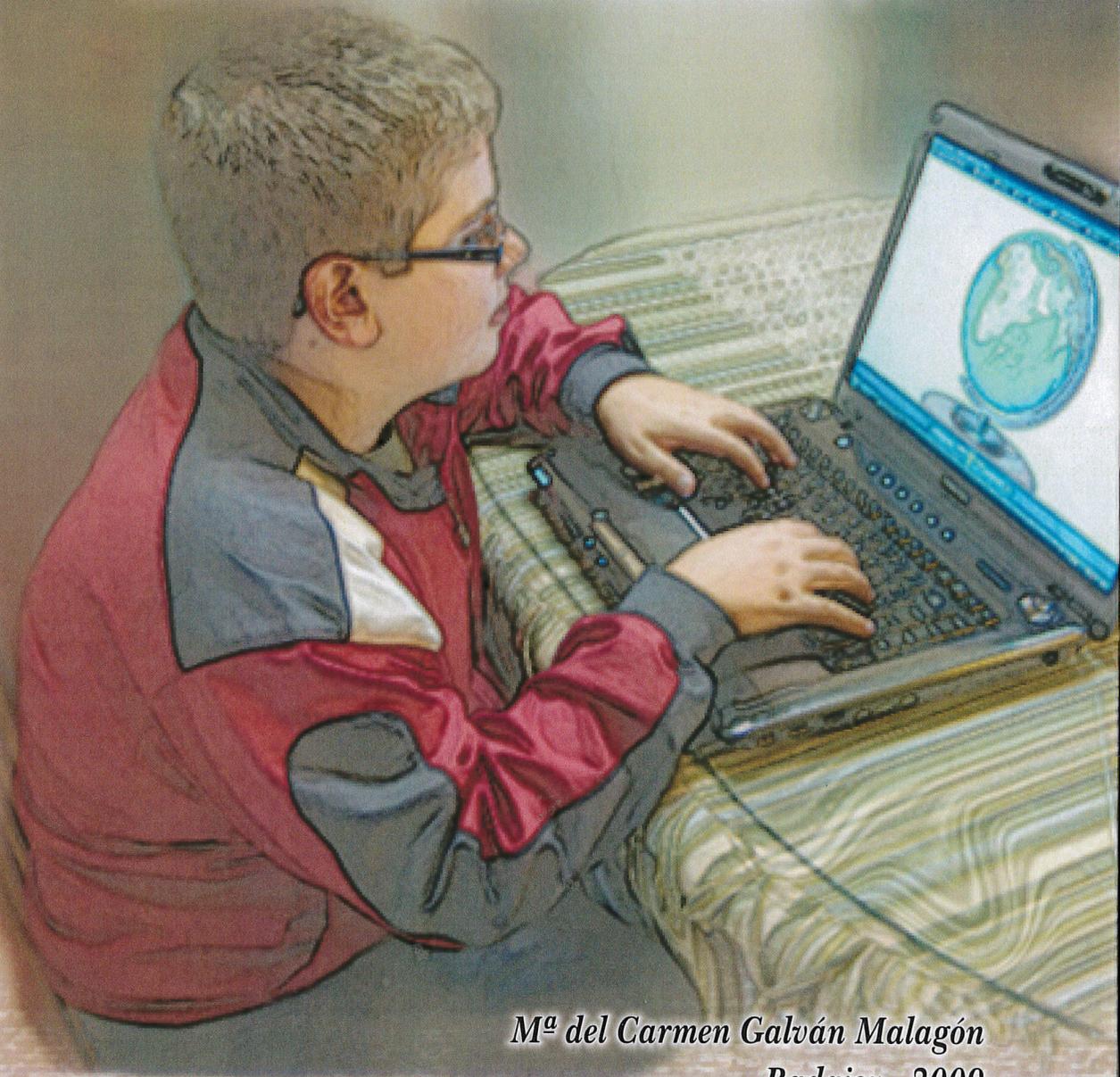


UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Departamento de Filología Inglesa

**INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA:
ACTITUD DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE BADAJOZ**



M^a del Carmen Galván Malagón
Badajoz - 2009



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

TESIS DOCTORAL

**INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA:
ACTITUD DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE BADAJOZ.**

María del Carmen Galván Malagón

Directores: Dra. Margaret McGinity Travers

Dr. Stephen Bax

Badajoz 2009

AGRADECIMIENTOS

Cuando llega el momento de redactar esta parte de la tesis, una siente que le faltan palabras para poder expresar todo el agradecimiento que se merecen las personas que han estado a nuestro lado, y que han contribuido a que este trabajo se haga realidad.

En primer lugar mi hijo Javier, por ser mi apoyo más incondicional durante estos años, y por entender y aceptar sin reproches, todos los momentos que no le he podido dedicar.

A mis padres y a mi abuela, a los que debo el haber llegado hasta aquí. Quiero hacer una mención especial a mi madre, que puso todo su empeño en que este trabajo se completara.

A mis hermanos, por haber alegrado mis momentos más difíciles. En especial a mi hermana Mónica, ya que sin su apoyo nunca habría sido posible finalizar este trabajo.

A mi directora de tesis, la profesora Margaret McGinity. Ella ha sido mi guía, mi amiga y uno de mis más sólidos pilares durante este tiempo. Siempre estaba dispuesta a ayudarme en cualquier momento y a cualquier hora. De ella he aprendido que es fundamental sentirte feliz y disfrutar realizando tu trabajo, y agradezco sobre todo la confianza que ha depositado en mí.

A mi co-director de tesis, el profesor Stephen Bax de la Universidad de Bedfordshire (Reino Unido), porque aun antes de mi primera estancia en su Universidad, mostró una disponibilidad incondicional para ayudarme a mejorar mi formación y a reflexionar sobre "*la normalización*" de muchos aspectos de

la vida. Gracias también a toda su familia, que siempre me han hecho sentir como parte de la suya.

A mis amigos y compañeros, Ian Robinson y Ángeles Romero, por su apoyo y su confianza desde que comenzamos a trabajar juntos en el año 1997. Gracias por estar siempre ahí, por vuestro tiempo, por vuestros consejos y por enseñarme a intentar hacer mi trabajo un poco mejor cada día.

A todos los profesores de inglés de Enseñanza Secundaria que de manera desinteresada han participado en los cuestionarios y en la realización de entrevistas. Sin ellos no hubiera podido llevar a cabo esta tarea. En especial a mis compañeros del I.E.S. "Bachiller Diego Sánchez" de Talavera la Real (Badajoz).

Al Jefe del Departamento de Filología Inglesa de la UEX, José Antonio Hoyas, por su disposición y su ayuda para facilitar la realización de este proyecto.

A los doctores Viorica Banciu (Rumanía), Ugo Rubeo (Italia) y Alejandro Armellini (Reino Unido) por su disponibilidad y amabilidad en todo momento, y por su inestimable colaboración.

Y a todos aquellos que de una manera u otra han contribuido a que este trabajo haya visto la luz.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
PARTE I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	15
CAPÍTULO 1: LAS TICs EN EXTREMADURA Y EN ESPAÑA	17
1.1 Las nuevas tecnologías en el sistema educativo extremeño.....	19
1.2 Datos procedentes del análisis del debate educativo. Documento para la reflexión y el debate sobre la educación en Extremadura (Enseñanza Secundaria).....	24
1.3 Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación. Panorama español de la implantación y el uso de las TICs en los centros de Educación Secundaria.	39
PARTE II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	47
CAPÍTULO 2: EL IMPACTO DE LAS TICs EN EL SISTEMA EDUCATIVO..	49
Introducción	51
2.1 El aprendizaje y el significado del cambio educativo.	51
2.2 Principios sobre la utilización de las Nuevas Tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	58
2.3 La innovación en el proceso educativo y la difusión de las Nuevas Tecnologías.	60
CAPÍTULO 3: ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO.....	69
Introducción.	71
3.1 Estudio de actitudes hacia las TIC en educación.....	72
3.2 Estudio de actitudes del profesorado ante las reformas educativas.	78

CAPÍTULO 4: LA NORMALIZACIÓN DEL USO DE LAS TICs Y SU INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO	81
4.1 Principios fundamentales en la enseñanza de las lenguas a través del ordenador (CALL).....	83
4.2 El proceso de normalización de la enseñanza de las lenguas a través del ordenador (CALL).	87
4.3 Aspectos importantes para la normalización de CALL.....	92
4.4 Reconsideraciones recientes sobre la normalización.	101
PARTE III: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	109
CAPÍTULO 5: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.	111
Introducción	113
5.1 Fundamentación metodológica.....	113
5.1.1 Enfoque cuantitativo	114
5.1.2 Enfoque cualitativo	115
5.1.3 Nuestra opción metodológica.....	116
5.2 Fases de la investigación	120
5.3 Instrumentos de recogida de datos.	121
5.3.1 Encuestas	121
5.3.2 Proceso de validación del cuestionario	125
5.3.3 La Entrevista	126
5.3.4 Proceso de validación de entrevistas	130

5.3.5 Documentos oficiales.....	132
5.3.6 Importancia de la triangulación	133
CAPÍTULO 6: RESULTADOS OBTENIDOS Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS.	137
6.1 DATOS PROCEDENTES DE LOS CUESTIONARIOS.	139
6.2 DATOS PROCEDENTES DE LAS ENTREVISTAS.....	157
6.3 Tabla resumen de las entrevistas realizadas.....	181
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	189
Introducción.	191
7.1 Consideraciones respecto a los cuestionarios.....	191
7.2 Consideraciones respecto a las entrevistas.....	194
7.3 Consideraciones respecto al Documento para la Reflexión y el Debate en Enseñanza Secundaria en Extremadura.	200
7.4 Triangulación	203
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	209
8.1 Conclusiones generales.....	211
8.2 Propuestas.....	216
ENGLISH VERSION.....	219
CHAPTER 7: DISCUSSION OF RESULTS.	221
Introduction.....	223
7.1 Considerations with regard to the questionnaires.	223

7.2 Considerations with respect to the interviews.	226
7.3 Considerations with respect to the document on reflection and debate into Secondary Education in Extremadura	231
7.4 Triangulation	234
CHAPTER 8: CONCLUSIONS AND PROPOSALS	241
8.1 General Conclusions.	243
8.2 Proposals	247
BIBLIOGRAFÍA.....	249
ANEXOS	263
Anexo 1. Modelo de carta al profesorado de inglés de Enseñanza Secundaria.	265
Anexo 2. Cuestionario original	266
Anexo 3. Guión de entrevista semiestructurada	275

Introducción

Los profundos cambios en la realidad política, social, económica y cultural de este nuevo siglo marcan indudablemente una línea educativa de reconversión que busca una educación de calidad.

El sistema educativo de los últimos años no solamente ha destacado por una reforma del currículo y de los centros, sino también, y de manera muy notable, por un giro radical en la función educativa del profesorado, que ha tenido que aprender a integrar críticamente los principios de un entorno cambiante y de una sociedad tecnológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La gran extensión de una comunidad autónoma como es Extremadura, hace que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TICs) adquieran una relevancia especial al convertirse en instrumento de conexión, sobre todo para los habitantes de las zonas rurales. Los centros educativos juegan un papel fundamental al ser el elemento vertebrador que tiene la pretensión de formar a los ciudadanos de la nueva sociedad tecnológica.

La Junta de Extremadura asume las competencias educativas en el año 2000, y una de sus apuestas es la introducción de las TICs en todos los centros de Enseñanza Secundaria de la región. Desde ese año, todas las aulas de los centros de enseñanza secundaria de Extremadura cuentan de media con un ordenador por cada dos alumnos.

Mi labor como profesora de inglés en este nivel educativo durante quince años me ha dado la oportunidad de observar en numerosas ocasiones, cierto temor por parte de mis compañeros de trabajo para utilizar las Nuevas Tecnologías en su práctica docente habitual. A pesar de que la Administración educativa y los medios de comunicación regionales se hacían eco del "milagro" de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza extremeña, la formación que recibí en aquellos años en la materia, la realidad de los centros en los que tuve la suerte de trabajar y las experiencias que pude compartir con mis compañeros de profesión, fueron muy distintas. Estos hechos suscitaron nuestro interés

por entender las variables que influían en la integración y aceptación de esta nueva herramienta en el proceso de enseñanza, interesándonos además por la actitud de los profesores que imparten la asignatura de inglés. El punto de partida ha sido conocer y reflexionar sobre los motivos por los que una gran parte del profesorado parecía mostrar cierta resistencia para contribuir a “la *normalización*”¹ de las TICs en la clase de inglés, aun contando con los recursos materiales necesarios.

Para ello comenzamos una investigación basada en la elaboración de cuestionarios enviados a todos los profesores de inglés que componen la plantilla de los centros de Enseñanza Secundaria públicos y concertados de la provincia de Badajoz; de entrevistas realizadas a un grupo de estos profesores, y del estudio de documentos oficiales sobre enseñanza secundaria, publicados por la propia Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y por el Ministerio de Educación y Ciencia, junto con el CNICE, en España.

El trabajo se ha estructurado en tres partes, con un total de ocho capítulos, presentados de la siguiente manera:

- 1) En primer lugar, se ha elaborado el planteamiento del problema en torno al que se ha realizado toda la investigación, identificando las cuestiones que van a servir de orientación y guía para la misma.

- 2) En segundo lugar, y dentro de la primera parte, está el contexto de la investigación, en el que se hace un análisis de dos de los documentos oficiales en materia de educación más relevantes, prestando especial atención a la utilización de las TICs en la Enseñanza Secundaria. El primero de ellos realizado en la comunidad de Extremadura y, el segundo, en todo el territorio nacional. Ambos nos van a permitir entender el panorama educativo actual en el que se enmarca nuestro estudio.

¹ Término acuñado por Stephen Bax en este contexto, para indicar una situación en la que profesor y alumno considerarían las TICs de igual manera que cualquiera de los recursos didácticos disponibles.

3) A continuación, la segunda parte, sobre fundamentación teórica, que contiene todos los temas relacionados con el objeto de estudio. Se estructura en tres capítulos que van desde la importancia de las TICs y del carácter innovador con el que impregnan el proceso de enseñanza y aprendizaje; el estudio de las actitudes del profesorado en general hacia la utilización de las TICs y ante las reformas educativas; y por último, un capítulo dedicado a la normalización de las TICs en la enseñanza de las lenguas y a su integración en el currículo.

4) La tercera parte, que consta de cuatro capítulos, aborda todo el proceso de investigación, y en él se establecen las bases de la metodología utilizada; la presentación de los datos de cuestionarios y entrevistas, y la discusión y análisis de los resultados que se obtienen en los mismos y que se realizan considerando los objetivos e hipótesis propuestos en la investigación. En este capítulo se incluyen además las referencias del *Análisis del Debate Educativo* en Enseñanza Secundaria en Extremadura, necesarias para realizar la triangulación de resultados. Por último, las conclusiones que se derivan del análisis y las propuestas de mejora.

