a la europea⁴³⁸, se han realizado estudios para detectar qué factores están influyendo para que falle su integración en el aula después de haber abordado aspectos fundamentales como la creación de infraestructuras y dotación de recursos (Cuban, op. cit. 2001). Una de las causas fundamentales es **el rechazo de algunos profesores a usar la tecnología**, pero en términos generales los estudios que hablan sobre los motivos que parecen impedir su uso en el aula ofrece un abanico de variables como son el cuestionamiento de sus beneficios pedagógicos, el poco impacto que se percibe de su uso en la enseñanza, la cultura organizativa de los centros, motivos filosóficos o motivos de orden práctico.

⁴³⁸ ARNOLD (2006) TECHNOLOGY-MEDIATED LEARNING TEN YEARS LATER.

Frente a estas conclusiones de los estudios americanos, la actitud en Europa parece ser positiva. Cada vez más alumnos, profesores y padres consideran que las TIC tienen un impacto positivo en el aprendizaje (European Schoolnet, op. cit. 2006).

Los profesores cada vez están cada vez más convencidos de que el aprendizaje de los alumnos mejora con el uso de las TIC. Según éstos, las asignaturas relacionadas con las destrezas básicas (cálculo, lectura y escritura) mejoran sustancialmente y los alumnos académicamente fuertes obtienen mayores beneficios, pero éstas también influyen positivamente en los alumnos menos aventajados. La influencia en la mejora del aprendizaje se detecta a través de una mayor motivación, el desarrollo del aprendizaje autónomo, del trabajo en equipo y la mejora significativa de ciertas destrezas (European Schoolnet, op. cit. 2006).

1.7.2.6. Las dificultades para la utilización e integración del uso de TIC en la enseñanza.

Cuban (1986⁴³⁹ y 2001⁴⁴⁰), Hodas (1993)⁴⁴¹ o Resneir (2001)⁴⁴² establecen hipótesis para explicar las **dificultades de la utilización e integración del uso de TIC en la enseñanza**. Los dos primeros identifican que a lo largo del siglo XX existe un patrón o modelo de comportamiento que reiteradamente se repite cuando se pretende incorporar a la enseñanza un medio o tecnología novedosa. Este modelo se ha seguido tras la aparición de la radio, el cine, los proyectores de diapositivas, la televisión, el vídeo, y, en estos últimos tiempos, del ordenador y consiste en que las altas expectativas que crean los nuevos medios como instrumentos innovadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven eclipsadas cuando, al intentar integrarse en las escuelas, se descubre que su impacto no es tan eficaz como se esperaba, por lo que su fracaso se acaba achacando a causas diversas (falta de recursos, la excesiva burocracia, la insuficiente preparación del profesorado, etc.). En consecuencia, se siguen

⁴³⁹ CUBAN L. (1986) *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press

⁴⁴⁰ CUBAN, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. London: Harvard University

⁴⁴¹ HODAS, S. (1993) Technology Refusal and the Organizational Culture of Schools. *Education Policy Analysis Archives*. Volume 1 Number 10 September 14, 1993. Consultado 7 febrero 2002 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n10.html>

⁴⁴² REISNER, R.A. (2001) A History Of Instructional Design and Technology: Part I. A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53-64.

manteniendo las rutinas de enseñanza tradicionales apoyadas, básicamente, en las tecnologías impresas. Es lo que Hodas (op. cit. 1993) denomina la “cultura del rechazo”, provocado cuando el interés del mercado de incorporar la nueva tecnología en las escuelas fuerza su entrada en los ambientes escolares y tropieza con una cultura organizativa docente que los rechaza.

Cuban (op. cit. 2001) por ejemplo cuestiona con rotundidad los beneficios pedagógicos de los ordenadores publicitados desde los medios gubernamentales y empresariales y Resneir (ibid.) afirma que *“cuando un nuevo medio entra en la escena educativa existe un gran interés y mucho entusiasmo sobre sus efectos en la enseñanza pero este interés decae cuando se revela que el medio ha tenido un mínimo impacto en las prácticas realizadas”* (op. cit. 2001: 61). Sin embargo este último autor, lanza la hipótesis de que, a pesar de que este patrón ha sido repetido con los medios audiovisuales y con los primeros ordenadores, existe una esperanza con Internet y las tecnologías digitales de que no ocurra así.

En el meta-análisis de Arnold y Ducate (op. cit. 2006)⁴⁴³ sobre la evolución de las TIC en el área de ELAO⁴⁴⁴ se recogen el resultado de varias investigaciones en los EEUU sobre el **tema de las motivaciones e impedimentos**, dividiendo las

⁴⁴³ DUCATE, L. y Arnold, N. (Eds.). (2006) *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*. San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium.

⁴⁴⁴ En inglés CALL (“Computer Assisted Language Learning”)

primeras en dos tipos: de orden filosófico y de orden práctico. Los profesores que esgrimen argumentos de tipo filosófico manifiestan que la tecnología no encaja en su concepto de enseñanza, no están convencidos de las ventajas de su uso o no pueden por tanto comprender de qué manera ésta contribuye a mejorarla (Hartman et al. 2000⁴⁴⁵; Lam, 2000⁴⁴⁶; Murria 2005⁴⁴⁷). Sin embargo encuentran importantes desventajas para usarlas, como que los ordenadores puedan desbancar la práctica social de la enseñanza (Cuban 1998⁴⁴⁸; Hartman et al. *ibid.*, Spodark 2005⁴⁴⁹), disminuyan las destrezas investigadoras de los alumnos y fomenten la pereza (Russel et al. 2003); o que su uso resta tiempo de la clase para cubrir el programa de contenidos (Becker, 2000⁴⁵⁰ citado por Arnold et al.)

Los motivos prácticos abarcan aspectos como la **falta de tiempo** (Arnold 2006⁴⁵¹; Hartman et al., *ibid.*; Lea et al., *ibid.*; Russel et al., *ibid.*; Strudler et al.

⁴⁴⁵ HARTMAN et al. (2000) En J. Bourne (ed) On line education: Volumen 1: Learning effectiveness and faculty satisfaction . Proceedings of the 1999 Summer Workshop on asynchronous Learning Networks.

⁴⁴⁶ LEA et al. (2001) The impact of technology on teaching and learning. *Educase Quarterly*, 2 (1): 69-71.

⁴⁴⁷ RUSSELL et al. (2003) Examining teacher technology use: Implications for pre-service and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 297-310.

⁴⁴⁸ CUBAN (1998) High Tech schools and low-tech teaching. *Journal of computing in teacher education*, 14 (2), 6-7.

⁴⁴⁹ SPODARK, E. (2003) Technoconstructivism for the undergraduate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38 (3), 428-435.

⁴⁵⁰ BECKER, H.J. (2000) Findings from the eteaching, learning and computing surveys. Is Larry Cuban right? *Education Policy Analysis archives*, (8)-51. En Internet <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n51> [Consultado enero 2006]

⁴⁵¹ ARNOLD, N. (2006) Technology-mediated learning ten years later: Emphasizing pedagogical or utilitarian applications (citado por Arnold y Ducate 2006)

1999⁴⁵²; Wilson, 2003⁴⁵³; citados por Arnold y Ducate, op. cit. 2006), **de equipamiento o soporte técnico** (Arnold 2006; Cuban, 2001; De Pert & Heining-Boynton, 1997⁴⁵⁴; Hartman et al., ibid.; Lam 2000⁴⁵⁵; Spodark, ibid.; Strudler et al., ibid.; citados por Arnold y Ducate 2006) , **de incentivos técnicos** (Arnold 2006; Cuban, 2001; Hartman et al., 2000; Spodark, 2003, 2005; Strudler et al., 1999; citados por Arnold y Ducate, 2006) **o de apoyo administrativo** (Baylor & Ritchie, 2002⁴⁵⁶; Hartman et al. 2000; Spodark 2003⁴⁵⁷, ibid. 2005 y Wilson, 2003, citados por Arnold y Ducate 2006).

Cuban (1999)⁴⁵⁸ cree que aprender a manejar los equipos y aplicaciones o a elaborar materiales lleva mucho tiempo y a los profesores se les exige saber tanto sobre su propia asignatura, la psicología del aprendizaje y la organización de la clase que no es muy razonable esperar que además dediquen más tiempo a la integración de la tecnología.

⁴⁵² STRUDLER et al. (1999) First year teachers use of technology: Preparation, expectations and realities. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7 (2), 115-119.

⁴⁵³ WILSON (2003) Faculty perceptions and uses of instructional technology. *EDucase Quarterly*, 2 (1), 60-62.

⁴⁵⁴ De WERT, M y HEINING-BOYNTON, A. (1997) Developing tomorrow's technology-using foreign language teachers: Where are we, where are we going? In R. Terry (ed.) *Dimension '97: Addressing the standards for foreign Language Learning* (pp. 1-18) Valdosta, GA: Southern Conference on Language Teaching.

⁴⁵⁵ LAM, Y. (2000) Technophilia v. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *The Canadian Modern Language Review.*, 56 (3), 389-420.

⁴⁵⁶ BAYLOR y RITCHIE (2002) What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers and education*, 39 (4), 395-414.

⁴⁵⁷ SPODARK (2003) Five obstacles to technology integration at small liberal arts university. *Technological horizons in education*, 30 (1), 14-24.

⁴⁵⁸ CUBAN , L. (1999) The technology puzzle: Why is greater access not translating into better classroom use? *Education week*, 18 (43), 68-69.

Bork (2003)⁴⁵⁹, en otro estudio sobre el tema nos muestra como gran parte de los argumentos identificados por Área (op. cit. 2005) o Arnold y Ducate (2006) sobre la opinión de los profesores con tecnologías ya veteranas, emergen cuando se inicia la experimentación con tecnologías más recientes. En este estudio las preocupaciones manifestadas por los profesores para poder implementar los ordenadores portátiles en el aula de forma satisfactoria fueron las siguientes:

- enseñar a los alumnos a utilizar determinadas aplicaciones de software con contenido específico resta tiempo a otros objetivos;
- el acceso de los alumnos a Internet crea dificultades de disciplina en la clase, siendo una de las más destacadas el incremento exponencial de las técnicas disponibles para hacer trampas al usar aparatos de comunicación inalámbricos;
- a menudo los colegios proporcionan medidas de soporte técnico por debajo de los niveles aceptables lo que hace que los profesores tengan poca confianza en que los aparatos funcionen correctamente y de manera consistente;

⁴⁵⁹ BORK, A. (2003) Interactive learning: Twenty years later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 2(4). En Internet en <http://www.citejournal.org/vol2/iss4/seminal/article2.cfm>

- hay muy poca evidencia hasta la fecha de que los ordenadores portátiles vayan a tener éxito donde otras tecnologías no lo han conseguido.

Por contrapartida, los **profesores que se muestran animados a usar las TIC manifiestan que éstas les ayudan a complementar** su actividad docente, ser más eficaces en sus clases, hacer que su enseñanza sea un poco más atractiva, motivar a los alumnos, permitirles acceder a materiales actuales y auténticos y permitirles ser más creativos.

Bell (2005)⁴⁶⁰ recoge **argumentos de tipo didáctico**. El 83% del profesorado de lenguas extranjeras considera que la tecnología debe ser integrada en las clases porque es un componente importante para la enseñanza eficaz. Otros estudios demuestran que en su mayoría, los profesores usan las tecnologías como actividad complementaria (Arnold, 2006; Cuban, 2001; Lam 2000). **En un menor número de casos los profesores usan la tecnología de manera permanente como alternativa al medio de instrucción tradicional y hacen trabajar a los alumnos a través de la web, con medios multimedia o completamente en línea.** Estos profesores pioneros se muestran satisfechos con el trabajo que desempeñan y el uso que hacen de la tecnología (Hartman et al., op. cit 2000). Además creen

⁴⁶⁰ BELL, T. (2005) Behaviours and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38 (2), 260-270.

que la ELAO mejora la interacción alumno-alumno y profesor-alumno, permite al profesor asumir un papel de facilitador del aprendizaje y anima a los alumnos a asumir un papel más activo en las clases, haciendo que se involucren mucho más en este proceso.

Finalmente, entre los **motivos de tipo social** esgrimidos por el profesorado para integrar las tecnologías en las aulas nos encontramos con su reacción a la presión de los padres, preparar a los alumnos para el futuro y atender las necesidades los alumnos o la de los propios profesores.

En el contexto europeo y en relación con estos temas The ICT Impact Report (European Comisión, op. cit. 2006) (identifica aquellos factores que suponen una barrera para una implementación efectiva de las TIC en la enseñanza. Según este informe por lo general son de tres tipos.

En primer lugar, **la escasa competencia tecnológica o falta de confianza del profesorado:** en el uso de las TIC en la enseñanza son dos factores que influyen sobre el grado de frecuencia y calidad de uso de las TIC. Ambos factores se encuentran conectados a la cantidad y calidad de los programas de formación permanente.

En segundo lugar, las barreras identificadas en los centros escolares se

refieren a una accesibilidad limitada causada por una falta de organización de los recursos TIC, o una organización deficiente. Otro factor es el mantenimiento escaso o inadecuado del hardware. Otro elemento que se manifiesta determinante es que el software no sea adecuado para los fines educativos. Además, los factores que parecen determinar el escaso uso de las TIC son la ausencia de una estrategia educativa global en el centro de enseñanza para el uso generalizado de TIC o la limitada experiencia en el desarrollo de proyectos basados en TIC.

Finalmente en algunos países parece que **la rigidez del sistema educativo** y sus sistemas de evaluación son los causantes que impiden la integración de las TIC en las actividades de aprendizaje diario.

Por contrapartida, queda demostrado que **se incrementa el entusiasmo la eficacia y la colaboración con medidas como las siguientes: intervenciones gubernamentales y programas de entrenamiento del profesorado.** Una medida que ha resultado muy positiva ha sido proporcionar a los profesores un ordenador portátil, que incrementa notablemente las actitudes positivas hacia su trabajo (Becta, op. cit. 2006; European Schoolnet, op. cit.2006).

En general, los profesores usan las TIC para planificar las lecciones de forma más eficaz. Parte del incremento de la eficacia procede de aplicar un enfoque colaborativo entre docentes, ya que las TIC permiten cooperar compartiendo planes de desarrollo curricular con compañeros y coordinadores. Cuando los Entornos Virtuales de Aprendizaje son explotados eficazmente se incrementa la cooperación formal entre profesores, lo cual repercute positivamente sobre las prácticas docentes. Sin embargo, todavía no existe un panorama positivo generalizado sobre el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje con fines pedagógicos, ya que su uso es predominantemente administrativo (European Schoolnet, op. cit. 2006).

1.7.2.7. Los motivos para que los profesores usen las TIC en esta área.

En 2006 la “Qualifications and Curriculum Authority” llevó a cabo un estudio sobre el impacto de las TIC en cinco centros previamente seleccionados. Entre otros temas aporta información sobre los **motivos para que los profesores usen las TIC en esta área**. Según este análisis los motivos son diversos, para unos el uso de ordenadores multimedia permite el desarrollo individualizado de diferentes destrezas y la autocorrección del alumno, además los alumnos pueden trabajar de manera individual para desarrollar sus destrezas, lo cual es imposible

en cualquier otro contexto. Otros consideran que las nuevas tecnologías permiten el uso de las TIC en gran grupo, organización más flexible que con el PC y por tanto económicamente más asequible para los centros.

Otros de los temas analizados en este último estudio era el de **los principios que fundamentan las buenas prácticas en los centros**, detectándose los siguientes:

- Acceso a un tipo de hardware apropiado y apoyo técnico adecuado.
- El profesorado tiene una idea clara de para qué usar las NTIC y es capaz de diferenciar sus ventajas en comparación con otros métodos tradicionales de enseñanza.
- Todos los alumnos tienen un acceso equivalente a las TIC.
- La posibilidad de acceder a las TIC en el centro no depende del interés particular del profesor.
- Los profesores incluyen diferentes tipos de actividades basadas en TIC en cada clase, y permiten a los alumnos cambiarse de sitio para ayudar a otros compañeros, lo que permite el desarrollo de pensamiento crítico.
- Se cuenta con una formación apropiada, se dispone de tiempo para probar el software y se proporciona actualización profesional.

- Al menos se cuenta con dos proyectores en el departamento. Los profesores comparen recursos y proporcionan apoyo a compañeros, de manera que todo el departamento se implica.

1.7.3. El tema del profesorado en la investigación especializada en la ELAO

A principios de este siglo, Liu y et al. (2003)⁴⁶¹, presentan su meta-análisis de “A Look at the Research on Computer Based Technology Use in Second Language Learning: A review of Literature from 1990-2000” aparecido en la revista *Journal of Research on Technology in Education*, en el que revisan un total de 70 artículos sobre investigaciones empíricas⁴⁶² presentándonos una síntesis de la temática abordada por la investigación especializada en ELAO en la década anterior y los resultados obtenidos misma. La mayoría de los estudios, según sus autores, se centraron fundamentalmente en estudiar el impacto de la

⁴⁶¹ LIU, M., GRAHAM, Z., & LEE, S. (2002) A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.

⁴⁶² Según la bibliografía adjunta, los artículos procedían de las revistas *Babel: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers*, *CALICO Journal*, *Foreign Language Annals*, *Computers and Humanities*, *Computers in the schools*, *Educational Psychology*, *Educational Technology Research and Development*, *Journal of Educational Computing Research*, *Journal of Educational Multimed and Hypermedia*, *Language Learning and Technology*, *Modern Language Journal*, *TESOL Journal*, *TESOL Quarterly*, *System*,

tecnología en el aprendizaje y desarrollo de las destrezas lingüísticas y con mayor frecuencia en el desarrollo del lenguaje escrito, aunque también hubo cabida en la investigación para otros temas como el desarrollo del resto de las destrezas lingüísticas (el impulso de la destreza oral, la capacidad de comprensión auditiva),

- El desarrollo combinado de destrezas escritas.
- Las actitudes y opiniones de los alumnos hacia el uso de la tecnología.
- Cómo usaban la tecnología los profesores.
- Las etapas de un diseño de software
- Las estrategias de aprendizaje que se benefician del uso de la tecnología (la instrucción gramatical, el trabajo con parejas, la autonomía, las comparaciones entre usar recursos de instrucción multimedia o tecnológicamente inteligentes).
- El aprendizaje de la cultura
- El papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de nuevas tecnologías.

A lo largo de los años en que se ha usado el ordenador para la enseñanza y aprendizaje de lenguas la investigación se ha ido desplazado de la descripción y análisis de la tecnología, las actitudes de los usuarios y su impacto en el

aprendizaje hacia un estadio donde cobraban mayor fuerza el análisis de los posibles usos y la explotación didáctica.

Las **tecnologías más frecuentemente investigadas** en los análisis empíricos de los 90 hasta esta época fueron los ordenadores conectados a Internet con uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona y modalidades de trabajo basadas en la comunicación mediada por ordenador (en inglés Computer Mediated Communication, o CMC)⁴⁶³. Todos concluían que las herramientas de comunicación en línea pueden mejorar la destreza de la expresión escrita.

Entre las conclusiones sobre **el impacto de las tecnologías en el aprendizaje** los autores también mencionan que existen pruebas de que el uso de los medios visuales favorece la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora y ayuda a incrementar los resultados de las evaluaciones.

Otro de los temas tratados con frecuencia es el que se refiere a las **actitudes de los alumnos al usar la tecnología**, que se abordaba de manera complementaria en muchos trabajos. El profuso tratamiento del tema en esta época es muy lógico dado que se estaba experimentando con unos medios hasta entonces inexistentes o no frecuentes en la enseñanza de lenguas y su evaluación

⁴⁶³ La traducción es mía.

y, por consiguiente, conocer las percepciones de los alumnos como usuarios era necesario para asegurar una enseñanza de calidad. Las conclusiones generales son las siguientes:

- En muchos estudios sus autores manifestaban que los niveles de ansiedad de los alumnos en la interacción eran menores cuando usaban la tecnología para comunicarse. Los alumnos con mayor grado de ansiedad participaban de manera más activa en el proceso de aprendizaje (e.g. Riter, 1993), aunque, de manera excepcional un estudio manifestaba que los alumnos preferían las discusiones de clase a las de los ordenadores (Oliva y Pollastrani, 1995),
- En general los alumnos manifiestan que les gusta la autonomía que proporcionan las Nuevas Tecnologías para el trabajo individual y acoplado a su propio ritmo de trabajo. Sin embargo, dos estudios destacaban que el estudio autónomo no daba lugar a mejores resultados lingüísticos.
- A pesar de reconocer su gusto por las actividades de trabajo autónomo, los alumnos manifestaban su gusto por las actividades de Internet que permiten la interacción social tanto con alumnos nativos como no nativos de la lengua que aprenden.

En términos generales estos autores indican que el interés por la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras parece residir en dos aspectos clave: las posibilidades que tienen los sistemas multimedia para proporcionar situaciones de aprendizaje auténticas y el potencial que la conexión en redes, tanto locales como globales, abre a la práctica lingüística (e.g. el uso de correo electrónico o el intercambio de información con otro tipo de herramientas).

En conclusión, si al principio de esta década algunos profesionales todavía criticaban la validez de la tecnología informática y cómo integrarla en la clase de lenguas extranjeras, a finales de la misma ya no parecía importar tanto si la tecnología se aceptaba como herramienta de instrucción y desarrollo lingüístico, algo que ya se daba por sentado, sino cómo debía integrarse de manera más eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tema que se inicia entonces y que todavía hoy está de plena actualidad dado el avance experimentado en el tipo de software general y de las posibilidades tecnológicas multimedia en línea. Es por esto que los estudios comienzan a abordar aspectos didácticos de orden general relacionados con las actitudes y opiniones de los alumnos hacia el uso de la tecnología, cómo usan la tecnología los profesores o el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de nuevas tecnologías.

Pese a todo, según Liu et al. (ibid. 2003) **son escasos los artículos que en esta época se preocuparon de tratar el tema del profesorado y la necesidad de recibir una formación adecuada para usar la tecnología con acierto.** Algunos como Daud (1992, *apud. Liu et al.*) ofrecen algunas sugerencias para ayudar a los profesores a usar la tecnología de manera cómoda, Bowman et al. (2000, *apud. Liu et al.*) sugieren la aplicación de programas de tutoría entre compañeros por Internet para favorecer la reflexión crítica y Motteram (1992, *apud. Liu et al.*) propone en su artículo que la inclusión de la tecnología en la formación del profesorado permite tener una visión crítica del software disponible para la enseñanza.

El comienzo de siglo marca el inicio de nuevas tendencias en el estudio de la integración de las TIC en el aula y el currículum con el fomento diversas líneas de investigación que recogen en su volumen Arnold y Ducate (op. cit. 2006) y en un artículo mucho más reciente de Blake (2007)⁴⁶⁴. Entre los temas abordados por la investigación se aprecia una inclinación hacia las siguientes líneas temáticas:

⁴⁶⁴ BLAKE, R. J. New trends in using technology in the language curriculum *Annual Review of Applied Linguistics* (2007) 27, 76–97. Cambridge University Press

- **“la comunicación mediada por ordenador”**⁴⁶⁵, línea de continuidad iniciada en los 90, que se centra en investigar el uso del ordenador para fomentar la interactividad, la competencia intercultural, la colaboración en el desarrollo de proyectos y la literacidad electrónica desde la perspectiva de la construcción de la propia identidad (Kern, Ware y Warschauer, 2004⁴⁶⁶; Arnold y Ducate, op. cit. 2006; Chun, 2007⁴⁶⁷; Levy & Stockwell, 2006⁴⁶⁸; Zhao, 2003⁴⁶⁹);
- **Los usos de glosarios multimedia** (Chun, 2006; Lafford, Lafford, & Sykes, 2004⁷⁰; Le Loup & Ponterio 2005⁴⁷¹);
- **Los usos de la inteligencia artificial para la retroalimentación en la ELAO.** Estudios que se centran en la revisión del uso de programas de retroalimentación tradicionales como los revisores ortográficos (Heift & Schulze, 2007: 166-167) o el desarrollo de nuevos programas

⁴⁶⁵ En inglés CMC o “Computer Mediated Communication”

⁴⁶⁶ KERN, R., WARE, P., & WARSCHAUER, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243–260.

⁴⁶⁷ CHUN, D. (2007) Come ride the wave: But where is it taking us? *CALICO Journal*, 24(2), 239–252.

⁴⁶⁸ LEVY, M., & Stockwell, G. (2006) CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning. Mahwah, NJ: Erlbaum.

⁴⁶⁹ ZHAO, Y. (2003) Recent developments in technology and language learning: a literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7–27.

⁴⁷⁰ LAFFORD, B., LAFFORD, P., & SYKES, J. (2007). *Entre dicho y hecho . . .*: An assessment of the application of research from second language acquisition and related fields to the creation of Spanish CALL materials for lexical acquisition. *CALICO Journal* 24(3), 497–529.

⁴⁷¹ LELOUP, J.W., & PONTERIO, R. (2005) On the net: Vocabulary support for Independent online reading. *Language Learning & Technology*, 9(2), 3–7. Retrieved August 30, 2006, from <http://llt.msu.edu/vol9num2/net/default.html>

interactivos como los “chatterbots” (Fryer y Carpenter, 2006⁴⁷²) o los BodoBots (Payne, 2007⁴⁷³). Revisiones también de la interactividad en programas de software especializados en la enseñanza de lenguas como Auralog (Eskenazi, 1999⁴⁷⁴) o Tell Me More Pro (Lafford, 2004)⁴⁷⁵

- **La enseñanza a distancia de las lenguas extranjeras** (Fleming and Hipple, 2004⁴⁷⁶; Holmberg, Shelley and White, 2005⁴⁷⁷;) en sus diferentes modalidades cursos virtuales, aprendizaje mixto o “blended learning” (Bañados, 2006⁴⁷⁸) o video conferencias (O’Dowd, 2006)⁴⁷⁹.
- **la formación de un profesorado competente en la integración de las TIC en el currículum.** Este tema ha dado lugar a una reciente avalancha de publicaciones [Colpaert (2006)⁴⁸⁰; Davies (2006)⁴⁸¹;

⁴⁷² FRYER, L, & CARPENTER, R. (2006) Emerging Technologies: Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10 (3), 8–14.

⁴⁷³ PAYNE, S. (2007). *The BodoBot project*. Retrieved June 11, 2007, from <http://spayne.ats.amherst.edu/index.php?section=home>

⁴⁷⁴ ESKENAZI, M. (1999) Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring: Some issues and a prototype. *Language Learning & Technology*, 2(2), 62–76. Retrieved January 2, 2007, from <http://llt.msu.edu/vol2num2/article3/>

⁴⁷⁵ LAFFORD, B. (2004) Review of *Tell Me More*. *Language Learning & Technology*, 18(3), 21–34. Retrieved January 1, 2007, from <http://llt.msu.edu/vol8num3/review1>

⁴⁷⁶ FLEMING, S., & HIPLER, D. (2004) Distance education to distributed learning: Multiple formats and technologies in language instruction. *CALICO Journal*, 22(1), 63–82.

⁴⁷⁷ HOLMBERG, B., SHELLEY, M., & WHITE, C. (2005). *Distance education and languages: Evolution and change*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁴⁷⁸ BAÑADOS, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533–550.

⁴⁷⁹ O’DOWD, R. (2003) Understanding “the other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning and Technology*, 7(2), 118–144.

⁴⁸⁰ COLPAERT, J. (2006) Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23(3), 477–497.

Donaldson and Haggstrom (2006)⁴⁸²; Egbert (2005)⁴⁸³; Egbert, Paulus, and Nakamichi (2002)⁴⁸⁴; Felix (2003)⁴⁸⁵; Hubbard and Levy (2006a)⁴⁸⁶; Kassen, Lavine, Murphy-Judy, and Peters (2007)⁴⁸⁷; Lai and Zhao (2005)⁴⁸⁸; Lomicka and Cooke-Plagwitz (2004)⁴⁸⁹].

Como ya hemos mencionado, el incremento del interés por la integración de las TIC en la enseñanza global ha dado a su vez un fuerte impulso al campo especializado de la ELAO, en el que, desde los años ochenta, se viene desarrollando un largo debate sobre la pedagogía y la didáctica más adecuada para la enseñanza y aprendizaje de lenguas con uso de ordenadores y TIC, y que recoge las conclusiones manejadas por expertos y practicantes de la ELAO.

⁴⁸¹ DAVIES, G. (Ed.). (2006) Information and communication technologies for language teachers (ICT4LT). Slough: Thames Valley University. Retrieved June 27, 2007, from <http://www.ict4lt.org>

⁴⁸² DONALDSON, R. P., & HAGGSTROM, M. A. (2005). *Changing language education through CALL*. Abingdon, Oxon, and New York: Routledge.

⁴⁸³ Egbert, J. (2005). *CALL essentials: Principles and practice in CALL classrooms*. Alexandria, VA: TESOL.

⁴⁸⁴ EGBERT, J., PAULUS, T., & NAKAMICHI, Y. (2002) The impact of CALL instruction on classroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning & Technology*, 6(3), 106–126. Retrieved June 25, 2007 from <http://llt.msu.edu/vol6num3/egbert/default.html>

⁴⁸⁵ FELIX, U. (Ed.). (2003) *Language learning online: Towards best practice*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

⁴⁸⁶ HUBBARD, P., & Levy, M. (2006b). The scope of CALL education. In P. Hubbard & M. Levy, *Teacher education in CALL* (pp. 3–20). Philadelphia: Benjamins.

⁴⁸⁷ KASSEN, M. A., Lavine, R. Z., Murphy-Judy, K., & Peters, M. (2007) *Preparing and developing technology-proficient L2 teachers* (CALICO Monograph Series, Vol. 6). San Marcos, TX: CALICO.

⁴⁸⁸ LAI, C., & ZHAO, Y. (2005) Introduction: The essence of second language education and technology integration. In Y. Zhao (ed.) *Research in technology and second language learning: Developments and directions* (pp. 401–409). Greenwich, CT: Information Age.

⁴⁸⁹ LOMICKA, L., & COOKE-PLAGWITZ, J. (Eds.). (2004) *The Heinle professional series in language instruction: Volume 1: Teaching with technology*. Boston: Heinle.

En septiembre de 2007, la base de datos bibliográfica de EUROCALL, asociación de especialistas en ELAO, registraba ya 337 volúmenes en torno al tema del uso de las TIC en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, la gran mayoría publicados a partir de los años 80. De ellos 61 habían sido publicados en los 80; 153 en los 90 y 118 en los siete primeros años de esta década. Se percibe pues un incremento en el número de publicaciones a medida que progresa el interés general por la integración de las TIC en el contexto educativo.

Una gran parte de los volúmenes publicados en los últimos diez años ofrece resúmenes actualizados sobre **las modalidades de integración experimentadas por la ELAO a lo largo de los años y sus principales aplicaciones didácticas** [Brown, 1999⁴⁹⁰; Arnold y Ducate (eds.), 2006⁴⁹¹; Chamber, Conacher y Littlemore (eds.), 2004⁴⁹²; Chappelle, 2002; ⁴⁹³ Conacher y Kelly-Holmes (eds.), 2007⁴⁹⁴; Donaldson, R. and Haggstrom, M. (eds.), 2006⁴⁹⁵; Egbert J., 2005⁴⁹⁶;

⁴⁹⁰ BROWN K. (ed.) (1999) *Using New Technology in the Classroom*, Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research

⁴⁹¹ DUCATE, L. and ARNOLD, A. (eds.) (2006) *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*, CALICO Monograph Series Volume 5, Texas: Texas State University

⁴⁹² CHAMBERS A., CONACHER J.E. and LITTLEMORE J. (eds.) (2004) *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*, BIRMINGHAM: University of Birmingham Press

⁴⁹³ CHAPPELLE C. (2003) *English Language Learning and Technology*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

⁴⁹⁴ CONACHER J.E. and KELLY-HOLMES H. (eds.) (2007) *New Learning Environments for Language Learning: Moving Beyond the Classroom?*, Frankfurt am Main: Peter Lang

⁴⁹⁵ DONALDSON, R. and HAGGSTROM, M. (eds.) (2006) *Changing language education through CALL*, New York: Routledge

Egbert J. and Hanson-Smith E. (eds.), 1999⁴⁹⁷; Fitzpatrick A. (ed.), 2004⁴⁹⁸; Klapper, 2006⁴⁹⁹; Kress, G., 2003⁵⁰⁰; Hanson-Smith E. (ed.), 1999⁵⁰¹; Levy, M. and Stockwell, G., 2006⁵⁰²; O'Dowd, R., 2006⁵⁰³ y 2007⁵⁰⁴; Pérez Paredes P. and Cantos Gómez P. (eds.) (2002)⁵⁰⁵; Son J.-B. (ed.) (2004)⁵⁰⁶; Spreen C.A. (ed.) (2002)⁵⁰⁷ y Warschauer M. and Kern R. (eds.) (2000)⁵⁰⁸].

Otras publicaciones se han especializado en **aspectos o temas concretos de esta posible integración**, como pueden ser el **currículum** [Calvi L. and Geerts W.

⁴⁹⁶ EGBERT J. (2005) *CALL Essentials: Principles and Practice in CALL Classrooms*,

⁴⁹⁷ EGBERT J. and HANSON-SMITH E. (eds.) (1999) *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues*, Alexandria, VA: TESOL

⁴⁹⁸ FITZPATRICK A. (2004) (ed.) *Analytical Survey: Information and Communications Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*, Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education

⁴⁹⁹ KLAPPER, J. (2006) *Understanding and Developing Good Practice: Teaching Languages in Higher Education*, London: CILT

⁵⁰⁰ KRESS, G. (2003) *Literacy in the New Media age*, London: Routledge

⁵⁰¹ HANSON-SMITH E. (ed.) (1999) *CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues*, Alexandria, VA: TESOL Publication

⁵⁰² LEVY, M. and STOCKWELL, G. (2006) *CALL Dimensions: Options and issues in Computer Assisted Language Learning*, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates

⁵⁰³ O'DOWD, R. (ed.) (2007) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon: Multilingual Matters

⁵⁰⁴ O'DOWD, R. (ed.) (2007) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon: Multilingual Matters

⁵⁰⁵ PÉREZ PAREDES P. and CANTOS GÓMEZ P. (eds.) (2002) *International Journal of English Studies*, II.1, *New Trends in Computer Assisted Language Teaching / Learning*, Murcia: Universidad de Murcia

⁵⁰⁶ PÉREZ PAREDES P. and CANTOS GÓMEZ P. (eds.) (2002) *International Journal of English Studies*, II.1, *New Trends in Computer Assisted Language Teaching / Learning*, Murcia: Universidad de Murcia

⁵⁰⁷ SPREEN C.A. (ed.) (2002) *New Technologies and Language Learning: Issues and Options*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center

⁵⁰⁸ WARSCHAUER M. and KERN R. (eds.) (2000) *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press

(eds.) (1998)⁵⁰⁹ ; Spreen C.A. (ed.) (2002)⁵¹⁰]; CMC (o **Comunicación Mediada por el Ordenador**)⁵¹¹ [Herring S. (ed.) (1996)⁵¹² Lea M. (ed.) (1992)⁵¹³ Pemberton L. and Shurville S. (eds.) (2000)⁵¹⁴ Thurlow, C., Lengel, L., and Tomic, A. (2004)⁵¹⁵ Warschauer M. (1996a)⁵¹⁶], **el uso de Internet para el aprendizaje de lenguas**, [Arnold C., Dumont J-M., and Laplace A. (1998)⁵¹⁷ Atkinson T. (2002)⁵¹⁸ Cruz Piñol M. (2002)⁵¹⁹ Donath, R. (1997)⁵²⁰ Dudeney G. (2000 y 2007)⁵²¹; Eastment D. (1996⁵²² y 1999)⁵²³; Feldman A., Konold C. and Koulter B. (2000)⁵²⁴; Gitsaki C. and

⁵⁰⁹ CALVI L. and GEERTS W. (eds.) (1998) *CALL, Culture and the Language Curriculum*, Berlin: Springer

⁵¹⁰ SPREEN C.A. (ed.) (2002) *New Technologies and Language Learning: Issues and Options*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center

⁵¹¹ La traducción es mía

⁵¹² HERRING S. (ed.) (1996) *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins

⁵¹³ LEA M. (ed.) (1992) *Contexts of Computer-Mediated Communication*, Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf

⁵¹⁴ PEMBERTON L. and SHURVILLE S. (eds.) (2000) *Words on the Web: Computer-Mediated Communication*, Exeter: Intellect

⁵¹⁵ THURLOW, C., LENGEL, L., and TOMIC, A. (2004) *Computer Mediated Communication. Social Interaction and the Internet*, London: Sage

⁵¹⁶ WARSCHAUER M. (1996a) *Email for English Teaching: Bringing the Internet and Computer Learning Networks into the Language Classroom*, Alexandria: TESOL Publications

⁵¹⁷ ARNOLD C., DUMONT J-M., and LAPLACE A. (1998) *J'enseigne les langues vivantes avec l'internet*, Rennes: CRDP

⁵¹⁸ ATKINSON T. (2002) *WWW: The Internet*, London: CILT Publications

⁵¹⁹ CRUZ PIÑOL M. (2002) *Enseñar español en la era del Internet*, Barcelona: Ediciones Octaedro

⁵²⁰ DONATH, R. (1997) *Internet und Englischunterricht*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag

⁵²¹ DUDENEY G. (2000 y 2007) *The Internet and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press

⁵²² EASTMENT D. (1996) *The Internet & ELT*, London: British Council

⁵²³ EASTMENT D. (1999) *The Internet & ELT. The Impact of the Internet on English Language Teaching*, Oxford: Summertown Publishing

⁵²⁴ FELDMAN A., KONOLD C. and KOULTER B. (2000) *Network Science: A Decade Later. The Internet and Classroom Learning*, London: Lawrence Erlbaum Associates

Taylor R. (1999)⁵²⁵ y 2000)⁵²⁶, Kallenbach, C. and Ritter, M. (2000)⁵²⁷, Kötter, M. (2002)⁵²⁸, Ogbue U. (2001)⁵²⁹, Pfeiffer, H. (2005)⁵³⁰, Smith D.G. and Barber E. (2005)⁵³¹, Sperling D. (1997)⁵³², Sprenger R. (2002)⁵³³, Teeler D. (2000)⁵³⁴, Tennant R., Ober J., and Lipow A. (1994)⁵³⁵, Thurlow, C., Lengel, L., and Tomic, A. (2004)⁵³⁶, Warschauer M. *et al.* (2000)⁵³⁷, Windeatt S., Hardisty D. and Eastment D. (2000)⁵³⁸]; **el desarrollo de nuevas literacidades** (Kress, 2003)⁵³⁹; **la ELAO y los medios de comunicación** (Little, 1998)⁵⁴⁰, **la ELAO multimedia** (Cameron

⁵²⁵ GITSAKI C. and TAYLOR R. (1999) *Internet English: WWW-based Communication Activities*, Oxford: Oxford University Press.