Somos conscientes de que, aunque nuestro estudio es el fruto de muchos años de investigación, solamente ayuda a reflejar una pequeña parte del papel que desempeñan las TICs en la enseñanza de las lenguas, y de las causas que impiden su normalización en los centros de Secundaria de nuestra provincia. El estudio de la actitud que el profesorado de inglés muestra hacia su utilización en el aula es solamente una pequeña contribución para la mejora de la enseñanza del inglés, que necesita de una investigación en profundidad de otros muchos aspectos, también necesarios para que esa educación del siglo XXI, con la que todos soñamos, se haga realidad en Extremadura.

Planteamiento del problema

El traspaso de atribuciones en materia de enseñanza no universitaria mediante el *R.D. 1801/1999*, de 26 de Noviembre, hace que Extremadura asuma las competencias a partir del 1 de Enero de 2000 y que ponga en marcha lo que se denomina Plan Estratégico Regional de la Sociedad de la Información. La Red Tecnológica Educativa de Extremadura surge, entre otras, con la finalidad de que todos los centros educativos extremeños estuvieran equiparados en el acceso a las redes informáticas y al acceso a Internet a través de banda ancha, mediante lo que se denomina Intranet Regional; que tanto alumnos como profesores y personal administrativo del centro tuvieran acceso a recursos tecnológicos comunes de aplicación general y, por último, tal vez el más relevante para nuestro estudio, sea el transformar los métodos didácticos de las disciplinas tradicionales incorporando progresivamente la aplicación de las TICs. A través de la Intranet extremeña o bien de Internet se han conectado los Centros de Profesores y Recursos (CPRs de ahora en adelante), los centros escolares, las bibliotecas públicas y todas las fuentes de información y conocimiento de la región. Cada uno de los Institutos de Educación Secundaria, al igual que todos los Centros de Profesores y Recursos cuentan, además, con un técnico informático para el mantenimiento de redes y ordenadores y con un coordinador de medios informáticos que, al menos en teoría, coordina el uso de los ordenadores como herramienta didáctica en las diferentes asignaturas.

Esta aplicación de las TICs al proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como objetivo principal la mejora de la calidad de la enseñanza, las posibilidades de formación de la persona y que, tanto alumnos como profesores, desarrollen la capacidad de crear, tratar, acceder y seleccionar información mediante instrumentos asociados a las TICs.

En materia de infraestructura ha sido necesario en algunos casos aumentar las dimensiones de las aulas tradicionales de los Institutos de Educación Secundaria, para que éstos pudieran contar con una ratio de menos de dos alumnos por ordenador. Según la propia Consejería de Educación de la

Junta de Extremadura, el modelo educativo extremeño ha apostado principalmente por la implantación de las TICs en todas las aulas de Educación Secundaria, por el impulso del estudio de los idiomas y por una educación que, en definitiva, pueda dar respuesta a las nuevas demandas sociales y económicas.

Con respecto a la potenciación de los idiomas, la Junta de Extremadura generaliza la enseñanza del inglés para todo el alumnado extremeño a partir de los tres años de edad. Una vez conseguido este objetivo, se introduce en el tercer ciclo de Educación Primaria un segundo idioma extranjero, normalmente francés, y se hace obligatoria la oferta de una segunda lengua extranjera, como materia optativa, en todos los centros de Educación Secundaria de Extremadura. A todo ello se debe añadir la creación de secciones bilingües en muchos de estos centros, e incluso la posibilidad de cursar estudios de una tercera lengua extranjera.

Este es el contexto en el que trabaja el profesorado de inglés de los centros públicos de Enseñanza Secundaria que ha participado en este estudio, aunque no es el caso de los docentes que desempeñan su labor en los centros concertados que, en general, disponen únicamente de un aula de informática.

A pesar de que las circunstancias en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en relación a las TICs, como a la consideración de las lenguas extranjeras en Extremadura, son tan positivas, una de las hipótesis de la que parte nuestra investigación, es que no se puede hablar de lo que Bax (2003) denomina "*normalisation*", incluso después de casi diez años de cambios profundos en el sistema educativo. La normalización se haría realidad en el momento en el que las TICs se utilizaran del mismo modo que el resto de recursos con los que estamos habituados a trabajar hoy en día en el aula, como podrían ser la pizarra o un libro de texto y a la que se refiere como "*the stage when the technology becomes invisible, taken for granted in everyday life, embedded in everyday practice and hence "normalised" to the extent that we hardly even recognise them as Technologies*" (Bax, 2003:23)

La pretensión de esta investigación parte también de una de las propuestas de Bax (2003) que afirma que para llevar a cabo el proceso de normalización de la enseñanza de lenguas a través de ordenador *"we also need action research in individual environments to identify barriers to normalisation and ways of overcoming them"* (Bax, 2003:27).

Gardner y Galanouli (2004) afirmaban que el hecho de que existan muy pocas publicaciones críticas sobre el impacto de las Nuevas Tecnologías en educación, no implica que no existan problemas en este campo. Otra de las hipótesis que impulsan esta investigación está relacionada con esta afirmación, con el hecho de que uno de los obstáculos principales para que se produzca la normalización de las TICs en la enseñanza del inglés, es la actitud del profesorado hacia las mismas, marcado en muchos casos por el miedo a expresar lo que opinan de las TICs y a admitir el uso que en su práctica docente habitual hacen de las mismas. Admitir que no se utilizan o que no se cuenta con la formación necesaria para integrarlas en la práctica docente podría considerarse en muchos casos, algo "políticamente incorrecto". McGinity (2002) habla en este sentido de un conflicto entre lo que el profesorado opina realmente de la utilización de las TICs en el aula y lo que ellos consideran que la sociedad les demanda.

Creemos que existe miedo a admitir que en muchos casos *"ICT was being used by schools mainly to teach ICT skills"* (Somekh, 2004: 167), o que parte del dinero empleado en la compra de tantos ordenadores podría haberse empleado mejor en otro tipo de recursos como reducir la ratio de alumnos por clase o en que el profesorado reciba una formación específica, práctica y adecuada a la realidad educativa en materia de TICs. En definitiva reflexionar sobre si son ciertas algunas de las afirmaciones, como la de Cuban (2001), cuando concluye que *"computers in classrooms have been oversold by promoters and policymakers and underused by teachers and students"* (Cuban, 2001: 195).

Otro de los puntos sobre los que pretende reflexionar nuestra investigación es que a pesar de las sucesivas reformas educativas, la estructura organizativa de los centros sigue siendo excesivamente rígida y no ha sufrido cambios en aspectos, como la organización escolar y didáctica, la participación e integración de la comunidad educativa en el proyecto de centro, los tiempos escolares, la carrera profesional de los docentes, o la participación de padres y madres en las tareas de educación de los alumnos. Todo el peso de la educación recae exclusivamente sobre un profesorado al que se le exige educar para el siglo XXI, pero al que no se le facilita en muchos casos, la labor de formarse para ello. En este sentido, Somekh (2004), se basa en una de las teorías sobre las que se fundamenta el análisis de Bidwell (2001), para afirmar que:

the institutional structure of schools, consisting of a hierarchy of bureaucratic roles and divisions of the teaching force into subgroups, according to subject discipline and age phase, combined with the strength of external threats (e.g. high-stakes testing and inspection regimes), constructs the informal networks of teachers as mechanisms that are increasingly expert in adapting externally imposed innovations to existing practices (Somekh, 2004: 168)

La rigidez del sistema educativo y la actitud de parte del profesorado se interponen a la incorporación de las TICs en los centros educativos. La resistencia que muestra el profesorado a integrar las TICs en la práctica docente tiene su origen, según Somekh (2004), en algunos supuestos tan profundamente arraigados en el sistema educativo, de los que apenas somos conscientes, como la división de conocimientos en asignaturas distintas, o la división de cada periodo lectivo en cortos espacios de tiempo. El mensaje que enviamos a nuestros alumnos es contradictorio en muchas ocasiones, y Somekh (2004) critica el hecho de que por una parte se promueva el uso de las TICs y, por otra, se establezcan normas que restringen su uso, como la prohibición de teléfonos móviles en los centros, de los juegos de ordenador y de páginas Web que el profesorado considera inútiles. El alumno se resiste a esas restricciones silenciando su teléfono móvil para enviar así mensajes a otros compañeros, o trabajando con varias ventanas del ordenador al mismo tiempo y cambiando, de una a otra, con un rápido movimiento de mano a través del comando ALT+TAB.

Aunque no aparece recogido de manera oficial en el currículo de ninguna asignatura, lo cierto es que siempre partimos del supuesto de que el aprendizaje ha de realizarse en el centro educativo o, dirigido al menos, por el mismo. Según Somekh (2004), los centros se aseguran de que el alumno adquiera los conocimientos necesarios para pasar de un nivel a otro, pero el sistema no está preparado para asumir que los estudiantes puedan tener conocimientos previos sobre las TICs, por el uso que de estas puedan hacer en sus casas. También apunta a que el profesorado se escuda en motivos de carácter ético, como el hecho de que un alumno se pudiera sentir discriminado con respecto a otro por no disponer de ordenador en casa para la realización de deberes, o a la responsabilidad que tendrían si algo ocurriera a un alumno por el uso indebido de Internet en sus clases.

Tomando como base la teoría de la mediación Vygotsky, de la que también se hace eco Bax (2009) para explicar la normalización de las TICs en la enseñanza de las lenguas, el desarrollo solamente puede explicarse en términos de interacción social y de la interiorización de instrumentos culturales del grupo al que pertenecemos. Por ello se hace muy complicado separar las TICs de la identidad de los seres humanos que las utilizan. En definitiva, no será posible que las TICs tengan un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta que no se produzcan cambios significativos entre todos los miembros que componen la comunidad educativa, tanto a nivel pedagógico, como en la estructura del sistema educativo actual.

El profesorado tiene gran parte de la responsabilidad de llevar a cabo la integración de las TICs en el aula, ya que son ellos los que tienen que dirigir esos cambios, una vez que cierran la puerta de su clase para comenzar la jornada laboral. Todo esto nos invita a reflexionar y a plantear las siguientes preguntas en nuestra investigación: ¿Cuál es la actitud del profesorado de inglés de Enseñanza Secundaria hacia la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué factores potencian o impiden la normalización de las TICs en las clases de inglés que se imparten en estos centros, en la

provincia de Badajoz?¿Qué tipo de repercusión considera el profesorado que tendría dicha normalización en la enseñanza del inglés?.

Parte I:

Contexto de la investigación

Capítulo 1:

Las TICs en Extremadura y en España

1.1 LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO EXTREMEÑO.

En su discurso de Debate sobre el Estado de la Región en 1998, el presidente de Extremadura se comprometió a poner todos los medios para conseguir que la Comunidad Autónoma se incorporase a la Sociedad de la Información. Previa a esta revolución tecnológica, que se inicia desde el sistema educativo, nace en 1997 *Infodex*, con el objetivo de analizar las posibilidades de Extremadura para aprovechar las aplicaciones de las Tecnologías de la Información. Tras *Infodex I*, aparece *Infodex II* en 1999, que concluye en 2001. El programa *e-Extremadura* se desarrolla a partir del año 2002, y tiene como objetivo la optimización del uso de las nuevas infraestructuras, materializadas en la Intranet regional. Esta Intranet regional proporciona servicios de banda ancha de dos Mb por segundo a todos los centros de la administración.

En lo que respecta al modelo educativo, la Red Tecnológica Educativa (RTE de ahora en adelante), se crea mediante el *Decreto 177/2001*, de 20 de Noviembre de 2001 y está organizado en tres niveles. A la cabeza está la Unidad de Coordinación, integrada en la Secretaria General de Educación. A nivel secundario están los 18 CPRs y en una tercera escala, los centros educativos.

Según la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, la RTE de Extremadura nace con la intención de integrar la Sociedad de la Información y del Conocimiento en el sistema educativo de Extremadura. Para lograr este objetivo, se dota a los centros de Enseñanza Secundaria con un ordenador para cada dos alumnos y a los de Infantil y Primaria con uno para cada seis estudiantes. Se crea además con la pretensión de asegurar la conectividad de banda ancha entre todos los centros educativos a través de la Intranet Regional; de facilitar el acceso a software y aplicaciones libres de calidad que puedan ser utilizadas en las aulas, entre las que cabe destacar la creación del portal *gnuLinEX* y el portal educativo extremeño; formar y

asesorar al profesorado en el uso de nuevas aplicaciones y herramientas informáticas, incentivándolo a la participación de materiales curriculares interactivos que puedan utilizarse en el aula y que puedan ser compartidos con el resto de la comunidad educativa a través del portal mencionado anteriormente. Según Zapico (2002), la puesta en marcha de la RTE en el año 2000, se programa en dos fases, la fase de vertebración y la de desarrollo. Durante la primera, se dota de equipos informáticos (hardware, software, periféricos, servidor propio y conexión a Internet mediante RSDI) a los 18 CPRs de la región, así como en formar en aplicaciones y herramientas a los equipos pedagógicos de estos centros.

Desarrollo del proceso de implantación de las Nuevas Tecnologías en el sistema educativo extremeño.

En la fase de desarrollo se trabaja en la infraestructura tecnológica, la formación del profesorado y la generación de contenidos didácticos multimedia. Se crea el Portal Extremeño de la Educación (EDUCAREX) para construir un lugar en la red que aglutine y aúna a todas las personas que trabajan con estas herramientas de comunicación global, y en el que se puedan intercambiar experiencias, ideas y aportaciones que contribuyan al enriquecimiento de todo el colectivo de educación.

Para hacer posible el intercambio de las experiencias y de esos recursos didácticos multimedia entre centros distantes, se crea una Intranet. La Intranet extremeña es una gran red que engloba a las pequeñas redes que forman los centros. Comienza en el año 2001 y conecta 1478 edificios de la Administración Autonómica, entre los que se encuentran la totalidad de los centros educativos de la región. Cada uno de ellos dispone de un espacio Web de 100 Mb para alojar sus páginas, además de la habilitación de las cuentas de correo electrónico para todo el profesorado. Como dato orientativo, podemos señalar que en el año 2006 existía ya un servidor en cada centro y un total de 66.289 ordenadores repartidos por todas las sedes educativas de la región. Cada centro cuenta con el asesoramiento de un técnico informático

para el mantenimiento del servidor del mismo, además de apoyo técnico al equipo docente y a la Administración. Tanto docentes como alumnos disponen de un escritorio propio al que pueden acceder desde cualquier ordenador mediante su contraseña.