⁵²⁶ GITSAKI C. and TAYLOR R. (2000) *Internet English: WWW-based Communication Activities*, Teacher's Book, Oxford: Oxford University Press

⁵²⁷ KALLENBACH, C. and RITTER, M. (2000) *Computer-Ideen für den Englischunterricht. Anregungen und Beispiele für den Software- und Internet-Einsatz*, Berlin: Cornelsen

⁵²⁸ KÖTTER, M. (2002) *Tandem learning on the Internet. Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*, Frankfurt a. M: Peter Lang

⁵²⁹ OGBUE U. (2001) *Englischstudium & Internet*, Berlin: Cornelsen Verlag

⁵³⁰ PFEIFFER, H. (2005) *Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandsaufnahme - Vergleiche - Analysen*, Wien: Infothek

⁵³¹ SMITH D.G. and Barber E. (2005) *Teaching English with Information Technology: How to Teach English Using the Internet, Software, and Email - For the Professional English Language Teacher*, London: Modern English

⁵³² SPERLING D. (1997) *The Internet Guide for English Language Teachers*, Upper Saddle River: Prentice Hall Regents

⁵³³ SPRENGER R. (2002) *Internet et les classes de langues*, Paris: Ophrys

⁵³⁴ TEELER D. (2000) *How to use the Internet in ELT*, Basingstoke: Longman

⁵³⁵ TENNANT R., OBER J., and LIPOW A. (1994) *Crossing the Internet Threshold* (2nd ed.), Berkeley, CA: Library Solutions Press.

⁵³⁶ THURLOW, C., LENGEL, L., and TOMIC, A. (2004) *Computer Mediated Communication. Social Interaction and the Internet*, London: Sage

⁵³⁷ WARSCHAUER M. *et al.* (2000) *Internet for English Teaching*, Alexandria: TESOL

⁵³⁸ WINDEATT S., HARDISTY D. and EASTMENT D. (2000) *The Internet*, Oxford: Oxford University Press

⁵³⁹ KRESS, G. (2003) *Literacy in the New Media age*, London: Routledge

⁵⁴⁰ LITTLE D. (1998) *Technologies, Media and Foreign Language Learning*, Dublin: Authentik

(ed.),1998⁵⁴¹; Davies y Brailsford , 1994⁵⁴²; Fotos (ed.),1996⁵⁴³); **el autoaprendizaje** (Gardner y Miller, 1999⁵⁴⁴); **la ELAO e el desarrollo de la enseñanza centrada en el alumno** (Sandholtz, Ringstaff y Dwyer,1997⁵⁴⁵); **la evaluación** (Dunkel (ed.),1991⁵⁴⁶) **o el aprendizaje con la Red de Redes** (Pierce y Lahaie (eds.), 2004⁵⁴⁷).

1.7.4. Las investigaciones europeas sobre el impacto de las TIC en las clases de lenguas Extranjeras y su profesorado:

Como colofón , hemos dejado para el último lugar la revisión del proyecto *“The impact of Information Technology on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages”* (ICC, 2003)⁵⁴⁸, comisionado por la Dirección

⁵⁴¹ CAMERON K. (ed.) (1998) *Multimedia CALL: Theory and Practice*, Exeter: Elm Bank Publications

⁵⁴² DAVIES P. and BRAILSFORD T. (1994) *New Frontiers of Learning: Guidelines for Multimedia Courseware Developers in Higher Education*, Nottingham: ITTI

⁵⁴³ FOTOS S. (ed.) (1996) *Multimedia Language Teaching*, Tokyo: Logos International

⁵⁴⁴ GARDNER D. and MILLER L. (1999) *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press

⁵⁴⁵ SANDHOLTZ J. H., RINGSTAFF C. and DWYER D.C. (1997) *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms*, New York, Teachers College: Columbia University

⁵⁴⁶ Dunkel P. (ed.) (1991) *Computer-Assisted Language Learning and Testing*, New York: Newbury House

⁵⁴⁷ PIERCE P. and LAHAIE U.S. (eds.) (2004) *Socallt '03: All Is Well: New Modalities in Web-Enhanced Language Learning*, Lincoln: iUniverse

⁵⁴⁸ INTERNATIONAL CERTIFICATE CONFERENCE (ICC), (2003) *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of*

General de Educación y Cultura de la Comisión Europea y coordinada por el Dr Davies de la Thames Valley University de Londres trabajo que se propuso como objetivos prioritarios: a) proporcionar una perspectiva general de la posibilidad de acceso a las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel europeo, b) ofrecer una panorámica sobre los usos de las TIC en este sector educativo, c) proporcionar ejemplos de buenas prácticas y d) hacer una previsión sobre las futuras perspectivas y posibles formas de incorporación de las TIC en la próxima década.

Este ha sido el primer gran estudio empírico sobre el impacto de las TIC en la metodología y didáctica de las lenguas extranjeras y el de mayor cobertura internacional.

Probablemente una de las conclusiones más determinantes que se obtienen en el mismo es que **el área de las Lenguas Extranjeras es diferente a otras áreas del currículum en el sentido de que se trata de una materia que se basa en el desarrollo de destrezas y conocimientos y, por ello, comparte más elementos educativos con la música que con la historia o geografía.** Según su coordinador **esto tiene importantes implicaciones** en el tipo de hardware y software que se debe utilizar en su enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo **en**

su didáctica y metodología e implica en cierta medida tener en cuenta la necesidad de un cierto grado de especialización para formar al profesorado en el uso de las TIC.

Las conclusiones generales de este informe se centran en media docena de temas:

1. La **aceptación, adopción y uso de las TIC en el ámbito educativo** de Lenguas Extranjeras pasa por que profesores y alumnos adquieran nuevas destrezas y un nuevo tipo de alfabetización⁵⁴⁹ (técnica, crítica, lingüística y cultural)
2. La **formación del profesorado** parece ser la clave para la introducción acertada de los nuevos medios. Se deben hacer grandes esfuerzos para superar la gran división que existe en el grado de usos condicionado por factores de género y generacionales. Es necesario llegar al equilibrio proporcionando programas de formación específicos que anime a las profesoras y a los miembros más mayores del profesorado a familiarizarse con las TIC y sus ventajas.
3. La **necesidad de que se produzca un cambio de didáctica y**

⁵⁴⁹ al que el informe se refiere como “New Literacies”

metodología sobre todo en lo que concierne al papel de profesores y alumnos. Los procedimientos cooperativos y colaborativos son los llamados a desarrollar el gran potencial de las TIC. Los profesores deberían abandonar los papeles más tradicionales y actuar más como guía y mentores de sus alumnos, explorando los nuevos medios por sí mismos como si fueran aprendices y actuando de esta manera como ejemplo a seguir. Los casos analizados demuestran que se incrementa la interacción profesor-alumno con los nuevos medios.

4. **La necesidad de proporcionar acceso a redes que faciliten el aprendizaje de eLearning.**

5. **La actitud del profesorado europeo** que, de acuerdo con los expertos encuestados, se muestra **abierto al cambio** en una mayoría abrumadora, con un reservorio de profesores que ya usan las TIC. **Aunque no existen estadísticas sobre los profesores de lenguas la información disponible indica que, además de los especialistas en TIC; los profesores de lenguas son los más abiertos a los nuevos medios tecnológicos.**

Los casos sobre el **uso de las TIC en el área de Lenguas Extranjeras** presentados en la investigación proporcionan ejemplos de buenas prácticas e ilustran como en general el uso de las tecnologías aumenta la motivación entre profesores y alumnos y se orientan a obtener una mejor producción lingüística y mayor motivación por parte de los alumnos.

Esta investigación realiza además un sondeo de expertos del que se obtienen las siguientes perspectivas de futuro:

- Las TIC jugarán un papel importante en la enseñanza de lenguas a medida que los nuevos medios se integren en la actividad cotidiana.
- Habrá mayor cooperación y colaboración a nivel de global y europeo que será particularmente interesante en el caso de las lenguas menos habladas.
- Los avances tecnológicos y la simplificación del uso de los equipos romperán la resistencia a usar las tecnologías fuera y dentro de clase.
- Se pasará de la fascinación ante el medio y se dará mayor énfasis a mejorar la didáctica basándose en gran parte en el aprendizaje mixto (“blended learning”), que se dirige a romper con la influencia negativa de factores que inciden en los procesos de enseñanza como son el espacio y el tiempo en el momento en el que se produce la instrucción.

- Se pasará del consumo de programas hechos para su consumo a la construcción independiente de contenidos, hechos a medida de los individuos y los grupos.

A estas conclusiones generales el informe añade que se observa el incremento del uso de las TIC en dos tipos de actividad; la investigación de contenidos y su uso como medio de comunicación para satisfacer las necesidades de comunicación más inmediata. Sin embargo se apunta que la investigación no está dando suficiente importancia a cuestiones como el tipo de ayuda que puede ofrecer el uso sistemático de los medios para la adquisición y aprendizaje de la lengua.

Aunque entendemos esta última recomendación consideramos que, previo a este tipo de investigación, es necesario que se produzca el uso sistemático de las TIC en la mayoría de los centros y que más urgente es investigar sobre los aquellos ámbitos que pueden propiciar de forma eficaz la integración de las TIC en las aulas.

Capítulo 2

MARCO METODOLÓGICO

Una vez cumplido el primero de los objetivos de esta Tesis, mediante la revisión científica efectuada en los capítulos anteriores, era preciso definir el marco metodológico que nos permitiera cumplir con el segundo objetivo central de nuestra investigación: **“descubrir y evaluar el papel que juega el profesorado de Lenguas Extranjeras de los centros educativos de Bachillerato y Secundaria en la integración y uso didáctico de las TIC en sus clases”**.

Existen diversos estudios y manuales que exponen y definen los métodos y técnicas de análisis científico. Para el desarrollo de nuestro marco metodológico tomamos como referencia las orientaciones de Área Moreira (2005)⁵⁵⁰, que nos informa sobre las diversas metodologías empleadas en las últimas décadas en el campo de la investigación en Tecnología Educativa, y Colás y Buendía (1998)⁵⁵¹,

⁵⁵⁰ AREA, M. (2005) Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE: v. 11*, n. 1, p. 3-25. En Internet

⁵⁵¹ COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998) Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.

Torrado (2004)⁵⁵² o Fernández (2007), que describen los distintos métodos empleados en la investigación educativa.

Además de las indicaciones de estos autores, tomamos también como referencia las investigaciones de Cabero (2000)⁵⁵³ y Cox et al. (2004)⁵⁵⁴ sobre el impacto y uso didáctico de las NNTT y las TIC en distintos contextos escolares, la primera de las cuales se centra en los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces, y la segunda los usos didácticos de las TIC en los centros escolares de Reino Unido, habiendo servido de base esta última para la redacción del informe "An investigation of the research evidence relating to ICT pedagogy"⁵⁵⁵ (Webb y Cox, 2004)⁵⁵⁶, recogido por BECTA (2004)⁵⁵⁷.

Nuestra investigación siguió las siguientes fases, adaptando el esquema

⁵⁵² TORRADO M (2004) en BISQUERRA, 2004 (coord) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

⁵⁵³ CABERO, J. (Dir.) (2000) *Uso de los medios Audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces*. Sevilla: Kronos.

⁵⁵⁴ COX, M; WEBB, M; ABBOTT, C, et. al. (2004) *An Investigation of the Research Evidence Relating to ICT Pedagogy*. Accesible en Internet: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ict_pedagogy04.pdf>[noviembre 2006]

⁵⁵⁵ COX, Margaret, M. WEBB, C. ABBOTT, B. BLAKELEY, T. BEAUCHAMP and V. RHODES (2003) "ICT and pedagogy: A review of the research literature." En http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ict_pedagogy_summary.pdf. Department for Education and Skills and Becta. [acceso en septiembre de 2006]

⁵⁵⁶ WEBB, M. y COX, M. (2004) 'A Review of Pedagogy Related to Information and Communications Technology' *Technology, Pedagogy and Education* 13 (3) pp.235-285. (Véase la referencia que hace Loveless, 2004556 sobre el marco propuesto por estos autores).

propuesto por Colás y Buendía (op. cit. 1998) :

- **1. Definición de los objetivos de la investigación**
- **2. Selección del método, metodología y herramientas de la investigación**
- **3. Diseño de las herramientas investigadoras**
- **4. Decidir la información necesitada (tamaño de la muestra y dimensiones a investigar)**
- **5. Presentación de la investigación en los centros educativos (Equipo directivo o Jefe de Departamento)**
- **6. Presentación de la encuesta al profesorado**
- **7. Recogida de la información**
- **8. Tabulación y análisis de la información**
- **9. Interpretación de datos y redacción del informe científico**

2.1. Definición de los objetivos investigadores

Comenzamos por establecer las incógnitas investigadoras y las dimensiones del análisis que acometeríamos en esta fase.

Para llevar a cabo esta labor, tomamos como referencia los temas relevantes de nuestro marco científico, en relación con el objetivo de nuestra investigación. Analizadas estas referencias, acotamos las siguientes dimensiones de análisis, considerando que todas ellas aportarían la información necesaria para la comprensión del tema investigado:

- Medios TIC que existen y pueden utilizar los profesores en sus centros.
- Conocimientos que tienen los actuales profesores respecto al uso instrumental de las TIC, las funciones y aplicaciones didácticas de las mismas y las metodologías más apropiadas para su explotación didáctica en esta área educativa.
- Necesidades de formación que manifiestan.
- Creencias y actitudes de los profesores hacia su uso didáctico en el aula.
- Impedimentos que perciben para usar las TIC en su entorno didáctico.

- Tipo de prácticas satisfactorias que desarrollan los profesores con las TIC en sus clases.

2.2. Selección del método, metodología y herramientas de la investigación

Seleccionamos desde un principio una modalidad investigadora de tipo **cuantitativo**, la cual podría proporcionarnos una perspectiva amplia sobre el tema investigado, en estos momentos necesaria para el avance y expansión de las TIC en el aula. Dentro de esta modalidad optamos por emplear una metodología de tipo **descriptivo** (Colás y Buendía, 1998: 177-181⁵⁵⁸ y Torrado, 2004: 231-257)⁵⁵⁹, utilizada también por Cabero (2000)⁵⁶⁰ y COX et al. (2004)⁵⁶¹. En términos generales **este tipo de investigación se caracteriza por utilizar un método inductivo, hacer uso de la observación como técnica fundamental y establecer hipótesis como objetivo principal.** El **método descriptivo** se orienta a la observación de individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales, con la finalidad de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar

⁵⁵⁸ COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998) *Investigación educativa*. Ediciones Alfar: Sevilla

⁵⁵⁹ TORRADO, M. (2004) en BISQUERRA, 2004 (coord) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

⁵⁶⁰ CABERO, J. (Dir.) (2000): *Uso de los medios Audiovisuales, informáticos y las NNNT en los centros andaluces*. Sevilla: Kronos.

⁵⁶¹ COX, Margaret; WEEB, Mary; ABBOTT, Chris, et. al. (2004) *An Investigation of the Research Evidence Relating to ICT Pedagogy.. Accesible en Internet: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ict_pedagogy04.pdf* [noviembre 2006]

entidades y acontecimientos (Cohen y Manhion, 1990⁵⁶²) y es enormemente válido para ayudar a resolver problemas teóricos y aplicados. Además este tipo de investigación, **permite desempeñar varias tareas en el marco del conocimiento** como son: recoger información factual detallada que describa una determinada situación, describir sistemáticamente hechos o características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable, identificar fenómenos relevantes, sugerir variables causantes de la acción, sugerir hipótesis de trabajo y detectar asociaciones entre variables, identificar problemas, registrar conductas que en otros momentos podrían revelarse como efecto, realizar comparaciones y evaluaciones, planificar futuros cambios, tomar decisiones y abordar áreas de estudio que no pueden ser tratadas por medio de estrategias experimentales y dan pautas que posibilitan la configuración de teorías (Underwood y Shaugressy, 1978⁵⁶³ y Colás y Buendía, op. cit. 1988).

La variedad de métodos descriptivos depende de diversos autores y sus criterios de catalogación. Colás Bravo (ibid.), por ejemplo, identifica **cuatro tipos básicos**:

- a) estudios tipo encuesta o “survey”, orientados a la descripción de una situación dada

⁵⁶² COHEN Y MANION, L. (2002) Métodos de investigación educativa (2ª edic.). Madrid, La Muralla.

⁵⁶³ UNDERWOOD, B.J. y SHAUGHNESSY, J.J. (1978) Experimentación en psicología. Barcelona: Omega.

- b) estudios analíticos en los que el fenómeno es analizado en forma de los componentes básicos
- c) estudios observacionales que recogen la información por medio del conocimiento y no por sus respuestas.
- d) estudios sobre el desarrollo que tiene como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo.

Torrado (2004:240) por su parte habla de dos técnicas asociadas a este tipo de investigación como son el **cuestionario** y la **entrevista**. Según esta autora, aunque a veces éstos se utilicen como sinónimos, cada uno tiene su propia entidad:

- a) Un cuestionario es un instrumento de recogida de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y su entorno.
- b) Una entrevista es un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto. La entrevista puede estar definida de forma previa (entrevista estructurada) o bien estar indefinida en mayor o menor grado (entrevista semiestructurada).

Vistas las opciones y los objetivos de nuestra investigación, optamos por utilizar una investigación por encuestas, basada en el **método de encuesta o “survey”**. Consideramos que ésta era una opción válida para examinar, describir, contrastar e interpretar las experiencias de los profesores de Lenguas Extranjeras de los IES de Cantabria, su visión sobre las posibilidades educativas de los medios y de las condiciones que requiere su integración en las escuelas y también para comprobar el grado de la expansión de las TIC en los centros y su uso en las clases de Lenguas Extranjeras.

Kerlinger (1982, citado por Colás, ibid. 1998) dice que a pesar de su evidente valor potencial para ayudar a resolver problemas, los investigadores no han utilizado la investigación por encuestas a gran escala y parece que no se ha comprendido su clara utilidad educativa.

2.3. Definir la modalidad empleada para la recogida de datos

Escogido ya el método investigador, era necesario seleccionar de antemano la modalidad de recogida de datos a emplear. Torrado (2004)⁵⁶⁴ habla

⁵⁶⁴ TORRADO M (2004) Estudios de encuesta. En Bisquerra , R. (2004) (coord.) Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla

de tres posibles modalidades de encuestas, basadas en el medio de comunicación utilizado, de las cuales nos ofrece una tabla con su propia valoración:

Tabla 14.-Tabla de Torrado (2004) sobre las modalidades de encuestas.

Crterios	Entrevista personal	Entrevista telefónica	Entrevista Correo/Internet
Versatilidad	+	+/-	-
Coste en horas de trabajo	+	+/-	-
Duración del periodo de recogida de información	+	-	+/-
Control de la muestra	+	+	-
Tasa de respuesta	+	-	+/-
Cantidad de información	+	+	+/-
Calidad de la información	+	+	-

Dadas las condiciones de nuestra investigación (el número de profesores, la dispersión geográfica, la dificultad de encontrar a todos los profesores libres o disponibles en nuestras visitas a los centros), debíamos pensar en una encuesta que los profesores realizaran a título individual y luego pudiéramos recoger para su procesamiento. La otra posibilidad era utilizar una encuesta en Internet.

Sopesamos las ventajas y desventajas que nos proporcionaban cada una de ellas para decidirnos por una u otra modalidad:

Ventajas del cuestionario en papel:

- Todos los destinatarios están familiarizados con el medio.
- Los profesores no necesitan recibir instrucciones complementarias sobre cómo usar el cuestionario.
- La opción papel permite al profesor transportar fácilmente la encuesta y contestarla en el momento y lugar más oportuno para él, interrumpiéndola si fuera necesario y continuando posteriormente hasta su total cumplimentación.

Desventajas del cuestionario en papel:

- Precio de las fotocopias.
- El investigador debe procesar todos los datos, lo que necesariamente exige mayor tiempo para realizar esta tarea.

Ventajas del cuestionario en Internet:

- La opción Internet puede resultar más cómoda para los profesores familiarizados con el uso de Internet y que disponen de acceso ilimitado.
- El acceso en línea permite cumplimentar la encuesta en el momento más oportuno para el profesor participante.
- Los profesores participantes pueden visualizar el progreso de la encuesta.
- Garantiza el anonimato de los que contestan a las encuestas.
- La alimentación de la base de datos la realizan directamente los entrevistados.
- Reduce el número de visitas a los centros por parte del investigador.

- Se pueden exportar los datos para su procesamiento a través de una hoja de cálculo, base de datos tipo Access o My SQL.

Desventajas del cuestionario en Internet:

- Algunos profesores pudieran no tener acceso fácil al ordenador o Internet en el IES durante su jornada de trabajo.
- Algunos profesores pudieran no tener acceso al ordenador o Internet en su hogar.
- Algunos profesores pudieran no estar familiarizados con el medio y esto podría suponer un impedimento para participar.
- El cuestionario por Internet no es transportable, no se puede cumplimentar de forma intermitente como puede suceder con los cuestionarios en formato papel. (Por ejemplo un profesor que desee participar en la investigación y no disponga de acceso fácil a ordenador e Internet en sus ratos libres puede optar a llevársela e ir la cumplimentando en diferentes momentos para luego entregarla)
- El profesor no acostumbrado a usar este tipo de cuestionarios necesita un mínimo de 30 minutos para familiarizarse con el medio y contestarlo.

Dados los impedimentos que pudiera suponer la falta de ordenadores o su accesibilidad en los centros por parte del profesorado participante, nos decantamos inicialmente por el modelo papel por considerarlo una modalidad con la que la mayoría del profesorado está familiarizado, aunque la decisión adoptada inicialmente fue modificada durante el proceso de validación⁵⁶⁵, ya que en la valoración de la encuesta vimos que el cuestionario diseñado en papel resultaba monótono a un número importante de profesores participantes, por lo que, además de reformar el contenido y organización de las preguntas optamos también por adaptar el cuestionario a la modalidad de Internet persiguiendo una aproximación a los cuestionarios en estos momentos novedosa y un mayor dinamismo visual en su cumplimentación.

La modalidad de Internet resultó altamente satisfactoria para las personas que contestaron en línea en el proceso de pilotaje, sin embargo, uno de los profesores manifestó que “no encontraba el momento para poder contestarla en el ordenador” mientras que otro manifestó no tener Internet en el Departamento y por tanto había tenido dificultades para buscar el momento en que poder usar el ordenador en el despacho del Director.

⁵⁶⁵ Ver el apartado correspondiente a la validación de la prueba

Estas experiencias nos hicieron finalmente optar por aplicar el cuestionario mediante una modalidad alternativa a las tradicionales más adecuada para el trabajo en el momento actual, diseñando una encuesta de tipo mixto que combinaba las ventajas de ambas modalidades (Internet y papel) y a la que denominaremos **“modalidad mixta de cuestionario en Internet presentado en papel”**, la cual consiste, como su nombre indica, en diseñar un cuestionario empleando un software de diseño de encuestas en línea y descargar posteriormente el cuestionario en el propio ordenador para poderlo adaptar al formato papel, imprimiéndolo y multicopiándolo para poder distribuirlo entre todo el profesorado que configura el universo de la muestra.

Con esta opción el profesorado tiene la posibilidad de contestar utilizando la modalidad que más cómoda le resulte, a través de Internet o en papel.

Ventajas de la modalidad mixta:

- Todos los profesores reciben el cuestionario en la modalidad papel precedido de una carta de presentación de la investigación que invita al profesorado a participar en la investigación.

- El mismo cuestionario puede contestarse tanto en papel como en línea, adaptándose al conocimiento y medios disponibles por el profesor.
- Ningún profesor puede sentirse excluido de la investigación por el medio empleado par la recogida de datos.
- La opción Internet permite comprobar desde cualquier punto el progreso de respuesta al cuestionario por parte de los profesores de los centros
- Compagina las ventajas de ambas modalidades.

El contenido de la encuesta no varía entre una modalidad y otra, a nivel de organización textual no existe gran diferencia entre el formato papel y el formato Internet. No previmos ningún riesgo en este contexto de duplicidad o multiplicidad de respuestas por parte de la misma persona. El sistema de control para evitar la duplicidad reside en controlar el total de profesores de cada centro que han contestado en línea o en papel. Aunque no es 100% fiable, no se presupone la circunstancia de que en algún centro conteste un número de profesores superior al de la plantilla del Departamento.

2.4. Decidir la información necesitada (tamaño de la muestra y dimensiones a investigar)

El universo total de los profesores de Lenguas Extranjeras adscritos a los 47 IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria el curso 2006-2007 está compuesto por 313 profesores, por lo que visitar todos los centros para la recogida de datos nos parecía abordable en un trimestre, dadas las dimensiones de nuestra Comunidad Autónoma. Sin embargo, por si esto no fuera imposible por circunstancias imprevistas, establecimos a priori un cálculo estimativo del número de profesores que necesitaríamos respondieran a nuestra encuesta para que ésta fuera representativa de la población total.

Utilizamos para ello una herramienta gratuita de ayuda a la investigación (disponible en Internet en <http://www.surveysystem.com/sscalce.htm>)⁵⁶⁶ y calculamos que sería conveniente obtener 173 encuestas respondidas para una población de 313 individuos, con un intervalo de confianza de 5 y un nivel de confianza de 95%.

⁵⁶⁶ visitada en enero de 2006

Determine Sample Size	
Confidence Level:	<input checked="" type="radio"/> 95% <input type="radio"/> 99%
Confidence Interval:	<input type="text" value="5"/>
Population:	<input type="text" value="313"/>
Sample size needed:	<input type="text" value="173"/>

Por otra parte, teníamos que tener en cuenta que, entre las limitaciones existentes en la aplicación y administración de cuestionarios para la investigación descriptiva, es frecuente la **mortandad o pérdida de cuestionarios**, al no existir compromiso con los encuestados.

Por ello y para cumplir con los objetivos de nuestra investigación, decidimos destinar el cuestionario al universo total del profesorado, con el fin de obtener una muestra lo más amplia posible de la población total de profesores y Departamentos de Lenguas Extranjeras de los IES de Cantabria, con independencia del tipo de enseñanzas regladas que impartieran.

2.5. Diseño de las herramientas de investigación

La herramienta básica de una investigación por encuestas es el cuestionario, que debe ir acompañado de otra serie de apartados formales como una carta de presentación, los objetivos y datos de la investigación y las instrucciones para su cumplimentación.

Nuestro cuestionario en papel incluye los siguientes apartados:

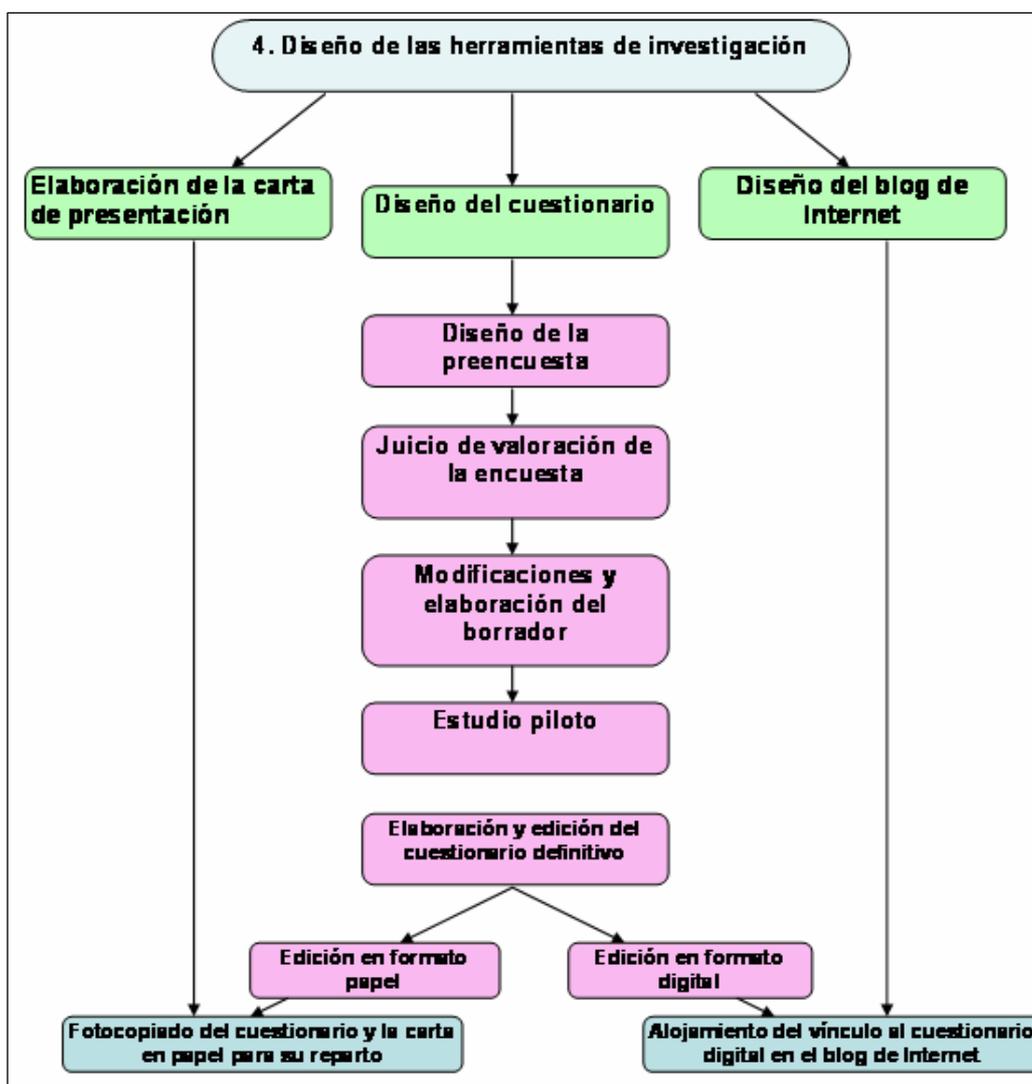
1. Una **carta de presentación del proyecto**.
2. Un **cuestionario**, que constaría a su vez de los siguientes apartados:
 - Datos de identificación del centro y tipo de población donde se ubica y datos de carácter social del encuestado: edad, años de experiencia docente, años de experiencia en el uso de TIC.
 - Datos propios de la investigación para construir el conocimiento que deseábamos conocer para cumplir nuestros objetivos.
 - Agradecimiento final por el tiempo dispensado y la colaboración.

El diseño y validación de nuestras herramientas de investigación siguió

el siguiente esquema basado en Colás y Buendía (op. cit. 1998) sobre elaboración de encuestas.

Además de estas herramientas básicas para esta investigación hemos diseñado la encuesta con un software de encuesta en Internet y un blog para alojar el vínculo de acceso a la misma.

Ilustración 10.- Ilustración propia que muestra el plan seguido para el diseño de las herramientas de nuestra investigación



Para su construcción tuvimos en cuenta las siguientes sugerencias de Buendía sobre los pasos necesarios para la elaboración del cuestionario:

1. **Delimitar el campo de estudio y las cuestiones que interesan en dicho campo.**
2. Realizar una **preencuesta** abierta para recoger opiniones que serán la guía para la formulación del posterior cuestionario. (En esta preencuesta pueden utilizarse entrevistas individuales, documentación sobre el tema o aportaciones de otras encuestas similares). Toda la información se someterá a juicio crítico sobre su procedencia, o no, de inclusión en el cuestionario.
3. **Planificar el cuestionario**, destacando sus diferentes apartados. En esta etapa deben tenerse en cuenta aspectos como el tipo de pregunta más adecuada, el orden de las preguntas y disposición en el cuestionario, el número de preguntas (de tal manera que contenga las necesarias pero ninguna más), las preguntas intrascendentes, que se incorporan para evitar la monotonía y el cansancio.
4. **Redactar las preguntas.**
5. **Cuidar aspectos formales** relacionados con el tipo de letra, colores, etc.

6. Preparar **escritos que deben acompañar al cuestionario** tales como la carta de presentación e instrucciones para su cumplimentación.
7. Elaborar y seleccionar las preguntas.

2.5.1. Elaboración de la carta de presentación

- Al ir precedida de una carta de presentación los profesores reciben la información sobre el proyecto de investigación directamente del investigador, por lo que no hay pérdida de información sobre los objetivos y propósitos del mismo.
- Todos los profesores tienen acceso a contactar con el investigador para resolver sus dudas, ya que la encuesta en papel proporciona el nombre y número de teléfono de contacto de la investigadora.

La carta que acompaña a la encuesta incluye la presentación y objetivo general de la investigación, la solicitud de colaboración al profesorado destinatario, las instrucciones relativas a las dos modalidades de respuesta al cuestionario (en línea o papel) y, finalmente, facilita el nombre y número de teléfono de la investigadora para resolver cualquier tipo de duda o problema relacionado con la encuesta. Se incluye la carta como anexo a esta Tesis.

2.5.2. Diseño de la preencuesta

Puesto que no encontramos investigaciones completas referidas al uso de las TIC por parte del profesorado, acudimos a la revisión de otras investigaciones relacionadas con el uso de la tecnología en los centros escolares y que trataran aspectos relacionados con su uso didáctico por parte del profesorado, de las cuales tomamos como referencia las publicadas por Cabero (op. cit. 2000) y Cox. et al. (op. cit. 2004), con ya hemos indicado. Elaboramos la preencuesta guiándonos por los temas analizados en la literatura científica, coincidentes también con ambas investigaciones y diseñamos un primer borrador de preguntas que se adaptara a los objetivos de nuestra investigación, empleando algunas preguntas o tipos de preguntas usados en estos cuestionarios y adaptándolos a los usos propios de la didáctica de Lenguas Extranjeras.

Las preguntas del primer borrador o preencuesta quedaron finalmente distribuidas según el siguiente esquema:

1. Herramientas TIC que se emplean en la enseñanza de lenguas:

Este apartado recogería la información sobre el tipo de TIC usadas en el aula [hardware (7 ítems, 2 preguntas), software (7 ítems, 2 preguntas), Internet y sus herramientas (17 ítems, 2 preguntas)].

Las preguntas evaluarían los siguientes factores:

- **Conocimiento y uso del recurso por parte del profesorado.**
- **Dominio técnico didáctico con relación al recurso.**
- **Necesidades de formación con respecto a este tipo de recurso.**
- **Frecuencia de uso**

Los tres primeros factores se valorarían a través de una pregunta con cuatro opciones:

- a) Dispongo de este recurso y lo uso satisfactoriamente
- b) No dispongo de este recurso para mis clases
- c) Me gustaría conocer su manejo y uso pedagógico
- d) Dispongo de este recurso pero desconozco las técnicas de aplicación pedagógica

El factor 4 se valora mediante la identificación del encuestado con una serie de opiniones (escala Likert de 5 opciones)

- a) Nunca
- b) Casi una hora al mes
- c) Una hora a la semana
- d) Varias veces por semana
- e) Más de una hora al día

2. Percepciones del profesorado sobre las ventajas y desventajas del uso de las TIC (13 ítems, 1 pregunta)

El tipo de pregunta que utilizaríamos para este apartado es una escala Likert de 5 opciones para que el profesorado se identifique con una de las siguientes opciones:

- a) Discrepo totalmente
- b) Discrepo
- c) Neutral
- d) Estoy de acuerdo
- e) Totalmente de acuerdo

3. Creencias y experiencias del profesorado en relación con el uso de las

TIC en las clases de lenguas. (3 preguntas)

Este apartado valoraría los siguientes factores:

- **Experiencia profesional con las TIC (3 items)**
- **Relación con medidas de apoyo al uso de las TIC en el centro (3 items)**
- **Formación en TIC (3 items)**

El tipo de pregunta que utilizaríamos para este apartado es una escala Likert de 5 opciones para que el profesorado se identifique con una de las siguientes opciones:

- a) Discrepo totalmente
- b) Discrepo
- c) Neutral
- d) Estoy de acuerdo
- e) Totalmente de acuerdo

4. Opiniones del profesorado en relación con el uso de las TIC

Este apartado valoraría los siguientes factores:

- **Opinión personal sobre el uso de TIC en la enseñanza**
- **Ventajas del uso de las TIC en la enseñanza**
- **Desventajas del uso de las TIC en la enseñanza**

Se utilizaría una pregunta abierta.

2.5.3. Juicio de valoración de la preencuesta

Una vez elaborada, procedimos a someter la preencuesta a juicio de expertos. Pedimos la lectura del cuestionario a un experto en ELAO (UNED), un profesor experto en TIC, tres profesores de Lenguas Extranjeras de centros de enseñanza públicas que habitualmente hacen uso de las TIC y tres profesores de Lenguas Extranjeras no relacionados con el uso de las TIC. Todos ellos nos proporcionaron las siguientes sugerencias y observaciones respecto a la estructura, el contenido del cuestionario y la pertinencia de los ítems.

a) Valoración de la estructura general del cuestionario:

- Las preguntas resultan excesivamente largas y monótonas.(6 personas)
- Se tarda mucho en contestar las preguntas del final. (3 personas)
- Las primeras preguntas son excesivamente complejas por la cantidad de factores que acumulan. (4 personas)
- Sería bueno separar los factores que se analizan en las preguntas de las tres primeras partes e introducir otras categorías de respuesta, resultarían más dinámicas y fáciles de responder. (2 personas)
- Podría darse más variedad a las preguntas introduciendo preguntas abiertas, cerradas y mixtas. (2 personas)
- Suprimir alguna de las preguntas abiertas, dada la dimensión de la muestra que se desea analizar. (2 personas)
- Se debería simplificar la fórmula de cumplimentación de algunas preguntas. (2 personas)

b) Valoración del contenido del cuestionario y pertinencia de los ítems.

- Se pregunta sobre recursos que ni tan siquiera existen en algunos centros. (3 personas)
- Las preguntas muestran excesiva minuciosidad de tipos de software y herramientas de Internet. Muchos de los profesores probablemente no sepan a qué se refieren algunos de estos ítems. (3 personas)
- Podría ser conveniente introducir algún factor relacionado con el uso de las TIC fuera de las clases de Lenguas Extranjeras (departamentos, colaboración en proyectos). (1 persona)
- Suprimir algunos de los ítems sobre los medios y necesidad de formación para evitar monotonía, ya que, por ejemplo, conocer el manejo del software o herramientas de Internet lleva implícito el conocimiento del manejo del hardware.
- Cambio de algunos ítems de formulación negativa a formulación positiva. (1 persona)

El resultado del juicio y valoración de la preencuesta nos obligaba sin ninguna duda a un replanteamiento de su diseño relacionado con su dinamismo.

Nos percatamos de que, a pesar de habernos dejado guiar por nuestra experiencia previa en la elaboración de cuestionarios y haber seguido otros modelos relacionados con el tema de nuestra investigación, no habíamos acertado en relación con algunos aspectos que algunos expertos en investigación educativa también recogen en sus indicaciones (véase Fernández, 2005⁵⁶⁷ y 2007⁵⁶⁸); cuestiones como las siguientes, que habremos de tener en cuenta en futuras investigaciones, puesto que *“se ha demostrado que pequeños cambios en la redacción de las preguntas pueden generar grandes diferencias en las respuestas”* (Martínez, 2002, *apud* Fernández, *ibid.* 2007).

Según Fernández (op. cit. 2007), los cuestionarios constan en general de varias partes, siendo recomendable incluir una carta de presentación y un apartado final destinado a los agradecimientos, añadiendo que a la hora de redactar un cuestionario *“además de aplicar el sentido común y los criterios habituales de una correcta presentación, es recomendable seguir las siguientes sugerencias (Blaxter et al, 2000; León y Montero, 2003; Martínez, 2002; Salkind, 1999; apud Fernández, 2007)”*

⁵⁶⁷ FERNÁNDEZ, L. (2005) ¿Cuáles son las técnicas de recogida de información?. Fichas para investigadores. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca Butlletí LaRecerca Fichas 3. Octubre, 2005 En Internet: <http://ice.ub.es/recerca/fitxes/fitxa3-cast.htm> [acceso marzo de 2007]

⁵⁶⁸ FERNÁNDEZ, L. (2007) ¿Cómo se elabora un cuestionario? Fichas para investigadores. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca Butlletí LaRecerca Fichas 8. En Internet: <http://ice.ub.es/recerca/fitxes/fitxa8-cast.htm> [acceso marzo de 2007]

En cuanto a la presentación:

- Las preguntas y el cuestionario deben presentarse en un formato atractivo, profesional y fácil de entender.
- Todas las preguntas y páginas deben estar numeradas claramente.
- Es muy importante que una misma pregunta no quede dividida entre dos páginas.
- Los cuestionarios deben presentarse mecanografiados o impresos, de una manera clara y atractiva y usando una tipografía que sea legible.
- Al final del cuestionario se debe agradecer a los entrevistados e invitarlos a colaborar en el futuro con más comentarios y preguntas.

En cuanto a la longitud:

- El cuestionario debe ser y debe parecer corto. Para ello debe procurar no excederse en el número de preguntas ni ser redundante en los temas. Es útil presentar las preguntas agrupadas por temas y numeradas dentro de cada uno de ellos. El cuestionario parecerá más corto que si las numera todas correlativamente.
- En referencia al número de páginas que debe ocupar un cuestionario, se debe mantener un equilibrio entre estos dos criterios: dejar suficiente espacio para que sea fácil e incluso atractivo de leer y contestar; y

ocupar el mínimo de páginas posible para que resulte más económico reproducir el cuestionario.

En cuanto al orden de las preguntas:

- Las preguntas deben estar ordenadas, de las fáciles a las difíciles y de lo general a lo específico. Esto ayuda a que el cuestionario sea y parezca fácil.

En cuanto al formato de las preguntas:

- Se deben incluir transiciones de un tema al siguiente. Se deben dar ejemplos si es necesario.

En cuanto al formato de las respuestas:

- Es mejor que las respuestas se señalen siempre de la misma forma a lo largo de todo el cuestionario: con una cruz, trazando un círculo en torno de la respuesta que el entrevistado juzga correcta o bien escribiendo en el espacio correspondiente.

En cuanto al tipo de aplicación:

- Si envía los cuestionarios por correo, adjunte una carta con sus datos personales, los objetivos de la encuesta y la dirección o el número telefónico de contacto.

- Si los cuestionarios se completan por teléfono o en una entrevista personal, preséntese primero, dé la dirección o el número de teléfono de contacto, en caso de que se lo pidan, y prepárese para responder a cuanto le pregunten sobre el cuestionario.

En cuanto a la precodificación:

- Cuando se utilizan preguntas cerradas, es posible codificar de antemano las alternativas de respuesta (asignándoles un valor numérico), e incluir esta precodificación en el cuestionario. Esto permite agilizar el procesamiento de los datos.

Otras recomendaciones de Fernández (op. Cit. 2007) sobre el diseño de cuestionarios

- **Duración:** El cuestionario debe ser conciso; tratar en lo posible de que con el menor número de preguntas, se obtenga la mejor información.
- **Inicio:** Al elaborar un cuestionario es indispensable determinar cuáles son las preguntas ideales para iniciarlo. Éstas deben lograr que el encuestado se concentre en el cuestionario.
- **Secuenciación:** Colocar al inicio del cuestionario preguntas neutrales o fáciles de contestar para que el encuestado vaya adentrándose en la

situación. No se recomienda comenzar con preguntas difíciles o muy directas.

- **Precisión y claridad en la redacción:** Evitar preguntas ambiguas o que sugirieran respuestas incorrectas. Las preguntas deben ser claras, sencillas, comprensibles y concretas. Se deben evitar las preguntas ambiguas, imprecisas, confusas o que supongan un conocimiento especializado por parte del participante.
- **Discreción:** No insertar preguntas indiscretas o curiosas, sobre datos personales que puedan ofender al entrevistado.
- **Facilidad de contestación:** se deben evitar, en lo posible, las preguntas de respuestas libres o abiertas y también la formulación de preguntas que requieran cálculos numéricos por parte del entrevistado.
- **Orden de las preguntas:** Éstas deben tener una secuencia y un orden lógico, agruparlas procurando que se relacionen unas con otras.
- **Evitar inducir a una respuesta:** No formular preguntas que presuponen una respuesta específica o que inducen al participante a responder de determinada manera, sino las que permiten todo tipo de respuesta. Las preguntas no deben apoyarse en instituciones, ideas

respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada. Es también una manera de inducir la respuesta.

- **Evitar las preguntas en términos negativos:** No redactar preguntas en términos negativos, da problemas en el momento de interpretar las respuestas.
- **Cuidar el lenguaje, evitar la jerga especializada:** Las preguntas deben redactarse pensando en las personas de la muestra con la menor capacidad de comprensión, si éstas las entienden, el resto de la muestra las entenderá también.
- **Evitar las preguntas indiscretas y ofensivas:** Las preguntas no deben incomodar al encuestado.
- **Evitar preguntar sobre hipótesis:** las preguntas hipotéticas que trascienden la experiencia del entrevistado suscitan respuestas menos precisas.
- **Tipo de lenguaje:** El lenguaje utilizado en las preguntas debe estar adaptado a las características de quien responde, hay que tomar en cuenta su nivel educativo, socioeconómico, palabras que maneja, etc.

Si se toman en cuenta estas sugerencias, se elaborará un buen cuestionario. **Sin embargo, siempre es aconsejable elaborar un cuestionario**

piloto antes de llevar a cabo todo el estudio y modificar las preguntas según las respuestas recibidas (Blaxter et al., 2000).

En cuanto a la **cantidad de preguntas**, y a modo de orientación, Martínez (2002) recomienda que no haya más de 30 preguntas, y que su cumplimentación no tome más de media hora.

Otros autores recomiendan elaborar un cuestionario piloto antes de llevar a cabo todo el estudio, someter el cuestionario a juicio crítico y modificar las preguntas según las respuestas recibidas (Blaxter et al, 2000 y Buendía, op. Cit. 1998:207).

2.5.4. Modificaciones y elaboración del primer borrador de la encuesta

Dado el peso que otorgaban la mayoría de los encuestados a la complejidad y monotonía de las preguntas decidimos que lo más importante era redimensionar nuestra preencuesta y procedimos a organizarla con una estructura más sencilla y dinámica, que desglosara alguna de las preguntas

iniciales y recogiera tanto los objetivos propuestos en nuestra investigación y las sugerencias recibidas de expertos.

2.5.5. Redimensionado del cuestionario

Optamos por redimensionar las preguntas del cuestionario y desdoblamos algunas de las preguntas relacionadas con la disponibilidad y uso de herramientas. Añadimos otras preguntas para aproximar aún más el cuestionario a la especialización en el uso de las TIC investigada. Añadimos una pregunta relacionada con la metodología específica de lenguas utilizada por el profesorado en su enseñanza, una pregunta relacionada con las funciones didácticas que el profesorado atribuía a las TIC y otra pregunta abierta relacionada con las prácticas didácticas satisfactorias que desarrollaban en el aula. Suprimimos la pregunta relacionada con el tipo de formación en TIC recibida por el profesorado y su colaboración con las tareas TIC del centro. A estos apartados incluiríamos un apartado inicial consistente en una batería de preguntas sobre datos sociales de los encuestados y su centro de trabajo.

De nuevo, y siguiendo las recomendaciones recogidas, ordenamos estas incógnitas en una secuencia que nos parecía adecuada para darles respuesta,

proporcionaba un discurso interno lógico y coherente y preservaba el dinamismo del cuestionario. El cuestionario siguió finalmente el siguiente esquema en su diseño (presentamos el cuestionario completo en el Anexo 1 de la Tesis):

Ilustración 11.- Tabla que muestra los bloques de preguntas e ítems del cuestionario utilizado en la investigación

<p>1. Datos estadísticos de encuestados y centros de trabajo</p> <p>Tipo de población donde se ubica el centro (pregunta: 1)</p> <p>Etapa educativa (pregunta: 2)</p> <p>Idioma de especialización (pregunta: 3)</p> <p>Edad del profesor (pregunta: 4)</p> <p>Años de experiencia docente en la enseñanza de lenguas extranjeras (pregunta: 5)</p> <p>Años de experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos (pregunta: 6)</p> <p>2. Medios TIC que se emplean en los Departamentos.</p> <p>Medios disponibles (pregunta: 8)</p> <p>Funciones que se les atribuyen (pregunta: 9)</p> <p>Frecuencia de uso (pregunta: 7)</p>

Modelos de trabajo con las TIC para la preparación de proyectos, clases o materiales (individual o colaborativo) (pregunta: 10)

3. Medios TIC que se emplean en las clases

Medios disponibles en el centro (pregunta: 11a)

Frecuencia de su uso por parte de los profesores de lenguas extranjeras encuestados (pregunta: 11b)

Dominio técnico-didáctico de los medios (pregunta: 12)

Tipo de ordenadores (pregunta: 13)

4. Métodos y modelos didácticos que se emplean habitualmente en la docencia de Lenguas Extranjeras en general, métodos y usos didácticos que se les atribuyen a las TIC

Métodos y modelos didácticos empleados habitualmente en la enseñanza (pregunta: 15)

Usos didácticos que atribuyen a las TIC (pregunta: 14)

Frecuencia de uso de TIC en actividades y modalidades didácticas propias de la enseñanza de Lenguas Extranjeras (pregunta: 16)

5. Necesidades de formación del profesorado con respecto a las

herramientas y recursos didácticos que proporcionan las TIC.

Dominio técnico didáctico de recursos, herramientas y aspectos didáctico-metodológicos relacionados con el uso de TIC en la enseñanza de Lenguas Extranjeras (pregunta: 17a)

Aspectos prioritarios sobre los que el profesorado desearía recibir más formación (pregunta: 17b)

Modelos de formación respecto al tipo de actividad la modalidad, tutor y temporalización (pregunta: 18)

Creencias y percepciones del profesorado sobre los beneficios didácticos y su relación con las TIC.

Creencias sobre el de las TIC en la educación y su validez didáctica (pregunta 19)

Satisfacción sobre el dominio técnico pedagógico de TIC (pregunta 19)

Impedimentos para usar las TIC.

(Pregunta 20)

Prácticas didácticas satisfactorias en las clases de Lenguas Extranjeras con las TIC.

(Pregunta 21)

Decidimos utilizar un cuestionario en línea por entender que podía favorecer su dinamismo. Cumplimentamos la encuesta para verificar el funcionamiento de la herramienta de cuestionarios escogida y la posibilidad de descargar posteriormente los datos en una hoja de Excel. Una vez hechas las comprobaciones procedimos a su pilotaje.

2.5.6. Estudio piloto

En el pilotaje participaron cuatro nuevos profesores. Solicitamos que nos dieran su opinión mediante una plantilla en la que valoramos la duración y dinamismo de la encuesta, la claridad de las preguntas, la dificultad de responder a las preguntas y el funcionamiento de la herramienta herramienta en papel (2 personas) y en Internet (2 personas).

La herramienta de respuesta a la encuesta resultó dinámica y válida para todos. La duración de la encuesta también resultó adecuada (entre 3 y 5 minutos). De este estudio obtuvimos las siguientes observaciones y apreciaciones que anotamos para posteriormente procesar en el diseño definitivo de los ítems:

- Los ítems de las preguntas 8, 9, 10 y 13 son complementarios y no excluyentes.
- La pregunta 11 es muy compleja, requiere mucha concentración. Acumula un exceso de factores de respuesta para cada ítem. Además todos los ítems son complementarios y no excluyentes.

- En la pregunta 14 se debería reformular el enunciado. No discrimina los usos que da el profesorado a las TIC, la pregunta está dirigida y los profesores no sugieren usos personales. Se sugiere pregunta abierta.
- En la pregunta 15 sería bueno saber qué medios ya controlan los profesores.
- Podría reducirse el número de preguntas juntando opiniones, percepciones y experiencias (preguntas 17, 18 y 19) en un listado de afirmaciones para seleccionar o mostrar acuerdo o desacuerdo (sí, no).

2.5.7. Edición del cuestionario definitivo

Tras el procedimiento de validación y pilotaje, se tomaron en cuenta las observaciones que consideramos pertinentes para nuestra investigación, se hicieron las últimas modificaciones al esquema expuesto. El cuestionario utilizado finalmente en nuestra investigación quedó definido según el siguiente esquema:

- Seis bloques de preguntas (apartados 2 a 7) con los siguientes formatos:
 - elección múltiple (una sola respuesta)
 - selección de varios ítems entre una lista de opciones
 - selección si, no.
 - una pregunta abierta a tres opciones libres
- Un bloque opcional de pregunta abierta para descripción de prácticas satisfactorias con TIC (apartado 7).
- Un cierre agradeciendo la participación y recogiendo los nombres de todos aquellos que quisieran figurar como colaboradores.

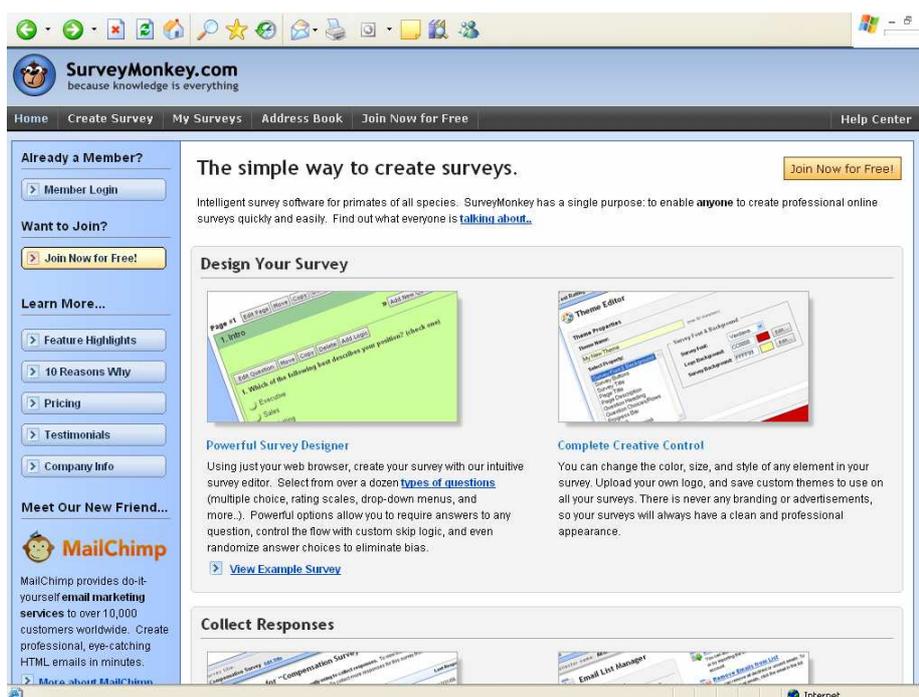
El proceso de edición discurrió paralelo al proceso de su valoración y pilotaje.

Como ya explicamos en un apartado anterior, habíamos previsto inicialmente un cuestionario editado en papel, para lo que utilizaríamos un software de edición de texto (Microsoft Word). Sin embargo, una vez sometida la preencuesta a juicio de expertos (véanse los apartados anteriores), consideramos que su presentación en Internet podría aportar dinamismo y facilitar su cumplimentación a muchos profesores.

2.5.8. El software de encuestas en Internet

Para construir y editar el cuestionario, una vez obtenidos los datos sobre la valoración de la preencuesta inicial, decidimos utilizar un software de encuestas disponible en Internet. Existen varios **servicios de encuestas en Internet**. Nosotros escogimos el servicio de encuestas **“Survey Monkey.com”**⁵⁶⁹.

Ilustración 12.- Interfaz de la página principal del servicio de encuestas Survey Monkey



⁵⁶⁹ <http://www.surveymonkey.com/>

Características del servicio:

- ***Diseño:***

- a) Posibilidad de diseñar la encuesta en línea utilizando diversas plantillas.
- b) Admite la elaboración de cuestionarios con diferentes tipos de preguntas.
- c) Admite preguntas abiertas.
- d) Se puede modificar el diseño de la encuesta en cualquier momento, lo que es muy oportuno para hacer borradores.
- e) Permite crear varias encuestas con la misma cuenta, lo que ofrece la posibilidad de comprobar los resultados de una encuesta en línea.

- ***Accesibilidad:***

- a) Recoge las contestaciones en línea desde cualquier ordenador con conexión a Internet.
- b) Se puede proteger el acceso a la encuesta mediante una clave.
- c) Proporciona hipervínculos para el acceso directo a la encuesta, en una doble modalidad: para insertar en un sitio web (páginas web, blogs o wikis) o para enviar por correo electrónico.

d) El investigador puede visualizar los resultados y gráficos globales de cada pregunta a medida que avanza la recogida de cuestionarios (los encuestados van introduciendo las respuestas).

e) También da la opción de hacer accesible la visualización de resultados y avance de la encuesta a los encuestados.

- *Tratamiento de los datos:*

a) Una vez se cierra la encuesta es inaccesible en línea, por lo que sus datos no pueden ser alterados por los destinatarios que quieran acceder de nuevo mediante el vínculo general.

b) El investigador puede descargar los datos en cuatro modalidades diferentes, entre ellas en una base de datos que envían por correo electrónico accesible a través de cualquier software que pueda leer archivos xls.

c) En línea ofrece una visualización completa de los datos por medio de gráficos y posibilita la utilización de filtros.

- *Modalidad de suscripción y uso:*

a) **Modalidad de acceso gratuito**, que permite suscripción sin pago y elaborar cuestionarios de un máximo de diez preguntas al que pueden

contestar un máximo de 100 encuestados. Apta para pequeños cuestionarios y su uso en clase.

b) Modalidad de suscripción por pago, con un número ilimitado de preguntas y un máximo de cien respuestas por encuesta. Si el número de respuestas se incrementa por encima del límite establecido se paga una tarifa adicional dependiendo del número de encuestas en exceso. En nuestra investigación optamos por esta última opción dada la imposibilidad de encajar el tamaño de nuestro cuestionario y de nuestra muestra en la modalidad gratuita.

Valoración de la herramienta utilizada para el diseño de la encuesta en Internet:

La herramienta ha demostrado ser en términos generales bastante fiable, sólida y muy flexible en relación con los siguientes criterios.

- ***Accesibilidad:***

El acceso fue posible y sin interrupciones desde todos los centros con Internet de banda ancha.

- ***Rrecogida y tratamiento de datos:***

Pudimos comprobar la rapidez y fiabilidad de la recogida de datos y su procesamiento en datos estadísticos y gráficos. Los datos de las encuestas que procesamos en línea se incorporaban automáticamente a los ya existentes tanto en su formato numérico como en su representación gráfica.

- ***Vertido de datos:***

No hemos tenido ningún problema para recoger los datos procesados en línea, que han sido descargados en la base de datos de nuestro ordenador sin ningún problema, dando la opción de descargarlas según las siguientes modalidades:

- ***Limitaciones:***

El servicio quedó temporalmente interrumpido durante una semana, debido a la mejora del software de la compañía. Esta interrupción era la primera que llevaba a cabo y se nos comunicó tan sólo con una semana de antelación, cuando ya teníamos diseñada nuestra encuesta y puesta en marcha la investigación. La interrupción afectó a los profesores que la habían recibido recientemente y que, queriendo acceder a ella a

través del vínculo proporcionado en el blog no podían hacerlo. Esto produjo cierta confusión entre los que procedían a contestarla, algunos de los cuales nos llamaron para notificarnos su desconcierto por el vínculo roto, tras explicarles lo sucedido, volvieron a intentarlo.

Nos consta que, al menos en un centro hubo pérdida de muestra por esta circunstancia, ya que los profesores que nos comunicaron la falta de acceso desde este centro no llegaron a contestar posteriormente.

2.5.9. El blog de presentación y acceso a la encuesta

El servicio de encuestas proporciona dos tipos de enlaces para acceder en línea, uno para insertar en un mensaje de correo electrónico y otro para insertar en un sitio web. Dado que desconocíamos a priori el correo electrónico de los destinatarios de los cuestionarios, la opción que nos quedaba era pegar el enlace en un sitio web, por lo que una vez diseñada la encuesta en formato digital era preciso crear **un sitio web donde ubicar el enlace de acceso directo en línea.**

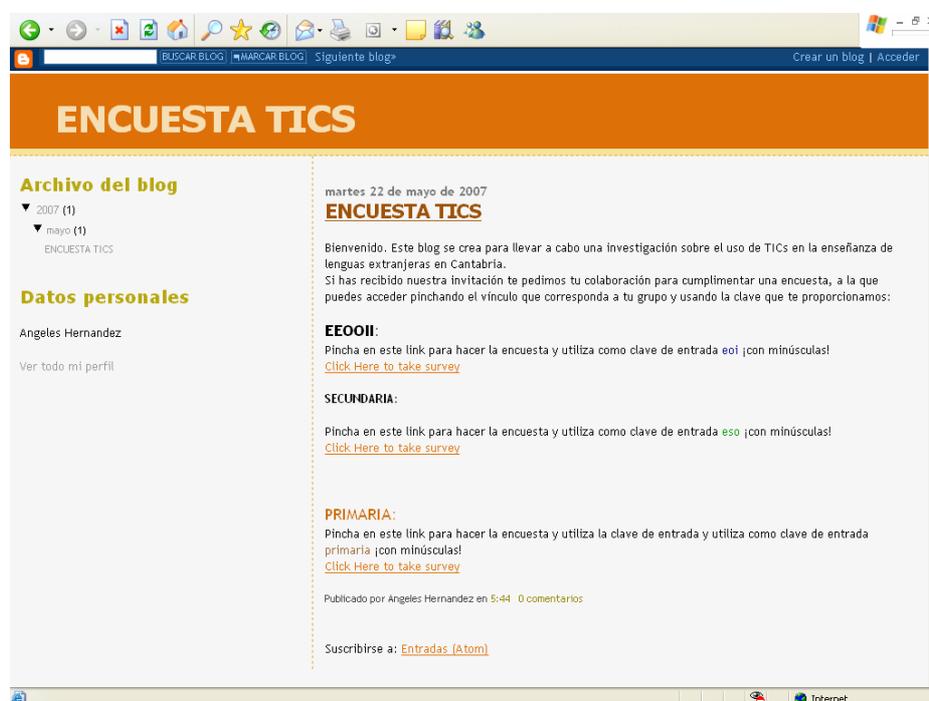
La segunda herramienta que **diseñamos para ello fue un blog** donde alojar el vínculo de acceso al cuestionario de nuestra investigación. Para ello

utilizamos el servicio de blogs gratuito de "Blogspot.com" (actualmente "Blogger"). La dirección del blog creado era <http://www.ticscantabria.blogspot.com/>.

Aprovechamos el blog para alojar el vínculo de acceso a la investigación y darle las siguientes funciones complementarias:

- Identificación del título de la investigación, objetivos y equipo investigador.
- Promotor y financiación de la investigación.
- Acceso al cuestionario y clave de acceso.
- Acceso a los resultados del cuestionario.
- Acceso futuro a los resultados de la investigación.

Tabla 15.- Blog creado para poder acceder en línea a la encuesta de nuestra investigación



Una vez diseñado y redactado el cuestionario final y preparadas todas las herramientas necesarias para nuestra investigación, procedimos al multicopiado de la encuesta y carta de presentación y a la visita de los centros.

Previmos un plazo de presentación de la encuesta y recogida de datos de tres meses. En este tiempo debíamos contactar con todos los IES, concertar una cita con algún representante del centro, presentar el proyecto en persona, solicitar su colaboración, procesar los datos y volver a hacer alguna nueva visita si fuera necesario.

La totalidad de los directores, Jefes de Estudios, Jefes de Departamento de Lenguas Extranjeras contactados mostraron una actitud positiva y de apoyo a nuestra investigación.

Las incidencias surgidas en las etapas de presentación de la encuesta, procesamiento e interpretación de datos han sido las propias de investigaciones de recogida de datos en poblaciones dispersas, donde actúa una sola persona como coordinador (demoras en contactos previamente concertados por ausencias imprevistas como enfermedades, etc.). Algunas incidencias o valoraciones que consideramos pertinente mencionar ya han quedado recogidas en los apartados anteriores y otras son expuestas a continuación.

2.6. Presentación de la encuesta y recogida de datos

Habiendo valorado los distintos aspectos implicados en la localización y disponibilidad horaria de los profesores en los centros, y la gran dimensión de la muestra a analizar en cuanto a dispersión y extensión territorial, nos propusimos el siguiente **procedimiento de entrega y recogida de cuestionarios** para hacer abordable nuestra labor:

Con el fin de llegar al mayor número de profesores los cuestionarios se entregarían centro por centro, estableciendo contacto con alguna persona relacionada con el tema de la investigación (cargo directivo o Jefe de Departamento) a la que solicitaríamos su ayuda para actuar como mediadora con el profesorado destinatario de la encuesta. Se le explicaría la finalidad de la investigación y se le rogaría el reparto de las encuestas entre los profesores destinatarios, solicitando transmitiera a los profesores el agradecimiento por su participación. Tanto los objetivos como el teléfono de contacto con la investigadora estarían descritos en la carta de presentación de la encuesta donde aparecerían también las instrucciones sobre cómo contestar, cumplimentar y entregar la encuesta (en línea o en papel).

Inicialmente comenzamos acordando un día para pasar a recogerlos por el centro y, tras comprobar que los propios mediadores se ofrecían a remitirlos por correo, optamos por incorporar esta opción que nos resultó muy ventajosa, entregando en nuestras visitas un sobre con nuestra dirección para que nos pudieran remitir las encuestas desde el centro.

2.7. Valoración del diseño de la investigación

La modalidad de investigación utilizada tiene algunas limitaciones. El problema no se refiere solamente a la administración del cuestionario, cuestión que ya hemos intentado resolver en las anteriores fases de nuestro diseño, sino asegurarse el encuestador la respuesta de los encuestados. El número de respuestas obtenidas no llegó al número deseado. Creemos que en gran parte el resultado depende de prever un tiempo suficiente, no sólo para la divulgación de la investigación y entrega de cuestionarios en los centros, sino también para el seguimiento de los cuestionarios una vez entregados.

El resultado final depende de la capacidad de los mediadores contactados para presentar la encuesta adecuadamente al resto de sus compañeros y la reacción de los mismos ante este tipo de investigaciones. En este sentido con esta investigación observamos grandes disparidades, entre centros en los que participó el 100% del profesorado y centros en los que sólo participó una persona o ninguna.

Tras nuestra experiencia, consideramos que la tarea más importante del investigador o su emisario es sobre todo establecer un buen contacto inicial con las personas que le van a proporcionar la mediación con los profesores de cada

centro y la recogida de cuestionarios cumplimentados. Es fácil hacer un seguimiento a través de Internet de los centros donde se van contestando las encuestas para preguntar por los inconvenientes que han ido surgiendo en los centros con poca participación. Como reflexión futura, es importante mantener contacto telefónico frecuente con el mediador para resolver cualquier problema que le surja a éstos actuar en consecuencia prestando mayor apoyo.

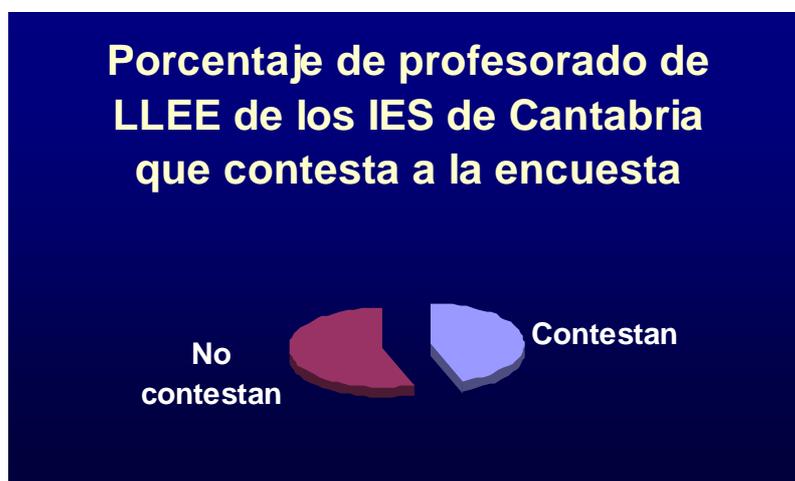
Capítulo 3

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

3.1. Muestra recogida y representatividad

El universo total del profesorado de Lenguas Extranjeras adscritos a los 47 Institutos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Cantabria durante el curso académico 2006-2007 está compuesto por 313 profesores. La investigación se proponía aplicar un cuestionario a todo el profesorado con el objetivo de obtener la mayor muestra posible. La participación en la investigación fue voluntaria al no tratarse de un proyecto institucional, obteniéndose una respuesta de 136 profesores de 43 IES, lo que representa al 43,45% del profesorado de Lenguas Extranjeras del 91,4% de los IES de Cantabria, que le confiere una amplia representatividad.

Ilustración 13.- Gráfico que muestra la representatividad de la muestra recogida sobre la población total



En términos estadísticos la muestra obtenida es representativa del universo total de los profesores de los IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria, atendiendo a un intervalo de confianza de 6,33 y otorgándole un nivel de confianza del 95%⁵⁷⁰.

3.2. Selección de los cuestionarios

Se recogen un total de 143 cuestionarios (79 en papel y 64 en línea). Revisados los cuestionarios obtenidos en línea y papel se comprueban las siguientes incidencias:

⁵⁷⁰ Para obtener el intervalo de confianza utilizamos la herramienta de ayuda a la investigación de Survey System disponible en Internet, en <http://www.surveysystem.com/sscalce.htm>.