Con respecto al software (*gnuLinEX*) que se ha instalado en los ordenadores, cabe destacar que incorpora paquetes de aplicaciones desarrolladas específicamente para la educación: *gnuLinExEduPrimaria*, *gnuLinexEduSecundaria* y *gnuLinexEduFP*.

Según el mismo documento publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y por los datos publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Extremadura se encuentra a la cabeza de Europa en cuanto a la ratio de alumnos por ordenador, lo que la convierte en un referente internacional en cuanto a la incorporación de las TICs en el aula.

Refleja además la importancia de la formación del profesorado, ya que son conscientes de que la utilización de estos materiales y servicios dependerá en gran medida de su motivación. Por ello, se les ha dado la opción de realizar múltiples actividades formativas relacionadas con las Nuevas Tecnologías y que en la mayoría de los casos, se han centralizado desde los CPRs de la Comunidad. Entre otras, destacan la realización del curso denominado "Aula Tecnológica del Siglo XXI", realizado entre los años 2001-2002 y que en su día tuve la oportunidad de realizar, pudiendo destacar de la misma la falta de calidad y de rigor, sobre todo en lo referente a la metodología de la asignatura de inglés.

El Proyecto ITER es un proyecto marco de dinamización y fomento del uso de las TICs en la comunidad educativa de Extremadura. Se proponen llegar más allá de las aulas y los centros educativos, hasta los hogares, haciendo participes a todos los ciudadanos de su evolución y desarrollo. Para

ello, su reto es realizar software y contenidos multiplataforma, fomentando la red de redes como medio de comunicación y de acceso a los recursos educativos.

Los principios fundamentales que la rigen, contemplan la cooperación de las TICs en el aumento del rendimiento escolar y de la calidad educativa; fomentar la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa y su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje; cuidar de que las TICs estén armonizadas y en concordancia con la estructura, ordenación y principios pedagógicos del sistema educativo extremeño, impregnando el currículo de las distintas áreas y servicios educativos; buscar el mayor grado de accesibilidad de las TICs, intentando que el software educativo sea utilizable, sencillo, útil, cómodo y atractivo.

Entre sus objetivos están la creación de la estructura para un plan de coordinación general que englobe la formación del profesorado; posibilitar el acceso a los servicios informáticos educativos de cualquier miembro de la comunidad extremeña y en cualquier lugar; y por último, favorecer la participación y colaboración ciudadana con la administración regional en este proceso de forma activa.

La Red Tecnológica Educativa extremeña en la actualidad.

A partir del Proyecto ITER se lanzan una gran cantidad de servicios y contenidos educativos webs como el Portal Educativo *EducarpuntoEX*. Este portal, al que se puede acceder a través de la dirección www.educarex.es, ofrece las noticias y la información más actual a la comunidad educativa, incluyendo todo lo relacionado con el mundo de las TICs en educación. En la misma página se puede encontrar un panel de recursos que ofrece a cada usuario una selección de contenidos y herramientas ajustadas a su trabajo y a sus necesidades. Se incluyen plataformas para la gestión de centros y

administración educativa, dirigidas a todos los miembros de la comunidad, otras únicamente a alumnos y algunas exclusivamente al profesorado.

Entre las aplicaciones que van a dirigidos a todos, hay que destacar:

Rayuela, que es la plataforma telemática que permite a las familias conocer de manera inmediata toda la información sobre sus hijos referente a notas, faltas o tareas. Permite además realizar todos los trámites administrativos desde el domicilio.

Populus.Vox, que es un buzón a través del cual todos los miembros de la comunidad educativa pueden hacer llegar sus propuestas a la Administración. La plataforma dirigida solamente a los alumnos recibe el nombre de *@vanza* y ofrece a los estudiantes la oportunidad de formarse mediante la realización de estudios on-line de Formación Profesional, Bachillerato o de educación para adultos.

Ademas de *Populus.Vox*, el profesorado dispone de manera exclusiva de tres aplicaciones que son *Atenex*, *Aulalinx* y *ControlAula*, y *Populus.Forum*.

Atenex cuenta con un banco de recursos con todo tipo de materiales educativos. Permite la creación y gestión de objetos de aprendizaje y de secuencias didácticas interactivas.

Aulalinx y *ControlAula* facilitan al profesorado el control de las aulas tecnológicas. A través de estas aplicaciones, los docentes pueden instruir, controlar y ayudar a los alumnos de forma personalizada e inmediata.

Populus.Forum. Es el lugar en el que las distintas comunidades que comparten un mismo interés educativo, comparten sus experiencias a través de foros de debate y formación. Básicamente se trata de una plataforma virtual para el trabajo colaborativo del profesorado.

En declaraciones recientes, la consejera actual de Educación asegura que Extremadura cuenta con 70.000 ordenadores, lo que la sitúa como la región de toda la Unión Europea con el mayor numero de ordenadores por

población y la convierte en un "referente" en cuanto a implantación de las TICs en el sistema educativo de Europa. Destaca que "ahora mismo somos la región europea con una ratio de ordenador más alta de Europa, tenemos un ordenador por cada cinco alumnos en Primaria; un ordenador por cada dos alumnos en Secundaria; pizarra digital en todos los centros, tanto de Primaria, como de Secundaria, como de Adultos". Reconoce además que Extremadura pretende "dar un salto cualitativo" a partir de la implantación progresiva a partir de este curso "de un nuevo modelo de aula tecnológica" para que "en lugar de compartir dos alumnos un ordenador en secundaria, cada alumno de Secundaria tenga su propio ordenador portátil", e incluso "en función de cómo vaya evolucionando este modelo, ese portátil se lo puedan llevar a casa". El objetivo de esta propuesta es conseguir que "la escuela sea una extensión del hogar y el hogar una extensión del centro educativo gracias al uso del portátil" (Regiondigital.com.30 de Enero de 2009).

1.2 DATOS PROCEDENTES DEL ANÁLISIS DEL DEBATE EDUCATIVO. DOCUMENTO PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN EN EXTREMADURA (ENSEÑANZA SECUNDARIA).

Objetivos del documento:

Con el lema "Contamos todos y todas para la educación del s. XXI en Extremadura", se presenta oficialmente este documento, que según la consejera de educación actual, supone una oportunidad para que los extremeños que pertenecen a la comunidad educativa puedan decidir la educación que quieren para la sociedad del siglo XXI.

De acuerdo con la propia Consejería de Educación, el objetivo principal de todas sus actuaciones en materia educativa ha sido la consecución de una educación de calidad y para todos. Para ello, creyó necesaria la realización de un diagnóstico de los errores y aciertos de las diferentes políticas educativas, e inicia el Debate en Educación Secundaria, que pretende ser un punto de encuentro entre todos los agentes implicados en la educación, que ayude a

definir las medidas adecuadas para mejorar la educación en Extremadura. Este debate nace, por tanto, con la finalidad de consolidar las fortalezas del modelo educativo extremeño y de eliminar sus debilidades, para plasmarlas en un Segundo Pacto por la educación. Se habla de él como de un segundo momento educativo, si se considera que el primero fue el traspaso de competencias.

El *Documento para la Reflexión y el Debate sobre la Educación en Extremadura (Educación Secundaria)*, hace una síntesis del sistema educativo extremeño desde al año 2000 al año 2005, fecha en la que se publica. En él se recoge la evolución de la educación en Extremadura desde esta fecha, el modelo educativo extremeño, y lo que se denomina “elementos para el debate”, que incluye aspectos como el alumnado de la nueva sociedad, el estilo de enseñanza y aprendizaje, el currículo, la atención a la diversidad, la Formación Profesional y la Educación de personas adultas, la conflictividad escolar, el reconocimiento social y profesional del profesorado, la educación en valores, el estilo de centro, la participación de la Administración Local, la participación de madres y padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, y por último, algunas propuestas para la mejora del sistema educativo extremeño.

En este documento se plantea el hecho de que la mayor parte de los problemas de la educación y de que los mayores índices de bajo rendimiento académico se concentren en Enseñanza Secundaria, son los motivos que llevan a comenzar el debate educativo en este nivel, en lugar de hacerlo en Enseñanza Infantil o Primaria. Según la Consejería de Educación, se trata de un debate abierto, ya que tiene lugar en los consejos escolares en los que están representados el profesorado, el alumnado, las asociaciones de padres y madres de alumnos (AMPAS) y el personal de Administración y Servicios, junto con un representante de la Administración Local. Además se ofreció la opción de participación en el mismo a través de un correo electrónico y de un foro abierto en Internet para este propósito. Hemos de añadir al respecto que a pesar de que es cierto el hecho de que fuera un debate abierto a toda la

comunidad, también lo es el hecho de que no se presta especial relevancia al fomento de la participación y a la difusión de un documento tan importante en el ámbito educativo. Sirva como ejemplo de ello mi caso particular como miembro de la Asociación de Padres y Madres de un centro de Enseñanza Primaria en la provincia de Badajoz. La AMPA del centro no consideró oportuno informar a los padres y madres del centro de la realización del debate en enseñanza primaria, por lo que ni siquiera se requirió su participación.

Según la Consejería de Educación se desarrolla entre el 25 de Abril de 2005 y el 22 de Junio del mismo año y se divide en cinco fases que comprenden:

1. La presentación del documento para el debate en los dieciocho CPRs de la región.
2. Animación a la participación en los centros educativos por parte de los presidentes de los consejos escolares.
3. Presentación del documento a los miembros del consejo escolar.
4. El debate propiamente dicho.
5. Recogida de conclusiones que se envían a la consejería para el posterior procesamiento y análisis de las aportaciones recibidas.

Se lleva a cabo en 186 centros públicos y concertados de Extremadura y se analizan un total de 825 cuestionarios. Su objetivo principal es conocer las fortalezas y debilidades del sistema educativo extremeño y elaborar a partir de ellas una serie de conclusiones que permitan conocer la educación que necesita Extremadura para el siglo XXI.

La introducción detalla el modelo educativo extremeño desde el año 2000 y va seguida de una serie de preguntas que deben ser respondidas por los miembros de la comunidad educativa. El documento presta atención a aspectos fundamentales en el terreno educativo como son:

1. El alumnado.
2. El currículo.
3. El estilo de enseñanza y aprendizaje.
4. La atención a la diversidad.
5. El profesorado.
6. Las características de los centros educativos.
7. Los contenidos y las asignaturas que se imparten en los mismos.
8. Y por último, la vida en los centros docentes.

Creemos conveniente señalar en este sentido lo que se puede considerar como una falta de rigor científico de un documento tan importante para el futuro de la educación en Extremadura. En primer lugar, disentimos con la afirmación de que “se ha desarrollado un proceso metodológico que podríamos calificar de novedoso, adaptado a la situación” (Baigorri y Muñoz, 2005:13). Según éste, el equipo de investigadores de la Universidad de Extremadura ha trabajado como si se tratase de un “trabajo de campo, sobre el terreno, en términos casi de observación participante”, cuando lo cierto es que, tal y como queda reflejado a lo largo del documento, no se puede denominar “trabajo de campo” al hecho de que un grupo de investigadores se haya limitado a procesar una serie de cuestionarios, sin tener contacto directo alguno con ninguno de los grupos participantes. Esa contradicción se refleja además, cuando los mismos autores reconocen “cierta complejidad de los cuestionarios, la disparidad de los sectores preguntados, la dificultad metodológica del proceso, y en algún caso la mera falta de compromiso de los actores sociales” (Baigorri y Muñoz, 2005:13). Sirvan como ejemplo la complejidad de los términos empleados en la formulación de algunas de las preguntas (“Considerando las características económicas, sociales y culturales de la sociedad actual, ¿cree acertada la política de incardinación del sistema educativo en la sociedad de la información y de la comunicación?”. Baigorri y Muñoz, 2005:46). La utilización de este tipo de términos dirigidos a un grupo tan amplio y tan diverso, lleva a que en muchos casos, “la mayoría del colectivo de padres y madres **no contesta a esta cuestión, tal vez por la falta de comprensión de la misma**, y entre los que responden, **no se llega**

a un consenso mayoritario" (Baigorri y Muñoz, 2005:47). A veces este tipo de términos se utilizan también en la elaboración de conclusiones, y así por ejemplo aparece que los profesores consideran la necesidad de que exista "un **aprendizaje de idiomas más lúdico, práctico y recreativo**" (Baigorri y Muñoz, 2005:36).

Destaca una exposición muy vaga de las conclusiones o la falta de concreción de los resultados obtenidos ("algunos", "otros", "aunque con división de opiniones parece que...", "aunque no hay consenso tienden a considerar...", "bastantes profesores", "parece ser que hay división de opiniones...", sin especificar en qué sentido, "un número no muy significativo de centros critican el excesivo número de ordenadores frente a otras carencias", sin definir en este caso ni el número de centros, ni las carencias a las que se refiere. A todo ello hay que unir la formulación recurrente de varias preguntas muy generales en una sola, una técnica rechazada por expertos en encuestas como Oppenheim (2000) ("Las exigencias de la sociedad de hoy y con la construcción de una Europa sin fronteras ¿considera que el currículo satisface las necesidades de formación de los alumnos? ¿Como sugiere que se podría potenciar el uso de idiomas?", Baigorri y Muñoz, 2005:36) o la de preguntas muy complicadas para personas que no están familiarizadas con este contexto ("Teniendo en cuenta la competencia idiomática del profesorado en áreas no lingüísticas, ¿sería oportuno ampliar significativamente el número de secciones bilingües?", Baigorri y Muñoz, 2005:39). Lo que lleva una vez más a que **"es significativo el número de centros en los que padres y madres no han respondido"** (Baigorri y Muñoz, 2005:40)

A pesar de que se ha realizado un análisis exhaustivo de todo el documento, debido a que el objeto de este estudio son las actitudes del profesorado hacia la integración de las Nuevas Tecnologías en el aula, se ha prestado especial atención a todo lo relacionado con estos aspectos en los centros públicos de Enseñanza Secundaria, que son los que realmente cuentan con ordenadores en todas las aulas.

El alumnado

En relación a los estudiantes, los consejos escolares, padres y madres y profesorado, califican al alumnado extremeño como muy apático y en general poco emprendedor. Consideran necesario inculcar en ellos un espíritu crítico, mayor responsabilidad, mayor autonomía y la necesidad de fomentar el esfuerzo. Los profesores piensan que este tipo de formación que demanda la sociedad es una utopía porque, al igual que el resto de participantes, creen que los alumnos están desmotivados, pasivos ante los cambios actuales, con una percepción equivocada acerca del trabajo, y sin aspiraciones de futuro.

La mayor parte de los encuestados considera que el sistema no está encaminado a conseguir este tipo de alumnado por la falta de recursos, especialmente humanos y por la ausencia de una cultura del esfuerzo. Entre los aspectos más negativos están la promoción automática y una excesiva ratio de alumnos en cada clase. En detrimento de los alumnos y aunque no se concreta el número exacto de centros o de personas que así lo consideran, se apunta a que *“un número no muy significativo de centros”* critican el excesivo número de ordenadores frente a otras carencias. Todos los grupos encuestados se muestran de acuerdo al afirmar que la falta de formación del profesorado en general y con respecto a las TICs en particular, junto con la falta de cambios profundos en los principios pedagógicos son algunos de los aspectos que no contribuyen a la mejora de la formación del alumno.

A pesar de que existen ciertas características que distinguen al alumnado de las zonas rurales y urbanas, lo cierto es que en rasgos generales todos los grupos coinciden en afirmar que los estudiantes de Enseñanza Secundaria de nuestra comunidad muestran una gran falta de motivación para el estudio, tienen pocas aspiraciones y expectativas profesionales y carecen de la base adecuada en parte debido a que tienen unos niveles de exigencia muy bajos.

Se observa una actitud bastante pesimista en relación a si el sistema educativo extremeño está preparado para formar a los ciudadanos que se necesitan para la sociedad del siglo XXI. Entre otras opciones se plantean mayor disciplina para el alumnado, un cambio en la metodología docente y el hecho de no plantearlo todo desde la tecnología y el considerar en mayor medida la opinión del profesorado.

El currículo

La síntesis de los consejos escolares expone que el currículo actual no satisface la formación en idiomas de los alumnos. En lo referente a la enseñanza de idiomas y para potenciar su uso, sugieren un mayor número de intercambios y becas al extranjero, la presencia de lectores en los centros educativos, la dotación de laboratorios de idiomas en los institutos, el fomento de la conversación y del uso práctico de los idiomas, la mejora en la formación y calidad del trabajo del profesorado a través de actividades como el reciclaje en el país de origen de la lengua que se enseña, el desdoble de los grupos de lenguas extranjeras, un incremento de profesores nativos e incentivar al profesorado de las secciones bilingües.

Los profesores añaden además la necesidad de un mayor número de recursos materiales y humanos, la necesidad de bajar la ratio por clase y que el aprendizaje de idiomas sea más lúdico y práctico.

La mayoría de los participantes consideran muy positiva la ampliación del número de centros bilingües, aunque su viabilidad se condiciona a que se haga con las debidas condiciones de calidad. Para ello creen necesario disponer de profesorado competente en bilingüismo y de una adecuada dotación de los centros, que implicaría entre otras, una disminución de la ratio. Apuntan también a la necesidad de que este tipo de proyectos no supongan una merma en la formación básica de otras materias

instrumentales y dejan claro que habría que continuar llevándolos a cabo de manera experimental.

Estilo de enseñanza y aprendizaje.

Según el presente informe es necesario desarrollar y aplicar las Nuevas Tecnologías de la Información y del Conocimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para mejorar la calidad de la enseñanza y las posibilidades de formación de la persona. En definitiva, se considera fundamental que tanto alumnos como profesores adquieran la capacidad de crear, tratar, acceder y recuperar la información mediante instrumentos asociados a las Nuevas Tecnologías.

La mayoría de los alumnos encuestados dicen disponer de ordenador en casa por motivos estrechamente vinculados al estudio, al ocio y al entretenimiento. La falta de recursos económicos para comprarlos es el motivo principal de que no dispongan de ellos. Hay que destacar que si bien la mayoría de los alumnos tiene ordenador en casa, solamente una minoría (19%) dispone de conexión a Internet.

La totalidad de los estudiantes habla de la utilidad de Internet para ampliar sus conocimientos de cara al futuro, y aunque estiman su potencial para ampliar conocimientos de cara al futuro, manifiestan al mismo tiempo la necesidad de manejarlo de manera adecuada y de hacer un buen uso de esta herramienta, ya que también son conscientes de la saturación de información que existe en este medio.

Existen dos opiniones muy distintas en cuanto a la dotación tecnológica de los centros, ya que los centros concertados solamente disponen de ordenadores en aulas específicas de informática, por lo que sus alumnos no consideran adecuado el número de ordenadores en las mismas. Casi la totalidad de los estudiantes de los centros públicos considera apropiada la

dotación de ordenadores en sus aulas, pero expresan su insatisfacción con respecto a su funcionamiento, capacidad y a las condiciones de los mismos. Al mismo modo se quejan de no utilizarlos demasiado y añaden que “deberían integrarlos más en sus conocimientos ya que solo trabajamos con ellos de vez en cuando” (Baigorri y Muñoz, 2005:143). Una baja proporción de alumnos considera excesivo el número de ordenadores en las aulas debido al poco espacio de que disponen para trabajar en las aulas y a la poca utilidad que le dan.

La mayor parte del profesorado de los centros públicos considera que nuestro sistema educativo cuenta con los medios materiales necesarios para desarrollar la enseñanza que exige la sociedad. Las carencias de este sistema educativo estarían en la falta de organización del mismo y en la ausencia de otro tipo de recursos como los humanos, en concreto la falta de profesores especialistas. Apuntan a que no se trata únicamente de ofrecer medios, sino de enseñar a utilizarlos y aprovecharlos, para lo que la formación docente es esencial. Por el contrario la práctica totalidad del profesorado de los centros concertados considera que nuestro sistema educativo no cuenta ni con los medios técnicos ni humanos para desarrollar la enseñanza que exige la sociedad actual. Se quejan además de su discriminación con respecto a los centros públicos por parte de la Administración.

La mayoría de padres y madres consideran que los centros educativos cuentan con medios humanos insuficientes, pero que están bastante bien dotados en cuestión de recursos materiales (llegando incluso a sugerir que existe una excesiva dotación de equipos informáticos), pero que estos medios están infrautilizados debido a que no existe capacitación, ni voluntad en el profesorado de utilizarlos.

En relación a si las características de nuestro modelo educativo responden a las exigencias del tipo de ciudadanos que demanda la sociedad, las respuestas de todos los grupos participantes son bastante negativas. Se apunta la idea de que hay demasiados cambios en el sistema educativo, que

se fomentan carencias sociales, se obstaculiza el trabajo en equipo, no se exige lo suficiente a los alumnos y hay una falta de preocupación por inculcar valores morales y humanos. De nuevo se hace hincapié en un excesivo abuso de las TICs, criticando de algún modo el hecho de que se preste mayor atención a los aspectos relacionados con estas, que a las actitudes humanas. Los padres y madres reconocen la necesidad de aprendizaje en el uso de las TICs, pero también destacan que esta no debe ser la prioridad del modelo educativo. Una vez más atribuyen muchos de los problemas del sistema educativo a la falta de preparación del profesorado.

Es también fundamental para este estudio la opinión de los participantes con respecto a si la política de incardinación del sistema educativo en la sociedad de la información y de la comunicación, es la más acertada. A pesar de que en términos generales se considera positivo, la respuesta varía en relación al sector encuestado. Son los padres y madres los que parecen estar más conformes con el uso de las TICs, aunque nuevamente, piden un mejor uso de las mismas y mayor formación del profesorado en esta materia. Señalan los riesgos que conllevan el abuso de las TICs, tales como un excesivo individualismo, o la pérdida de ciertos valores fundamentales. El profesorado por su parte, se encuentra dividido. La mayoría consideran acertada esta política, aunque consideran que debería existir una mayor flexibilidad y haberse tenido en cuenta la opinión de los centros y de los profesores a la hora de introducirlas en los centros. Expresan además su miedo a que **“el ordenador se utilice como instrumento de juego y que las TICs conviertan a nuestros alumnos en analfabetos funcionales”** (Baigorri y Muñoz, 2005:46). Se refleja también la opinión de “otros profesores de la enseñanza pública extremeña”, que consideran desacertada dicha política, criticando la improvisación y la falta de formación del profesorado, la dotación excesiva de medios y con poco rendimiento. Manifiestan que el profesorado carece de preparación debido a que hay pocos recursos y no son útiles, ni prácticos, ni dirigidos a asignaturas concretas; critican además que no haya materiales ni programas suficientes que funcionen en LinEX. Algunos incluso

opinan que la Junta de Extremadura va por el camino opuesto al sentimiento generalizado del profesorado y que la intención es correcta, pero mal aplicada.

Tanto el personal de Administración y Servicios, como los representantes de la Administración Local consideran acertada esta política. El segundo grupo argumenta que el problema es que está mal organizada o que es mejorable.

En relación a si consideran adecuados los aspectos organizativos, de infraestructura, de formación del profesorado y de disponibilidad de contenidos curriculares digitalizados puestos a disposición de profesores y alumnos, domina claramente la respuesta negativa, sobre todo entre el profesorado. Se vuelve a hacer alusión a la falta de formación del profesorado y se alude también al hecho de que **“el ordenador no es sinónimo de calidad educativa ni garantía de aprendizaje”** (Baigorri y Muñoz, 2005:48). Es muy importante tener en cuenta que incluso entre los profesores “más favorables al proceso desarrollado se observan amargas quejas, como que **“la distribución en el aula es un incordio”, el acceso resulta difícil y falla la organización”**. (Baigorri y Muñoz, 2005:48)

Se ha prestado especial atención también a las dos siguientes preguntas formuladas en el presente documento, por su importancia para la realización de esta investigación. La número veintiuno pretende analizar si es adecuado el equipamiento informático de ordenadores y redes para cada uno de los niveles educativos. La síntesis de los Consejos Escolares es sorprendente al afirmar que el equipamiento informático de nuestros centros es suficiente o excesivo; se denuncia la inexistencia de aplicaciones de calidad compatibles con LinEX y se señala en muchos casos la mala calidad de la red. Según se desprende de muchas de las opiniones expresadas, la tendencia es a preferir un ordenador por alumno en aulas de informática bien dotadas y mantenidas, que un ordenador para cada dos alumnos en todas las aulas, “y sin medios para mantenimiento”. En este sentido no se especifica el grado de cumplimiento de

los programadores informáticos con destino en cada uno de los centros de Secundaria.

El profesorado considera excesivo el equipamiento informático en los centros de Secundaria, aunque manifiestan que podría ser insuficiente en Educación Infantil o Primaria.

Desde una perspectiva pedagógica se detectan asimismo fuertes críticas al proceso, y bastante generalizadas. Así se señala que **la presencia de los ordenadores en las aulas impide organizar las clases de otra forma**. Además se señala que **la vertiginosa evolución de la tecnología hará que estos sistemas queden obsoletos en breve, igual que la formación y actualización del profesorado** (Baigorri y Muñoz, 2005:49)

Los padres y madres consideran que si bien el equipamiento es apropiado, no lo es el uso que se hace del mismo, ni que existe la capacitación que se necesita para explotarlo o mantenerlo.

Tanto personal de Administración y Servicios como representantes de la Administración Local responden afirmativamente a esta cuestión, aunque también en ambos grupos se habla de la infrautilización del equipamiento informático existente.

La pregunta número veintidós de este apartado está formulada con la finalidad de ahondar en los requisitos necesarios para que el profesorado en general avance en el conocimiento de las posibilidades educativas de las TICs.

Según la síntesis de los Consejos Escolares, existe consenso en demandar formación permanente y progresiva, mayor dotación de materiales curriculares digitalizados e incentivos de distinta índole entre los que se destacan la disminución de la carga lectiva, el reconocimiento del tiempo dedicado a la preparación de las clases, disminución de la ratio, año sabático para la formación, remuneración extra por la elaboración de materiales y ordenadores portátiles para el profesorado, entre otros.

El orden de prioridades del profesorado es la formación y el reciclaje, la disponibilidad de programas, herramientas y materiales adecuados a las distintas áreas, disponibilidad de tiempo para formación, y motivación para que los profesores se animen a modificar rutinas. Entre las necesidades que apuntan en menor grado están el mantenimiento adecuado de los equipos, la redistribución de alumnos por aula, la formación específica del profesor, especialistas en TICs y asesoramiento técnico, menor ratio, un ordenador por alumno, estabilidad del profesorado y plantillas más amplias, excedencias temporales para formación específica y más horas libres de carga lectiva.

Los padres y madres exponen de nuevo que a pesar de que el uso de las Nuevas Tecnologías mejora notablemente las posibilidades educativas, el profesorado no está cualificado para poder explotar con eficacia los recursos que éstas ponen a su disposición. Apuntan además a la falta de motivación y compromiso de este colectivo y en menor medida, a la falta de recursos y apoyo técnico. Afirmación que consideramos muy arriesgada por su parte, ya que la mayor parte de este grupo desconoce en gran medida el grado de formación de los docentes en este terreno.

Del mismo modo el personal de Administración y Servicios y los representantes de la Administración Local demandan abrumadoramente más motivación y más formación para el profesorado.

En lo que respecta al número de alumnos por aula, la inmensa mayoría considera muy elevada la ratio por clase y solicitan la reducción de la misma por considerarla una de las causas principales del fracaso escolar. En general se proponen 20 alumnos por aula y 15 en el caso de clases con alumnos conflictivos.

El profesorado

Sobre el reconocimiento social y profesional de los docentes, se apunta a que si bien el profesor era antes la única fuente de información y de trasmisión de contenidos, hoy en día no es más que una de las posibles fuentes. Por ello consideran que su papel en el sistema educativo debe cambiar, pasando de ser trasmisor de conocimientos a agente y guía del proceso educativo, enseñando a buscar y seleccionar críticamente la información.

Hay que destacar la vaguedad de la pregunta número treinta y siete sobre si la preparación del profesorado para hacer frente a estas situaciones es suficiente, ya que en ningún momento se especifican el tipo de situaciones a las que se refieren las personas que realizan la encuesta. Deducimos por la interpretación de las respuestas que se trata de resolución de conflictos con los alumnos. En la síntesis de los Consejos Escolares se recomienda mayor apoyo pedagógico para el profesorado y se cuestiona la validez de su formación inicial, al considerarse que está orientada exclusivamente a la transmisión de conocimientos, poco válidos en una sociedad tan cambiante.

En general el profesorado considera que la preparación que posee no es suficiente para afrontar tareas impropias de la función docente, que corresponden al conjunto de la sociedad y en las que predomina la falta de interés del alumnado.

El resto de grupos encuestados consideran en general que la formación del profesorado no es suficiente.

Para realizar el estudio de actitudes de un grupo determinado es muy importante conocer también el grado del reconocimiento social y profesional que poseen, junto con los motivos que conducen a dicha valoración. De acuerdo con la síntesis de los Consejos Escolares, el nivel de reconocimiento social y profesional del profesorado oscila entre el medio-bajo y bajísimo. El profesorado se muestra desmoralizado al considerar que su reconocimiento

está “por los suelos”, debido a que la sociedad no valora la labor docente, que no recibe ningún tipo de apoyo por parte de ninguno de los grupos que conforman el sistema educativo.