- Dos de los cuestionarios en papel no recogen ninguna respuesta.
- Uno de los accesos al cuestionario en línea no registra ningún tipo de datos.
- Cuatro accesos en línea identifican el centro de origen y la localidad pero no registran ninguna respuesta a las preguntas.
- Un acceso en línea registra respuestas a todas las preguntas pero no identificaba el centro de origen ni la localidad, (sí quedó registrado el IP del ordenador).

Se decide dar por válidas las contestaciones del cuestionario que no identifica el centro de origen, por entender que se ha contestado desde un centro docente, dado el único circuito de divulgación de la encuesta, dándose por válidos los **datos aportados en los 136** cuestionarios que registran respuestas.

3.3. Total de centros participantes en la muestra y número de profesores de cada centro

Participan profesores de 47 Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, del total de los 49 centros que hay en la región. La cuota de participación de los IES en la muestra oscila entre el 0,72% y el 6,25% del total, al haber participado entre 1 y 9 profesores de cada centro. La

siguiente tabla establece una relación codificada de los centros, con el número total de profesores participante de cada centro:

Tabla 16.- Tabla que muestra el total de profesores que ha participado en la muestra de cada centro ordenados por el código del centro

CODIGO IES	Nº PROFESORES PARTICIPANTES	CODIGO IES	Nº PROFESORES PARTICIPANTES
1	9	25	2
2	8	26	2
3	6	27	2
4	6	28	2
5	6	29	2
6	5	30	2
7	5	31	2
8	5	32	2
9	4	33	2
10	4	34	1
11	4	35	1
12	4	36	1
13	4	37	1
14	4	38	1
15	3	39	1
16	3	40	1
17	3	41	1
18	3	42	1
19	3	43	1
20	3	44	1
21	3	45	1
22	3	46	1
23	3	47	1
24	2	48 (Centro sin identificar)	1

3.4. Análisis del total de respuestas obtenidas en cada pregunta

Puesto que no todas las encuestas han sido contestadas en su totalidad y algunas contienen ítems sin responder, detallamos en la siguiente tabla el total de respuestas obtenidas y el porcentaje de profesores que han respondido a cada pregunta, respecto al total de profesores de lenguas Extranjeras de los IES de la Comunidad Autónoma, matizando así la representación de cada pregunta:

Tabla 17.- Tabla que muestra el total de profesorado que contesta cada una de las preguntas del cuestionario y su proporcionalidad sobre el total de profesores de LLEE de los IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria el curso 2006-2007

Número de orden de la pregunta	Total de respuestas obtenidas	b) Porcentaje de profesores que responden sobre total de profesores de LLEE de los IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria
1.1.	134	42,81%
1.2.	136	43,45%
1.3.	136	43,45%
1.4.	135	43,13%
1.5.	134	42,81%
1.6.	129	41,21%
2.7.	133	42,49%
2.8.	133	42,49%
2.9.	133	42,49%
2.10.	133	42,49%
3.11.	130	41,53%

3.12.	125	39,94%
3.13.	123	39,30%
4.14.	89	28,43%
4.15.	124	39,62%
4.16.	116	37,06%
5.17.	124	39,62%
5.18.	100	31,95%
6.19.	120	38,34%
6.20.	111	35,46%
7.21.	12	3,83%

3.5. Análisis del tipo de preguntas que obtienen mayor y menor número de respuestas

A continuación y por medio de la siguiente tabla se muestra el número de respuestas que obtiene cada pregunta. Las preguntas siguen el mismo orden que en el cuestionario y se han sombreado uniformemente los distintos bloques de preguntas para facilitar la localización de los datos correspondientes a cada una de ellas.

El primer bloque corresponde a las preguntas de tipo sociológico. El segundo bloque de preguntas cuestiona sobre el uso de las TIC en los Departamentos. El tercer bloque de preguntas se centra en recoger información sobre las TIC disponibles en el centro y la frecuencia con que las usan los

profesores de Lenguas Extranjeras. El cuarto bloque de preguntas recoge información sobre la metodología empleada por los profesores en sus clases y el uso didáctico-metodológico que hacen los profesores de las TIC en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El quinto bloque de preguntas se centra en recoger las necesidades de formación en TIC que manifiesta el profesorado de Lenguas Extranjeras y sus modalidades de formación preferidas. El sexto muestra las opiniones y creencias del profesorado sobre el uso de las TIC en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El séptimo bloque de preguntas recoge las experiencias didácticas satisfactorias llevadas a cabo por los profesores.

Ilustración 14.- Tabla que muestra el número de profesores que contestan y no contesta a las distintas preguntas del cuestionario y su porcentaje con relación al total de profesores que responden la encuesta (la tabla está sigue el orden de las preguntas en la encuesta)

Número de orden de la pregunta	Contestan	c) Porcentaje de respuestas sobre el total de profesores que contesta la encuesta	d) No contestan	e) Porcentaje de profesores que no responden a la pregunta sobre el total de profesores que contesta la encuesta
1.1.	136	98,53%	2	1,47%
1.2.	136	100,00%	0	0,00%
1.3.	135	100,00%	0	0,00%
1.4.	134	99,26%	1	0,74%
1.5.	134	98,53%	2	1,47%
1.6.	133	94,85%	7	5,15%
2.7.	133	97,79%	3	2,21%

2.8.	133	97,79%	3	2,21%
2.9.	133	97,79%	3	2,21%
2.10.	130	97,79%	3	2,21%
3.11.	129	95,59%	6	4,41%
3.12.	125	91,91%	11	8,09%
3.13.	124	90,44%	13	9,56%
4.14.	124	65,44%	47	34,56%
4.15.	123	91,18%	12	8,82%
4.16.	120	85,29%	20	14,71%
5.17.	116	91,18%	12	8,82%
5.18.	111	73,53%	36	26,47%
6.19.	100	88,24%	16	11,76%
6.20.	89	81,62%	25	18,38%
7.21.	12	8,82%	124	91,18%

Hemos comprobado que las preguntas con mayor número de respuestas corresponden a la 1ª y 2ª parte del cuestionario, destinadas, respectivamente, a recoger datos sociológicos sobre los profesores y sus centros de procedencia (136 respuestas) y sobre el uso profesional que hacen de las TIC fuera del aula (133 respuestas).

Las preguntas con menor número de respuestas son las preguntas abiertas donde el profesor tiene que exponer brevemente alguna experiencia didáctica satisfactoria del uso de las TIC dentro del aula (pregunta 7.21. y última del cuestionario), a la que contestan sólo 11 profesores, y la pregunta 4.14., que solicita se mencionen tres tipos de aplicaciones didácticas de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras, a la que contestan 89 profesores.

En un primer análisis podemos interpretar que, tal y como describe la metodología de la investigación por encuestas, aquellas preguntas que menor esfuerzo exige su contestación por estar situadas al principio del cuestionario reciben un mayor porcentaje de respuestas y reciben un menor número de respuestas aquellas que se sitúan en un orden final donde puede producirse la fatiga y abandono del cuestionario.

Sin embargo, habiendo analizado los resultados del conjunto de los ítems de la encuesta, podemos concluir que casi todos los profesores que han respondido a la encuesta han participado sin reserva en aquellas preguntas en las que tienen mayor dominio del tema sobre el que están siendo preguntados (el uso de las TIC en los Departamentos) y que aquellas preguntas que han obtenido un menor porcentaje de respuestas corresponden a las que sondean el conocimiento del profesorado sobre aspectos concretos del uso de las TIC y en las que los profesores no pueden escoger un ítem al azar.

En el caso de la pregunta 4.14 las seis preguntas posteriores obtienen un número significativamente superior de respuestas, salvo la pregunta final. Respecto a la última pregunta, el escaso número de respuestas puede deberse a la falta de experiencias didácticas que mostrar, conclusión ésta a la que también

llegamos después de haber visitado todos los centros y hablado con los Directores o Jefes de Estudios y un gran número de Jefes de Departamento.

Tabla 18.- Tabla que muestra el orden de preguntas de cuestionario de mayor a menor número de respuestas obtenidas.

Pregunta	CONTESTAN			NO CONTESTAN	
	Contestan	a) Porcentaje de respuestas sobre total de profesores de LLEE en los IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria	b) Porcentaje de respuestas sobre el total de profesores que contestaron la encuesta	No contestan	c) Porcentaje de profesores que no responden a la pregunta sobre el total de profesores que contestaron la encuesta
1.2.	136	43,45%	97,14%	4	2,86%
1.3.	136	43,45%	97,14%	4	2,86%
1.4.	135	43,13%	96,43%	6	4,29%
1.1.	134	42,81%	95,71%	6	4,29%
1.5.	134	42,81%	95,71%	5	3,57%
2.7.	133	42,49%	95,00%	7	5,00%
2.8.	133	42,49%	95,00%	7	5,00%
2.9.	133	42,49%	95,00%	7	5,00%
2.10.	133	42,49%	95,00%	7	5,00%
3.11.	130	41,53%	92,86%	10	7,14%
1.6.	129	41,21%	92,14%	11	7,86%
3.12.	125	39,94%	89,29%	15	10,71%
4.15.	124	39,62%	88,57%	16	11,43%
5.17.	124	39,62%	88,57%	16	11,43%
3.13.	123	39,30%	87,86%	17	12,14%
6.19.	120	38,34%	85,71%	21	15,00%

4.16.	116	37,06%	82,86%	24	17,14%
6.20.	111	35,46%	79,29%	29	20,71%
5.18.	100	31,95%	71,43%	40	28,57%
4.14.	89	28,43%	65,44%	47	34,56%
7.21.	12	3,83%	8,57%	128	91,43%

3.6. Primera parte del cuestionario: Análisis estadísticos de los profesores participantes en la encuesta y los IES de procedencia

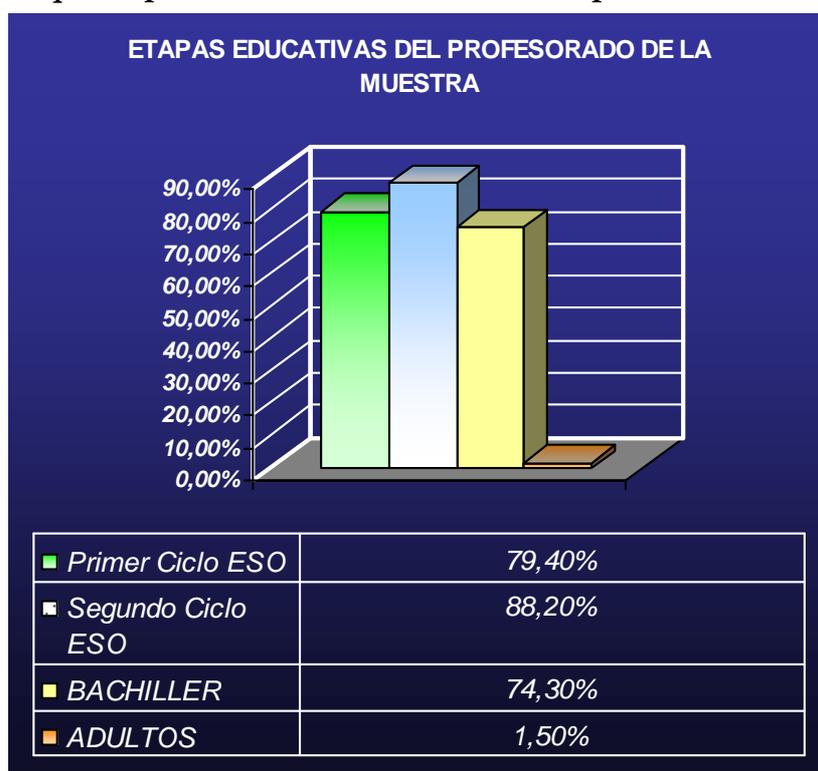
Pregunta 1: Tipo de población de los IES cuyos profesores han participado en la encuesta

La mayor parte de los profesores de esta muestra pertenece a centros de población urbana (44,0%; n=59 profesores), una tercera parte a IES ubicados en pequeñas poblaciones urbanas (30,6%, n=41 profesores), y, aproximadamente, una cuarta parte pertenece a centros de población rural (25,4%, n=34 profesores).

Pregunta 2: Etapa educativa a la que pertenecen los profesores de la muestra

Del total de profesores encuestados casi el 80% imparte Lengua Extranjera en el 1º y 2º de la ESO (79,40%, $n=108$ profesores), el 88,20% en 3º y 4º de la ESO ($n=120$ profesores) y el 74,30% ($n=101$ profesores) da clase en Bachillerato, finalmente, 2 profesores manifiestan dar clase en adultos. La selección no es excluyente puesto que muchos profesores imparten clase en más de una etapa.

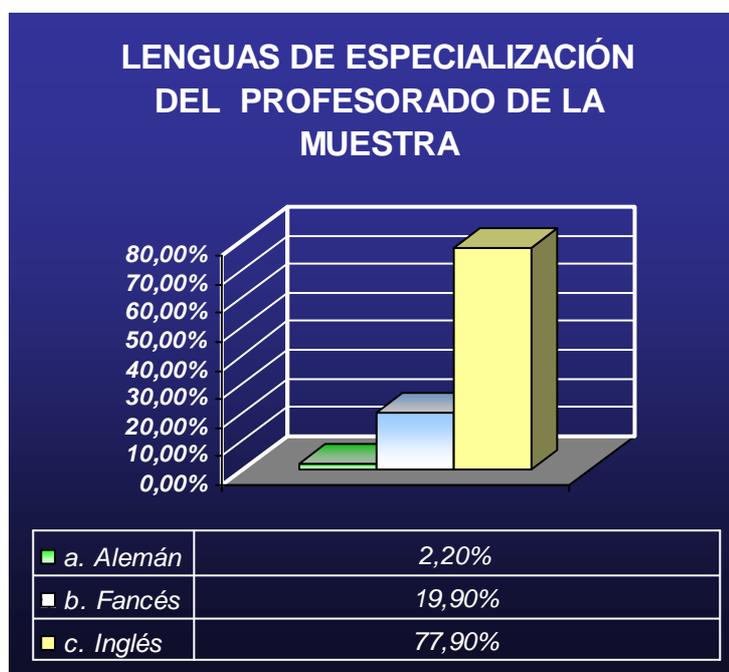
Ilustración 15.- Gráfico que muestra la proporción de profesores que contestan a la encuesta que imparten clase en las distintas etapas educativas de los IES



Pregunta 3: Lengua de especialización de los profesores de la muestra

En cuanto a las lenguas de especialización de los profesores encuestados el 78,5% de inglés ($n=106$ profesores), el 19,3% de francés ($n=27$ profesores) y el 2,2% son profesores de alemán ($n=3$ profesores). Ilustración 16.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesores que contestaron a la encuesta que están especializados en las diferentes lenguas extranjeras que se imparten en los IES de Cantabria durante el curso 2006-2007

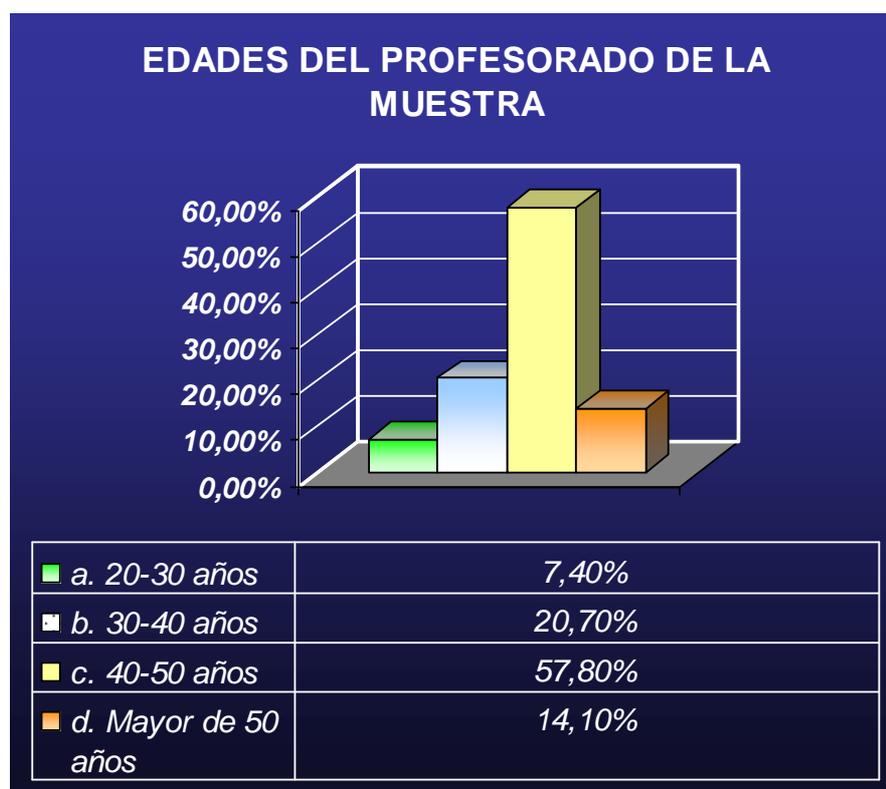
Ilustración 17.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesores que contestaron a la encuesta que están especializados en las diferentes lenguas extranjeras que se imparten en los IES de Cantabria durante el curso 2006-2007



Pregunta 4: Edades de los participantes

Más de la mitad de los profesores que contestan la encuesta tienen edades comprendidas entre los 40 y 50 años (58,8%, $n=78$ profesores), alrededor del 20% tiene entre 30 a 40 años (el 20,7%, $n=28$ profesores) y el 14,1% es mayor de 50 años ($n=19$ profesores). Finalmente el 7,4% del profesorado de la muestra tiene entre 20 y 30 años de edad ($n=10$ profesores).

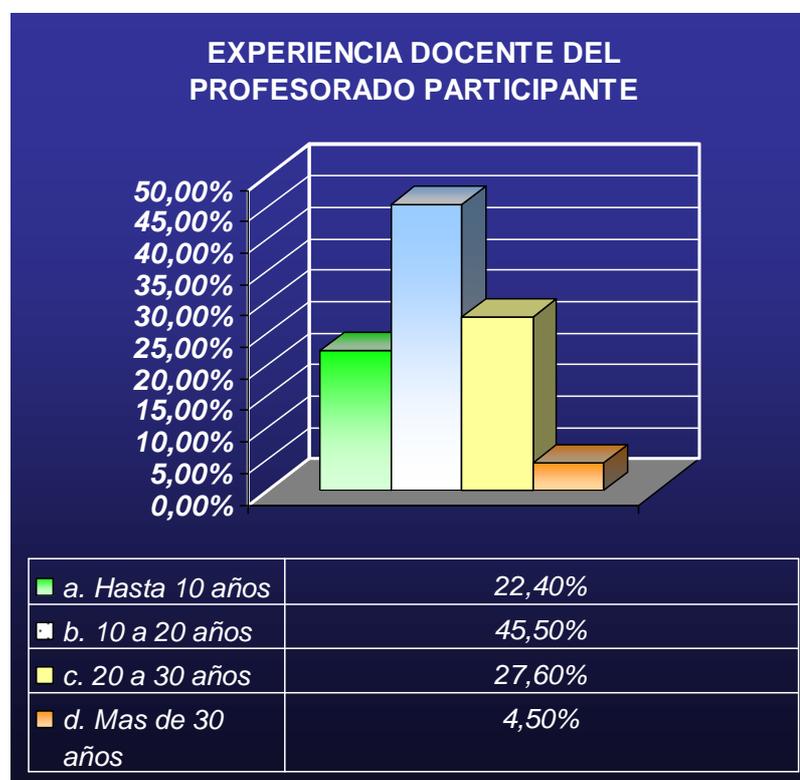
Ilustración 18.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesorado participante en la encuesta que pertenece a los distintos grupos de edades



Pregunta 5: Años de experiencia docente en la enseñanza de Lenguas Extranjeras

Casi la mitad del profesorado que responde tiene una experiencia docente que oscila entre 10 y 20 años (45,5%; $n=61$ profesores); aproximadamente la tercera parte cuenta con una experiencia entre 20 y 30 años (27,8%; $n=37$ profesores); un 22,4% tiene una experiencia inferior a 10 años (22,4%; $n= 30$ profesores) y, finalmente, un reducido grupo de profesores tiene una experiencia superior a 30 años (4,5%; $n= 6$ profesores).

Ilustración 19.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesorado que acumula distinto número de años en la docencia

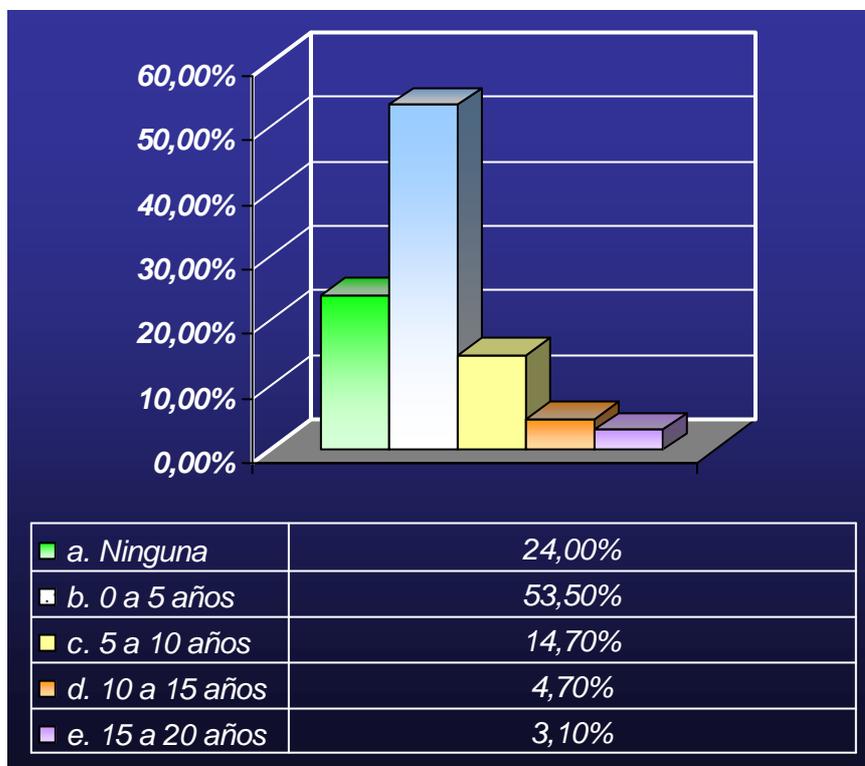


Pregunta 6: Años de experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos

La mayoría de los encuestados manifiesta tener experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos. Más de la mitad manifiesta que su experiencia oscila “entre 0 y 5 años” (el 53,5%, $n= 69$ profesores), aproximadamente un 15% cuenta con una experiencia “entre 5 y 10 años” (el 14,7%, $n= 19$ profesores), y en menor proporción se encuentran los que tienen una experiencia superior a diez años “entre 10 y 15 años” (el 4,7%, $n= 6$ profesores) o “entre 15 y 20 años” (sólos el 3,1% $n= 4$ profesores).

Es importante tener en cuenta que **casi una cuarta parte del profesorado que responde a esta pregunta (24,2%) manifiesta no tener ninguna experiencia en TIC con fines didácticos.**

Ilustración 20.- Gráfico que muestra el porcentaje de profesorado participante en la encuesta distribuido según sus años de experiencia con las TIC

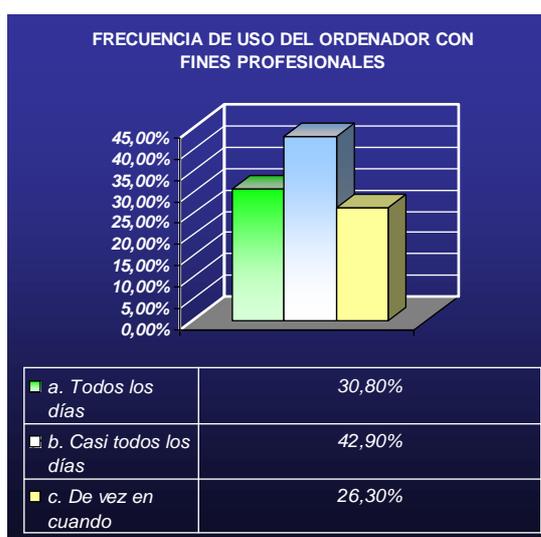


3.7. Segunda parte del cuestionario: Uso profesional de las TIC en el Departamento

Pregunta 7: Frecuencia de uso de los ordenadores con fines profesionales en el centro de trabajo y fuera del aula

Una amplia mayoría de los profesores entrevistados utiliza con gran frecuencia el ordenador con fines profesionales. **Una tercera parte (30,8%)** lo usa “casi a diario” y casi la mitad (42,9%) “a diario”. Frente a esta mayoría, **una cuarta parte de los encuestados, el 25,4% lo usa sólo “de vez en cuando”**.

Ilustración 21.- Gráfico que muestra el profesorado participante en la encuesta distribuido según la frecuencia con que usa los ordenadores con fines profesionales en su centro de trabajo



Pregunta 8: Porcentaje de profesores que usan los ordenadores con diferentes fines profesionales

La gran mayoría de los profesores encuestados usa los ordenadores para **preparar actividades que realizan sus alumnos** (92,5%, $n=123$), un amplio porcentaje lo usa también en las **tareas de administración docente** (69,9%, $n=93$ profesores) y, además, casi una tercera parte **prepara materiales curriculares con el ordenador** (vídeos, fichas, presentaciones de diapositivas, etc.) (33,1%, $n=44$).

Pregunta 9: Ratios de ordenadores en los Departamentos

La mayor parte de los profesores **comparte el ordenador** para realizar tareas de preparación de clases (87,2%; $n=126$). Lo más frecuente es que se comparta **con una o dos personas** (60,9%; $n=81$), aunque casi una cuarta parte lo comparte **con más de tres personas** (26,3%; $n=35$). Casi la mitad de los profesores manifiesta que dispone de ordenador individual para preparar las clases (43,6%; $n=58$). Dado que las opciones no son excluyentes, deducimos que hay profesores

que trabajan en algunas ocasiones en ordenadores compartidos y en otras con ordenadores de uso individual (probablemente en ordenadores destinados a algún tipo de cargo unipersonal o coordinador del centro, o bien en el propio domicilio).

Pregunta 10: Modalidad de trabajo para preparar las actividades o materiales docentes (individualmente o en colaboración con otros profesores)

La mayor parte de los profesores prepara las actividades o tareas para los alumnos individualmente (88,6%; $n=117$ profesores), aproximadamente una tercera parte las preparan en colaboración con otros compañeros de su Departamento (32,6%; $n=45$ profesores), y una pequeña proporción, con compañeros pertenecientes a otros Departamentos (5%; $n=7$ profesores). Esta pregunta permitía elegir más de una opción.

3.8. Tercera parte del cuestionario: Recursos TIC disponibles en el centro, frecuencia de uso por parte del profesorado de Lenguas Extranjeras y dominio técnico y pedagógico que manifiestan tener sobre cada recurso.

Pregunta 11a: TIC disponibles en los centros

De acuerdo con lo manifestado por los profesores de Lenguas Extranjeras Internet junto con el cañón de proyección son los recursos TIC más extendidos en los IES de la muestra analizada. Casi un 90% de los profesores que contesta a esta pregunta manifiesta disponer de esta tecnología en su IES. El 87,69% del profesorado dispone de Internet ($n=114$) y el 92,31% dispone de un cañón de proyección ($n=107$).

Otras TIC que los profesores manifiestan disponer en sus centros son un conjunto (o clase) de ordenadores en las que los alumnos pueden trabajar en parejas (48,46%, $n=63$ profesores), pequeños grupos (26,15%, $n= 34$ profesores) o individualmente (22,31%, $n=29$ profesores).

Casi una quinta parte del profesorado (19,23%; $n=25$ profesores) manifiesta disponer de una pizarra interactiva y una décima parte (10,77%; $n=14$ profesores) de un laboratorio de idiomas.

Pregunta 11b: Frecuencia con que los profesores de LLEE usan los equipos TIC e Internet existentes en el centro para uso en las clases

En términos generales la frecuencia de uso de las herramientas disponibles en los centros por parte del profesorado de Lenguas Extranjeras es baja. Y son pocos los profesores que hacen uso de ellas en clase.

Una vez procesados los datos y obteniendo un valor relativo sobre su uso podemos concluir que, aparte del ordenador, Internet (109 puntos) es la tecnología que usa un mayor número de profesores y con mayor frecuencia, seguida por el cañón de proyección (72 puntos) y un ordenador en clase para muchos alumnos (50 puntos), le sigue un grupo (o aula) de ordenadores en los que los alumnos trabajan en parejas (39 puntos), individualmente (29 puntos) o en grupo (32 puntos). Finalmente los que usa un menor número de profesores son la pizarra interactiva (10 puntos) y el laboratorio de idiomas (13 puntos).

Porcentaje de profesores que manifiestan usar “con frecuencia (i.e. una o varias veces por semana)” determinadas TIC en sus clases (equipos e Internet)

El número de profesores que utiliza con frecuencia (una o varias veces por semana) algún tipo de TIC en sus clases es significativamente bajo respecto a los 130 profesores que responden la pregunta (130 profesores). Ninguna tecnología es usada con frecuencia por un porcentaje superior al 15% del profesorado.

El 14,6% del profesorado manifiesta usar Internet con frecuencia ($n=19$ profesores), el 7,69% utiliza con frecuencia un solo ordenador ($n=10$), el 6,5% utiliza con frecuencia un cañón de proyección ($n=8$), el 3,8% manifiesta que usa con frecuencia grupos (o aulas) de ordenadores en los que trabajaban dos alumnos por ordenador ($n=7$) y el 5,3% manifiesta que usa aulas de ordenadores en los que trabaja un solo alumno por ordenador ($n=5$). Para finalizar el 2,3% usa con frecuencia un laboratorio de idiomas ($n=3$) y el 1,54% la pizarra interactiva ($n=2$).

Porcentaje de profesores que manifiestan usar “a veces (cada mes)” determinadas TIC en sus clases (equipos e Internet)

El número de profesores que utiliza las TIC “a veces” (una o varias veces al mes) es superior al grupo de profesores que las utiliza con frecuencia, aunque nunca superior al 35% de los 130 profesores que responden a esta pregunta.

El 34,6% usa Internet “a veces” ($n=45$), el 24,6% un cañón de proyección ($n=32$), el 15,3% utiliza “a veces” un ordenador para toda la clase ($n=20$), el 12,3% trabaja “a veces” en una clase con ordenadores en la que trabaja en pequeños grupos o individualmente ($n=16$), y el 9,2% utiliza ordenadores en los que trabajan los alumnos en parejas ($n=12$ profesores), pequeños grupos o individualmente, el 3,8% utiliza “a veces” el laboratorio de idiomas ($n=5$ profesores) y 3% la pizarra interactiva ($n=4$). Todos estos datos corresponden a los 130 profesores que contestan a esta pregunta.

Porcentaje de profesores que manifiestan que no usan “nunca” determinadas TIC en sus clases (equipos e Internet)

El número de profesores que manifiesta no utilizar “nunca” determinadas TIC es importante respecto del cañón de proyección (n=38) y la pizarra interactiva (n=26) y menor en lo que se refiere al uso de ordenadores en el aula (26), laboratorio de idiomas (12) e Internet (12).

Tabla 19.- Tabla que muestra el número de profesores de LLEE que manifiestan no usar “NUNCA” determinadas tecnologías en sus clases

<i>Tecnologías sobre las que se pregunta</i>	<i>Porcentaje de profesores encuestados</i>	<i>Total de profesores encuestados</i>
a. Cañón de proyección	29,2%	38
b. Pizarra interactiva	20%	26
e. Ordenadores: Trabaja máximo 2 alumnos por ordenador	14,6%	19
f. Ordenadores: Trabajan más de 2 alumnos por ordenador	11,5%	15
c. Un ordenador individual para uso de muchos alumnos	10,7%	14
d. Ordenadores: Trabaja un alumno por ordenador	10%	13
g. Laboratorio de idiomas	9,2%	12
h. Internet	9,2%	12

Pregunta 12: Porcentaje de profesores que manifiestan conocer cómo usar determinadas TIC a nivel técnico y didáctico.

El número de profesores que manifiesta saber manejar los medios a nivel técnico es superior al que manifiesta saber explotarlos con fines didácticos. Responden a esta pregunta 125 profesores, el 39,94% de los profesores de la Comunidad y el 89,29% de los que responden al cuestionario.

Los medios TIC que un mayor número de profesores manifiesta saber manejar son Internet, un ordenador de uso individual en el aula, y un cañón de proyección.

El 86,4% de los 125 profesores que contestan a esta pregunta manifiesta que sabe utilizar Internet (n=108 profesores), de los cuales sólo el 61,6% se siente seguro en cuanto a su explotación didáctica (n=77 profesores), el 63,2% sabe usar un ordenador para el aula (n=79 profesores), pero sólo el 32,8% sabe explotarlos didácticamente (n=48), el 51,2% sabe usar el cañón de proyección (n=64 profesores), pero sólo el 32,8% sabe explotarlos didácticamente.

Menos de la mitad de los profesores manifiesta saber cómo manejar un grupo de ordenadores en red. El 44% de los profesores manifiesta saber manejarlos (n=55 profesores), de los cuales sólo el 22,4% manifiesta saber explotarlos didácticamente.

Es escaso el número de profesores que manifiesta saber cómo usar o explotar didácticamente un grupo de ordenadores portátiles en el aula, una pizarra interactiva o un laboratorio de idiomas. Sólo el 20% de los profesores que contestan a esta pregunta manifiesta saber manejar un grupo (o aula) de ordenadores en red (n= 25) y sólo el 11,2% sabe explotarlos didácticamente; el 8,8% sabe manejar una pizarra interactiva o un laboratorio de idiomas (n=11) pero sólo el 6,4% (n=8) y 4,8% (n=6) saben explotarlos didácticamente.

Tabla 20.- Tabla que muestra el número de profesores que manifiesta tener dominio técnico y didáctico sobre distintos recursos TIC existentes en los IES ordenados de mayor a menor número de profesores que conoce su manejo a nivel técnico

Opciones	Sé manejarlo		Sé explotarlo didácticamente		Cómputo de respuestas
g. Internet	108	86,4%	77	61,6%	116
c.Un ordenador de uso individual (aunque lo usen muchos alumnos)	79	63,2%	48	38,4%	84
a. Cañón de proyección	64	51,2%	41	32,8%	70
e. Grupo de ordenadores en red	55	44%	28	22,4%	59
d. Set de ordenadores	25	20%	14	11,2%	26

portátiles					
b. Pizarra interactiva	11	8,8%	8	6,4%	12
f. Laboratorio de idiomas	11	8,8%	6	4,8%	12

Pregunta 13: Tipos de ordenadores disponibles para trabajar con los alumnos (fijos o portátiles)

Se pregunta a los profesores si los ordenadores disponibles para sus alumnos son fijos o portátiles. Los ordenadores con los que trabajan los alumnos en los IES son en su mayoría fijos (95,1%, n=117); sólo el 11,4% del profesorado (n=14) dispone de ordenadores portátiles para el trabajo de los alumnos.

3.9. Cuarta parte del cuestionario: Usos didácticos de las TIC en el aula de LLEE, métodos o enfoque dominantes en las clases de LLEE y frecuencia de uso de las TIC para aplicar determinadas prácticas didácticas.

Pregunta 14: Aplicaciones didácticas de las TIC en el aula.

Se pide a los profesores participantes en la encuesta que manifiesten en una pregunta abierta tres posibles usos de aplicación didáctica de las TIC en el aula. Responden 89 profesores, el 65, 4% de los 136 que responden la encuesta, los cuales aportan un total de 238 posibles usos que, una vez reducidos a temas y suprimidas las repeticiones, nos proporciona una lista de **13 tipos y 49 subtipos de usos didácticos que el profesorado participante atribuye a las TIC en la enseñanza-aprendizaje de LLEE, aportaciones que recogemos en la siguiente tabla:**

Tabla 21.- Tabla que muestra los usos didácticos que los profesores de LLEE de los IES atribuyen a las TIC en nuestra investigación

<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo de metodologías especializadas con la ELAO:<ol style="list-style-type: none">1.1. Comunicación a través de ordenador (Computer Mediated Communication)1.2. Proyecciones de presentaciones1.3. Webquests1.4. Preparar y desarrollar trabajos y proyectos2. Tratamiento de la cultura3. Tratamiento de contenidos específicos4. Presentación de contenidos5. Desarrollo de tareas:<ol style="list-style-type: none">5.1. Acceso a contenidos/ Acceso a contenido general5.2. Búsqueda de información /Búsqueda información y materiales5.3. Búsqueda de materiales auténticos5.4. Edición de vídeos5.5. Exploración sitios web5.6. Exposición trabajos5.7. Investigación5.8. Procesamiento textos6. Búsqueda y explotación de materiales didácticos digitales:<ol style="list-style-type: none">6.1. CDRom repaso6.2. Software especializado6.3. Juegos en Internet6.4. Materiales auténticos/Materiales Internet6.5. Materiales auténticos de audio6.6. Materiales auténticos de lectura

- 6.7. Materiales visuales y auditivos
- 6.8. Uso de documentos multimedia:
- 6.9. Multimedia en Internet
- 7. Uso de TIC como soporte digital de trabajos:**
 - 7.1. Soporte de trabajos realizados por los alumnos
 - 7.2. Realizar diversas actividades:
 - 7.3. Actividades en Internet
 - 7.4. MultiROm
 - 7.5. Quizzes
 - 7.6. Role plays
- 8. Prácticas de destrezas:**
 - 8.1. Audiciones/Comprensión oral
 - 8.2. Comprensión escrita
 - 8.3. Expresión escrita
 - 8.4. Fonética
 - 8.5. Pronunciación
- 9. Práctica de vocabulario**
- 10. Gramática**
- 11. Práctica de distintos ejercicios para el aprendizaje de la lenguas:**
 - 11.1. Práctica de dictado
 - 11.2. Práctica de ejercicios de gramática
 - 11.3. Ejercicios de gramática
 - 11.4. Ejercicios interactivos
 - 11.5. Ejercicios interactivos en Internet
 - 11.6. Ejercicios interactivos y gramática
 - 11.7. Ejercicios on line

11.8. Ejercicios lúdicos

12. Evaluación y autoevaluación:

12.1. Autoevaluación

12.2. Evaluación

12.3. Seguimiento individualizado de alumnos

13. Uso de diversas herramientas:

13.1. Chat

13.2. Internet

13.3. Moodle

13.4. POWER POINT

14. Otras

14.1. Colaboración con asistentes de conversación

14.2. Desarrollo de unidades didácticas

Pregunta 15: Métodos o enfoques metodológicos que más predominan en el aula de Lenguas Extranjeras

Deseábamos saber el **tipo de metodología didáctica dominante en las clases de Lenguas Extranjeras de la región** para descubrir si de alguna manera podría influir en el uso que se hace de las TIC en las clases de Lenguas Extranjeras en el momento actual. De los resultados obtenidos por la encuesta

vemos que **todavía existe un predominio del “enfoque comunicativo” sobre los demás**, que emplea el 80,5% de los 124 profesores que responden la pregunta (n=99 profesores). Además alrededor del 40% de profesores emplea el **“enfoque oral o situacional”** (46,3%, n=57 profesores); el **“aprendizaje por tareas”** (45,3%, n=56 profesores) o la **“enseñanza basada en competencias”** (43,9%, n=54 profesores). Entre el 20 y el 30 por ciento de los profesores utiliza el **“enfoque léxico”, “la enseñanza basada en contenidos”, “el método ecléctico” y “el trabajo colaborativo”**. En menor medida, menos del 15%, manifiesta utilizar los enfoques sugeridos por el Marco de Referencia (Aprendizaje por Tareas) o Inteligencias Múltiples. Dos profesores manifiestan que varían de metodología en función de *“la situación del grupo, nivel, hora de impartir clase...”* y otro profesor manifiesta que usa la *“metodología constructivista”* cuando existe interés.

Pregunta 16: Frecuencia con que los profesores usan las TIC para algunas de las aplicaciones didácticas propias de la ELAO

Con el fin de comprobar con qué frecuencia los profesores hacen uso de las TIC en las aplicaciones didácticas basadas en las aportaciones de nuestro

marco teórico, se presenta a los profesores un listado de siete posibilidades a las que pueden contestar a) *nunca*, b) *a veces* y c) *con frecuencia*. Responden a la pregunta 116 profesores. De ellos el 56,8% manifiesta usar las TIC a veces o con frecuencia para presentar contenidos (n=66), vocabulario, estructuras, historias, etc.; el 55,17% para acceder a contenidos y para la instrucción, aprendizaje o refuerzo individual de los alumnos (n=64); el 49,1% para acceder a contenidos y para la instrucción, aprendizaje o refuerzo en grupo (n= 57); el 39,6% para desarrollar tareas o proyectos colaborativos (n=46) ; el 23,2% como medio de evaluación (n=27 profesores) y, por último el 19,8% como medio de comunicación(n=23 puntos).

Hay que tener en cuenta también que 20 profesores, el 17% de los profesores que han respondido la encuesta, no responden a esta pregunta, lo que, relacionado con la sexta pregunta del cuestionario en la que casi una cuarta parte del profesorado que responde a esta pregunta, el 24,2% (n=31)., manifiesta no tener ninguna experiencia en TIC con fines didáctico podría indicar que algunos no pueden manifestarse uno u otro sentido por no poder hacer uso de las TIC en clase

3.10. Quinta parte del cuestionario: Necesidades de formación manifestadas por el profesorado en relación con determinados aspectos didácticos y recursos TIC que se usan en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y modalidades de formación preferidas por el profesorado de LLEE de los IES de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Pregunta 17a: Porcentaje de profesores que manifiestan tener un control técnico y pedagógico sobre diversos aspectos y recursos TIC (software y recursos de Internet) propios de la ELAO.

Los aspectos que un mayor porcentaje de profesores manifiesta controlar y usar con fines didácticos son el manejo del software básico, como el procesador de textos, los programas de cálculo tipo Excel; (87,90%; $n=109$ profesores); el correo electrónico de texto o audio (72,58%; $n=90$ profesores); el

software específico para la enseñanza de idiomas, como los programas interactivos o CDROMs del libro (66,13%; $n=82$ profesores) y los enlaces sobre contenido general en idiomas; (58,06%; $n=72$ profesores). Todos estos aspectos que se hacían evidentes en el apartado destinado a la finalidad didáctica que los profesores otorgaban a las TIC en la enseñanza de lenguas. Responden a la pregunta 124 profesores (39,62% de los profesores de la Comunidad y el 88,57 % de los que responden a la encuesta)

Entre los **aspectos que un menor número de profesores manifiesta controlar o conocer** se encuentran los métodos de trabajo con la TIC (7,26%; $n=9$ profesores), el software de presentación de contenidos en Internet más reciente (blogs y wikis) (8,87%; $n=11$ profesores), el software de gestión de contenidos (7,26%; $n=9$ profesores) y los aspectos relacionados con el beneficio didáctico de las TIC y la organización del aula (10,48%; $n=13$ profesores).

Exponemos en la siguiente tabla el **porcentaje de profesores de la encuesta que manifiesta controlar cada uno de los aspectos sobre los que fueron consultados**, habiendo ordenado la lista comenzando por el aspecto que más profesores controlan y terminando con el que menos profesores controlan:

Tabla 22.- Tabla que muestra el total del profesorado que manifiesta controlar el uso y explotación didáctica de distintos aspectos, recursos y herramientas TIC

Aspectos, recursos o herramientas TIC	Nº profesores	Porcentaje
a. Software básico: procesador de textos, excell	109	87,9%
d. Correo electrónico de texto o audio	90	72,5%
b. Software educativo para la enseñanza de idiomas (programas interactivos, CDRoms del libro)	82	66,1%
h. Enlaces sobre contenido general en idiomas	72	58%
n. Obras de referencia en línea (diccionarios, enciclopedias, webs de contenido)	61	49,1%
j. Enlaces de contenido educativo en idiomas	55	44,35%
c. Power Point o programas de presentación	35	28,2%
e. Chat de texto o sonido	34	27,4%
f. Webs de autor como hot potaoes o similares	30	24,1%
g. Programas de edición texto, audio, vídeo o multimedia	26	20,9%
k. Web quests	21	16,9%
i. Enlaces para el desarrollo de proyectos educativos en Internet	20	16,1%
o. Webs de audio (podcasts) o vídeo (vídeocasts)	15	12%

p. Beneficio de las TIC y organización de aula	13	10,4%
l. blogs y wikis	11	8,8%
m. Programas de gestion de contenidos (Moodle o similares)	9	7,2%
q. Métodos de trabajo con TIC en idiomas	9	7,2%
Total responden 124		

Pregunta 17b: Sobre qué tres aspectos TIC (didáctico-metodológicos y recursos prácticos) desearían recibir formación los profesores encuestados

Preguntados los profesores **sobre qué aspectos de los anteriores desearían recibir formación** se obtiene una respuesta de 124 profesores (91,1 %) de los cuales, más de la mitad se manifiesta interesado en conocer los métodos de trabajo con las TIC en Lenguas Extranjeras (61,32%, n=81)

Casi la mitad, el 49,9% (n=61), desea recibir información sobre programas de presentación como Power Point.

El 43,6% (n=58) desea recibir información sobre los beneficios de las TIC y la organización del aula.

Entre el 30 y el 40% se muestra interesado en recibir información sobre el uso de blogs y wikis (38,71%, 48 profesores), programas de autor como hot potaoes o similares (37,10%, 46 profesores), webs de audio (podcasts) o vídeo (videocasts) (37,10%, 46 profesores), enlaces de contenido educativo en idiomas (33,87%, 42 profesores), web quests (33,06%, 41 profesores), programas de gestion de contenidos (Moodle o similares) (33,06%, 41 profesores).

Alrededor de una cuarta parte del profesorado está interesada en aprender algo sobre enlaces para el desarrollo de proyectos educativos en Internet 28,23% (35 profesores) y el software educativo para la enseñanza de idiomas (programas interactivos, CDRoms del libro) (25,00%, 31 profesores).

También un pequeño porcentaje de profesorado se muestra interesado en conocer herramientas, recursos y aspectos sobre el uso de las TIC que la mayoría de los profesores manifiesta controlar: obras de referencia en línea (diccionarios, enciclopedias, webs de contenido) (15,32%, 19 profesores), software básico: procesador de textos, Excel (8,87%, 11 profesores) y correo electrónico de texto o audio (8,87%, 11 profesores).

No todos los profesores manifiestan tener algún interés por conocer los aspectos didácticos de las TIC, 17 profesores no muestran interés por la pregunta y no la contestan y únicamente el ítem “métodos de trabajo con TIC en idiomas” suscita un interés de más de la mitad del profesorado, en concreto del 60%.

Pregunta 18: Modalidades de formación preferidas por el profesorado

Preguntamos al profesorado cual era su modalidad de **formación preferida** un mayor número de profesores manifestó preferir la **formación en grupo** (elegida por 69 profesores) frente a modalidad individual (elegida por 30 profesores); **la formación presencial** (elegida por 60 profesores), frente a modalidad a distancia (elegida por 22 profesores) o a distancia desde el centro (elegida por 10 profesores); **la formación con tutor** (elegida por 80 profesores) frente a modalidad sin tutor con autoaprendizaje (elegida por 11 profesores); **la formación en horario flexible** (elegida por 45 profesores) frente a horario fijo (elegido por 33 profesores); **la formación en una modalidad de clases extensiva, pocas horas a la semana** (elegida por 50 profesores), frente a una modalidad intensiva (es decir concentrando las clases en una o dos semanas), también

elegida por un número significativo de profesores (40) y que **la formación se desarrolle a lo largo del curso escolar (50 profesores)**, mejor que en septiembre, antes de empezar las clases (modalidad elegida por 18 profesores) o en junio al acabar las clases (opción escogida por sólo 2 profesores).

3.11. Sexta parte del cuestionario: Creencias y percepciones de los profesores sobre la validez pedagógica de las TIC y su satisfacción personal sobre su dominio técnico y pedagógico.

Pregunta 19: Creencias del profesorado sobre la validez pedagógica de las TIC.

Un gran porcentaje del profesorado tiene creencias y actitudes positivas hacia el uso didáctico de las TIC. Una amplia mayoría cree que las TIC motivan a los alumnos (85,83%, 103 profesores), son útiles en la enseñanza y mejoran la enseñanza y aprendizaje (80,83%, 97 profesores), aportan elementos que no aportan otros recursos escolares (80,83%, 97 profesores) y benefician el aprendizaje de la lengua (79,17%, 95 profesores). Casi la mitad del profesorado

crea que los alumnos aprenden más con las TIC (55,83%, 67 profesores). Además a tres de cada cuatro profesores les gustaría saber algo más sobre la validez pedagógica de las TIC (74,17%, 89 profesores).

Por otra parte menos de la mitad del profesorado cree que sea fácil usar las TIC con los alumnos (40,00%, 48 profesores) o que simplifiquen el trabajo (39,17%, 47 profesores). Sólo uno de cada diez profesores de Lenguas Extranjeras se siente presionado por los padres o por el centro de trabajo para usar las TIC (12,50%, 15 profesores), está satisfecho de su capacidad de para editar y diseñar materiales (11,67%, 14 profesores), está satisfecho con su dominio técnico (10,00%, 12 profesores) o está satisfecho con su dominio pedagógico de las TIC (8,33%, 10 profesores).

Pregunta 20: Impedimentos del profesorado para usar las TIC en clase

Los impedimentos que manifiestan los profesores de LLEE en la Comunidad Autónoma de Cantabria para no usar las TIC con los alumnos se refieren, en una gran mayoría, a la falta de disponibilidad de equipos (70,3% de los profesores se manifiestan en este sentido), en segundo lugar, al

desconocimiento de su aplicación didáctica (con un 40,5% de profesorado que se manifiesta en este sentido), y en menor proporción a motivos de disciplina (26,1%), falta de fiabilidad tecnológica o falta de mantenimiento (18% y 16,2% respectivamente).

Un 26,12% del profesorado alude a “otros motivos” (26,12%, n=29 profesores), que se refieren a la carencia de aulas y equipos TIC para las clases de LLEE, la falta de confianza en que las TIC mejoren el aprendizaje, el tiempo que lleva preparar los materiales y la falta de materiales preparados, la dificultad de integrarlos en el currículum, la falta de formación y competencias digitales de los profesores, el tamaño de los grupos y la falta de convicción o motivación personal para usarlas.

Otros profesores manifiestan impedimentos avalados con sus propios argumentos como **la escasez o insuficiencia de aulas y equipos para las clases de Lenguas Extranjeras** (“*hay ausencia de aulas materia*”, “*necesito aulas dotadas de ordenadores*”, “*hay un solo cañón para todo el centro*”, “*dificultad de moverse por las aulas con equipos*”, “*no hay disponibilidad de aulas*”, “*no hay laboratorio de idiomas tenemos que trabajar con los alumnos en el departamento*”); **la falta de evidencia en el resultado del aprendizaje de los alumnos** (“*No veo evidencia en el resultado del aprendizaje*”, “*Son útiles como un instrumento más, pero no creo que sean la solución a*

todos los problemas”, “Dudo que los alumnos quieran o vayan a aprender mucho más”), **la falta de tiempo en el aula** (“Insuficiente tiempo en una clase”, “Consumen muchísimo tiempo”, “Lleva demasiado tiempo organizar una clase”, “Buscarlos y prepararlos requiere un trabajo extra que puede no compensar respecto al beneficio obtenido. Los alumnos también asumen las TIC como una diversión extra-curricular”) **la falta de disponibilidad horaria para preparar clases y actividades con TIC** (“Hay que emplear mucho tiempo en preparar la actividad”, “Dar con los materiales adecuados para cada ocasión”, “Exigen mucho tiempo de capacitación de los profesores y de preparación de las clases. Por el momento, no puedo conciliarlo con mi trabajo diario”), **la necesidad de integrar el uso de las TIC en el currículo**, que “no siempre es fácil”, la falta de competencias digitales (“Mala relación con las máquinas”), **el miedo e inseguridad del profesor** (“Crea inseguridad en el profesor, que no le da tiempo a ver los contenidos del currículo. Además hay que dominar las técnicas para saber tanto como los alumnos”), **la falta de formación** (“Falta de conocimiento”, “Me gustaría tener más información al respecto”, “Falta de conocimientos del profesor”, “Falta de práctica y de confianza”); **la falta de materiales específicos; el tamaño de los grupos** (“Número de alumnos por clase”, “Demasiados alumnos”). Finalmente otros profesores plantean motivos variados como los siguientes: “No creo que haya un motivo de peso”, “No las uso y ya no voy a usarlas por la edad” o “Personalmente no me

motivan”, motivos que recogemos en la siguiente tabla, tal y como fueron manifestados por los profesores.

Tabla 23.- Tabla de elaboración propia que recoge los impedimentos que manifestaron los profesores de LLEE para usar las TIC en sus centros.

<p>AULAS Y EQUIPOS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Ausencia de aulas materia▪ Necesito aulas dotadas de ordenadores▪ Un solo cañón para todo el centro▪ Dificultad de moverse por las aulas con equipos▪ No hay disponibilidad de aulas▪ No hay laboratorio de idiomas tenemos que trabajar en el departamento
<p>APRENDIZAJE ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ No veo evidencia en el resultado del aprendizaje▪ Son útiles como un instrumento más, pero no creo que sean la solución a todos los problemas▪ Dudo que los alumnos quieran o vayan a aprender mucho más
<p>TIEMPO:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Insuficiente tiempo en una clase▪ Consumen muchísimo tiempo

- Hay que emplear mucho tiempo en preparar la actividad
- Lleva demasiado tiempo organizar una clase
- Buscarlos y prepararlos requiere un trabajo extra que puede no compensar respecto al beneficio obtenido. Los alumnos también asumen las TIC como una diversión extra-curricular.
- Disponibilidad horaria
- Consumen muchísimo tiempo
- Dar con los materiales adecuados para cada ocasión
- Exigen mucho tiempo de capacitación de los profesores y de preparación de las clases. Por el momento, no puedo conciliarlo con mi trabajo diario.

CURRICULUM Y PROGRAMACION:

Deben integrarse en el currículo y no siempre es fácil

FALTA DE COMPETENCIAS DIGITALES:

- Mala relación con las máquinas
- miedo del profesor
- Crea inseguridad en el profesor, que no le da tiempo a ver los contenidos del currículo. Además hay que dominar las técnicas para saber tanto como los alumnos

FORMACIÓN:

- Falta de conocimiento
- Me gustaría tener más información al respecto
- Falta de conocimientos del profesor
- Falta de práctica y de confianza

MATERIALES:

- Falta de materiales específicos

TAMAÑO GRUPOS:

- Número de alumnos por clase
- Demasiados alumnos

VARIOS:

- No creo que haya un motivo de peso
- No las uso y ya no voy a usarlas por la edad
- Personalmente no me motivan

3.12. Séptima parte del cuestionario: Recogida de experiencias didácticas de uso de las TIC para la enseñanza de Lenguas Extranjeras

Pregunta 21.: Experiencias satisfactorias en el uso de las TIC que al profesorado le gustaría compartir con sus compañeros

Doce profesores de distintos centros responden a esta pregunta, de los cuales diez aportan la descripción de algún tipo de experiencias didácticas.

Dos profesores manifiestan haber participado en el desarrollo de proyectos colaborativos con el uso de la herramienta eTwinning; uno de los cuales explica cómo dicho proyecto utiliza las TIC como herramienta básica y constante de trabajo, tanto en la relación y comunicación con los centros hermanados en el mismo (un centro esloveno y otro italiano) como en la elaboración de todos los materiales resultantes del trabajo realizado. El idioma de trabajo y comunicación ha sido siempre el inglés. Los profesores se manifiestan tremendamente satisfechos de los resultados obtenidos, de la motivación de los alumnos por llevar a cabo cada una de las actividades de las que consta el

proyecto (el uso constante de las TIC y su relación con alumnos de otros países tienen mucho que ver en esta motivación) y de cómo este método de trabajo ha potenciado muchas de sus capacidades. Este proyecto ha obtenido el sello de calidad nacional que otorga el servicio nacional de eTwinning.

Otro profesor expone una experiencia relacionada con elaboración de tareas relacionadas con las unidades didácticas del manual de clase o actividades de descubrimiento de puntos de civilización a partir de sitios en la Red de Redes, como, por ejemplo, cómo elegir una profesión.

Una tercera experiencia se refiere a la puesta en funcionamiento de un aula específica de inglés en el centro para el trabajo con TIC. En ella se han dado de alta a alumnos de Secundaria en el portal Educantabria. Los alumnos participan en el foro y en el chat, realizan role-plays grabados en video, que ponen a la vista de la comunidad educativa. Distintos grupos de alumnos han desarrollado diferentes actividades. Por ejemplo, los alumnos de 3º en colaboración con la profesora de Plástica han realizado en cartulina el diseño de una página web del instituto, algunos de cuyos trabajos pueden ser vistos en la página del instituto. Los alumnos de 4º han preparado una escena de un culebrón, "An episode of a soap opera", que fue representada y grabada en video. Los alumnos de 3º han buscado jóvenes extranjeros con los que mantener

contacto a través del correo electrónico (keypals) a través de una página web que el libro de texto CAN DO ofrece a los alumnos.

En este último centro el Departamento ha participado además en el desarrollo de un proyecto Comenius basado en el uso de TIC y Lenguas Extranjeras para elaborar una revista digital. El trabajo elaborado se encuentra en la página web www.teennet.dka. En su elaboración participan los alumnos junto a jóvenes de otros países europeos mediante la publicación de diversos artículos sobre distintos temas. Los diversos encuentros o intercambios realizados con alumnos y profesores de los países que participan en el proyecto han dado como resultado numeroso material que ha podido ser visto por los profesores y alumnos de nuestro centro.

Una quinta experiencia se otro profesor explica el pilotaje de Tablet PCs para Microsoft en España (Hay 8 centros). Utilizan Class Server para exámenes y ejercicios con los alumnos. En este mismo centro se está introduciendo el uso de la pizarra digital interactiva (PDi). Este profesor manifiesta que en este IES tienen muchos proyectos de futuro en el campo de las nuevas tecnologías. Los alumnos se motivan más y las presentaciones tanto de los profesores como de los alumnos son mucho más lucidas. El próximo curso espera poner en práctica algún sistema de videoconferencia con algún centro extranjero.

La sexta experiencia corresponde a un profesor que está trabajando poco a poco en la elaboración de material para llevarlo al aula el curso que viene. La idea es proporcionar a los alumnos un CD del cual pueden ir sacando las actividades en función de sus necesidades (refuerzos, ampliación).

La séptima experiencia la expone un profesor de francés que desarrolla un intercambio de correo electrónico con alumnos francófonos. Según este profesor, el intercambio da mucho juego ya que permite investigar sobre los temas planteados al inicio del curso (relacionados con el entorno de los alumnos de ambos países: instituto, ocio, pueblo, ciudad, región). Usa Internet mediante fichas orientativas para acceder a determinada información. También usa presentaciones de Power Point para clases de conversación, generalmente en torno a los temas tratados en el intercambio. También usan el CDRom del libro o actividades en línea para presentar contenidos o reforzarlos.

Como octava experiencia recogemos la de un profesor que ha participado en las Olimpiadas de inglés organizadas por la editorial Richmond con los alumnos en el aula, utilizando Internet, que le ha permitido valorar lo motivador que es el uso de esta TIC con los alumnos.

Una novena experiencia se refiere al uso de Internet en un grupo de ESO 1º con 8 alumnos con dificultades especiales (ACNES). El uso de Internet ha

resultado crucial para estos alumnos. En la página web del British Council han disfrutado los juegos de pellmanism, con los que han reforzado el vocabulario de clase. Gracias al cañón todos los alumnos participan activamente. En otro grupo de 3º de ESO, con 2 ACNES el uso del ordenador portátil ha resultado motivador para ellos ya que estaban muy saturados del mismo tipo de fotocopias año tras año. Es una muy buena manera de atender a la diversidad.

Finalmente, otro profesor manifiesta que acaban de recibir un cañón con un portátil y empiezan a utilizarlo. Durante el próximo curso quisieran ampliar su información para aprovechar mejor las TIC.

Otros dos profesores manifiestan su desconocimiento sobre el uso de las TIC y su deseo de poder aprender algo sobre ellas.

Capítulo 4

CONCLUSIONES

El uso de las TIC en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras o ELAO, fundamenta su razón de ser y la necesidad de su integración curricular partiendo del actual contexto social, en que los centros educativos y sus aulas se encuentran insertos en una sociedad global interconectada por medio de redes. La aplicación en el aula de los medios de información y comunicación socialmente generalizados da coherencia a cualquier objetivo comunicativo presente tanto en los currícula institucionales, como en los programas de los Departamentos didácticos.

El objetivo fundamental del currículo escolar y académico es permitir la integración satisfactoria de los alumnos en la sociedad que les ha tocado vivir. En estos momentos es necesario prepararles para integrarse en el contexto propio de la actual Sociedad del Conocimiento, tanto a nivel instrumental como social.

El uso específico de las TIC en el área de Lenguas Extranjeras es estudiado e investigado por el campo lingüístico de la ELAO. La ELAO puede ser una

herramienta de referencia válida para la integración didáctica y curricular de las TIC en cualquier contexto de enseñanza presencial.

Entendiendo el currículo en su concepción más amplia, el uso de las TIC en las aulas de Lenguas Extranjeras, puede facilitar el desarrollo de un currículo específico comprensivo, significativo y coherente en sus fundamentos teóricos con los de las teorías más recientes sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (véase Stern,1992).

La ELAO permite el desarrollo de currícula y programas de Lenguas Extranjeras basados en diversas teorías lingüísticas y de aprendizaje. La selección de las teorías en las que se basará el programa de aprendizaje proporciona la cohesión necesaria para su planificación, mientras que la selección de objetivos, contenidos, actividades, procedimientos, materiales y desarrollo práctico acordes con sus fundamentos teóricos proporcionan su coherencia.

La ELAO posibilita en estos momentos el desarrollo de un currículo acorde con las directrices emanadas de la política lingüística europea y en especial de las reflexiones didácticas presentadas en el “Marco común europeo de referencia para las lenguas” en lo que se refiere al desarrollo de objetivos, competencias y estrategias de aprendizaje y comunicación, pudiendo facilitar la consecución de los principios de plurilingüismo y pluriculturalidad que guían

este Marco, ya que una de sus líneas de actuación es el desarrollo de proyectos colaborativos y el intercambio de información con estudiantes de diversos países y hablantes de distintas lenguas.

Las TIC son además unas herramientas de gran potencial para desarrollar un tipo de aprendizaje integrado en las corrientes que propugnan el aprendizaje de tipo sociocultural y cognitivo.

La situación actual de la ELAO es la de las tres “ces”: comunicación, cooperación, constructivismo (Davies, G., 2007). Las herramientas para la colaboración en línea han sido diseñadas para sustentar la construcción colaborativa del conocimiento y compartirla en la clase. Los espacios colaborativos permiten que los grupos compartan espacios de trabajo para desarrollar artefactos y productos intelectuales. También permiten la telecolaboración con alumnos situados a gran distancia, fomentando la interactividad y el uso de la lengua en contextos auténticos.

La integración de la ELAO favorece el desarrollo de competencias generales, consideradas objetivos curriculares, que se refieren tanto al desarrollo del manejo tecnológico, como al desarrollo de la capacidad de seleccionar contenidos y tener control crítico sobre el uso de los medios.

Los ordenadores e Internet permiten almacenar y acceder a una gran cantidad de recursos y materiales didácticos en modo digital, de todos los géneros, modalidades textuales (escritos, de audio y de vídeo) y discursivas. También permiten una gran flexibilidad de catalogación de materiales digitales y rápido acceso a los mismos, y proporcionan una pasarela ágil y flexible entre distintos tipos y modalidades textuales y herramientas de comunicación, todo lo cual facilita relacionar objetivos y contenidos y el fácil desplazamiento entre los mismos.

La preparación de materiales específicos para cada uno de los objetivos y contenidos del programa puede ser realizada por profesores especialistas en ELAO disponibles en los centros, a partir de un diseño instructivo contextualizado, que dispongan de los medios necesarios (materiales y temporales) para desempeñar esta función. También pueden ser desarrollados por especialistas en ELAO a partir de un currículo lingüístico general. Los materiales pueden estar diseñados para su incorporación directa en un curso digitalizado ("courseware"), en páginas web, portales educativos o entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Es muy probable que las instituciones educativas apuesten progresivamente por la incorporación de materiales didácticos digitalizados en la

enseñanza (objetos, unidades o programas completos de aprendizaje) y ofrezcan amplios repositorios de que permitirá a los profesores concentrarse en su selección y explotación didáctica más que en su diseño y desarrollo, tarea que exige una gran dedicación en detrimento de las tareas docentes ordinarias.

Además del uso de materiales de apoyo especializados, la ELAO cumple una función comunicativa, permitiendo el desarrollo de competencias digitales para la comunicación e interacción humana, pudiendo usarse múltiples herramientas disponibles hoy en día en Internet, muchas de ellas gratuitas.

La ELAO también permite el registro y evaluación de pruebas en modo digital, lo que facilita un acceso ágil a las mismas pudiendo usar los materiales producidos por los alumnos con distintos fundamentos evaluadores y didácticos; e. g. revisión, análisis y comparación de las actividades del aula, reflexión conjunta sobre la práctica de profesores y alumnos.

Algunos estudios empíricos demuestran que la ELAO puede favorecer la incorporación de principios prácticos de enseñanza beneficiosos para la adquisición de Segundas Lenguas en un contexto de aula y aprendizaje de Lengua Extranjera, acordes con lo expuesto por Ellis, 2005.

Ya en su momento, los medios audiovisuales de tipo analógico tradicional (radiocassette, TV y vídeo) abrieron unas nuevas perspectivas comunicativas en la enseñanza que hoy en día se ven ampliamente superadas por las posibilidades de las TIC. Un argumento que debe hacer pensar a los responsables educativos en la necesidad de ir sustituyendo los medios audiovisuales tradicionales por nuevas TIC en los centros y en las aulas es su previsible e inmediata obsolescencia. En breve habrá dificultades para la reparación de equipos, como ya las hay para encontrar nuevos materiales educativos adaptables a los antiguos equipos de reproducción analógicos.

Es ya de por sí significativo que gran parte de los temas investigados en Tecnología Educativa y en la ELAO con respecto a la integración de las TIC sean coincidentes, lo cual refleja dos cuestiones importantes. En primer lugar, existe un paralelismo entre la evolución del uso de las TIC en la didáctica general y la didáctica de las Lenguas Extranjeras, quizá debido a la importancia que adquiere el elemento didáctico-pedagógico en la enseñanza de cualquier materia y a la progresiva incorporación de los avances tecnológicos en la función docente. En segundo lugar, cada vez aumenta la vinculación entre el uso de las TIC con los paradigmas educativos y de aprendizaje en vigor, quizá debida al importante componente socio-económico que dicta la evolución de su necesario uso para

desenvolverse con éxito en la sociedad actual y que, de alguna manera, obliga a su inserción en el contexto educativo.

Mientras los investigadores y diseñadores de programas implicados en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y la Adquisición de Segundas Lenguas se esfuerzan por mejorar los métodos instructivos, aumentar la motivación e incrementar el compromiso de los alumnos en su proceso de aprendizaje, debe hacerse un esfuerzo por investigar las modalidades más eficaces para la integración efectiva y apropiada de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas en todo tipo de contextos educativos.

Respecto a la evaluación del profesorado especialista en la integración de las TIC en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras nuestra investigación deja de manifiesto una serie de puntos débiles y fuertes en relación con el papel que el profesorado del contexto analizado juega y puede jugar en un futuro próximo desde la perspectiva cronológica de este análisis, el curso 2006-2007.

Entre los **puntos fuertes** podríamos destacar que casi el 90% del profesorado actual usa el ordenador fuera del aula para preparar actividades y materiales que sus alumnos realizan en clase, el 70% los utiliza para tareas de administración docente y el 30% para preparar también materiales curriculares.

Esto nos hace considerar que los profesores en su conjunto manejan ya los elementos básicos del ordenador.

Una amplia mayoría de los profesores (78,2%) manifiesta tener ya experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos, la mayoría de los cuales cuenta con una experiencia inferior a 5 años (53,5%), aunque un 22,5% cuenta ya con una experiencia superior a 5 años.

Más del 75% del profesorado de Lenguas Extranjeras actual cuenta con más de diez años de experiencia docente, por lo que es evidentemente un profesorado profesionalmente maduro para apreciar las ventajas del uso de las TIC en el aula y seleccionar sus posibles aplicaciones didácticas en relación con los medios disponibles en los centros y los objetivos de su programa.

La mayoría del profesorado realiza estos trabajos individualmente, aunque un 30% prepara actividades en colaboración con otros compañeros, lo que implicaría la posibilidad de diseminar más rápidamente los resultados de la formación en aquellos Departamentos Didácticos donde el profesorado trabaje en un entorno colaborativo.

La mayor parte de las tecnologías empleadas en la ELAO se encuentran disponibles en los Institutos de Enseñanza Secundaria del contexto analizado,

aunque no siempre disponibles para su uso en las clases de Lenguas Extranjeras. Un 90% de profesores manifiesta que en sus centros hay disponibilidad de Internet o de un cañón de proyección. Otras tecnologías que los profesores manifiestan tener en sus centros son un ordenador para su uso en el aula y aulas informáticas o grupos de ordenadores en las que los alumnos pueden trabajar en parejas (48,46%), pequeños grupos (26,15%) o individualmente (22,31%). Casi un 20% del profesorado manifiesta que en su centro escolar también hay una pizarra interactiva (PDi) y un 10% del profesorado manifiesta que existe un laboratorio de idiomas.

De las herramientas disponibles en los centros, un alto porcentaje de profesorado manifiesta que sabe usar Internet (86%), un ordenador en el aula (63,2%), o un cañón de proyección (51 %). En menor proporción los profesores saben manejar un grupo de ordenadores en red (44%), un set de ordenadores portátiles (20%), la pizarra interactiva (8,8%) o el laboratorio de idiomas (8,8%).

Más de la mitad del profesorado (56%) usa ya las TIC con mayor o menor frecuencia para presentar contenidos, historias, vocabulario, etc. mediante un ordenador con conexión a Internet y un cañón de proyección. Aproximadamente el 50% hace uso de las TIC para aprender o reforzar lo aprendido, para acceder a contenidos y para la instrucción, aprendizaje o refuerzo individual o en grupo de

los alumnos. En una menor proporción los profesores desarrollan tareas o proyectos colaborativos con las TIC (39,6%), las usan como medio de evaluación (23%) o como medio de comunicación (29%). Sin embargo, aunque experimentado casi por la mitad del profesorado, el uso de las TIC en el aula todavía es muy poco frecuente o tiene carácter de excepcionalidad en las aulas de Lenguas Extranjeras.

Del profesorado encuestado, un 65% ha podido exponer tres aplicaciones didácticas de las TIC en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y gran parte de las 238 aportaciones recogidas se corresponde con los usos de las TIC presentes en la literatura científica de la ELAO. Los usos de las TIC identificados en esta encuesta han sido la “Comunicación a través de ordenador (Computer Mediated Communication)”, las presentaciones, las webquests, el desarrollo de trabajos y proyectos colaborativos, el tratamiento de la cultura, el uso de las TIC para el tratamiento de contenidos específicos, el desarrollo de tareas relacionadas con la búsqueda de información y materiales auténticos, la edición textual o multimedia, el uso de la Red de Redes para exponer trabajos o investigar; la búsqueda y explotación de materiales didácticos digitales; el uso del software especializado en la enseñanza de idiomas, los juegos en Internet o los materiales auténticos de lectura, audio y vídeo, con los que practicar las cuatro destrezas lingüísticas, la fonética y pronunciación; la práctica del léxico, la gramática y la

realización de diversos ejercicios interactivos y en línea para el aprendizaje de lenguas; la evaluación, seguimiento de alumnos y autoevaluación; el uso de herramientas de comunicación como el Chat, el software de presentación como Power Point, o de gestión de contenidos, como Moodle; también el uso de las TIC para editar trabajos realizados por los alumnos, la realización de actividades didácticas existentes en Internet, los cuestionarios y los juegos de rol.