Todos los estamentos consideran que es la Administración la que debe impulsar las medidas necesarias para prestigiar la labor docente. Entre las medidas propuestas cabe destacar la autonomía en la gestión de los centros, mayor protagonismo del profesorado en la labor docente, más trabajo en equipo, capacidad real de intervención del profesorado en la elaboración de leyes educativas, refuerzo de su autoridad y su reconocimiento social, además del apoyo de padres y madres. Una vez más, los padres y madres de los centros de Secundaria destacan la importancia de prestigiar la labor docente y proponen además del apoyo de las administraciones, “**la formación adecuada** para el profesorado” (Baigorri y Muñoz, 2005:72).

En las conclusiones del Debate Educativo, en el apartado dedicado al Estilo de Enseñanza y Aprendizaje, se mencionan las TICs y la formación del profesorado, de manera especial. En general el profesorado opina que dispone de los recursos materiales adecuados, en muchos casos excesivos, pero acusa carencia de profesorado y cree que la organización del sistema es mejorable. Un gran número de docentes comparten la opinión de que se requieren otro tipo de medios, además de los informáticos. Se considera fundamental la formación del profesorado para saber utilizar los medios y recursos que se ofrecen, así como una adecuada organización escolar. También se ve necesario modificar, en muchos casos, la actitud del profesorado y la del propio alumnado. El profesorado dice carecer de preparación y se queja de la poca oferta de cursos prácticos. Critican de manera especial la disposición de los ordenadores en las aulas, que no permite agrupamientos flexibles, ni compartir libros, ni ver a los alumnos. Añaden que la utilización de los ordenadores en el aula no es todo lo sistemática que debiera.

Por otro lado, se considera acertada la política de incardinación del sistema educativo extremeño, aunque se critica el método elegido para introducir las TICs, ya que piensan que habría sido más efectiva una introducción paulatina de las mismas, teniendo en consideración la opinión y

las características de cada centro concreto. Para avanzar en este sentido, los docentes proponen entre otras cosas, la rentabilización de los recursos existentes, fomentar la creación de equipos docentes, diseñar un plan de formación del profesorado encaminado a sortear los cambios metodológicos, trabajar más sobre las herramientas que se incorporan al aula, suplir las deficiencias del material curricular informatizado, especialmente en LinEX e incentivar la formación del profesorado, además de motivarles para que se animen a participar en la reforma educativa.

1.3 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN. PANORAMA ESPAÑOL DE LA IMPLANTACIÓN Y EL USO DE LAS TICs EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Por otra parte, durante los meses de Mayo y Junio de 2006, el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, por medio de la entidad pública empresarial Red.es; el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro Nacional de Investigación y Comunicación Educativa (CNICE) y las Comunidades Autónomas (con la excepción de País Vasco y Cataluña), realizan un trabajo dirigido a obtener una visión actualizada de la situación de los centros de Primaria y Secundaria en relación con las TICs. Su objetivo principal es conocer la implantación de las TICs en el sistema educativo español desde el punto de vista de la infraestructura; del uso que se hace de ésta en los centros, y de los contenidos y factores formativos que le afectan. De este modo se realiza un análisis tanto de los logros como de los aspectos a mejorar en el terreno de las TICs.

Dicho estudio se realiza dentro del programa *Internet en el aula* y se lleva a cabo entre equipos directivos, estudiantes y docentes pertenecientes a centros públicos de todos los ciclos de enseñanza, esto es, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional. Debido a que esta investigación gira en torno a las actitudes del profesorado de inglés de los centros de Enseñanza Secundaria,

se analizarán principalmente las referencias relacionadas con los docentes que ejercen su labor en los niveles educativos que se imparten en estos centros. Las razones para su inclusión en nuestra investigación es que pueden ser de gran valor para entender el contexto sociocultural y organizativo del colectivo objeto de estudio.

La información de este estudio se ha obtenido mediante un cuestionario de respuesta cerrada dirigida a los docentes, y que gira en torno al acceso y uso de las TICs tanto en los centros educativos como en el hogar, la formación recibida en TICs, la competencia adquirida en el uso de las TICs y las actitudes hacia las mismas.

El número total de participantes pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Ciclos Formativos es de 3.163, de los cuales 338 pertenecen al Departamento de Lengua Extranjera.

Acceso y uso de las TICs en los centros educativos

La casi totalidad de los docentes encuestados dice disponer de ordenador para su uso en su centro, y los lugares desde los que la mayor parte de los docentes encuestados acceden a las TICs son la sala de profesores y los seminarios o departamentos. Solamente el 22,5% en Enseñanza Secundaria Obligatoria y el 39,1%, en el caso de Enseñanza Postobligatoria lo hacen desde las aulas.

Más de la mitad (52,7%) del profesorado de Enseñanza Postobligatoria y casi el 40% (38,4%) de Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizan el ordenador casi todos los días en su centro educativo, frente a un 8,3% y un 11,8% respectivamente, que no lo utilizan nunca o menos de una vez al mes. Al analizar el tipo de uso que hacen del mismo, se observa que las aplicaciones que el profesorado dice utilizar varias veces por semana o diariamente, son el procesador de textos, navegar por Internet para buscar información, y la gestión del trabajo personal. Sin embargo, se apunta en dicho informe que "las actividades menos frecuentes son aquellas en las que las TICs apoyan la labor docente en el aula" (pp. 77), tales como su uso para la realización de presentaciones y simulaciones o como apoyo a la clase (más

del 82,7% y el 76,1% respectivamente, del profesorado perteneciente a Enseñanza Secundaria Obligatoria, dice utilizarlas menos de una vez al mes, o nunca para este tipo de actividades). También figuran entre los usos menos frecuentes las actividades relacionadas con la colaboración, la comunicación y la evaluación. Entre éstas, las que implican el uso directo de las TICs por parte del alumnado, como por ejemplo la realización de trabajos colaborativos. Casi un 87% del profesorado de Enseñanza Obligatoria dicen no utilizar nunca o casi nunca las TICs para colaborar con otros profesionales a través de Internet; las cifras son aproximadas, al hablar de la comunicación mediante el ordenador con alumnos, padres u otros centros (86,8%), o de la evaluación de alumnos con la ayuda de las TICs (83,8%).

En el caso de la Educación Postobligatoria, las cifras se mantienen prácticamente iguales, excepto con respecto al uso del ordenador como apoyo en el aula y a su utilización en presentaciones y simulaciones, en los que se aprecia una mejora considerable de unos trece puntos (23% y 14,5% respectivamente utilizan las TICs casi todos los días o varias veces a la semana).

Con respecto al uso de materiales didácticos digitales y contenidos multimedia, el 38,1% del profesorado de todas las etapas educativas, dice no emplearlos en su tarea docente. Entre los principales motivos que apuntan a esta infrutilización cabe destacar el desconocimiento que dicen tener de contenidos multimedia para enseñar su materia; el hecho de que se sienten incapacitados para impartir las clases apoyándose en estos recursos; el no disponer de tiempo suficiente para usar las aulas de informática aunque estén equipadas, y por último la dispersión y la dificultad para localizar los recursos. Un número más reducido señalan que los contenidos existentes no se adaptan al currículo de la asignatura y que además, no son de buena calidad.

En Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, son las áreas humanísticas las que presentan unos porcentajes menores de uso de materiales didácticos digitales y contenidos multimedia, siendo de un 55% en el caso de Lengua Extranjera.

En relación a la frecuencia de uso de los mismos, solamente los emplean casi todos los días o varias veces a la semana un 13,8% en el caso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y un 26,6% en Enseñanza Postobligatoria.

Entre el software y los contenidos educativos digitales más utilizados por los docentes objeto de esta investigación, destacan el software multimedia relacionado con contenidos curriculares y el software multimedia con contenidos de referencia y consulta. Los que se utilizan en menos medida son los recursos TICs de creación propia y las herramientas de gestión de aula.

Es importante señalar que la valoración que el profesorado realiza de estos materiales didácticos digitales es positiva, aunque los consideran un complemento a los recursos tradicionales, más que recursos que favorezcan la motivación hacia el aprendizaje.

Formación del profesorado español en TICs.

El 61,6% del total de los profesores encuestados dicen haber recibido algún tipo de formación en relación a las TICs. De éstos, la gran mayoría ha recibido la formación en cursos de formación permanente, promovidos fundamentalmente por las Administraciones educativas autonómicas o por el propio centro. Solamente uno de cada cinco lo hizo durante los estudios de licenciatura y diplomatura, y un 7,7% de los docentes en cursos de posgrado.

Mientras que un porcentaje elevado de profesores dicen disponer de formación ofimática (procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos) y telemática (Internet, correo electrónico y diseño de páginas Web), son pocos los que afirman tener formación metodológica y didáctica. Es por ello que un 83,9% considera que necesita formación complementaria en la metodología para la aplicación de las TICs en las diversas áreas de enseñanza; más del 60% consideran necesaria la formación complementaria en aspectos técnicos, de telemática y multimedia, mientras que más de la mitad de los participantes la creen necesaria en ofimática.

La falta de formación pedagógica para el uso de las TICs en una parte significativa del profesorado (casi el 50% del profesorado no ha tenido capacitación metodológica para la aplicación de las TICs a las asignaturas), lleva consigo la falta de seguridad que manifiestan tener en el uso didáctico de las mismas. Ésta puede ser una de las razones de que los alumnos tengan la percepción de que el profesorado ha desempeñado un papel limitado como agente formador en el uso de las TICs (solamente el 17,2% de los estudiantes dice haberse formado preferentemente con sus profesores).

Competencia percibida en el uso de las TICs.

La valoración de la competencia percibida en este estudio realizado a nivel nacional, se ha centrado en aspectos relacionados con la seguridad técnica y didáctica en el manejo de las TICs. Se analiza el dominio instrumental de las TICs y la realización de tareas que el profesorado se siente capaz de realizar, como guardar información, usar Internet, enviar y recibir mensajes o usar un procesador de textos.

Casi el 60% del profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, manifiesta tener un dominio de las TICs a nivel de usuario, frente al 15% que dice tener un dominio avanzado o experto y un 20% que considera que su dominio de las mismas es bajo.

Según los resultados de la investigación, las tareas para las que el profesorado se considera más capacitado son aquellas que usa con más frecuencia tanto en su trabajo personal como en el aula (procesador de textos, guardar y recuperar información, Internet y el correo electrónico).

En relación a la autoconfianza del profesorado en el uso técnico y en la aplicación didáctica de las TICs, los resultados no son en general muy alentadores, destacando que los docentes se sienten incluso menos seguros en los aspectos didácticos del uso de las TICs que en los técnicos. Así, 43,3% de los profesores encuestados manifiestan sentirse poco o nada seguros en el manejo didáctico, y el 39% en el técnico.

Actitudes del profesorado español hacia las TICs.

Más del 70% del profesorado considera que las TICs tienen un gran potencial educativo, se muestran muy interesados en ellas y creen que el alumnado tiene más interés y motivación si se usan las TICs en el aula. Respecto a este último punto, es necesario matizar que los docentes consideran que la motivación se incrementa más en el caso de las asignaturas científico-técnicas (56%) que en las asignaturas lingüísticas (44,6%) o humanísticas (44,3%).

Más de la mitad de los docentes creen que las TICs facilitan el aprendizaje autónomo de los alumnos, favorecen un estilo docente más flexible, personalizado y participativo, y mejoran el rendimiento del alumnado con necesidades educativas especiales. A pesar de todo ello, hay una moderada expectativa por parte del profesorado (42,6%) de la incidencia que pueden tener las TICs en la mejora del rendimiento del alumnado. Este sentimiento se corresponde también con el del alumnado, que hace una escasa valoración de la utilidad de los ordenadores para su aprendizaje y solamente el 20,8% opinan que gracias a los ordenadores ha mejorado su rendimiento escolar.

La totalidad de los docentes participantes perciben dos obstáculos principales para el uso de las TICs: el bajo nivel de formación del profesorado (78,2%) y la falta de tiempo para dedicar a las TICs (72,3%). Estas percepciones también se reflejan en el estudio realizado entre los equipos directivos de los distintos centros educativos. Además, casi el 60% del total de profesores apuntan como principales obstáculos su escasa motivación para el uso de las TICs, y más de la mitad señalan la carencia de recursos tecnológicos en el centro y el desconocimiento para su uso en su área docente.

Resumen de los resultados más relevantes del presente estudio para nuestra investigación.

- Los usos de las TICs más extendidos entre el profesorado de los centros educativos son los relativos al acceso a información en Internet y a la gestión del trabajo personal, que son además los ámbitos en los que los docentes dicen estar más formados y se sienten más competentes.
- Otros usos de las TICs relacionados con el trabajo directo en el aula, o con el trabajo de los alumnos con el ordenador, tienen una presencia notablemente inferior y se realizan con menos frecuencia.
- Las actividades con TICs relacionadas con la comunicación, la colaboración y la evaluación están muy poco extendidas, aunque hay prácticas que tienen una presencia destacable, como usar Internet para trabajos de colaboración con grupos de alumnos.
- Más de la mitad del profesorado emplea materiales didácticos digitales y contenidos multimedia, siendo más elevado su uso en Educación Primaria y Postobligatoria. El profesorado de Educación Postobligatoria utiliza las TICs con más frecuencia que los profesores en el resto de las etapas educativas, siendo su incidencia superior en materias aplicadas que en las teóricas. Desde nuestro punto de vista, la diferencia de catorce puntos porcentuales en relación al uso de materiales didácticos digitales entre el profesorado de las materias teóricas y las de carácter práctico en la enseñanza Postobligatoria, puede tener una explicación lógica en las asignaturas que se imparten en los módulos de grado medio y grado superior de Formación Profesional. En un gran número de especialidades, el ordenador es pieza clave para el dominio de la asignatura.
- Una proporción elevada de profesores (61,6%) dice tener una formación específica en TICs. En la mayor parte de los casos dicha formación la han adquirido mediante modalidades presenciales promovidas por las Administraciones educativas, también de forma autodidacta, e incluso casi un tercio de los docentes ha realizado algún curso de educación a distancia. El profesorado dispone de más formación ofimática y telemática que didáctica en relación a las TICs, por lo que los niveles de confianza percibidos por los docentes en todos estos aspectos son bajos, y consecuentemente, un alto

porcentaje de ellos dice requerir formación complementaria. Tan sólo uno de cada cinco docentes afirma tener bastante o mucha autoconfianza técnica o didáctica.

- La competencia percibida por el profesorado en las distintas tareas con TICs tiene relación con la frecuencia de uso de estas tareas, tanto en la docencia como en la preparación de las clases. Sin embargo en la mayor parte de las tareas evaluadas la competencia percibida es superior al uso efectivo de las mismas. Se apuntan dos datos complementarios que pueden resultar importantes para explicar estas diferencias y que son el bajo nivel de confianza en las cuestiones técnicas y didácticas, al que se hizo referencia anteriormente, y el tiempo que requieren estos recursos, que es uno de los principales obstáculos que el profesorado percibe con respecto al uso de las TICs.
- Entre los docentes existe una valoración alta de las aportaciones de las TICs a los procesos educativos. Sin embargo los profesores perciben tres obstáculos fundamentales para realizar un uso más frecuente y amplio de las TICs: el bajo nivel de formación, la falta de tiempo, y la carencia de personal especializado en los centros.

Parte II:
Fundamentación teórica

Capítulo 2:
El impacto de las TICs en
el sistema educativo.

INTRODUCCIÓN

Es de crucial importancia complementar los descubrimientos obtenidos en una investigación, con los conceptos y la teoría de los procesos sociales y culturales que giran en torno a la misma.

Uno de los objetivos del presente capítulo es el de exponer la fundamentación teórica necesaria para entender los vínculos entre los cambios educativos en Educación Secundaria en Extremadura, la utilización de las Nuevas Tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la respuesta del profesorado de inglés hacia este proceso marcado por la innovación. Todo ello para ayudar a que su labor docente siga el modelo más efectivo para sacar partido de los recursos de que disponen.

2.1 EL APRENDIZAJE Y EL SIGNIFICADO DEL CAMBIO EDUCATIVO.

Las Nuevas Tecnologías, que comenzaron a abrirse camino desde los lugares de trabajo, se han extendido a los hogares y ámbito de tiempo libre. Los centros educativos, inmersos en esta sociedad tecnológica, tienen que evolucionar paralelamente a ella y, como consecuencia, estamos asistiendo a un proceso de innovación educativa (Galván, 2002). En este sentido compartimos plenamente la idea de que "la escuela no puede preparar a los ciudadanos para vivir en el mundo del siglo XXI usando tecnologías del siglo XIX" (Collins, 1997:47).

Cuban (2001) habla de "*new technologies*", entre las que destaca ordenadores y aplicaciones informáticas, video proyectores y toda la infraestructura de apoyo técnico para estas aplicaciones, incluyendo el desarrollo profesional de cargos directivos y profesores. En la actualidad se podrían añadir a este grupo, entre otras, la pizarra digital, el lápiz electromagnético, Tablet PCs y PDAs. Por otra parte habla de "*old technologies*", entre los que incluye libros de texto, retroproyectores, televisores y cintas de vídeo. Señala al mismo tiempo el ímpetu con el que las autoridades competentes en materia educativa persiguen la adquisición y puesta en práctica del primer tipo de recursos, movidos en parte por la

creencia de que la introducción de las Nuevas Tecnologías en el aula llevaría a su utilización, y ésta, a la transformación del proceso educativo.

No hay que olvidar el hecho de que numerosos expertos han considerado las TICs como la panacea de los retos educativos actuales. En este sentido Earle (2002) plantea que uno de los problemas relacionados con la integración de las Nuevas Tecnologías viene originado por la consideración de "*instructional technology*" (tecnología educativa instructiva) como sinónimo de "*computer technology*" (tecnología informática), lo que ha conducido a que se dé mayor importancia al acceso a los ordenadores en lugar de a una pedagogía efectiva. Por este motivo critica el hecho de que en el pasado, la mayor parte de las innovaciones tecnológicas se centraran en los instrumentos en sí, en lugar de en el proceso adecuado para su utilización. Se remonta al pasado, a la época de la introducción del aparato de televisión como herramienta educativa, en el que al menos en Estados Unidos se dotó a todos los centros de televisores, pero sin prestar demasiada atención al desarrollo pedagógico y a la formación del profesorado. Ejemplo que demuestra que la dotación de recursos no implica necesariamente la integración de los mismos.

La integración no significa únicamente la colocación de equipos informáticos en las clases, ya que no tendría mucho sentido que los ordenadores se utilizaran únicamente para la realización de actividades complementarias o para la elaboración de hojas de ejercicios elaboradas. Según Earle (2002), las tecnologías deben ser sólidas, pedagógicamente hablando. Deben permitir nuevas experiencias de instrucción y aprendizaje imposibles sin su existencia; incrementar la interacción del alumno con la asignatura; promover el entusiasmo de profesorado y alumnos por la enseñanza y el aprendizaje, y por último, dejar tiempo libre para la interacción de calidad en el aula. Recoge el pensamiento de Wager (1992:454), que sostenía que "*educational technology that can make the biggest difference to schools and students is not the hardware, but the process of designing effective instruction*".

Si se traslada el proceso de investigación sobre las TICs a la zona geográfica que nos ocupa, la provincia de Badajoz en Extremadura, sorprende

la disparidad de criterio que presenta al respecto. Por una parte los expertos en Nuevas Tecnologías o personas pertenecientes a grupos de investigación sobre las mismas en la región y, por otra, la de los profesores de Enseñanza Secundaria, que disponen de las TICs para llevar a cabo su práctica docente diaria.

El primer grupo se muestra cercano a las instituciones, que han apostado fuertemente por el uso de las Nuevas Tecnologías. Podemos constatar que la presidencia de la Junta de Extremadura, ante la inminente llegada de la liberalización de las telecomunicaciones en Europa, propone en 1998 la constitución del Plan de Alfabetización Tecnológica (PAT), con el que pretende dotar a los centros educativos de ordenadores y conexión a Internet con el fin de "acercar a los alumnos y docentes hacia la libertad informática para la práctica de sus actividades" (Fernández, 2006:2). Valverde et al (2007:2) señalan que la Red Tecnológica Educativa de Extremadura (RTE) constituye la incorporación del sistema educativo de Extremadura (Infantil, Primaria, Enseñanza Secundaria y Bachillerato) a la Sociedad de la Información, incluyendo infraestructuras (hardware, software e Intranet) y "la creación de un espacio donde promover la investigación, la formación y la innovación en Extremadura en el ámbito de las TIC". Destaca la creación de una Intranet regional, que es la primera de estas características en Europa, la ampliación de la red de centros, con aulas de dimensiones mayores en algunos casos a las tradicionales y la aparición de las llamadas Aulas Tecnológicas con un ordenador para el profesor y otro para cada dos alumnos en todos los centros de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, en los que se crea además una plaza de técnico en informática.

Por otra parte, Cabanillas (2007) crítica que las autoridades hayan invertido tanto dinero en las TICs, sin tener en cuenta muchas de las auténticas necesidades del sistema educativo, como la reducción del número de alumnos por aula. Muestra además su total acuerdo con el hecho de que la repercusión que su utilización tiene, como motor del cambio didáctico dentro de las aulas es prácticamente inexistente, ya que "los profesores se ven obligados a utilizar las TICs sin que haya habido un cambio en las estructuras

curriculares". Martín y Sanguino (2004), al hablar de su experiencia sobre la implantación de las TICs en uno de los doce centros de nueva creación en la región durante el año 2003 concluyen diciendo que "se ha hecho lo más caro, queda lo más difícil" (Martín y Sanguino, 2004:40). Según ellos, se ha realizado un gran esfuerzo económico para acercar a profesores y alumnos a las TICs, pero es necesario investigar, crear materiales y crear una nueva pedagogía para aprovechar el uso educativo de estas herramientas. En definitiva se trata de innovar y poner en práctica un nuevo sistema educativo.

Los pilares de una innovación efectiva están claramente descritos por Fullan (1992:22), que define la organización e implementación de un nuevo sistema como "*learning to do and learning to understand something new*". Desde su punto de vista, la base de una innovación eficaz implica alteraciones en las conductas (nuevas habilidades, actividades, prácticas) y en las creencias (responsabilidades e interpretaciones nuevas). De ello deduce que si la puesta en práctica de un cambio supone el hecho de aprender a hacer algo nuevo, los centros educativos que fomenten esta dinámica entre docentes y alumnos, obtendrán posiblemente mejores resultados.

Al establecer las condiciones efectivas para un cambio, es necesario tomar conciencia de las condiciones que fomentan el aprendizaje efectivo. Según Whitaker (1993), el miedo a hacer las cosas mal hace que a veces el cambio se perciba como una amenaza más que como una oportunidad. Debemos hacer todo lo posible para erradicar el miedo a cometer errores y contar, no solamente con que se van a cometer, sino también aceptarlos como un elemento conveniente y necesario.

Con respecto a la puesta en práctica de una idea, un programa o una serie de actividades nuevas, Fullan (2001), señala las siguientes posibilidades:

- Que el nuevo proyecto sea una imposición exterior o un proceso solicitado de manera voluntaria por el grupo de personas involucradas en él.
- Que antes de llevar a cabo la innovación ésta esté definida claramente y se ponga en práctica de forma inmediata o, por el contrario, no se defina escrupulosamente, pero se lleve a cabo de forma gradual.

- Que el proyecto sea diseñado para ser utilizado por todos de manera uniforme o, en cambio, para que el grupo al que va dirigido pueda realizar modificaciones según sus percepciones o las necesidades que la situación requiera.

Al mismo tiempo Fullan (2001) recoge las tres categorías en las que la mayoría de los investigadores dividen cualquier proceso de cambio:

- Fase I, llamada también de iniciación o adopción, que abarca el proceso que lleva a la aceptación de un cambio.
- Fase II, de implementación o uso inicial (normalmente los dos o tres primeros años de utilización), que comprende los primeros intentos de poner en práctica una idea o reforma
- Fase III, también llamada de continuación o institucionalización de una práctica determinada, que se refiere básicamente al hecho de si el cambio se incorpora como parte del sistema en curso o, desaparece por no considerarse efectivo.

De acuerdo con Senge (1999), para que cualquier iniciativa de aprendizaje tenga éxito, es fundamental que exista un grupo de personas que destinen parte de su tiempo a diseñar y organizar las etapas siguientes del nuevo proyecto. *“Without enough time to spend on regular practice of conversational or systems thinking skills, profound change cannot occur, even if there is strong interest”* (Senge, 1999:67)

En cuanto al proceso de reforma vinculado a las personas que lo acometen, Senge (1999), afirma, que cuando una organización sufre una reforma radical es posible identificar tres tipos de reacciones, en las personas que tienen que asimilar esa innovación. El primer grupo lo conformarían las personas ambiciosas y responsables, que aceptan los cambios fácilmente y que reciben el reconocimiento por haberlos llevado a cabo. En un segundo grupo sitúa a todos aquellos comprometidos con la idea de cambio, ávidos de experimentar con situaciones nuevas, pero a los que no se reconoce la labor que realizan; y el último agrupa al conjunto de personas, que siendo conscientes de las necesidades de una comunidad, se resisten al trastorno que supone la realización de un cambio. En este sentido apunta, a que la

experiencia en relación al aprendizaje, ha demostrado que en las organizaciones que sufren un cambio es fundamental apoyar e impulsar el reconocimiento de ideas y esfuerzos realizados por los miembros que componen el segundo grupo.

En la misma línea, afirma, que si la ayuda que se presta a este grupo de personas no es la adecuada, no se desarrollarán sus capacidades de aprendizaje y cabe la posibilidad de que *"eventually, this diminishes everyone's enthusiasm and willingness to commit and the change initiative either slows or dies out entirely"* (Senge, 1999:104-105)

Si este mismo proceso se limita a la enseñanza, Fullan y Hargreaves (1993) distinguen dos etapas importantes en cuanto a la investigación sobre innovación y desarrollo del profesorado desde 1975:

- *"Innovation focused period"*, en la que se analizaría la relación entre el desarrollo del profesor y la puesta en práctica de una reforma con éxito. Durante esta fase hay alteraciones en los materiales curriculares, en los comportamientos y en las prácticas de enseñanza de los profesores involucrados en un proceso de innovación determinada
- *"Total teacher and total school"*, en la que juega un papel determinante el profesor, su actitud ante el cambio, el contexto de trabajo real en el que se desenvuelve y el sistema en el que está inmerso.

Con respecto a esta segunda etapa, critican el hecho de que en la mayoría de los casos se infravalore la opinión del profesor, como fuente de innovación y eficacia; que en el conjunto de estudios que se realizan sobre el profesorado se hable de todos por igual, sin tener en cuenta los aspectos que los diferencian, como la edad, su experiencia académica o su predisposición al cambio; apuntan la necesidad de diferenciar el entorno y los niveles de enseñanza en los que éstos desarrollan su labor docente, y, por último, las relaciones que mantienen con sus compañeros dentro y fuera del centro escolar.

En esta misma línea se manifiesta Sikes (1993) al señalar que la culminación de un cambio no es un proceso unidireccional, sino que cabe la

posibilidad de que se base en varios aspectos de las condiciones de trabajo del profesorado: *"the implementation of change is influenced by the teachers' ideologies; in other words, by the beliefs and values, the body of ideas which they hold about education, teaching, the schooling process in particular and life in general"* (Sikes, 1993:38)

El principal inconveniente para cualquier proceso de cambio, no es la ausencia de ideas nuevas en los centros educativos, sino la presencia de demasiados planes inconexos y definidos de forma superficial. Por este motivo, los centros que adoptan o son obligados a adoptar cualquier reforma, pueden parecer innovadores, cuando en realidad no lo son, ya que sufren un caso agudo de lo que Fullan (2001:21) denomina *"projectitis or meaninglessness"*, es decir, el abuso de proyectos sin sentido. Esto se debe a que en numerosas ocasiones no existe la capacidad para discernir los programas más adecuados, o simplemente para negarse abiertamente a la sobrecarga de oferta de reforma que existe en la actualidad.

No obvia, en este sentido, la dificultad que entraña para los gobiernos realizar un cambio a gran escala. Si resulta difícil llevarlo a cabo en una clase, en un centro educativo o en un distrito educativo, *"imagine the scale of the problems faced by one state or province or country in which numerous agencies and levels and tens of hundreds or thousands of people are involved"* (Fullan, 2001:219)

Fullan (2001) crítica que el proceso de cambio no siempre se conciba como un hecho multidimensional y considera que existen tres componentes o dimensiones a tener en cuenta en la puesta en marcha de cualquier proyecto:

- El posible empleo de materiales nuevos o modificados (recursos educativos como materiales curriculares o Nuevas Tecnologías).
- La posible utilización de nuevas prácticas docentes, es decir, nuevas actividades o estrategias de enseñanza
- La probable alteración de conceptos metodológicos, como pueden ser los supuestos pedagógicos que subyacen bajo determinados programas nuevos.

De acuerdo con Senge (2001), uno de los problemas principales radica en el diseño de reformas impuestas por las autoridades en personas y comunidades reales, sin llevar a cabo proyectos piloto a pequeña escala o tener en cuenta los efectos que este diseño pudiera tener a largo plazo.