En general el profesorado se siente más seguro del manejo técnico que del uso didáctico de las herramientas TIC. Preguntados sobre ambos aspectos se refleja una amplia diferencia entre el porcentaje de profesores que manifiesta saber manejar determinadas tecnologías en concreto y el que manifiesta saber utilizarla como recurso didáctico (en ocasiones el porcentaje de profesores que manifiesta saber usar una determinada herramienta tecnológica duplica al que reconoce saber emplearla con fines didácticos), lo cual deja de manifiesto la inseguridad del profesorado sobre las herramientas o la falta de referentes didácticos ampliamente reconocidos entre la profesión.

Más de la mitad de los profesores manifiesta que sabe trabajar con el software especializado en enseñanza de idiomas y los enlaces de contenido general en Lenguas Extranjeras de la Red de Redes. Aproximadamente el 30% del profesorado sabe usar un chat o programas de edición de texto, audio, vídeo o

multimedia. También un 30% manifiesta que sabe preparar y usar webquests y un 20% conoce enlaces para el desarrollo de proyectos educativos en Internet.

En general, más de la mitad del profesorado manifiesta una actitud abierta y positiva hacia su renovación y formación en este campo, con un amplio porcentaje de profesores en activo que manifiesta que desea recibir formación relacionada con el uso didáctico de las TIC. Preguntado por el posible contenido de esta formación el 61% del profesorado quisiera conocer los métodos de trabajo con las TIC en Lenguas Extranjeras, el 49,9% formación sobre los programas de presentación como Power Point y el 43,6% sobre los beneficios de las TIC y la organización del aula. A un porcentaje menor, entre el 30 y el 40%, le gustaría recibir formación sobre el uso didáctico de otras herramientas y medios TIC para el desarrollo de habilidades de edición, expresión y comunicación

La actitud y las creencias del profesorado en relación con el uso didáctico de las TIC es positiva en términos generales con una gran mayoría del profesorado que cree que las TIC motivan a los alumnos son útiles en la enseñanza y mejoran la enseñanza y aprendizaje, aportan elementos que no aportan otros recursos escolares y benefician el aprendizaje de la lengua (entre el 80 y el 86%). Aproximadamente la mitad del profesorado cree que los alumnos aprenden más con las TIC.

Un 10% del profesorado está desarrollando proyectos didácticos especializados en el uso práctico de las TIC para el aprendizaje y práctica de las Lenguas Extranjeras en sus aulas, algunos de los cuales corresponden a las líneas de vanguardia en la experimentación de la ELAO, desde el punto de vista actual.

En cuanto a las **debilidades detectadas**, podemos afirmar que, casi una cuarta parte del profesorado manifiesta no tener experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos, aunque suponemos que se refieren a su uso en el aula, puesto que un 90% manifiesta usar los ordenadores en los Departamentos para preparar materiales para sus alumnos.

Aunque los profesores manifiestan que en sus IES existen muchas de las TIC que se hoy en día se usan en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, y una gran proporción manifiesta saber usarlas e incluso emplearlas con fines didácticos, tan sólo un 15% loas usa regularmente cada semana a lo largo del curso, habiendo un porcentaje más amplio, pero no mayoritario (35%), que las usa "a veces", es decir una o varias veces al mes.

De todos los profesores que las usan con mayor o menor regularidad en clase, un amplio porcentaje manifiesta que usa las TIC para presentar contenidos, historias, vocabulario, etc., y aproximadamente el 50% las usa para acceder a contenidos y para la instrucción, aprendizaje o refuerzo individual o en

grupo de los alumnos. Muy pocos profesores las usan todavía como como medio de comunicación (20%) o para el desarrollo de proyectos colaborativos más acordes con los nuevos paradigmas socioconstructivos.

En general los profesores no parecen estar muy familiarizados todavía con las nuevas corrientes metodológicas que fomentan el uso de las TIC para el aprendizaje socio-constructivo y el desarrollo de la competencia digital. Quizá el Método Comunicativo, todavía dominante entre el profesorado actual, sea en parte responsable del escaso uso de estas herramientas, aunque un 30% del profesorado manifiesta estar adoptando enfoques metodológicos más actuales, lo cual facilitará su integración en un plazo previsiblemente breve.

Otros motivos que pueden ralentizar la integración de las TIC en la actualidad es la edad predominante del profesorado de Secundaria y Bachillerato en activo. Una gran mayoría del profesorado participante en nuestro estudio (más del 75%) tiene una edad superior a 40 años por lo que se trata de una población formada académicamente en un periodo en el que no existían las TIC. El impacto de las TIC en la sociedad no es elemento suficiente para fomentar su integración didáctica en las aulas a gran escala y algunos de los profesores de nuestro estudio esgrimen impedimentos relacionados con la edad o la motivación para no usar las TIC en el aula.

Preguntados por las posibilidades didácticas de las TIC, muchos profesores han expuesto modalidades relacionadas con el uso de Internet, de contenidos multimedia y el software de presentación, ya tradicionales en la literatura de la ELAO. Sin embargo sólo un 5% de las aportaciones hechas por los profesores en la encuesta están relacionadas con la capacidad del ordenador de conectar contextos auténticos y facilitar la comunicación e interacción con alumnos de otros centros para usar la lengua Extranjera, lo que concuerda, con la falta de perspectiva sobre los nuevos modelos comunicativos, socioculturales y socioconstructivos detectados anteriormente.

En general los profesores se sienten mucho más seguros del conocimiento técnico que del control didáctico que tienen sobre los medios. El porcentaje de profesorado que manifiesta controlar el uso didáctico de las diferentes herramientas oscila entre el 5% o 6% que sabe usar un laboratorio de idiomas o una PDi (pizarra digital interactiva) y el 61% que sabe usar Internet como recurso didáctico en el aula. Entre medias está el 14% que sabe usar un set de ordenadores portátiles, el 28% que sabe como usar un aula de ordenadores, el 41% que sabe usar el cañón de proyección

En cuanto a las creencias y actitudes de los profesores menos de la mitad del profesorado cree que sea fácil usar las TIC con los alumnos (40%) o que las

TIC simplifiquen su trabajo (39,17%). En términos estadísticos, sólo un 10% del profesorado se manifiesta satisfecho de su dominio técnico de las TIC y menos de un 10% de su dominio didáctico (8,33%). Tampoco los profesores se sienten satisfechos en general de su capacidad para editar y diseñar materiales (11,67%, 14 profesores).

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los profesores no parecen sentir la urgencia de usar las TIC, ni tampoco se sienten presionados en este sentido por los padres o por el centro de trabajo. Sólo uno de cada diez profesores de Lenguas Extranjeras manifiesta sentirse presionado (12,50%, 15 profesores).

Entre los impedimentos que esgrimen los profesores para no usar las TIC en sus aulas, destaca el alto porcentaje que manifiesta que uno de los elementos que impiden usar las TIC es la falta de equipos (70,3%) y el que no las usa por desconocer su aplicación didáctica (40,5%). En menor proporción manifiesta motivos de disciplina (el 26%), mientras que otros profesores no las usan por falta de fiabilidad tecnológica o falta de mantenimiento (18% y el 16,2% respectivamente).

Otros profesores manifiestan impedimentos procedentes del contexto educativo actual relacionados sobre todo con su falta de adaptación a las nuevas

necesidades que sugen al usar y desarrollar actividades lectivas con las TIC. Los motivos que manifiestan se refieren a la escasez o insuficiencia de aulas y equipos para las clases de Lenguas Extranjeras; la falta de evidencia en el resultado del aprendizaje de los alumnos; la falta de tiempo en las clases para desarrollar actividades propias de las TIC; la falta de tiempo para preparar las clases con TIC o los materiales para usar en clase; la falta de integración en el currículo; el miedo e inseguridad del profesor; la falta de formación; la falta de materiales específicos y el tamaño inadecuado de los grupos para trabajar con TIC.

Verificación de las hipótesis de partida

Nuestra investigación deja de manifiesto que nuestra primera hipótesis de partida es cierta, ya que la ELAO es una herramienta válida de referencia para el diseño de programas de Lenguas Extranjeras que pretendan integrar las TIC en el aula para el desarrollo del currículo. Vistos los diferentes paradigmas dominantes en estas últimas décadas en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras comprobamos a través de la literatura científica cómo la ELAO ha podido adaptar el uso de las TIC al desarrollo de los objetivos lingüísticos y de aprendizaje marcados por los distintos paradigmas vigentes. Además el marco

científico revisado nos ha permitido desarrollar un método propio, con una matriz de referencia, que establece las conexiones necesarias entre la didáctica de Lenguas Extranjeras y la ELAO para integrar las TIC en la programación.

La segunda hipótesis de partida acerca de que las TIC no son un lugar común de encuentro entre el profesorado de Lenguas Extranjeras de los centros de Secundaria y Bachillerato, no es cierta en relación con las posibilidades de uso de las TIC experimentadas en los últimos años en el campo de la ELAO. El 90% del profesorado sí usa las TIC con frecuencia y de manera generalizada fuera de clase, en general para preparar materiales o actividades para sus alumnos, y casi un 50% de profesores usa “a veces” las TIC en el aula con los alumnos. Sin embargo, el porcentaje de profesores que las integra con frecuencia en sus clases y de manera regular es todavía escaso (menos de un 15%) y pocos son los profesores que manifiestan hacer un uso didáctico de las mismas acorde con los paradigmas lingüísticos y educativos dominantes en el momento actual, relacionados con el aprendizaje socioconstructivo y en colaboración. Las modalidades de uso que un mayor número de profesores identifican y manifiestan usar se refieren a las actividades de presentación, de refuerzo y de acceso a materiales auténticos para práctica de destrezas.

Sin embargo queda demostrado que un alto porcentaje del profesorado desea recibir mayor formación sobre los métodos relacionados con el uso de las TIC en su área de actuación, y, especialmente, sobre las distintas modalidades de uso y beneficios didácticos de las TIC. El profesorado también desea adquirir conocimientos sobre el uso de distintas herramientas, especialmente sobre el software de presentación y el uso de blogs y wikis.

Se puede formar a los profesores en los usos de las TIC presentes en la literatura científica de la ELAO, dada la existencia de los medios necesarios en la mayoría de los centros, aunque se debería propiciar su disponibilidad a gran escala. Habría que tener en cuenta que actualmente la mayor parte del profesorado en activo todavía prefiere la formación en cursos presenciales, con ayuda de tutor, poco intensivos y que se desarrollen a lo largo del curso.

Cualquier plan de formación en el uso e integración didáctica de las TIC destinado al profesorado en activo debería incluir necesariamente elementos de formación sobre las nuevas Teorías Lingüísticas, del Aprendizaje Lingüístico y de la Adquisición en Segundas Lenguas, así como en las metodologías cooperativas, que mejores resultados están dando en el uso efectivo de las TIC en el aula.

El papel del profesor en el uso de las TIC se ve también condicionado por los impedimentos que percibe en su contexto profesional. Además de los ya

mencionados sobre la falta de formación o conocimiento de las herramientas, manifestado por un 40% del profesorado, todavía un mayor número, el 70%, cree que un impedimento actual es la falta de equipos y un 25% matiza que los impedimentos están relacionados con aspectos que demuestran la falta de adaptación del contexto docente a las necesidades que surgen de las nuevas modalidades de instrucción.

Un reducido grupo de profesores expone una serie de prácticas didácticas con TIC que resultan satisfactorias y motivadoras para los alumnos. Entre las actividades mencionadas se encuentran los trabajos colaborativos en Internet, el desarrollo de proyectos internacionales para la elaboración de una revista electrónica, el intercambio de información con alumnos extranjeros a través de correo electrónico, la investigación de temas en Internet, el refuerzo de la competencia gramatical por medio de ejercicios interactivos, la representación y grabación de role-plays o escenas de un culebrón en vídeo, el pilotaje del uso de tablets PC, la investigación sobre temas de civilización y cultura, el uso de webs especializadas en el aprendizaje del inglés o el desarrollo de fichas de trabajo tipo webquests.

Los datos aportados por este estudio en relación con el papel del profesorado en el uso didáctico de las TIC en la Enseñanza de Lenguas

Extranjeras, no difieren mucho de los aportados por los estudios de otros contextos europeos y americanos analizados en nuestro marco científico.

Hemos podido constatar similitudes en los siguientes temas: el profesorado en general usa más las TIC fuera del aula que dentro de ella (Arnold y Ducate, 2006; Cuban, 2001; European Schoolnet, 2006), el uso de las TIC dentro del aula todavía es pobre (Kassen, 2007), los impedimentos que encuentran los profesores para usar las TIC en las aulas son similares en los distintos contextos y las creencias y actitudes de los profesores de Lenguas Extranjeras en relación con la integración de las TIC a nivel didáctico son en general positivas (Bell, 2005).

Con los resultados de esta investigación podemos añadir que queda demostrada la necesidad de formar adecuadamente al profesorado para fomentar los usos de las TIC en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras y que hace falta una adaptación progresiva del contexto para su integración satisfactoria con equipamiento de aulas, accesibilidad a los equipos con todos los grupos de alumnos, menor tamaño de grupos, duración de las clases, y disponibilidad horaria del profesorado para preparar los equipos y materiales necesarios para sus clases.

La diferencia en los usos prácticos expuestos en otros contextos educativos en relación con la competencia del profesorado y los usos avanzados de la

tecnología en el aula de Lenguas Extranjeras, podría estar directamente relacionada con los años de adelanto en los planes de integración curricular de las TIC (caso de Reino Unido y los EE.UU.) y con el grado y tipo de equipamiento de Departamentos y aulas de los distintos contextos escolares.

Limitaciones del estudio y nuevas propuestas de investigación

La investigación expuesta en esta Tesis tiene limitaciones importantes en cuanto a la perspectiva de su análisis y su cronología, dados los importantes y rápidos avances que se producen en el campo de las TIC a nivel didáctico y experimental. El impulso reciente que se está dando desde la Administración Educativa a la integración de las Nuevas Tecnologías es probable que haya cambiado el paisaje del aula en los últimos dos años y sea superior el número de profesores que se hayan sumado al uso de nuevas propuestas educativas con uso de las TIC. Sería pues necesario renovar el estudio centrándolo sobre aspectos más concretos del uso de las tecnologías por parte del profesorado.

Una línea de investigación que consideramos importante continuar es la relacionada con las posibilidades de integración en el aula de distintas modalidades de uso de las TIC propuestas por la ELAO para el desarrollo de los

objetivos del nuevo currículo de Lenguas Extranjeras: estudios relacionados con la aplicación didáctica de las diferentes herramientas y artefactos, como blogs, wikis o redes sociales, que proporcionen pautas y modelos de actuación al profesorado sobre como usarlos con los alumnos de las distintas etapas educativas de forma ventajosa para su aprendizaje; y estudios relacionados con la Adquisición de Segundas Lenguas con el uso de las herramientas y recursos emergentes (PDi o portales de contenidos especializados), en contextos escolares concretos (ej: alumnos de Secundaria o Bachillerato). Este tipo de investigación permitiría ofrecer pautas relacionadas con la eficacia didáctica de las distintas herramientas y tipos de inversión más propicios para cada etapa y contexto escolar.

No hay que perder de vista los modelos de dotación que se proponen desde las distintas Administraciones Educativas, para impulsar la investigación relacionada sobre las modalidades de uso más ventajosas para el aprendizaje de Lenguas Extranjeras con las herramientas ya adquiridas.

Sería importante contar también con estudios experimentales sobre la actitud y motivación de los alumnos de las diferentes edades escolares ante el uso de las TIC y si este uso en el aula implica una mejora a nivel de Adquisición Lingüística. Hemos expuesto en esta Tesis que el resultado de la investigación

empírica demuestra un incremento de la motivación en el aprendizaje de los alumnos al usar las TIC en el aula. Sin embargo, algunos profesores consideran que la falta de disciplina al usar las TIC es un impedimento para usar los ordenadores en las aulas. Habría que contrastar si esta mayor motivación existe en los alumnos ya familiarizados con el uso de las herramientas digitales y si el cambio a una modalidad de aprendizaje digital es relevante en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, nuestra investigación demuestra que la formación del profesorado sigue siendo una pieza fundamental para el avance del uso racional de las TIC en esta área didáctica, por ello sería bueno contar también con estudios relacionados con la formación permanente del profesorado, su actitud hacia las diferentes herramientas, el grado de dificultad que percibe al manejar las nuevas herramientas y sus intuiciones acerca de las posibles aplicaciones en el aula de sus respectivos contextos escolares, así como con estudios de seguimiento sobre cómo y integran las TIC tra su periodo de formación y los beneficios obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, Zs. I. (2001) Computer-mediated communication and group journals: Expanding the repertoire of participant roles. *System*, 29, 489-503.
- AGUADED, J. I. (2002) "Internet, una red para la información, la comunicación y la educación", en José Ignacio AGUADED y Julio CABERO (dirs.), *Educación en la red. Internet como recurso para la educación*, Málaga: Aljibe, pp. 17-31
- AHMAD K., CORBETT G., ROGERS M., y SUSSEX R. (1985) *Computers, language learning and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLEN, J. P.B. (1984) "General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach" in Brumfit, C.J. (ed.) *General English Syllabus Design*. Pergamon Press Ltd. and The British Council.
- ALLEN, P., M. SWAIN, B. HARLEY, y J. CUMMINS. (1990) 'Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education' en Harley et al. (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Nueva York: Cambridge University Press.

- ALONSO, C. (1993) Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- AREA, M (2005) Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa, v. 11, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. [Consultado en diciembre 2006]
- AREA, M. (2005) Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 3-25. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- ARNOLD & DUCATE (2006) CALL: Where are we and where do we go from here (pp. 1-20) En Ducate, L., & Arnold, N. (Eds.) *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (CALICO Monograph Series Volume 5) San Marcos, TX: CALICO (Computer-Assisted Language Instruction Consortium)
- ARNOLD C., DUMONT J-M., and LAPLACE A. (1998) *J'enseigne les langues vivantes avec l'internet*, Rennes: CRDP

- ARNOLD, N. (2006) Technology-mediated learning ten years later: Emphasizing pedagogical or utilitarian applications (citado por Arnold y Ducate 2006)
- ATKINSON T. (2002) *WWW: The Internet*, London: CILT Publications
- BALANSKAT, A.; BLAMIRE, R y KEFALA, S. (2006) The ICT Impact Report. A review of studies of ICT Impact on schools in Europe. The EUROPEAN SCHOOLNET December 2006. The European Schoolnet (Editores) En Internet http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf [04/04/07]
- BAÑADOS, E. (2006) A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533-550.
- BARTOLOMÉ, A. y AIELLO, M. (2006) Nuevas Tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación. *TELOS, cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*. Abril-Junio 2006, nº . En Internet en <http://www.campusred.net/telos>
- BAX, S. (2003) CALL- past, present and future. *System* 31 (2003) 13-28
- BAYLOR y RITCHIE (2002) What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers and education*, 39 (4), 395-414.

- BEATTY, K. (2003) *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*, Pearson Education, Longman.
- BEAUVOIS, M. H. (1998) Conversation in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (2), 198-217.
- BECKER, H.J. (2000) Findings from the e-teaching, learning and computing surveys. Is Larry Cuban right? Education Policy Analysis archives, (8)-51. En Internet <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n51> [Consultado en enero 2006]
- BECTA (2003) 'What research says about ICT and whole school improvement'. UK: Becta. En Internet, http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_ws_improvement.pdf [04/04/07]
- BECTA (2004a) What the research says about using ICT in modern foreign languages. Internet http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_mfl.pdf [16/10/06]
- BECTA (2004b) *Evaluation for the DfES Video Conferencing in the Classroom project: Final Report*. University of Leicester/University of Cambridge/Becta http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/video_conferencing_final_report_may04.pdf [Consultado en junio, 2008]

- BECTA (2006) 'The Becta Review 2006: Evidence on the progress of ICT in education', UK: Becta. Internet: http://becta.org.uk/corporate/publications/documents/The_Becta_Review_2006.pdf [16/03/06]
- BECTA (2007) *The Impact of ICT in Schools: A landscape review*. January, 2007
- BELL, D (1976) *The coming of Post-Industrial Society A venture in social forecasting*, Harmondsworth, Peregrine.
- BELL, T. (2005) Behaviours and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38 (2), 260-270.
- BELZ, J.A. (2002) Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study, en *Language Learning y Technology*, January 2002, Vol. 6, Num. 1, pp. 60-81. En Internet en <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>. [Acceso el 20/04/07]
- BERMAN, M. (1981) *The reenchantment of the world*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- BICKERTON, D. (1999) Authoring and the Academic Linguist: the Challenge of MMCALL. En K. CAMERON (ed.) *CALL: Media, Design and Applications*, 59-79. Lisse: Swets y Zeitlinger.

- BICKERTON, D., STENTON, T. y TEMMERMANN, M. (2001) Criteria for the Evaluation of Authoring Tools in Language Education. En A. CHAMBERS y G. DAVIES (eds.), *ICT and Language Learning: a European Perspective*, 53-66. Lisse: Swets y Zeitlinger
- BIGGE, M.L. y Shermins, S.S. (1999) *Learning Theories for Teachers* (6ª edición) New York: Longman
- BLAKE, R. J. (2007) New trends in using technology in the language curriculum *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 76-97. Cambridge University Press
- BLOOM, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay.
- BLYTH, C. (1999) Implementing technology in the foreign language curriculum: Redefining the boundaries between language and culture. *Journal of Educational Computing Research*, 20 (1), 39-58.
- BOLIVAR, A. (1999) El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero (editor) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación
- BORK, A. (2003) Interactive learning: Twenty years later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 2(4) En Internet en <http://www.citejournal.org/vol2/iss4/seminal/article2.cfm>

- BOSCO, A. (2000) Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de caso. Tesis doctoral inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona.
- BOZIO NELOS, N. (2001) "Computer Anxiety: Relationship with Computer Experience and Prevalence". *Computers in Human Behaviour*, 17, 213-224.
- BRANSFORD, J.D. y STEIN, B.S. (1993) *The Ideal Problem Solver*. Freeman, New York.
- BREEN, M. (1984) "Process Syllabuses for the Language Classroom". En C. Brumfit (Ed.) *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press
- BREEN, M. (1987a) "Contemporary paradigms in syllabus design. Part 1." *Language Teaching*. April 1987. Volume 20, No. 2
- BREEN, M. (1987b) "Contemporary paradigms in syllabus design. Part 2." *Language Teaching*. April 1987. Volume 20, No. 3
- BRIERLEY B. y KEMBLE I. (1991) *Computers as a tool in language teaching*, New York: Ellis Horwood
- BRONOWSKI, J. (1990) *Science and Human Values*. Harper Collins, New York.
- BROWN K. (ed.) (1999) *Using New Technology in the Classroom*, Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research

- BROWN, H.D. (1975) The next 25 years: Shaping the revolution. En M.K. Burt y H.C. Dulay (eds.), *On TESOL '75*. Washington D.C.: TESOL
- BROWN, H. D (1991) *Breaking the language barrier: Creating your own pathway to success*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- BROWN, H. D. (1997) English Language Teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. *PASAA* (Bangkok) 27: 1-10.
- BROWN, H. D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman
- BROWN, J. S., COLLINS, A., y DUGUID, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18, 32-42.
- BRUCART, J.M. (1997) La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias
- BRUER, J. (1993) *Schools for Thought*. MIT Press, Cambridge.
- BRUNER, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.
- BRUNER, J. (1990) *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- BRUNER, J.S. (1973) The ontogenesis of Speech Acts. *Journal of Child Language*, 2: pp. 1-19
- BRUNER, J.S. y CONNOLLY, K.J. (1974) *The Development of Competence in Early Childhood*. Academic Press.
- BUSCH, H.-J. (2003) Computer Based Readers for Intermediate Foreign-Language Students. *Educational Media International*, 40 (3-4), pp. 277-185.
- CABERO ALMENARA, J. (1996) Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación , en *EduTec* Nº 1, 02/96. Artículo en línea <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec1/revelec1.html> [acceso 01/07/2007]
- CABERO ALMENARA, J. (Dir.) (2000) *Uso de los medios Audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces*. Sevilla: Kronos.
- CABERO ALMENARA J. (2004) Reflexiones sobre la brecha digital y la educación, en SOTO PÉREZ, F.J. y RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, J. (Coords.) *Tecnología. Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- CABERO, J. (2005b) Reflexiones sobre la brecha digital. SOTO, F. y RODRÍGUEZ, J. (coords): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 23-42.

- CALVI L. Y GEERTS W. (eds.) (1998) *CALL, Culture and the Language Curriculum*, Berlin: Springer
- CAMERON K. (ed.) (1998) *Multimedia CALL: Theory and Practice*, Exeter: Elm Bank Publications
- CANALE, M. (1983) "From Communicative competente to Communicative Language Pedagogy, en J. C. Richards y R.W. Scmidt (eds.) *Language and Communication*, 1983, 2-28
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches for second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- CANDLIN, C. N. (1984) Syllabus Design As a Critical Process. *Language Learning and Communication*, 3(2), 129-145.
- CAPRA, F. (1983) *The turning point: Science, society, and the rising culture*. Toronto: Bantam Books
- CARREL, P., DEVINE, A. y ESKY, D. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CASASSUS, J. (2003) Cambios paradigmáticos en educación. Disponible en línea en:.

www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/nuevos_sentidos_cambios_pa_radigmaticos_casassus.pdf [acceso 7/04/07]

- CASTELLS, M. (1999) *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red* Vol I. Madrid: Siglo XXI Editores
- CASTELLS, M (2001) *La galaxia Internet*, Areté, Barcelona
- CERF, V. (2000) "Internet en el siglo XXI: la ola imparable". Conferencia pronunciada en la UOC el 23 de mayo de 2000 en el marco de la actividad del IN3 (Internet Interdisciplinary Institute) Accesible en Internet en <http://www.uoc.es/web/esp/articles/vintoncerf.html> [último acceso 15/07/07]
- CHAMBERS A., CONACHER J.E. and LITTLEMORE J. (eds.) (2004) *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*, BIRMINGHAM: University of Birmingham Press
- CHAMBERS, A. & S. BAX (2006) Making CALL work: Towards normalisation. *System*, 34: 465-479
- CHAPELLE, C. (1997) CALL in the year 2000: still in search of research paradigms en *Language Learning y Technology* Vol. 1, No. 1, July 1997, pp. 19-43. En Internet en <http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/> [ultimo acceso 20/04/07]

- CHAPELLE, C. A. (2001) "*Computer Applications in Second Language Acquisition*". Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE C. (2003) *English Language Learning and Technology*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- CHAPELLE,C. (2006) "Foreword". In *Teacher Education in CALL*, HUBBARD, Philip and Mike LEVY (eds.), vii–viii.
- CHEN, CFE (2006) *The Development of E-mail Literacy: From Writing to Peers to Writing to Authority Figures* *Language Learning & Technology*, 2006 - llt.msu.edu pp. 35-55
- CHOMSKY, N. (1959) Review of Skinner's Verbal Behaviour. En *Language* 35 y en Foder, J.A. y Katz, J.J. (eds.) *The structure of Language*, Prentice Hall, 1964.
- CHOMSKY, N. (1964) *Current issues in linguistic theory*. La Haya: Mouton.
- CHRISTIE, A. (2005) *Scaffolding Graduate Student Learning through Collaboration with Gen Y Students*. Artículo en Internet en http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC_2005/Christie-Alice-NECC05.pdf [Consultado en 8/04/07]
- CHUN, D. M. (1994) Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.

- CHUN, D. (2007) Come ride the wave: But where is it taking us? *CALICO Journal*, 24(2), 239–252.
- CILT (2005) *Digital video in the MFL classroom*. CILT, the National Centre for Languages http://www.cilt.org.uk/languagecolleges/digital_video.htm
- COHEN Y MANION, L. (2002) *Métodos de investigación educativa* (2ª edic.) Madrid, La Muralla.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998) *Investigación educativa*. Ediciones Alfar: Sevilla
- COLPAERT, J. (2006) Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23(3), 477–497.
- CONACHER J.E. and KELLY-HOLMES H. (eds.) (2007) *New Learning Environments for Language Learning: Moving Beyond the Classroom?*, Frankfurt am Main: Peter Lang
- COPE, CH y WARD, P. (2002) Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Educational Technology & Society* 5 (1) 2002 En Internet: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2002/cope.pdf
- COX, M, M. WEBB, C. ABBOTT, B. BLAKELEY, T. BEAUCHAMP and V. RHODES. "ICT and pedagogy: A review of the research literature." En http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ict_pedagogy_summary.p

- df. Department for Education and Skills and Becta. 2003 [acceso en septiembre de 2006]
- COX, M; WEBB, M; ABBOTT, C, et. al. (2004) An Investigation of the Research Evidence Relating to ICT Pedagogy. Accesible en Internet: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ict_pedagogy04.pdf>[noviembre 2006]
 - CRUZ PIÑOL M. (2002) *Enseñar español en la era del Internet*, Barcelona: Ediciones Octaedro
 - CUBAN L. (1986) *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press
 - CUBAN (1998) High Tech schools and low-tech teaching. *Journal of computing in teacher education*, 14 (2), 6-7.
 - CUBAN , L. (1999) The technology puzzle: Why is greater access not translating into better classroom use? *Education week*, 18 (43), 68-69.
 - CUBAN, L. (2001) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. London: Harvard University
 - CUMMINGS, M C. (2004) "Because We Are Shy and Fear Mistaking: Computer Mediated Communication with EFL Writers." *Journal of Basic Writing* 23.2, 23-48.

- DAUD (1992) Issues in CALL Implementation and Its Implications on Teacher Training En CALICO Journal The Computer Assisted Language Instruction Consortium Texas San Marcos Texas.
- DAVIES, G.D. (1991) Expodisc - an Interactive Videodisc Package for Learners of Spanish. En H. Savolainen y J. Telenius (eds), *EUROCALL 91: Proceedings*, 133-39. Helsinki: Helsinki School of Economics. Internet <http://www.camsoftpartners.co.uk/expodisc.htm> [15/03/07]
- DAVIES, G. (2002) CALL (computer assisted language learning) In Bickerton, D, Brown, K y Flood, C (eds.) *The Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies* Southampton: LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Internet: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/guidecontents.aspx>
- DAVIES, G. (Ed.) (2006) Information and communication technologies for language teachers (ICT4LT) Slough: Thames Valley University. Retrieved June 27, 2007, from <http://www.ict4lt.org>
- DE PABLOS, J. Y COLÁS, P. (Dir) (1998) La implantación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo andaluz: un estudio evaluativo. Grupo de investigación Evaluación y Tecnología Educativa, Universidad de Sevilla (inédito)

- DAVIES P. & BRAILSFORD T. (1994) *New Frontiers of Learning: Guidelines for Multimedia Courseware Developers in Higher Education*, Nottingham: ITTI
- De WERT, M y HEINING-BOYNTON, A. (1997) *Dveloping tomorrow's technology-using foreign language teachers: Where are we, where are we going?* In R. Terry (ed.) *Dimension '97: Addressing the satndards for foreign Language Learning* (pp. 1-18) Valdosta, GA: Southern Conference on Language Teaching.
- DEL ALAMO, O. (2003) *El desafío de la brecha digital*. [artículo en línea en DHIAL Desarrollo Humano e Institucional en América latina http://www.iigov.org/dhial/?p=41_01] [Acceso el 01/07=07]
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education*. Nueva York: MacMillan
- DHANARAJAN, G. (2002) "Objectives and strategies for effective use of ICTs," in Haddad, W.D. and Draxler, A. (eds.) *Technologies for Education: Potential, Parameters and Prospects*. Paris: UNESCO and Washington DC: Academy for Educational Development.
- DOLE, J. A., DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R. y PEARSON, P. D. (1991) *Moving from the old to the new: Research on reading comprehension*. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

- DONALDSON, R. and HAGGSTROM, M. (eds.) (2006) *Changing language education through CALL*, New York: Routledge
- DONATH, R. (1997) *Internet und Englischunterricht*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- DONATO, R. (1994) Collective scaffolding. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56) Norwood, NJ: Ablex Publishers.
- DORNEY, Z. (2001) *Teaching and researching motivation* . Harlow, UK: Pearson Education
- DOUGHTY, C. (1991) Second language instruction does make a difference. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-469.
- DOUGHTY, C., y LONG, M. H. (Eds.) (2003) *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.
- DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986) *Course Design*. Cambridge: CUP
- DUCATE, L. and ARNOLD, A. (eds.) (2006) *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*, CALICO Monograph Series Volume 5, Texas: Texas State University

- DUCATE, L. y ARNOLD, N. (Eds.) (2006) *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*. San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium.
- DUDENEY G. (2000 y 2007) *The Internet and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- DUFFY, T. y JONASSEN, D.H. editores (1992) *Constructivism and the Technology of Instruction*. Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- DUNKEL P. (ed.) (1991) *Computer-Assisted Language Learning and Testing*, New York: Newbury House
- EASTMENT D. (1996) *The Internet & ELT*, London: British Council
- EASTMENT D. (1999) *The Internet & ELT. The Impact of the Internet on English Language Teaching*, Oxford: Summertown Publishing
- ECHEVARRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- EDELMAN, G. (1992) *On the matter of the mind*. Basic Books.
- EGBERT J. and HANSON-SMITH E. (eds.) (1999) *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues*, Alexandria, VA: TESOL

- EGBERT, J. (2005) *CALL essentials: Principles and practice in CALL classrooms*. Alexandria, VA: TESOL.
- EGBERT, J., PAULUS, T., & NAKAMICHI, Y. (2002) The impact of CALL instruction on classroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning & Technology*, 6(3), 106–126. Retrieved June 25, 2007 from <http://llt.msu.edu/vol6num3/egbert/default.html>
- ELLIS, R. (1997) *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2004) The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275
- ELLIS R. (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de la sinvestigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices Limited
- ERTMER, P.A. (1999) Addressing first and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educ ational Technology Research and development*, 47 (4), 47-61.
- ESCH, KEES van y ST. JOHN, O. (eds.) (2003) A Framework for Freedom Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education. *Foreign Language Teaching in Europe* Vol. 8

- ESCUDERO, J.M. (Dir) (1989) Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, MEC, Madrid.
- ESKENAZI, M. (1999) Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring: Some issues and a prototype. *Language Learning & Technology*, 2(2), 62-76. Retrieved January 2, 2007, from <http://llt.msu.edu/vol2num2/article3/>
- ESTEFANÍA, J. (2003) *La cara oculta de la prosperidad. Economía para todos*, Madrid, Taurus.
- EUROPEAN SCHOOLNET (2006) The ICT Impact Report A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Acceso en Internet: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf> [Consultado en 07/05/07]
- EURYDICE, la red de información sobre educación en Europa (2004) Cifras clave de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares de Europa
- FACER K. and OWEN M. (2005) The potential role of ICT in modern foreign languages learning 5-19, Discussion Paper. Bristol: Nesta Futurelab.