Afirma, además, que en las iniciativas significativas de cambio se deben plantear dos cuestiones sobre las estrategias predominantes y el propósito de la organización:

"Where are we going" and "what are we here for". After an extended period of successful change, the members of the school community –parents, teachers, administrators, students and staff –come to feel that they are all involved in rethinking its values, its contribution to its community and its identity. (Senge, 2001:274).

2.2 PRINCIPIOS SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Maddux (2005) denomina Síndrome del Everest a la creencia de que por el simple hecho de tener ordenadores, estos deberían instalarse en los centros educativos. Sugiere dos tipos de aplicaciones educativas de las TICs:

- Tipo I, aplicaciones que faciliten la enseñanza y el aprendizaje tradicional.
- Tipo II, aplicaciones que favorezcan condiciones innovadoras para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque considera que por su utilidad debe fomentarse el primer tipo de aplicaciones, es tajante al afirmar que el éxito de las TICs en educación dependerá considerablemente del desarrollo de las aplicaciones del Tipo II. La cuestión principal de su planteamiento es *"how computers should be used in education rather than focusing merely on what they can be used for"* (Maddux, 2005:21)

Para Senge (2006) el primer tipo es el más frecuente, ya que en una cultura en la que los conocimientos que se poseen determinan estatus y salario, es mucho más probable que una nueva infraestructura, en nuestro caso ordenadores, se utilice para reforzar la cultura ya existente, en lugar de cambiarla para impulsar otro tipo de acciones, como por ejemplo, la

colaboración entre distintas personas. Va incluso más lejos al añadir que un buen profesor es alguien alrededor del cual aprenden otras personas; es aquel que desarrolla el espacio necesario para el aprendizaje e invita a otros a compartir ese lugar. Por el contrario, aquellos profesores que dominan una materia en menor medida, se ciñen únicamente a lo que están enseñando y en cómo lo están haciendo.

En una época en la que los ordenadores conectados a red hacen que la enseñanza esté al alcance de todos y en cualquier sitio, no se cuestiona el valor de la clase tradicional. Según Senge (2001), el problema no es el apoyo incondicional a Internet y a las TICs como sustitutos de la clase tradicional, sino *"to ask what might a classroom full of kids and adults be like if it were truly designed for learning and seen as only one of many settings in which learning occurs"* (Senge, 2001:42)

Normalmente, la innovación surge únicamente cuando "los elementos que componen una innovación" se unen para crear conjuntos de ideas y propuestas nuevas, que pueden propiciar la difusión de distintas aplicaciones. A pesar de que hoy en día se dan todas las condiciones para llevar a cabo este tipo de procesos, lo cierto es que existen signos sin precedente de ruptura en la cadena de montaje del concepto y proceso educativo; *"Extraordinary stress –not just on students, but on teachers, administrators, and parents –is one symptom of breakdown"* (Senge, 2001:50).

En este sentido, Todman y Dick (1993) sugieren la posibilidad de que la actitud del profesorado hacia las Nuevas Tecnologías pudiera repercutir en la de sus alumnos, hasta el punto de que las diferentes actitudes que muestran estos últimos hacia los ordenadores, se podrían predecir analizando las de sus profesores. En la misma línea se expresan Weil et al (1990:376) cuando afirman que *"the early role modelling of technology by people who are not themselves comfortable with technology can be predictive of later technological discomfort"*.

Brosnan (1998) mantiene que la utilización de los ordenadores en el sistema educativo puede conducir en algunos casos a la tecno-fobia a edades

tempranas, fobia que un individuo probablemente no habría desarrollado, si no hubiera estado en contacto con los ordenadores durante su educación. Entre las conductas que recoge como indicativas de inquietud hacia el uso de los ordenadores son:

- El individuo evita los ordenadores y los lugares en los que habitualmente se encuentran.
- Muestra excesiva precaución cuando tiene que utilizarlos.
- Hace comentarios negativos sobre los mismos.
- Intenta limitar su uso.

Según Fullan (1992) los dirigentes gubernamentales reconocen que para muchos profesores el hecho de aprender a utilizar nuevas herramientas informáticas representa un obstáculo. Por tanto considera que el impulso fundamental para desarrollar el uso de los ordenadores y de los sistemas informáticos en el proceso educativo, es facilitar su utilización tanto como sea posible. Propone que hasta que se haya alcanzado ese nivel de sofisticación técnica *"teachers need to know how to solve minor technical problems or have immediate access to someone who can"* (Fullan, 1992:36). De este modo, tanto profesores como alumnos no necesitarían muchos conocimientos para poder utilizarlos como herramientas de aprendizaje.

2.3 LA INNOVACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO Y LA DIFUSIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

Tener conocimiento de una innovación es algo muy distinto a utilizar una idea nueva. Todos conocemos innumerables innovaciones que no adoptamos. Uno de los motivos es *"because an individual may know about a new idea but not regard it as relevant to the individual's situation, and as potentially useful"* (Rogers, 1995:167)

Rogers (1995) asegura que adoptar una idea nueva, incluso cuando tiene ventajas obvias, es con frecuencia difícil. Muchas innovaciones requieren un largo periodo desde sus comienzos hasta que se aceptan de manera generalizada. En este sentido también afirma que el aspecto novedoso de una

innovación no necesariamente supone nuevos conocimientos, ya que cabe la posibilidad de que se tenga constancia de la existencia de la misma, pero que no se haya desarrollado una actitud favorable o desfavorable hacia ella. *"Newness of an innovation may be expressed in terms of knowledge, persuasion or a decision to adopt"* (Rogers, 1995:11).

Rogers (1995) utiliza los términos *"innovation"* y *"technology"* como sinónimos al analizar las ideas sobre innovación tecnológica. Desde su punto de vista, el proceso de innovación es fundamentalmente una actividad de examen y procesamiento de información en la que el individuo busca reducir la incertidumbre sobre las ventajas y desventajas de una innovación.

Para él, las características de las innovaciones tal y como las perciben los individuos, ayudan a explicar sus diferentes grados de adopción, entre los que señala:

- **Ventaja relativa.** Es el grado en el que se percibe una innovación como algo mejor que la idea que sustituye. Los criterios para definir si es "mejor" que la actual se basan, fundamentalmente, en la rentabilidad económica, bajo coste inicial, prestigio social, ahorro de esfuerzo y tiempo, y en la inmediatez de la recompensa que supone su implantación.
- **Compatibilidad.** Es el grado en el que se percibe una innovación como algo compatible con los valores y creencias existentes (una innovación que entre en conflicto con valores profundamente arraigados se adoptará mucho más lentamente); experiencias pasadas (las ideas ya conocidas son las herramientas mentales principales que la gente utiliza para evaluar las nuevas ideas), y las necesidades de las personas que pudieran adoptarla en un futuro (a veces es necesario que un grupo de personas tomen conciencia de los beneficios que reportaría la adopción de una innovación).
- **Complejidad.** Es el grado en el que una innovación se percibe como algo difícil de entender y utilizar. En este caso Rogers (1995) utiliza como ejemplo los niveles de frustración que revelaron los estudios sobre el manejo de los ordenadores en los hogares a principios de los años 80. Hechos que propiciaron la ralentización del proceso de adopción de los mismos en aquella época.

- Posibilidad de ser probado ("*trialability*"). Es el grado en el que una innovación se puede experimentar, testar. Es una etapa importante para las primeras personas que adoptan una innovación, no teniendo especial repercusión en las que lo hacen con posterioridad.
- Posibilidad de ser observado ("*observability*"). Es el grado en el que los resultados de una innovación son visibles a otros. Las innovaciones que no tienen resultados visibles claros se adoptan con más lentitud que aquellas que tienen resultados obvios: "*Innovations that are perceived by individuals as having greater relative advantage, compatibility, trialability, observability, and less complexity will be adopted more rapidly than other innovations*" (Rogers, 1995:16).

En el proceso de adopción de una innovación, Rogers (1995) distingue varias etapas. La primera tiene lugar cuando se conoce la existencia de una innovación y se adquieren algunas nociones sobre su funcionamiento ("*knowledge*"). A continuación, el individuo forma una actitud favorable o desfavorable hacia dicha innovación ("*persuasion*"), para realizar posteriormente una serie de actividades que lo conduzcan a la elección o al rechazo de la misma ("*decision*"). Las dos últimas fases de este proceso englobarían la puesta en práctica de ese nuevo proyecto ("*implementation*") y, finalmente, la búsqueda de apoyo para confirmar esta decisión de adopción ("*confirmation*") que, aunque ya se ha tomado, puede ser revocada, si se reciben mensajes contradictorios sobre el nuevo propósito. Este último proceso, al que Rogers (1995) denomina "*discontinuance*", es la decisión de rechazar una innovación después de que ha sido adoptada previamente. Puede ocurrir porque no se esté satisfecho con el desarrollo de una innovación o porque ésta sea sustituida por una idea mejor. También existe la posibilidad de que se adopte un nuevo proyecto después de haber sido previamente rechazado. Este proceso siempre tiene lugar durante la etapa de confirmación. En los extremos de este proceso estarían la adopción, que es la decisión de desarrollar un nuevo proyecto como mejor alternativa posible o el rechazo del mismo.

Dependiendo del número de personas que adopten una nueva idea, Rogers (1995:37), distingue las siguientes tipos de decisiones:

- “*Optional innovation-decisions*”. Un individuo elige de manera independiente, cualesquiera que sean las decisiones de adopción o rechazo que tomen el resto de los miembros que conforman el sistema.
- “*Collective innovation decisions*”. La elección se hace por consenso entre todos los miembros del grupo.
- “*Authority innovation decisions*”. Un grupo relativamente pequeño, pero con poder dentro del sistema, toma decisiones sobre un nuevo proyecto.
- “*Contingent innovation-decisions*”. Es una combinación de dos o más de las opciones descritas arriba. La disposición sobre la adopción o el rechazo de un nuevo proyecto se hacen únicamente después de haber tomado una decisión anterior sobre una innovación.

Señala además que el creador de un nuevo proyecto debe tener en cuenta, no solamente sus propios problemas con respecto a la innovación que establece, sino también los que pudieran surgir a las personas o instituciones que llevan a la práctica su proceso de innovación, anticipándose a los mismos, sobre todo cuando surgen serias dudas sobre éste. Este supuesto rara vez se tiene en cuenta, pues los agentes de cualquier cambio asumen que la adopción de una innovación determinada, solamente tendrá resultados beneficiosos para las personas que la adopten, prestando poca atención a sus posibles efectos negativos. Por ello se dan situaciones como las que Rogers (1995:215) denomina “*overadoption*”, que es la adopción de una innovación, cuando los expertos piensan que se debería rechazar. Según él, este fenómeno tiene lugar porque el individuo que la adopta desconoce en parte todo lo referente a esa nueva idea y es incapaz de predecir las consecuencias que la misma tendrá en un futuro.

Las consecuencias de muchas innovaciones tecnológicas pueden llegar a ser tremendas, hasta el extremo de ampliar las diferencias socio-económicas de una sociedad. En esta línea Albirini (2007), que recoge el sentimiento de Welker (1991), afirma, que una vez que las personas comenzaron a creer en el valor de los conocimientos que adquirieron en su centro educativo, la educación se convirtió en la medida del éxito, así como de los niveles de ingreso, bienestar y clase social, entre otros. Según Rogers (1995), los

individuos de una sociedad que más necesitan los beneficios de una nueva idea (los menos cultos, menos ricos y los que son de naturaleza similar), son normalmente los últimos en adoptar una innovación. Lo habitual es que en un sistema cualquiera, los individuos que menos necesitan los beneficios de una innovación, son los primeros en adoptarla. *"This paradoxical relationship between innovativeness and the need for benefits of an innovation tends to result in a wider socio-economic gap between the higher and the lower socio-economic individuals in a social-system"* (Rogers, 1995: 275)

Si llevamos este proceso de innovación al terreno educativo actual, Albirini (2007) denomina *"cut-and-paste approach"* al proceso de introducción de las TICs en el aula. Según él, no existía ningún paradigma en el sistema educativo que pudiera albergar las TICs y la crisis de su implantación se debe en gran medida a la disparidad entre los supuestos de ambas. Por una parte las TICs persiguen la democratización del aprendizaje, la descentralización de la instrucción, la reorganización del material educativo, el incremento del acceso a múltiples fuentes de información, la transformación de las jerarquías en aspectos de comunicación e interacción, el desarrollo de la colaboración y la investigación del alumno, y la eliminación de la estricta estructura de la clase. Por otra parte, el sistema educativo se basa entre otros, en supuestos como el control del profesorado, la autoridad del libro de texto, la jerarquía, el espíritu competitivo, individualismo, la clase estructurada, la realización de actividades lineales estructuradas, la disciplina, la uniformidad y la interactividad cara a cara. La disparidad entre los principios de ambas muestra su precaria relación y presagia una tensa integración de las TICs en la educación.

De acuerdo con Albirini (2007), la introducción de las TICs y la proliferación de ordenadores en los centros educativos, no solamente no han contribuido a que se produzcan cambios notorios en los sistemas educativos establecidos, sino que ha generado además tensiones en este terreno. En sus comienzos, la noción de "revolución" de los sistemas educativos existentes era muy razonable por las expectativas que se habían generado. Pero con el tiempo, se produce un debilitamiento de estas creencias, quizá por el uso de

los ordenadores como instrumento para hacer más eficaces las prácticas ya existentes, en lugar de ser empleados para explorar nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

En la evolución de este proceso, el uso de los programas informáticos se limitaba en gran medida a presentar los libros de texto en formato electrónico. Su mayor detracción está en el hecho de que el nuevo modelo impulsado por las TICs se basaba únicamente en el cambio del instrumento educativo, que utiliza el ordenador frente al profesor y que quita el control del proceso de aprendizaje a este último, para ponerlo en manos del programador informático. El modelo conductista deshumaniza por consiguiente el proceso educativo en el que no se presta demasiada atención al alumno, que sigue considerándose un destinatario pasivo de la misma.