<http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/03discuss01.htm> [Consultado en junio 2008]

- FELDMAN A., KONOLD C. and KOULTER B. (2000) *Network Science: A Decade Later. The Internet and Classroom Learning*, London: Lawrence Erlbaum Associates
- FELIX, U. (2001) *Beyond Babel: Language Learning Online*. Melbourne: Language Australia.
- FELIX, U. (Ed.) (2003) *Language learning online: Towards best practice*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- FERNÁNDEZ, M.C. y CEBREIRO, B. (2003) La integración de los medios y Nuevas Tecnologías en los centros y prácticas docentes.
- FERNÁNDEZ, HINOJO y AZNAR (2002) Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos educativos*, 5, año 2002, pp. 253-270
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=498346> [Consultado en diciembre 2006]
- FERNÁNDEZ, L. (2005) ¿Cuáles son las técnicas de recogida de información?. Fichas para investigadores. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca Butlletí LaRecerca Ficha 3. Octubre, 2005 En Internet: <http://ice.ub.es/recerca/fitxes/fitxa3-cast.htm> [acceso marzo de 2007]

- FERNÁNDEZ, L. (2007) ¿Cómo se elabora un cuestionario? Fichas para investigadores. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca Butlletí LaRecerca Fichas 8. En Internet: <http://ice.ub.es/recerca/fitxes/fitxa8-cast.htm> [acceso marzo de 2007]
- FITZPATRICK A. (2004) (ed.) *Analytical Survey: Information and Communications Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*, Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education
- FLEMING, S. y HIPLE, D. (2004) Distance education to distributed learning: Multiple formats and technologies in language instruction. *CALICO Journal*, 22(1), 63-82.
- FLUCK, A. (2001) "Some national and regional frameworks for integrating information and communication technology into school education." *Educational Technology & Society* Vol. 4, No. 3..
- FOTOS S. (ed.) (1996) *Multimedia Language Teaching*, Tokyo: Logos International
- FOTOS, S and BROWNE, Ch. eds. (2004) *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FRYER, L, & CARPENTER, R. (2006) Emerging Technologies: Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10 (3), 8-14.

- FUERSTENBERG, G. (1993) *A la rencontre de Philippe: Videodisc, Software, Teacher's Manual and Student Activities Workbook*. Yale University Press.
Véase <http://web.mit.edu/fll/www/projects/Philippe.html> [15/03/07]
- GAGNÉ, R. M. (1985) *The conditions of learning and the theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- GAGNÉ, R. M. editor (1987) *Instructional Technology: Foundations*. Laurence Erlbaum Associates, London.
- GALLEGO, M. J. (1994a) *La práctica con ordenadores en los centros educativos*. Granada:Servicio de Publicaciones.
- GALLEGO, M^a. J. (1994b) *El ordenador, el curriculum y la evaluación de software educativo*. Granada: Proyecto Sur ediciones.
- GALLEGO, M. J. (1996) *Tecnología Educativa en acción*. Granada. FORCE
- GARDNER D. and MILLER L. (1999) *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press
- GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993) *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

- GARDNER, H. (2005) *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Paidós Asterico.
- GARDNER, H., KORNHABER, M., & WAKE, W. (1996) *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- GARTHERER, W.A. (1980) *A study of English Learning and Teaching the Language* Londres: Heinemann Educational Books
- GASS, S y SELINKER, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Madrid, Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivencia en la cultura global*, Madrid, Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- GITSAKI C. and TAYLOR R. (1999) *Internet English: WWW-based Communication Activities*, Oxford: Oxford University Press.

- HALLIDAY, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HANSON-SMITH E. (ed.) (1999) *CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues*, Alexandria, VA: TESOL Publication
- HARLEY, B. (1998) The Role of Focus-on-form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition. In C. W. Doughty y J. Williams (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 156-174. Cambridge: Cambridge University Press
- HARRIS, S. y A. KINGTON (2002) *Innovative Classroom Practices using ICT in England: The Second IT in Education Study (SITES)* London, Department for Education and Skills.
- HARRISON, C. et al. (2002) 'ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment', UK: Becta.
Internet:
http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ImpaCT2_strand1_report.pdf . [02/04/07]
- HART, R. y GARRETT, N. (1985) "Foreign Language Teaching and the Computers," *Foreign Language Annals*, 18: 59-63.
- HART, R.S. (1995) The Illinois PLATO Foreign Languages Project *CALICO* Vol 12, No. 4 (Summer 1995)

- HARTMAN et al. (2000) En J. Bourne (ed.) On line education: Volumen 1: Learning effectiveness and faculty satisfaction . Proceedings of the 1999 Summer Workshop on asynchronous Learning Networks.
- HAWKINS, R. (1998) Explaining the Difficulty of French Gender Attribution for Speakers of English. Artículo presentado en EUROSOLA conference, Paris.
- HEALEY D. y JOHNSON N. (eds.) (1995) *TESOL CALL interest section software list*, Alexandria, VA: TESOL Publications.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1972) Early Code Separation in the Second Language Speech of Spanish-Speaking Children. Artículo presentado en Stanford Child Language Research Forum, Stanford *University*.
- HERRING S. (ed.) (1996) Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins
- HEWER S. y DAVIES G. (2007) CALL methodology: integrating CALL into study programmes Module 2.1 en Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University [Online]. Accesible en <http://www.ict4lt.org/en/index.htm> [Acceso 15 julio 2007].
- HIGGINS, C. et al. (2005) 'Embedding ICT in the Literacy and Numeracy Strategies: Final Report', UK: University of Newcastle, Becta, April 2005.

Accessed _____ at:

[http://www.becta.org.uk/page_documents/research/univ_newcastle_evaluation_whiteboards .pdf](http://www.becta.org.uk/page_documents/research/univ_newcastle_evaluation_whiteboards.pdf) [Consultado en diciembre 2006]

- HODAS, S. (1993) Technology Refusal and the Organizational Culture of Schools. *Education Policy Analysis Archives*. Volume 1 Number 10 September 14, 1993. Consultado 7 febrero 2002 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n10.html>
- HOFFMAN, B. (1996) "What drives successful technology planning?". *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 5, 1-2
- HOLMBERG, B., SHELLEY, M., & WHITE, C. (2005) *Distance education and languages: Evolution and change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOLMES, N. (1999) The myth of the educational computer. *IEEE Computer*, 32(8):36-42.
- HUBBARD, P and LEVY, M. (2006) (eds.) *Teacher Education in CALL*. John Benjamins Publishing Co, Amsterdam.
- HUBBARD, P. (2007) An Invitation to CALL Foundations of Computer-Assisted Language. Web del Departamento de Lngüística de la Universidad de Stanford (Reino Unido) En Internet Learning <http://www.stanford.edu/~efs/callcourse/index.htm> [último acceso 08/08/07]

- HUBBARD, P. y LEVY, M. (2006) "The Scope of CALL Education." P. Hubbard y M. Levy (eds) *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins. En Internet <http://www.stanford.edu/~efs/callcourse/CALL1.htm>
- INTERNATIONAL CERTIFICATE CONFERENCE (ICC), 2003. The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages http://www.icc-europe.com/ICT_in_FLT_Final_report_Jan2003/ICT_in_FLT_in_Europe.pdf
- Internet <http://www.iste.org/inhouse/nets/cnets/index.html> [12/08/07]
- JACOBS, G. M. y FARELL, T. S. C. (2001) Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ*, 5 (1)
- JOHNS, T. y KING, P. (eds) (1991) Classroom Concordancing. *ELR Journal* 4, University of Birmingham: Centre for English Language Studies.
- JOHNSON, K.E. (1995) *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP
- JOHNSON, R. K. (1989) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP.
- JONASSEN, D. H. (1991) Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Journal of Educational Technology Research and Development*, 39(3):5-14.

- JONES C. (1986) "It's not so much the program: more what you do with it: the importance of methodology in CALL", *System* 14, 2: 171-178.
- JONES, C. y FORTESCUE, S. (1987) *Using Computers in the Language Classroom*, Longman Handbooks for Language Teachers, London.
- *Journal of Instructional Science*, 16:19-34.
- JUNG (2005) An international bibliography of computer assisted language learning: sixth instalment. *System* 33 (2005) 135-185
- KALLENBACH, C. and RITTER, M. (2000) *Computer-Ideen für den Englischunterricht. Anregungen und Beispiele für den Software- und Internet-Einsatz*, Berlin: Cornelsen
- KASSEN, M.A., LAVINE, R.Z., MURPHY-JUDY, K., & PETERS, M. (2007) *Preparing and Developing Technology-proficient L2 Teachers*. San Marcos, TX: CALICO.
- KERN, R. G. (1995) Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 457-475.
- KERN, R. y WARSCHAUER, M. (2000) Introduction: Theory and practice of networked-based language teaching. En KERN, R. y WARSCHAUER, M

(eds) *Networked-Based Language Teaching. Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

- KERN, R. (2000) *Literacy & language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- KERN, R., WARE, P., & WARSCHAUER, M. (2004) Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243–260.
- KESSEL, VAN N., et al. (2005) 'ICT Education Monitor: Eight years of ICT in schools', the Netherlands, Ministry of Education, Culture and Science.
- KESSLER, G. (2006) Assessing CALL teacher training: What are we doing and what could we do better? In P. Hubbard, & M. Levy (eds.,) *Teacher education in CALL*. John Benjamins: Amsterdam.
- KLAPPER, J. (2006) *Understanding and Developing Good Practice: Teaching Languages in Higher Education*, London: CILT
- KÖTTER, M. (2002) *Tandem learning on the Internet. Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*, Frankfurt a. M: Peter Lang
- KRASHEN, S (1985) *The input hypothesis*. London: Longman
- KRASHEN, S (1987) *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.

- KUHN, T.S. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- KUHN, T.S. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994) The pot-method condition.: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, 27-48.
- LAM, W. S. E. (2004) Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65. En Internet: <http://llt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html> [agosto, 2008]
- LEU, et al. (2004) Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies in *Theoretical models and processes of reading*, R.B. Ruddell, & N. Unrau (Eds.), (5th ed., pp. 1570-1613) Newark, DE: International Reading Association. En http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=leu/ [Acceso, agosto 2006]
- LEVY, M. (2007) Culture, Culture learning and new technologies. *Language Learning & Technology* June 2007, Volume 11, Number 2 pp. 104-127. En Internet <http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/> [Agosto, 2008]
- L.G.E. Ley General de Educación (LEY 14/1970, de 4 de agosto)

- L.O.D.E. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio)
- L.O.G.S.E. Ley General del Sistema Educativo (Ley 1/1990 de 3 de Octubre)
- LAFFORD, B. (2004) Review of *Tell Me More*. *Language Learning & Technology*, 18(3), 21–34. Retrieved January 1, 2007, from <http://llt.msu.edu/vol8num3/review1>
- LAFFORD, B., LAFFORD, P., & SYKES, J. (2007) *Entre dicho y hecho . . .*: An assessment of the application of research from second language acquisition and related fields to the creation of Spanish CALL materials for lexical acquisition. *CALICO Journal* 24(3), 497–529.
- LAI, C., & ZHAO, Y. (2005) Introduction: The essence of second language education and technology integration. In Y. Zhao (ed.) *Research in technology and second language learning: Developments and directions* (pp. 401–409) Greenwich, CT: Information Age.
- LAM, Y. (2000) Technophilia v. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *The Canadian Modern Language Review.*, 56 (3), 389-420.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2ª edición) Oxford: Oxford University Press.
- LAVE, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. In Lave, J., y Wenger, E. . *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LAVID,J. (2005) *Lenguaje y Nuevas Tecnologías Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra
- LAZARUS, A. y Beutler, L. E. (1993) On technical eclecticism. *Journal of Counseling and Development*. 71(4): 381-385.
- LEA et al. (2001) The impact of technology on teaching and learning. *Educase Quarterly*, 2 (1): 69-71.
- LEA M. (ed.) (1992) *Contexts of Computer-Mediated Communication*, Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf
- LEE, Greg (2005) Putting In-Class Lecture Video Segments Online: Lessons Learned. Artículo en Internet en la web de ISTE (Internacional Society for Technology in Education http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Pap

er_Archives/NECC_2004/Lee-Greg-NECC04.pdf [Consultado en 8/04/07] Lee, G

Putting In-Class Lecture Video Segments Online: Lessons Learned

- LELOUP, J.W., & PONTERIO, R. (2005) On the net: Vocabulary support for Independent online reading. *Language Learning & Technology*, 9(2), 3-7. Retrieved August 30, 2006, from <http://llt.msu.edu/vol9num2/net/default.html>
- LEVY (1997) *Computer-Assisted Language Learning: Contexts and Conceptualization*, OUP,
- LEVY, M. and STOCKWELL, G. (2006) *CALL Dimensions: Options and issues in Computer Assisted Language Learning*, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates
- LIGHTBOWN, P. (1985), Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6:173-89
- LIGHTBOWN, P. (2000) Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462
- LITTLE D. (1998) *Technologies, Media and Foreign Language Learning*, Dublin: Authentik
- LIU, M., GRAHAM, Z., & LEE, S. (2002) A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.

- LOMICKA, L., & COOKE-PLAGWITZ, J. (Eds.) (2004) *The Heinle professional series in language instruction: Volume 1: Teaching with technology*. Boston: Heinle.
- LONG, M. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52) Amsterdam: John Benjamins.
- LONG, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468) San Diego: Academic Press.
- LUKE, C. (2006) Call in the broader context. . DUCATE y ARNOLD (eds) *Calling on Call: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching* (pp. 21-37)
- MACHIN, S. et al. (2006) 'New technologies in schools: Is there a pay off?', Germany:
- MAIER, P. and WARREN, A. (2000) *Integrating Technology in Learning and Teaching*. London: Kogan Page
- MCMILLAN, K.; HAWKINGS, J.; HONEY, M. (1999) *Educational Technology Resesearch and Development*. Center form Children & Technology, Review Paper.

- MARCHESI, A. y Martín, E. (2003) *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE EVALUACIÓN (2002) Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.
- MARTINEZ, I. (2002) La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación de personas adultas. Estudio de caso del centro de EPA de Santurce. Universidad del País Vasco, Tesis Doctoral inédita.
- MATSUMARA y HAM, (2004) Computer Anxiety and Students' Preferred Feedback Methods in EFL.. *The Modern Language Journal* 88
- MC LUHAN, M. Y POWERS, B. (1988) *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.
- MCCARTHY, B. (1994) Grammar drills. What Call can and cannot do. Artículo presentado en el congreso de Eurocall ; Karsrhue (Germany)
- MCMILLAN, K.; HAWKINGS, J.; HONEY, M. (1999) *Educational Technology Resesearch and Development*. Center form Children & Technology, Review Paper.
- MELLOW, J. D. (2002) Toward principled eclecticism in language teaching: The two-dimensional model and the centring principle. Teaching English as a

Second or Foreign Language *TESL-EJ*. 5(4) Disponible en:
www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej20/a1.html

- MERCHANT, C. (1992) *Radical ecology: The search for a livable world*. New York: Routledge.
- MERRILL, M. (1980) Learner control in computer based learning. *Computers and Education*, 4:75-95.
- MERRILL, M. (1987) The new component design theory: instructional design for courseware authoring.
- MERRILL, M. D. (1994) *Instructional Design Theory*. Englewoods Cliffs, NJ (USA)
- MITCHELL R. y. MYLES F (1998) '*Second language Learning Theories*'. London: Arnold
- MOELLER, A. (1997) Moving from instruction to learning with technology: Where's the content? *CALICO Journal* 14 (2-4): 5-13.
- MORENO, J. M. (1998) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Rev. Profesorado*. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado) Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.

- MYLES, F. (2002) Second Language Acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching. En Bickerton, D, Brown, K y Flood, C (eds.) *The Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies* (6200 words) Southampton: LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Acceso en Internet: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/guidecontents.aspx> [Acceso 15/04/07]
- MYLES, F., HOOPER, J., y MITCHELL, R. (1998) Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48, 323-363.
- MYLES, F., MITCHELL, R., y HOOPER, J. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 49-80.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2000) Teacher use of computers and the Internet in public schools. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. NCES 2000-090
- NATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY STANDARDS FOR TEACHERS, PUBLICADO POR LA INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (ISTE), NETS Project, copyright 2000, ISTE. (<http://cnets.iste.org>)

- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1996) *Standards for Foreign Language learning: Preparing for the 21st century..* Yonkers, NY, www.actfl.org.
- NEWBY, T., STEPICH, D., LEHMAN, J., Y RUSSEL, J. (2000) *INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY for teaching and learning.* Upper Saddle River, Merrill/Prentice Hall, New Jersey:
- NEWHOUSE, P. (2002) *Literature Review.The impact of ICT on Learning and teaching.* Western Australia: Specialist Educational Services.
- NORRIS, J., y ORTEGA, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- NUNAN, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum.* Cambridge: CUP.
- NUNAN, D. (1988) *Syllabus Design.*Oxford: Oxford University Press
- O'DOWD, R. (2003) Understanding "the other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning and Technology*, 7(2), 118–144.
- O'DOWD, R. (ed.) (2007) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers,* Clevedon: Multilingual Matters
- OCDE (2005) The definition and selection of key competencies: executive summary. En: Internet en <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/news.htm>.

Acceso directo a documento en

<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> . [consultado 15/08/2007]

- OGBUE U. (2001) *Englischstudium & Internet*, Berlin: Cornelsen Verlag
- O'REILLY, Tim (2005) *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Artículo en Internet en <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- OSHIMA, J., BEREITER, C., and SCARDAMALIA, M. (1995) *Information-Access Characteristics for High Conceptual Progress in a Computer-Networked Learning Environment*. *Proceedings CSCL'95 (Computer Support for Collaborative Learning) Conference*.
- PASSEY, D and ROGERS, C with MACHELL, J and MCHUGH, G (2004), *The Motivational effect of ICT on pupils*. England: DfES/University of Lancaster <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR523new.pdf> [junio, 2008]
- PAULSEN, J. (2000) "New Technologies for the 21st Century Foreign Language Classroom", *Curriculum-Technology Quarterly*, Vol 10, No 2, Winter 2000 : *Using Technology to Improve K-12 Teaching and Learning*, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development www.ascd.org), Alexandria, VA. pp. 1-4.

- PAYNE, S. (2007) *The BodoBot project*. Retrieved June 11, 2007, from <http://spayne.ats.amherst.edu/index.php?section=home>
- PEMBERTON L. and SHURVILLE S. (eds.) (2000) *Words on the Web: Computer-Mediated Communication*, Exeter: Intellect
- PÉREZ PAREDES P. and CANTOS GÓMEZ P. (eds.) (2002) *International Journal of English Studies, II.1, New Trends in Computer Assisted Language Teaching / Learning*, Murcia: Universidad de Murcia
- PFEIFFER, H. (2005) *Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandsaufnahme - Vergleiche - Analysen*, Wien: Infothek
- PHILLIPS, M.(1987) *Communicative language teaching and the microcomputer*. London: The British Council.
- PIAGET, J. (1963) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: W.W. Norton y Company, Inc.
- PIENEMANN, M. (1998) *Developmental Dynamics in L1 and L2 Acquisition: Processability Theory and Generative Entrenchment. Bilingualism: Language and Cognition 1, 1:1-20.*
- PIERCE P. and LAHAIE U.S. (eds.) (2004) *Socallt '03: All Is Well: New Modalities in Web-Enhanced Language Learning*, Lincoln: iUniverse

- PRABHU, N. S. (1987) *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PRIBHAM, K. (1991) *Brain and Perception: Holonomy and Structure in Figural Processing*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2006): The use of ICT for teaching and learning languages Internet : http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2879_use_of_ict.pdf [10/11/06]
- RABBINI, R. "An introduction to syllabus design and evaluation" en *The Internet TESL Journal*. Vol. VIII, No. 5, May 2002 en <http://iteslj.org/Articles/Rabbini-Syllabus.html> [acceso el 20 de marzo de 2007]
- RAMBOLL MANAGEMENT (2005) 'Evaluation of ITMF: Overall Results', Denmark: UNI•C. Accessed at: http://enis.emu.dk/spredning/itmfm/finalreport_itmf.pdf .
- RAMBOLL MANAGEMENT (2006) 'Elearning Nordic 2006: Impact of ICT on Education', Denmark: Ramboll Management. Internet: http://www.skolutveckling.se/skolnet/english/pdf/English_eLearning%20Nordic_Print.pdf#search=%22Elearning%20Nordic%202006%22. [02/04/07]

- REIGELUTH, C. M., editor (1983) *Instructional Design theories and models: An overview of their current status*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- REISNER, R.A. (2001) A History Of Instructional Design and Technology: Part I. A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53-64.
- RICHARDS, J. (1990) *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S.(1986) *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge University Press, Cambridge
- RICHARDS,J. y RODGERS; T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- RIVERS, W.M. (ed.) (1987) *Interactive Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- RODGERS, T. S. (2001) *Language Teaching Methodology* en Internet, <http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>, CAL (Centre for Applied Linguistics) Online Resources: Digests September 2001 Issue Paper [acceso 10 octubre 2006]
- RODRÍGUEZ ARTACHO, M. (2000) Una arquitectura cognitiva para el diseño en entornos telemáticos de enseñanza y aprendizaje. Tesis doctoral sin publicar. UNED DOCTORAL. Disponible en Internet en

<http://sensei.ieec.uned.es/~miguel/tesis/master-tesis.html> [acceso
15/04/07] Tesis Doctoral

- RÖEBUCK, R. (2000) Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistics task. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP.
- ROMERO TENA, R. (2002) La utilización de Internet en Infantil y Primaria. En Aguaded y Cabero (Dir. Educar en red. *Internet como recurso para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe
- ROMERO, R. (2002) "Grupos de trabajo que integran los medios y/o las nuevas tecnologías". En: <http://teconologiaedu.us.es/revistas/libros/public26.htm>.
- RUIPÉREZ, G. (ed.) (1995) "Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores". *Biblioteca Esencial del Profesor de Lengua*, Vol. 5. Ediciones Pedagógicas. Madrid. ISBN: 8444100004
- RUSSEL et al. (2003) *Examining teacher technology use: Implications for pre-service and inservice teacher preparation*. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 297-310
- SANCHO, J. (1990) *Los profesores y el currículum*. ICE - Horsori: Barcelona.

- SANCHO, J. (1994) "La tecnología, un modo de transformar un mundo cargado de ambivalencias", en Sancho, J. (Coord.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori; 13-18

- SANDHOLTZ J. H., RINGSTAFF C. and DWYER D.C. (1997) *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms*, New York, Teachers College: Columbia University

- SANTANDREU PASCUAL, M.M y GISBERT CERVERA, M. (2005) El profesorado de matemáticas frente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación de EDUTEC- Revista electrónica de Tecnología educativa, Número 19 <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec19/merce19.htm> [Consultado en junio, 2008]

- SAX, L. (2000) "An Overview of the 1998-99 Faculty Norms." Graduate School of Education and Information Studies at UCLA.

- SCHMIDT, R. (1994) Implicit learning and the cognitive unconscious. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165—209) London : Academic Press

- SCHMIDTT, R. (2001) "Attention", en P. Robinson (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge. Cambridge University Press.

- SCHNEIDER, E.W. y BENNION, J.L. (1984) Veni, Vidi, Vici, via Videodisc: A Simulator for Instructional Courseware. En D.H Wyatt (ed.) *Computer Assisted Language Instruction* 41-6. Oxford: Pergamon.

- SEGURA, CANDIOTI Y MEDINA BRAVO (2007) Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española, documento básico para la XXII Semana Monográfica de la Educación, Madrid, Diciembre de 2007". Fundación Santillana. Acceso en Internet: www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonografica/XXII/DocumentoBasico.pdf [Consultado en diciembre 2006]

- SINGLETON, D. y LENGYEL, Z. (eds.) (1995) *The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters

- SKEHAN, P (1996) 'A framework for the implementation of task-based instruction.' *Applied Linguistics* 17, 1: 38-62

- SKEHAN, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- SKINNER, B. F. (1958) Teaching machines. *Science*, 128:969-977.

- SKINNER, B. F. (1968) *The Technology of Teaching*. Appleton Century Crofts, New York.

- SKINNER, B.F. (1957) *Verbal Behaviour*, Appleton-Century-Crofts
- SMITH D.G. and Barber E. (2005) *Teaching English with Information Technology: How to Teach English Using the Internet, Software, and Email - For the Professional English Language Teacher*, London: Modern English
- SMITH, B. (2003) The Use of Communication Strategies in Computer-Mediated Communication. *System*, 31, 29-53.
- SOLMON, L.C. y Wiederhorn (2000) *Progress of Technology in the School: 1999. Report on 27 states*. Milken Family Foundation, mayo 2000. Consultado 10 marzo 2005 en http://www.mff.org/pubs/Progress_27states.pdf
- SPERLING D. (1997) *The Internet Guide for English Language Teachers*, Upper Saddle River: Prentice Hall Regents
- SPIRO, R.J., COULSON, R. L., FELTOVICH, P. J. y ANDERSON, D. (1988) Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. V. Patel (Ed.) *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hills-dale, NJ: Erlbaum. [Reprinted in Ruddell, R. B. y Ruddell, M. R. 1994. *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.) Newark, DE: International Reading Association.]
- SPODARK (2003) Five obstacles to technology integration at small liberal arts university. *Technological horizons in education*, 30 (1), 14-24.

- SPODARK , E. (2005) Technoconstructivism for the undergraduate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38 (3), 428-435
- SPODARK, E. (2003) Technoconstructivism for the undergraduate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38 (3), 428-435.
- SPREEN C.A. (ed.) (2002) *New Technologies and Language Learning: Issues and Options*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center
- SPRENGER R. (2002) *Internet et les classes de langues*, Paris: Ophrys
- "Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century" (1999) *National Standards in Foreign Language Education Project*.
- STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- STERN, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. ALLEN, P. y HARLEY B. (eds) Oxford: Oxford University Press.
- STRUDLER et al. (1999) First year teachers use of technology: Preparation, expectations and realities. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7 (2), 115-119.

- SWAIN, M. (1995) Three functions of output in second language learning.
En G. Cook y B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language* .
Oxford: Oxford University Press

- SWEET, V. (1899) *The Practical Study of Languages* Reeditado en Londres:
Oxford University Press.

- SYLWESTER, R. (1993) What the biology of the brain tell us about learning.
Education Leadership.

- TABA, H. (1962) *Curriculum Develompent: Theory and Practice*. Nueva York:
Harcourt, Brace and World.

- TAPSCOTT, D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*,
Copyright 1998 by McGraw-Hill Companies, Reprinted by permission of the
McGraw-Hill Companies

- TAYLOR M.B. y PEREZ L.M. (1989) *Something to do on Monday*, La Jolla, CA:
Athelstan.

- TAYLOR R. (1980) *The computer in the school: tutor, tool, tutee*, New York:
Teachers College Press

- TAYLOR, A., LAZARUS, E. and COLE, R. (2005) Putting languages on the
(drop down) menu: innovative writing frames in modern foreign language
teaching, *Educational Review* 57 (4) 435-455

- TEDESCO, J. (2000) Educación y Sociedad del Conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*. 288, 2-86.
- TEELER D. (2000) How to use the Internet in ELT, Basingstoke: Longman
- TENNANT R., OBER J., and LIPOW A. (1994) Crossing the Internet Threshold (2nd ed.), Berkeley, CA: Library Solutions Press.
- THE NEW LONDON GROUP (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92
- THOMAS (1997) "The New Literacy: The challenges of hypertextual discourse". In CALL Journal Vol. 10 No. 5 (Nov1997) pp 479 – 489
- THURLOW, C., LENGEL, L., and TOMIC, A. (2004) Computer Mediated Communication. Social Interaction and the Internet, London: Sage
- TOFFLER, A. (1980) *The Third Wave*. New York, NY: Bantam Books.
- TOOTS, A. et al. (2004) 'Tiger in Focus: Executive Summary', Tallinn: Estonian Tiger Leap Foundation. Accessed at: <http://www.tiigrihype.ee/eng/publikatsioonid/summary.pdf> .
- TOPP, N. et al. (1996) "Six objectives for technology infusion into teacher education: a model in action". *Journal of Information technology for teacher education*, 5, 1/ 2.

- TORRADO M (2004) Estudios de encuesta. En Bisquerra , R. (2004) (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- TRIBBLE, C. y JONES, G. (1990) *Concordances in the Classroom*. Harlow: Longman.
- TYLER, R. (1949) *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel, 1977.
- TYLER, R. W. (1975) Educational benchmarks in retrospect: Educational change since 1915. *Viewpoints*, 51(2):11-31.
- UNDERWOOD, B.J. y SHAUGHNESSY, J.J. (1978) Experimentación en psicología. Barcelona: Omega.
- UNDERWOOD, H. (1984) *Linguistics Computers and the Language Teacher: A communicative approach*. Rowley, Massachusetts: Newbury House
- UNDERWOOD, J. et al. (2006) 'ICT Test Bed Evaluation-Evaluation of the ICT Test Bed Project', UK: Nottingham Trent University, March 2006. Accessed at: <http://www.evaluation.icctestbed.org.uk/about> .
- UNESCO (1998) World Education Report 1998 Teachers and teaching in a changing world En Internet
<http://www.unesco.org/education/information/wer/htmlENG/prvedmenu.htm>

- UNESCO (2002) *Information and Communication Technologies in Teacher education. A planning guide*. Editorial co-ordinator Mariana Patru. Division of Higher Education. UNESCO.
- VALDEZ, G., MCNABB, M., FOERTSCH, M., Anderson, M., Hawkes, M., y Raack, L. (2000) *Computer-based technology and learning: Evolving uses and expectations*. <http://www.ncrel.org/tplan/cbtl/toc.htm>
- VAN DIJK, T.A. y W. KINTSCH (1983) *Strategies of discourse comprehension*. N.York: Academic Press.
- VAN EK, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European Uni/Credit System for Modern Language Teaching by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Strasboug: Council of Europe.
- VAN VALIN, R. D. (2005) *The Syntax-Semantics-Pragmatics Interface: An Introduction to Role and Reference Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VIGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psycological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- VIGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psycological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- WARSCHAUER M. (1996a) *Email for English Teaching: Bringing the Internet and Computer Learning Networks into the Language Classroom*, Alexandria: TESOL Publications
- WARSCHAUER M. and KERN R. (eds.) (2000) *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press
- WARSCHAUER M. et al. (2000) *Internet for English Teaching*, Alexandria: TESOL
- WARSCHAUER, M. (1996) "Computer Assisted Language Learning: an Introduction". In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20.
- WARSCHAUER, M. (2000) The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal* 53, 61-67.
- WARSCHAUER, M. (2002) Reconceptualizing the Digital Divide *First Monday*, volume 7, number 7 (July 2002), URL: http://firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html
- WARSCHAUER, M., y HEALEY, D. (1998) Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- WARSCHAUER, R. y KERN, R. (2001) INTRODUCTION Theory and practice of network-based language teaching . En WARSCHAUER, R. y

KERN, R. (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*.
Cambridge: Cambridge University Press

- WEATHERFORD HJ (1990) Techniques for learning vocabulary. Artículo presentado en "Annual Meeting of the Foreign Language Association of Georgia". Savannah
- WEBB, M. y COX, M. (2004) 'A Review of Pedagogy Related to Information and Communications Technology' *Technology, Pedagogy and Education* 13 (3) pp.235-285. (Véase la referencia que hace Loveless, 2004 sobre el marco propuesto por estos autores)
- WHITE, L. (1996) Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. En W. Ritchie y T. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, 85-120. San Diego: Academic Press.
- WHITE, R. V. (1988) *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- WILKINS, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press.
- WILSON (2003) Faculty perceptions and uses of instructional technology. *EDucase Quarterly*, 2 (1), 60-62.
- WINDEATT S., HARDISTY D. and EASTMENT D. (2000) *The Internet*, Oxford: Oxford University Press

- WLODKOWSKI, R. J. (1986a) *Enhancing adult motivation to learn: A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- WONG, W. y VANPATTEN, B. (2003) The Evidence is IN: Drills are OUT. *Foreign Language Annals*, 36, 403-423.

- YALDEN, J. (1983) *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*, Oxford: Pergamon.

- YALDEN, J. (1987) *Principles of Course Design for Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- YANES GONZALEZ, J. y ÁREA MOREIRA, M. (1998) *El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital*. Píxel-Bit, número 10, enero de 1998. Universidad de Sevilla

- ZHAO, Y. (2003) Recent developments in technology and language learning: a literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.

- ZHAO, Y., PUGH, K., SHELDON, S., y BYERS, J. (2002) "Conditions for classroom technology innovations: Executive summary". *Teachers College Record*, 104 (3) 482-515.

ANEXOS

ANEXO 1: Carta de presentación de la encuesta

Santander marzo de 2006

Estimado profesor de Lenguas Extranjeras:

Me dirijo a ti para solicitar tu participación en una encuesta sobre el uso de TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) en la enseñanza de idiomas, cuya contestación es, aproximadamente, de 5 minutos.

Con ella deseamos obtener datos reales sobre el grado de penetración de estos medios en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, las modalidades de uso más frecuente, las dificultades que encuentran los profesores en su utilización y sus necesidades de formación.

Reconozco que el tiempo es muy importante para todos y que las tareas en esta época del año son numerosas, pero tu participación contribuirá a hacernos una imagen real sobre la situación actual y las necesidades de orden práctico manifestadas por los protagonistas directos que usan, o necesitan usar las TIC en la enseñanza de manera efectiva.

Sobra decir que todos los datos recogidos serán estrictamente confidenciales y de uso exclusivo para la investigación, aquellos profesores que queráis figurar como colaboradores de la misma deberéis incluir vuestro nombre al final de la encuesta.

Se os enviará a todos los centros una copia de las conclusiones a su término. Agradecemos de antemano tu colaboración y esperamos puedas remitirnos el cuestionario cumplimentado.

Puedes contestarlo a través del papel o directamente en Internet a través del enlace que encontrarás en esta dirección:

<http://www.ticscantabria.blogspot.com/>

Cualquier duda o aclaración puedes ponerte en contacto conmigo a través del siguiente teléfono.

Recibe un cordial saludo:

M^aÁngeles Hernández Polanco

Profesora EOI Santander

Anexo 2: Cuestionario de la investigación

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LOS IES DE CANTABRIA

Bienvenido a nuestra encuesta sobre las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras

CONTROL DE CENTROS PARTICIPANTES

1. NOMBRE DEL CENTRO

2. POBLACION

1ª PARTE: Datos estadísticos de encuestados y centros de trabajo

1 TIPO DE POBLACIÓN DONDE SE UBICA EL CENTRO

- a. Rural
- b. Urbana
- c. Pequeña población urbana

2 ETAPA EDUCATIVA

- a. Primer Ciclo ESO
- b. Segundo Ciclo ESO
- c. Bachillerato
- d. Ciclos Formativos

3 IDIOMA DE ESPECIALIZACION

- a. Alemán
- b. Francés
- c. Inglés

Otros, especifica

4 EDAD DEL PROFESOR

- a. 20-30 años
- b. 30-40 años
- c. 40-50 años
- d. Mayor de 50 años

5 EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

- a. Hasta 10 años
- b. 10 a 20 años
- c. 20 a 30 años
- d. Mas de 30 años

6 EXPERIENCIA EN EL USO DE TIC CON FINES DIDÁCTICOS

- a. Ninguna
- b. 0 a 5 años
- c. 5 a 10 años
- d. 10 a 15 años
- e. 15 a 20 años

2ª PARTE: Departamentos didácticos: herramientas TIC de trabajo, uso de las TIC con fines profesionales en el Departamento de Lenguas Extranjeras y estilos de trabajo en la preparación de materiales y actividades docentes

7 En general usas el ordenador profesionalmente (Señala la respuesta que corresponde a tu caso)

- a. Todos los días
- b. Casi todos los días
- c. De vez en cuando

8 Profesionalmente usas el ordenador fuera de clase como... (Señala las respuestas que correspondan a tu caso)

- a. Herramienta administrativa (programaciones, notas, faltas, etc)
- b. Herramienta docente para preparar actividades didácticas que realizan mis alumnos

c. Herramienta para preparar materiales curriculares(vídeos, presentaciones, fichas, webquests, etc)

2 ¿De qué medios dispones para preparar tus clases en el centro de trabajo?

(Señala todas las opciones que correspondan a tu caso)

a. Ordenador individual

b. Ordenador compartido (hasta tres personas)

c. Ordenador compartido (más de tres personas)

10 En general preparas materiales y actividades para los alumnos

a. Solo

b. En colaboración con otros compañeros de la misma asignatura

c. En colaboración con otros compañeros de otras asignaturas

3ª PARTE: Herramientas TIC disponibles en el centro de trabajo (Hardware y conexión a Internet). Frecuencia de uso en clases

Instrucciones:

11 MEDIOS DISPONIBLES EN EL CENTRO Y FRECUENCIA DE USO

Rodea tu respuesta en cada uno de los apartados (si/no) (Nunca/A veces (una o varias veces al mes)/Con frecuencia (Una o varias veces por semana)).

	Medio disponible	Frecuencia de uso
a. Cañón de proyección	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes) Con frecuencia (una o varias veces por semana)
b. Pizarra interactiva	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes) Con frecuencia (una o varias veces por semana)
c. Un ordenador individual para uso de muchos alumnos	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes) Con frecuencia (una o varias veces por semana)
d. Ordenadores: Trabaja un alumno por ordenador	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes) Con frecuencia (una o varias veces por semana)
e. Ordenadores: Trabaja máximo 2 alumnos por ordenador	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes) Con frecuencia (una o varias veces por semana)
f. Ordenadores: Trabajan más de 2	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes)

alumnos por ordenador		Con frecuencia (una o varias veces por semana)
g. Laboratorio de idiomas	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes) Con frecuencia (una o varias veces por semana)
h. Internet	Si No	Nunca A veces (una o varias veces al mes) Con frecuencia (una o varias veces por semana)

12 Señala el dominio técnico y pedagógico sobre los recursos que tienes en el centro. No pongas nada en los recursos que no tengas. Pon una cruz en tu respuesta. Las respuestas a cada ítem son compatibles.

	Sé manejarlo	Sé explotarlo pedagógicamente
a. Cañón de proyección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Pizarra interactiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Un ordenador de uso individual (aunque lo usen muchos alumnos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Set de ordenadores portátiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Grupo de ordenadores en red	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Laboratorio de idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 Los ordenadores que tienes para los alumnos son...

- a. Fijos
- b. Portátiles

4ª PARTE: Uso didáctico-metodológico que hacen los profesores de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras

14 Señala tres usos didácticos de las TIC en el aula de idiomas

- a.
- b.
- c.

15 Señala los tres métodos o enfoques metodológicos que más predominan en tus clases (Puedes señalar más de uno)

- a. Método oral o situacional
- b. Enfoque comunicativo
- c. Enseñanza basada en contenidos (Ej contenido de matemáticas, conocimiento o ciencias en el idioma)
- d. Aprendizaje por tareas
- e. Enseñanza basada en competencias
- f. Enfoque léxico

g. Inteligencias múltiples

h. Aprendizaje colaborativo

i. Método ecléctico

j. Marco de Referencia Europeo

Otros (especifica)

16 Especifica con qué frecuencia usas las TIC para las siguientes actividades.

a. Presentar contenidos, vocabulario, estructuras, historias, etc	Nunca A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
b. Acceso a contenidos	Nunca A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
c. Comunicación entre mis alumnos o con otros centros	Nunca A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
d. Instrucción, aprendizaje o refuerzo individual de los alumnos	Nunca A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
e. Instrucción, aprendizaje o refuerzo en grupos	Nunca A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
f. Medio para desarrollo de tareas o proyectos colaborativos	Nunca A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
g. Medio de evaluación	Nunca A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
a. Presentar contenidos,	Nunca

vocabulario, estructuras, historias, etc	A veces (todos los meses) Con frecuencia (todas las semanas)
---	---

5ª PARTE : Necesidades de formación en TIC del profesorado de lenguas extranjeras

17 Señala:

a) Cuáles de los siguientes aspectos y recursos TIC controlas y usas con fines didácticos

b) Sobre que tres aspectos te gustaría recibir más información

	Controlo su uso didáctico	Me gustaría recibir más información
a. Software básico: procesador de textos, excel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Software educativo para la enseñanza de idiomas (programas interactivos, CDRoms del libro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Power Point o programas de presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Correo electrónico de texto o audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e. Chat de texto o sonido		
f. Webs de autor como hot potaoes o similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Programas de edición texto, audio, vídeo o multimedia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Enlaces sobre contenido general en idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Enlaces para el desarrollo de proyectos educativos en Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Enlaces de contenido educativo en idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Web quests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Blogs y wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Programas de gestion de contenidos (Moodle o similares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Obras de referencia en línea (diccionarios, enciclopedias, webs de contenido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Webs de audio (podcasts) o vídeo (vídeocasts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Beneficio de las TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

y organización de aula		
q. Métodos de trabajo con TIC en idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Programas de gestión de contenidos (Moodle o similares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Obras de referencia en línea (diccionarios, enciclopedias, webs de contenido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Webs de audio (podcasts) o vídeo (vídeocasts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 Cuáles son tus modalidades de formación preferidas (Escoge una opción de cada grupo)

Agrupamiento	a. Individual b. En grupo
Modalidad	a. Presencial b. A distancia desde casa c. A distancia desde el centro
Profesorado	a. Con tutor b. Sin tutor
Horario	a. Fijo b. Flexible
Distribución clases	a. Intensivas b. Extensivas

Temporalización	a. A lo largo del curso b. En junio (al término de las clases) c. En septiembre (antes de comenzar el curso)

6ª PARTE : Opiniones y creencias del profesorado sobre las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras

19 Cual es tu opinión sobre tu experiencia con las TIC hasta el momento actual

(escoge todas las opciones que sean ciertas)

	SI	NO
a. Creo que es fácil usar las TIC con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Creo que los alumnos aprenden más con las TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Me gustaría saber más sobre la validez pedagógica de las TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Estoy satisfecha de mi dominio técnico de TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Estoy satisfecha de mi dominio pedagógico de las TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Estoy satisfecha con mi capacidad para editar y diseñar materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g. Creo que las TIC son útiles y mejoran la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Creo que simplifican mi trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Creo que motivan a los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Creo que benefician el aprendizaje de la lengua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Creo que el centro o los padres nos presionan para incorporar las TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Las TIC aportan elementos que no aportan otros recursos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20 ¿Tienes alguno de los siguientes impedimentos para usar las TIC con los alumnos?

- a. Escasez de equipos
- b. Dificultades de disponibilidad
- c. Desconoces su aplicación
- d. Falta de mantenimiento
- e. Falta de fiabilidad tecnológica

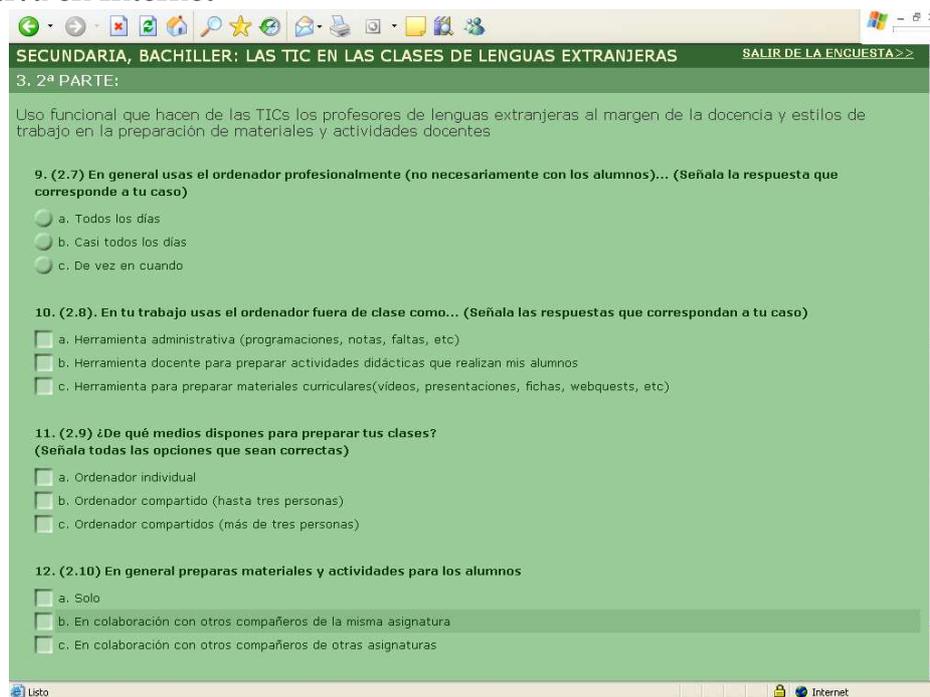
f. Es difícil mantener el control de la clase

Otros motivos, especifica

Anexo 3: Cuestionario en Internet

Las siguientes ilustraciones muestran el aspecto de la encuesta en línea en la pantalla del ordenador:

Ilustraciones 22 a 28.- Ilustraciones que muestran el aspecto de la encuesta definitiva en Internet



The screenshot shows a web browser window displaying an online survey. The title bar reads 'SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS' and 'SALIR DE LA ENCUESTA >>>'. The survey content is as follows:

3. 2ª PARTE:

Uso funcional que hacen de las TICs los profesores de lenguas extranjeras al margen de la docencia y estilos de trabajo en la preparación de materiales y actividades docentes

9. (2.7) En general usas el ordenador profesionalmente (no necesariamente con los alumnos)... (Señala la respuesta que corresponde a tu caso)

- a. Todos los días
- b. Casi todos los días
- c. De vez en cuando

10. (2.8). En tu trabajo usas el ordenador fuera de clase como... (Señala las respuestas que correspondan a tu caso)

- a. Herramienta administrativa (programaciones, notas, faltas, etc)
- b. Herramienta docente para preparar actividades didácticas que realizan mis alumnos
- c. Herramienta para preparar materiales curriculares(videos, presentaciones, fichas, webquests, etc)

11. (2.9) ¿De qué medios dispones para preparar tus clases? (Señala todas las opciones que sean correctas)

- a. Ordenador individual
- b. Ordenador compartido (hasta tres personas)
- c. Ordenador compartidos (más de tres personas)

12. (2.10) En general preparas materiales y actividades para los alumnos

- a. Solo
- b. En colaboración con otros compañeros de la misma asignatura
- c. En colaboración con otros compañeros de otras asignaturas

The browser's status bar at the bottom shows 'Listo' and 'Internet'.

SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS SALIR DE LA ENCUESTA>>

3. 2ª PARTE:

Uso funcional que hacen de las TICs los profesores de lenguas extranjeras al margen de la docencia y estilos de trabajo en la preparación de materiales y actividades docentes

9. (2.7) En general usas el ordenador profesionalmente (no necesariamente con los alumnos)... (Señala la respuesta que corresponde a tu caso)

a. Todos los días

b. Casi todos los días

c. De vez en cuando

10. (2.8). En tu trabajo usas el ordenador fuera de clase como... (Señala las respuestas que correspondan a tu caso)

a. Herramienta administrativa (programaciones, notas, faltas, etc)

b. Herramienta docente para preparar actividades didácticas que realizan mis alumnos

c. Herramienta para preparar materiales curriculares(videos, presentaciones, fichas, webquests, etc)

11. (2.9) ¿De qué medios dispones para preparar tus clases? (Señala todas las opciones que sean correctas)

a. Ordenador individual

b. Ordenador compartido (hasta tres personas)

c. Ordenador compartidos (más de tres personas)

12. (2.10) En general preparas materiales y actividades para los alumnos

a. Solo

b. En colaboración con otros compañeros de la misma asignatura

c. En colaboración con otros compañeros de otras asignaturas

Medio disponible Frecuencia de uso

a. Cañón de proyección

b. Pizarra interactiva

c. Un ordenador de uso individual (aunque lo usen muchos alumnos)

d. Ordenadores: Trabaja un alumno por ordenador

e. Ordenadores: Trabaja máximo 2 alumnos por ordenador

f. Ordenadores: Trabajan más de 2 alumnos por ordenador

g. Laboratorio de idiomas

h. Internet

14. (3.12) Señala el dominio técnico y pedagógico sobre los recursos que tienes en el centro. No pongas nada en los recursos que no tengas.

	Sé manejarlo	Sé explotarlo pedagógicamente
a. Cañón de proyección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Pizarra interactiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Un ordenador de uso individual (aunque lo usen muchos alumnos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Set de ordenadores portátiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Grupo de ordenadores en red	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Laboratorio de idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. (3.13) Los ordenadores que tienes para los alumnos son...

a. Fijos b. Portátiles

SIGUIENTE>>

SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS SALIR DE LA ENCUESTA>>

4. 3ª PARTE

Uso funcional de la TICS en la docencia directa de lenguas extranjeras

13. (3.11) MEDIOS DISPONIBLES EN EL CENTRO Y FRECUENCIA DE USO

	Medio disponible	Frecuencia de uso
a.	Cañón de proyección	
b.	Pizarra interactiva	
c.	Un ordenador de uso individual (aunque lo usen muchos alumnos)	
d.	Ordenadores: Trabaja un alumno por ordenador	
e.	Ordenadores: Trabaja máximo 2 alumnos por ordenador	
f.	Ordenadores: Trabajan más de 2 alumnos por ordenador	
g.	Laboratorio de idiomas	
h.	Internet	

14. (3.12) Señala el dominio técnico y pedagógico sobre los recursos que tienes en el centro. No pongas nada en los recursos que no tengas.

	Sé manejarlo	Sé explotarlo pedagógicamente
a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Listo Internet

SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS SALIR DE LA ENCUESTA>>

5. 4ª PARTE

Uso pedagógicos de las TICS en la enseñanza de lenguas extranjeras: métodos, medios y herramientas que prefieren los profesores de acuerdo con su frecuencia de uso

16. (4.14) Señala tres usos pedagógicos de las TICS en el aula de idiomas

a.

b.

c.

17. (4.15) Señala tres métodos o enfoques metodológicos que más predominan en tus clases (Puedes señalar más de uno, puede que algunos no te resulten familiares, no los señales)

a. Método oral o situacional

b. Enfoque comunicativo

c. Enseñanza basada en contenidos (Ej contenido de matemáticas, conocimiento o ciencias en el idioma)

d. Aprendizaje por tareas

e. Enseñanza basada en competencias

f. Enfoque léxico

g. Inteligencias múltiples

h. Aprendizaje colaborativo

i. Método ecléctico

j. Marco de Referencia Europeo

Otros (especifica)

18. (4.16) Especifica con qué frecuencia usas las TICs para las siguientes actividades.

a. Presentación de contenidos, vocabulario, estructuras, historias, etc

Listo Internet

17. (4.15) Señala tres métodos o enfoques metodológicos que más predominan en tus clases (Puedes señalar más de uno, puede que algunos no te resulten familiares, no los señales)

- a. Método oral o situacional
- b. Enfoque comunicativo
- c. Enseñanza basada en contenidos (Ej contenido de matemáticas, conocimiento o ciencias en el idioma)
- d. Aprendizaje por tareas
- e. Enseñanza basada en competencias
- f. Enfoque léxico
- g. Inteligencias múltiples
- h. Aprendizaje colaborativo
- i. Método ecléctico
- j. Marco de Referencia Europeo
- Otros (especifica)

18. (4.16) Especifica con qué frecuencia usas las TICs para las siguientes actividades.

a. Presentación de contenidos, vocabulario, estructuras, historias, etc	<input type="text"/>
b. Acceso a contenidos	<input type="text"/>
c. Comunicación entre mis alumnos o con otros centros	<input type="text"/> <ul style="list-style-type: none"> Nunca A veces (+/- cada mes) Con frecuencia (+/- semanalmente)
d. Instrucción, aprendizaje o refuerzo individual de los alumnos	<input type="text"/>
e. Instrucción, aprendizaje o refuerzo en grupos	<input type="text"/>
f. Medio para desarrollo de tareas o proyectos colaborativos	<input type="text"/>
g. Medio de evaluación	<input type="text"/>

[SIGUIENTE>>](#)

SALIR DE LA ENCUESTA >>>

SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS

6. 5ª PARTE

Metodología didáctica en la clase de lenguas y uso pedagógico del ordenador

19. (5.17) Señala: a) Cuáles de los siguientes recursos y aspectos sobre TICs controlas y usas pedagógicamente b) Sobre que tres aspectos te gustaría recibir más formación

	a) Controla	b) Me gustaría recibir más formación sobre estos tres elementos
a. Software básico: procesador de textos, excell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Software educativo para la enseñanza de idiomas (programas interactivos, CDROMs del libro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Power Point o programas de presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Correo electrónico de texto o audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Chat de texto o sonido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Webs de autor como hot potaoes o similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Programas de edición texto, audio, video o multimedia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Enlaces sobre contenido general en idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Enlaces para el desarrollo de proyectos educativos en Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Enlaces de contenido educativo en idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Web quests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. blogs y wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Programas de gestion de contenidos (Moodle o similares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Obras de referencia en línea (diccionarios, enciclopedias, webs de contenido)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Webs de audio (podcasts) o video (vídeocasts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Beneficio de las TICs y organización de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS SALIR DE LA ENCUESTA>>

7. 6ª PARTE

OPINIÓN PERSONAL

21. (6.19) Cual es tu opinión sobre tu experiencia con las TICs hasta el momento actual (escoge todas las opciones que sean ciertas)

	Si	No
a. Creo que es fácil usar las TICs con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Creo que los alumnos aprenden más con las TICs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Me gustaría saber más sobre la validez pedagógica de las TICs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Estoy satisfecha de mi dominio técnico de TICs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Estoy satisfecha de mi dominio pedagógico de las TICs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Estoy satisfecha con mi capacidad para editar y diseñar materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Creo que las TICs son útiles y mejoran la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Creo que simplifican mi trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Creo que motivan a los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Creo que benefician el aprendizaje de la lengua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Creo que el centro o los padres nos presionan para incorporar las TICs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Las TICs aportan elementos que no aportan otros recursos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. (6.20) Escoge tres motivos de peso para no usar las TICs

a. No dispones de suficientes equipos

b. Existen dificultades de disponibilidad

c. Desconoces su aplicación

d. Falta de mantenimiento

e. Falta de fiabilidad tecnológica

Listo Internet

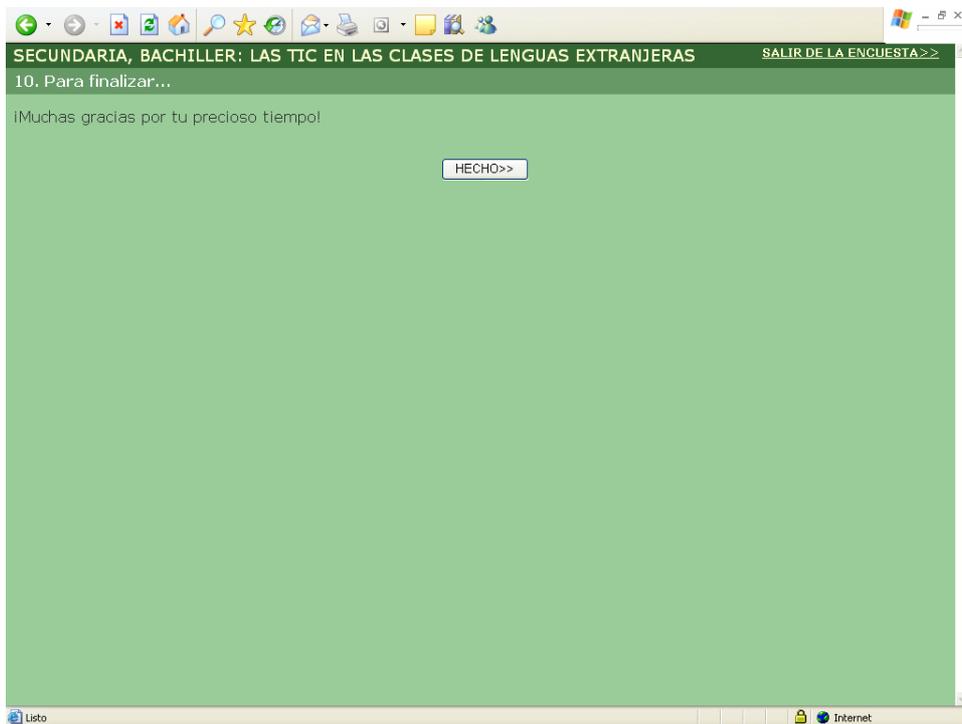
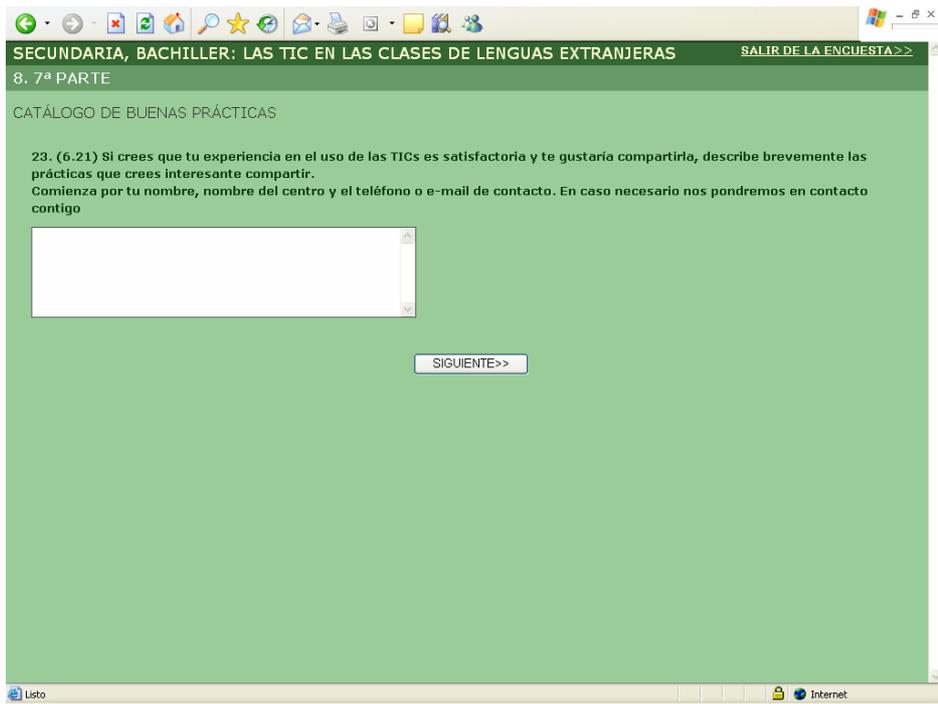
SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS SALIR DE LA ENCUESTA>>

8. 7ª PARTE

CATÁLOGO DE BUENAS PRÁCTICAS

23. (6.21) Si crees que tu experiencia en el uso de las TICs es satisfactoria y te gustaría compartirla, describe brevemente las prácticas que crees interesante compartir. Comienza por tu nombre, nombre del centro y el teléfono o e-mail de contacto. En caso necesario nos pondremos en contacto contigo

Listo Internet



SECUNDARIA, BACHILLER: LAS TIC EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS [SALIR DE LA ENCUESTA>>](#)

9. COLABORADORES

Toda la información proporcionada es vital para este proyecto de investigación. Por ello, si te gustaría figurar como colaboradora de este trabajo proporcionanos tu nombre y apellidos

24. (6.22) NOMBRE Y APELLIDOS

[SIGUIENTE>>](#)

Internet

ANEXO 4: Plantilla de valoración de la preencuesta

Esta encuesta resulta (rodea tu respuesta):

- a) Larga
- b) Corta
- c) Adecuada

Relevancia de las preguntas (rodea tus respuestas):

- d) Muy buena
- e) Buena
- f) Adecuada
- g) Mala

Preguntas que incluirías o suprimirías:

Observaciones:

ANEXO 5: Plantilla de valoración del cuestionario sometido a estudio piloto

Esta encuesta resulta:

- Excesivamente larga
- Larga
- Adecuada
- Corta
- Muy corta

Relevancia de las preguntas:

- Muy buena
- Buena
- Adecuada
- Mala
- Muy mala

Esta encuesta resulta:

- **Muy dinámica**
- **Dinámica**
- **Adecuada**
- **Lenta**
- **Muy lenta**

Qué preguntas incluirías, suprimirías o modificarías

Observaciones sobre las preguntas o ítems del cuestionario

Si has contestado en Internet esta encuesta te ha parecido:

Adecuada

Comoplicad de usar

Me ha dado problemas

ANEXO 6: Institutos de Enseñanza Secundaria que han participado en la encuesta y total de profesores participantes en cada centro

	POBLACIÓN	NOMBRE DEL I.E.S.	TOTAL INFORMANTES
1.	SANTANDER	I.E.S. ALISAL	1
2.	LAREDO	I.E.S. FUENTE FRESNEDO	1
3.	REINOSA	I.E.S. MONTESCLAROS	1
4.	SUANCES	I.E.S. GÓMEZ QUINTANA	1
5.	SANTANDER	I.E.S. LA ALBERICIA	1
6.	SANTANDER	I.E.S. LAS LLAMAS	1
7.	STA MARIA DE CAYÓN	I.E.S. LOPE DE VEGA	1
8.	SANTOÑA	I.E.S. MARISMAS	1
9.	REVILLA DE CAMARGO	I.E.S. RIA DEL CARMEN	1
10.	SOLARES	I.E.S. RICARDO BERNARDO	1
11.	LOS CORRALES DE BUELNA	I.E.S. ESTELAS DE CANTABRIA	2
12.	CABEZÓN DE LA SAL	I.E.S. FORAMONTANOS	2
13.	LOS CORRALES DE BUELNA	I.E.S. JAVIER ORBE CANO	2

14.	SANTANDER	I.E.S. LEONARDO TORRES QUEVEDO	2
15.	TORRELAVEGA	I.E.S. MARQUÉS DE SANTILLANA	2
16.	MERUELO	I.E.S. SAN MIGUEL DE MERUELO	2
17.	CASTAÑEDA	I.E.S. SANTA CRUZ	2
18.	COLINDRES	I.E.S. VALENTÍN TURIENZO	2
19.	LAREDO	I.E.S. BERNARDINO DE ESCALANTE	3
20.	POTES	I.E.S. JESUS DE MONASTERIO	3
21.	SAN VICENTE DE LA BARQUERA	I.E.S. JOSÉ HIERRO	3
22.	VIÉRNOLES	I.E.S. MANUEL GUTIERREZ ARAGON	3
23.	TORRELAVEGA	I.E.S. MIGUEL HERREO	3
24.	GUARNIZO	I.E.S. NTRA. SRA. DE LOS REMEDIOS	3
25.	SANTANDER	I.E.S. PEÑACASTILLO	3
26.	SANTANDER	I.E.S. SANTA CLARA	3
27.	MURIEDAS	I.E.S. VALLE DE CAMARGO	3
28.	RENEDO DE PIELAGOS	I.E.S. VALLE DE PIELAGOS	2
29.	SANTANDER	I.E.S. ALBERTO PICO	4
30.	PEÑA CASTILLO	I.E.S. CANTABRIA	4
31.	SANTANDER	I.E.S. JOSE MARIA PEREDA	4

32.	MURIEDAS	I.E.S. MURIEDAS	4
33.	SANTANDER	I.E.S. VILLAJUNCO	4
34.	CASTRO URDIALES	I.E.S. DR JOSE ZAPATERO	4
35.	AMPUERO	I.E.S. JOSÉ DEL CAMPO	4
36.	CABEZÓN DE LA SAL	I.E.S. VALLE DE SAJA	5
37.	ALCEDA	I.E.S. VEGA DE TORANZO	5
38.	CASTRO URDIALES	I.E.S. ATAULFO ARGENTA	6
39.	STA CRUZ DE BEZANA	I.E.S. LA MARINA	6
40.	PUENTE SAN MIGUEL	I.E.S. NUEVE VALLES	6
41.	TORRELAVEGA	I.E.S. ZAPATON	7
42.	TORRELAVEGA	I.E.S. GARCILASO DE LA VEGA	8
43.	TORRELAVEGA	I.E.S. BESAYA	9
44.	PROCEDENCIA SIN IDENTIFICAR	PROCEDENCIA SIN IDENTIFICAR	1
TOTAL INFORMANTES			136

ANEXO 7: Relación de profesores que manifestaron su participación en la investigación a través del cuestionario de Internet

AGUSTIN CAMINO GARCIA
AIDA PALACIOS PABLOS
AMALIA CALZADA MARQUES
AMPARO ALVAREZ GONZALEZ
ANA CARRASCAL MARTÍNEZ
ANA DIEZ HERRERA
ANA PEREZ ALONSO
ANDREA MATHIEU RAULET
ANTONIA FRANCO PÍTEL
ASTHER ALONSO MUÑOZ
BARBARA GONZALEZ MATERN
CARMEN ROMÁN NIETO
CAROLINA V. CAMPANO ROLDÁN
CONCEPCION CASANUEVA MUÑOZ
EMILIO VALLE LUPIÓN
ESTHER DÍAZ SÁIZ-PARDO
FELIPE MARAÑÓN REY
FRANCISCO QUINTANA CARLO
IES ATAULFO ARGENTA
ISABEL DE AROCA SANDY
IVÁN RODRÍGUEZ AJATES
JAVIER RODRIGUEZ GÓMEZ
JOSÉ IGNACIO GUTIÉRREZ LLOVIO
JOSE LUIS SOBRADILLO DOMINGUEZ
JOSE MIGUEL ARIBAS RODRÍGUEZ
JUAN RAMÓN PASTRANA GONZÁLEZ
JULE ALVAREZ CARO
M^a DEL CAMINO ARREDONDO GONZÁLEZ
M^a LUISA LLOREDA ROSINO
M^aÁNGELES CLADERÓN GUTIÉRREZ
M^aEUGENIA LLERA RUIZ
M^aJESUS PEREZ FAREZ
MANUEL SÁNCHEZ CONTRERAS
MARIA ANTONIA CARREÑO RODRIGEZ
MARIA ARTABE CABEZA
MARIA ELENA DE PALACIOS HENALES

MARIA INMACULADA TRIGUERO FERNANDEZ
MARIA JOSE SANCHEZ GONZALEZ
MARIA LUISA DIEZ RUBIO
MARIA PAZ CLEMENTE GUADILLA
MARIÁN REGUERA GONZÁLEZ
MARTÍNEZ RUIZ, DOLORES
MATIAS NAVARRO GOMEZ
MERCEDES LOPEZ VELEZ
MILAGROS GARCÍA VILA
M°CRUZ RODRIGUEZ FERNANDEZ
NICANOR VELASCO CALLEJA
ÓSCAR ARCE MARTÍNEZ
PILAR CHIMENO FONSECA
PILAR GARCÍA GONZÁLEZ
ROCIO RUIZ GARCÍA
SABINE BRÚSTLE
SONIA CARRIL GONZALEZ
SUSAN MARY HENDRICK MINNIT
VALDÉS PERNÍA ISABEL
YOLANDA HERRAN PEREZ
YOLANDA HUSILLOS ORTIZ

ANEXO 8: Experiencias didácticas desarrolladas en las clases de los profesores participantes en la investigación, que han respondido a la última pregunta del cuestionario

Respuestas textuales a la pregunta final del cuestionario sobre las experiencias didácticas satisfactorias con uso de TIC en clase (se omiten los centros de procedencia)

1. Durante el presente curso, en colaboración con un compañero del Dpto. de E.F. del centro, hemos llevado a cabo un proyecto eTwinning con alumnos de 1º de Secundaria.

Dicho proyecto utiliza las TIC como herramienta básica y constante de trabajo, tanto en la relación y comunicación con los centros hermanados en el mismo (un centro esloveno y otro italiano) como en la elaboración de todos los materiales resultantes del trabajo realizado. El idioma de trabajo y comunicación ha sido siempre el inglés.

Estamos tremendamente satisfechos de los resultados obtenidos, de la motivación de los alumnos por llevar a cabo cada una de las actividades de las que consta el proyecto (el uso constante de las TIC y su relación con alumnos de otros países tienen mucho que ver en esta motivación) y de cómo este método de trabajo ha potenciado muchas de sus capacidades.

Nuestro proyecto acaba de ser galardonado con el sello de calidad nacional que otorga el servicio nacional de eTwinning.

2. Elaboración de tareas relacionadas con las unidades didácticas de mi manual o actividades de descubrimiento de puntos de civilización a partir de sitios en la red. Ej : ¿ cómo elegir una profesión ?

3. Aula específica de Inglés:

- dar de alta en el portal Educantabria a alumnos de Secundaria,
- participación de los alumnos mencionados en el foro y en el Chat,
- realización de role-plays grabados en video y a la vista de la comunidad educativa,
- realización en cartulina de una página web del instituto por parte de los alumnos de 3º en colaboración con la profesora de Plástica. Algunos de dichos trabajos pueden ser vistos en la página del instituto,

- preparación de una escena (“An episode of a soap opera”) para grabar en video con alumnos de 4º y que fue representada y grabada,
- búsqueda de jóvenes extranjeros con los que mantener contacto a través del correo electrónico (keypals) por parte de los alumnos de 3a a través de una página web que el libro de texto CAN DO ofrece a nuestros alumnos.

Además, nuestro Departamento ha participado en el proyecto Comenius en la realización de una revista digital, TEENNET , en cuya elaboración participan nuestros alumnos junto a otros jóvenes de otros países europeos mediante la publicación de diversos artículos sobre distintos temas, www.teennet.es y www.teennet.dk.

Además, los diversos encuentros o intercambios realizados con alumnos y profesores de los países que participan en el proyecto han dado como resultado numeroso material que ha podido ser vistos por los profesores y alumnos de nuestro centro. I.E.S. Garcilaso de la Vega

4. Estoy entusiasmada con el uso de las TIC. Este es el primer año que las he puesto en práctica y necesito más tiempo para preparar materiales. Es mi segundo año de formación. Al principio lleva muchísimo trabajo, pero luego cuentas con una amplia base de datos.

Tablet PCs: Somos centro piloto de Microsoft en España (Hay 8 centros). Utilizamos Class Server para exámenes y ejercicios con los alumnos. Estamos introduciendo el uso de la pizarra digital interactiva. Tenemos muchos proyectos de futuro en el campo de las nuevas tecnologías. Los alumnos se motivan más y las presentaciones tanto del profe como de los alumnos son mucho más lúcidas. El próximo curso espero poner en práctica algún sistema de videoconferencia con algún centro extranjero.

Si deseas más información ponte en contacto conmigo. Creo que podemos estar ante una 'nueva revolución' en educación, llevamos siglos sin evolucionar. Espero que le demos buen uso y nuestros alumnos sepan aprovecharlo.

Un saludo.

5. Recomiendo a los profesores el uso de eTwinning, una forma de hermanamiento con otro/s centro/s europeo/s. Es muy motivador para los alumnos. Sólo recomendado para el profesorado que esté dispuesto a realizar un gran trabajo extra.

Lo siento. Mi experiencia es muy limitada. Sin embargo, soy consciente de que tengo que ponerme al día. Su utilidad es abrumadora!!

6. Estoy trabajando poco a poco en la elaboración de material para llevarlo al aula el curso que viene. La idea es proporcionar a los alumnos un CD del cual pueden ir sacando las actividades en función de sus necesidades (refuerzos, ampliación).

La experiencia es la siguiente hasta el momento:

- Uso de Internet mediante fichas orientativas para acceder a determinada información.
- Presentaciones de Power Point para clases de conversación, generalmente en torno a los temas tratados en el intercambio con los alumnos francófonos.
- Intercambios de correo electrónico con Francia.
- Uso de CDRom o de actividades en línea para presentar contenidos o reforzarlos. El intercambio da mucho juego ya que permite investigar sobre los temas planteados al inicio del curso (relacionados con el entorno de los alumnos de ambos países: instituto, ociop, pueblo, ciudad, región)

7. Mi participación en las Olimpiadas de inglés organizadas por la editorial Richmond me ha hecho ver lo motivador que resulta el hecho de usar Nuevas Tecnologías con los alumnos en el aula, sobre todo Internet.

En un grupo de ESO 1º con 8 alumnos con dificultades especiales (ACNES) el uso de Internet ha resultado crucial. En la página web del British Council han disfrutado los juegos de pellmanism, con los que han reforzado el vocabulario de clase. Gracias al cañón todos los alumnos participan activamente.

En otro grupo de 3º de ESO, con 2 ACNES el uso del ordenador portátil ha resultado motivador para ellos ya que estaban muy saturados del mismo tipo de fotocopias año tras año. Es una muy buena manera de atender a la diversidad.

8. Acabamos de recibir un cañón con un portátil y empezamos a utilizarlo. Durante el próximo curso quisiéramos ampliar nuestra información para aprovechar mejor las TIC

OBSERVACIONES: Se ha suprimido una de las aportaciones que repetía una misma experiencia descrita por otro profesor del mismo IES.