Es a comienzos de los años ochenta, con el “redescubrimiento” de las corrientes cognitiva y constructivista, cuando se produce un cambio en la funcionalidad de los ordenadores, que pasan a ser herramientas que facilitan el procesamiento y la interacción del alumno. Sin embargo, tal y como apunta Albirini (2007), algunas de las actividades realizadas con el ordenador y basadas en las corrientes mencionadas anteriormente, tenían un valor limitado en el aula, pues se requería más tiempo para terminarlas del que habitualmente duraba un periodo lectivo. Tampoco se puede obviar que suponían un añadido a un currículo central, por lo que no sirvieron para reestructurar el modelo de aprendizaje establecido. A finales de los años ochenta y a comienzos de los noventa, aún se considera que la tecnología educativa contribuye más a los aspectos marginales que centrales del proceso educativo, y *“educational technology came under fire for the computer was still being used in an improvised and disconnected fashion”* (Albirini, 2007:230). Es a partir de 1990 cuando la reforma educativa toma nuevo rumbo alentada por las redes informáticas e Internet, que se convierte en el medio utilizado para traer el mundo exterior a la clase. Las posibilidades que ofrece Internet para la comunicación, el acceso a la información y la colaboración, hacen que se contemple la transformación del currículo, adaptando incluso ciertas aplicaciones informáticas al currículo existente y aun

éste último al ordenador. Albirini (2007) recoge en este sentido la opinión de numerosos expertos para afirmar que estas variaciones reflejan un incremento cuantitativo en la disponibilidad y acceso a la información, más que un cambio cualitativo en el currículo. Considera que las grandes expectativas sobre el revolucionario papel que los ordenadores iban a tener en educación se están desvaneciendo en parte, porque el efecto de Internet en el aula ha sido prácticamente imperceptible y destaca el hecho de que tras más de treinta años de investigación y experimentación en tecnología educativa no se hayan conseguido grandes logros en este terreno. En este sentido, adquiere especial relevancia la referencia que Albirini (2007:231) recoge de otros autores para sostener su postura:

Some years ago, there was a tendency to believe that if one could only install enough computers in the school, many educational problems would be solved. However, students as well as teachers are to an increasing extent questioning the value of information technology in education. Even if computers are frequently used for word processing, information search, email, and chatting, the worry is whether these tools really improve how students learn (Gärdenfors y Johansson,2005:1)

En términos muy similares expresan su preocupación sobre las expectativas existentes en lo referente a las TICs en el sistema educativo autores como Gobbo y Girardi (2001) o Bax (2000):

Although the availability of ICT use in schools has increased, there have also been some disappointments, as all the gains that were envisaged were not always achieved. One reason could be related to the initially excessive optimism that the introduction of ICT, as a "deus ex machina", would result in an overall improvement in education. (Gobbo and Girardi, 2001:63).

The prevalent assumption appears to be that as technology can solve the problem of entertainment or communication, then it must surely be able to solve the problem of education equally easily. It is seen, in short, as some kind of panacea which will make education quicker, easier and cheaper. (Bax, 2000:208)

Según Whitaker (1993), muchos de los cambios tanto a nivel personal como organizativo, requieren nuevos conocimientos y habilidades, que permitan que la adaptación a las nuevas circunstancias tenga éxito. El aprendizaje es fundamental en todo proceso de cambio, ha estado presente en todos los desarrollos significativos de la vida y ha hecho posible el logro de objetivos y la toma de decisiones. El aprendizaje se asocia habitualmente a la

educación y al mismo tiempo a la dependencia de un profesor, de tal modo que es inevitable, en ocasiones, pensar que para que haya aprendizaje es indispensable la presencia de un profesor o instructor; este hecho ha robado al individuo en gran medida la conciencia de que una de sus características genéticas más significativas es la capacidad de crecimiento intelectual, aprendizaje y desarrollo autónomo. Desde su punto de vista, la actitud, la personalidad y la experiencia juegan un papel fundamental en una dinámica de cambio y estas características contribuyen al desarrollo de una gran capacidad para la resistencia al cambio, que en realidad es la lucha por preservar nuestro estatus, aunque para ello se haga necesario el ataque y la crítica a cualquier propuesta nueva.

La razón que McFarlane (1997) propone para explicar las causas por las que se debería pedir a los profesores que acogieran con agrado las innovaciones, es decir el uso de los ordenadores en sus aulas, es que cuando se aprovecha el entusiasmo y el asombro de los niños, los resultados son positivos y la angustia inicial que pueda causar el miedo a la innovación, merece la pena por el desarrollo intelectual que facilitan.

Albirini (2007) plantea dos propuestas para eludir la actual crisis educativa. La primera sería dejar la educación tal y como está en estos momentos y, la segunda, el aprovechamiento del potencial de las TICs tras una reestructuración educativa minuciosa, convirtiendo los centros educativos en instituciones nuevas. Teniendo en cuenta la presencia cada vez más frecuente de las TICs en los centros, considera inevitable la segunda opción en un futuro, pero advierte de la necesidad del cambio de la educación actual a un nuevo paradigma, de la "reinención" de la educación y de la transformación de elementos que forman parte de la misma, como los libros de texto, el currículo o los exámenes.

Capítulo 3:
Estudio de las actitudes
del profesorado.

INTRODUCCIÓN.

Se atribuye a Thomas y Znaniecki (1918) una de las primeras definiciones sobre actitudes, en la que hace referencia a ellas como “un estado de ánimo del individuo hacia un objeto”. Las actitudes son siempre hacia algo, puede ser un objeto físico, una persona o algo más abstracto, pero siempre relevante o importante para nosotros. Su existencia no se puede ver o medir de manera directa, y únicamente somos conscientes de las actitudes de las personas a través de su comportamiento

También se han definido las actitudes como una predisposición aprendida a pensar, sentir o comportarse hacia una persona (u objeto) de una manera determinada. En este caso “*aprendida*” enfatiza el hecho de que las actitudes son resultado de la experiencia, ya que no nacemos con actitudes positivas o negativas hacia ciertos objetos o grupos.

El comportamiento que es práctico y efectivo en un aula puede no serlo en otra. Es el profesor el que decide lo que es apropiado en cada contexto educativo, ya que cada clase está formada por una combinación única de personalidades, limitaciones y oportunidades. Por tanto, si se han de aplicar normas generales a situaciones particulares, debemos conocer en profundidad “*how teachers exercise judgement, make decisions, define appropriateness, and express their thoughts in their actions*” (Clark y Yinger, 1979:232). Además, es importante estudiar cómo los profesores dan sentido a su mundo, ya que la mayoría de las decisiones que toman y de los juicios que emiten, provienen de las interpretaciones de sus experiencias.

De acuerdo con Rogers (1995), las actitudes de las personas hacia las TICs son esenciales para su difusión. En esta investigación lo son para llegar a entender los obstáculos que limitan la integración de las TICs en el aula por parte del profesorado de inglés que ejerce su labor docente en Enseñanza Secundaria, en la provincia de Badajoz.

3.1 ESTUDIO DE ACTITUDES HACIA LAS TICs EN EDUCACIÓN.

Al analizar experiencias anteriores en la historia de las tecnologías educativas, concretamente la influencia de la televisión en educación, Buckingham et al (2001) apuntan a la indiferencia del profesorado y a su resistencia al cambio como uno de los motivos de su fracaso. Sin embargo, esta reacción no se debió al conservadurismo del gremio o a su incapacidad para adaptarse a los nuevos tiempos. Por una parte estuvo provocada por el fracaso de las instituciones para proporcionar la formación y el apoyo necesarios que habrían ayudado a integrar las nuevas herramientas en su práctica docente. Por otra, se debió a que el profesorado no estaba dispuesto a permitir que las cadenas de televisión o las personas involucradas en esta nueva experiencia, impusieran un currículo desde fuera.

Al igual que ha ocurrido en muchos otros países de todo el mundo, consideramos que la introducción de las TICs en los centros educativos de la provincia de Badajoz no ha estado precedida de una investigación. Albirini (2006) va más allá, y además de señalar este hecho, critica el que los planes de implementación de las TICs no hayan considerado la reacción del profesorado hacia estas nuevas herramientas. Siguiendo algunas investigaciones, afirma que las actitudes del profesorado hacia los ordenadores son factores fundamentales relacionados tanto con la aceptación inicial de las TICs, como con el comportamiento posterior en relación al uso del ordenador. Por ello sugiere la necesidad de estudios que se centren en las actitudes de los usuarios en las primeras etapas del proceso de implementación de las TICs. Según su opinión, las investigaciones realizadas recientemente sobre las TICs en educación muestran que el éxito de su implementación depende en gran medida de las actitudes de los educadores, que son los que determinan finalmente el modo en que éstas se utilizan en el aula. En este sentido, Zhao (1995) denomina a los profesores los “*gate-keepers*” de la tecnología, los que deciden si se emplean en el aula y el modo en que se emplean. El desarrollo de actitudes positivas hacia las TICs entre el profesorado es un factor fundamental, no solamente para mejorar la integración del ordenador, sino también para evitar su resistencia a utilizarlo.

Ertmer (1999) agrupaba en dos categorías los impedimentos para la integración efectiva de las TICs en educación: las limitaciones extrínsecas al profesorado, entre las que incluye acceso, tiempo, apoyo, recursos o formación; y las que son intrínsecas al mismo, como son las actitudes, creencias, prácticas y la resistencia al cambio. Considera que, aunque se superaran todas las barreras extrínsecas, los docentes no utilizarían las TICs de manera automática.

Además de la importancia de las normas culturales y sociales de un país para aceptar la tecnología, Albirini (2006) señala que las actitudes del profesorado hacia las TICs también están relacionadas con su capacidad para el uso de éstas, lo que no quiere decir que los docentes con bajo nivel de competencia tengan siempre una actitud negativa hacia las mismas. Muir-Herzig (2004) considera que una formación adecuada disminuye la ansiedad del profesorado y mejora su actitud hacia el uso del ordenador.

Por este motivo, a pesar de que muchos profesores son conscientes del valor que puede llegar a tener el ordenador en la educación del alumno, la falta de conocimientos y de experiencia a la hora de utilizarlo, conduce a que sean reticentes a integrarlo en la enseñanza. Esta afirmación se ve reflejada en los resultados de su investigación ya que, si bien el profesorado participante es positivo sobre las ventajas del ordenador como herramienta educativa, no lo es tanto sobre la compatibilidad de las TICs con su práctica docente. La disparidad entre las demandas tecnológicas y el currículo existente se ha considerado siempre un gran impedimento para la integración de la tecnología y, tal vez por eso, la mayor parte de los profesores consideran que los ordenadores están proliferando demasiado rápidamente, no se muestran muy seguros de que encajen bien en sus objetivos curriculares y, además, consideran el tiempo dedicado a cada periodo lectivo demasiado limitado para la utilización del ordenador. Todo ello indica que no se puede llevar a cabo un cambio educativo por el mero hecho de colocar ordenadores en las aulas, sino que para que éste ocurra, es necesario hacer renovaciones a nivel pedagógico, estructural y de enfoque del currículo.

Given the recent presence of technology in their schools, developing countries have the responsibility not merely to provide computers for schools, but also to foster a culture of acceptance amongst the end-users of these tools. Hence, the study of teachers' attitudes becomes indispensable to the technology implementation plans (Albirini, 2006: 386)

To simply put computers into schools is not enough. Projects that show improvements in instruction, integration, and learning are those that concentrate on teacher training and place computers where they are readily accessible to educators and students, in the classroom. The training must be customized to show teachers how to effectively use technology, making a strong connection between their own teaching style and how technology can enhance their classroom instruction (Fabry y Higgs, 1997: 392)

Albirini (2006) cree que el desafío de integrar las TICs en educación es un hecho más humano que tecnológico. Además, considera fundamental que las iniciativas tecnológicas incluyan medidas para preparar al profesorado a utilizar el ordenador en su práctica docente, pero no incluyendo únicamente oportunidades de formación, sino también ayudándolos a experimentar con las TICs antes de ser capaces de utilizarlas en sus clases. En este sentido, Zhao y Tella (2002), afirman que la habilidad de utilizar la tecnología para enseñar es algo muy distinto a simplemente utilizarla, debido a que la tecnología debe estar integrada en un marco pedagógico sólido. Por ello creen necesario que la primera cuestión a tener en cuenta en la formación del profesorado para usar las TICs como herramienta pedagógica, es analizar cómo interactúa con los enfoques pedagógicos vigentes, ya que es más probable que el profesorado las utilice si consideran que son compatibles con sus orientaciones didácticas.

Por otro lado, los docentes necesitan formarse y desarrollar sus habilidades fuera del horario escolar para centrarse en la instrucción y en los objetivos de la misma y para que, una vez que han recibido la formación adecuada en TICs, puedan integrarlas en el currículo (Muir-Herzig, 2004). De la misma opinión son Fabry y Higgs (1997), para los que el profesorado debería tener atribuciones para tomar decisiones sobre las TICs y se les debe proporcionar el tiempo, la formación y el apoyo necesarios para adquirir las habilidades que contribuyan a que las tecnologías sean un elemento renovador. Para esto es fundamental que cuenten con el tiempo que requiere el aprendizaje de nuevas habilidades, experimentar con las tecnologías,

compartir sus experiencias con compañeros de trabajo y asistir a programas de formación relacionados con la materia:

Even accomplished, highly motivated technology-using teachers rank lack of time as among the most problematic barriers to integrating computers into schools. Teachers require time to experiment with technology, share their experiences with colleagues, and attend technology-related in-service training programs (Fabry y Higgs, 1997:390)

Las diferentes posturas en relación a la adopción de las TICs por parte del profesorado se limitan con frecuencia a variables relacionadas con la tecnología, como la experiencia en el uso del ordenador y las actitudes hacia el mismo. Hermans et al (2008) relacionan además de manera positiva la experiencia en el uso del ordenador con las actitudes hacia éste, y afirman que cuanto mayor sea la experiencia que el profesorado tenga con los ordenadores, mayor será la posibilidad de que muestren actitudes positivas hacia ellos. Y son estas actitudes positivas las que se espera que fomenten la integración de las TICs en el aula.

Fabry y Higgs (1997) afirman que el éxito de la integración de los ordenadores en los centros depende en gran medida de cómo el profesorado adopte y utilice los ordenadores en el aula. Según ellos, *"the educational potential computers possess will not be fully realized unless teachers embrace and understand how to effectively use them"* (Fabry y Higgs, 1997:385). Desde su punto de vista, una de las causas que contribuyen a que haya un desfase entre el uso potencial y el uso real de los ordenadores, está relacionada con las actitudes del profesorado.

Siguiendo la clasificación sobre las categorías de innovación y adopción (que se recogen en el capítulo 2 de nuestro estudio), Rogers (1995), llega a la conclusión de que existe una minoría del profesorado en el que predominan las actitudes positivas y el deseo de innovar con el uso del ordenador en el aula, desde un principio. Señala la resistencia al cambio por parte del profesorado, su actitud, su formación, el tiempo, el acceso a las mismas y su coste como principales impedimentos para la implementación efectiva de las TICs en el aula. En el caso de la provincia de Badajoz, estas dos últimas

causas no se pueden considerar impedimento, ya que todas las aulas de todos los centros de Enseñanza Secundaria cuentan con ordenadores para sus alumnos.

Gran parte del éxito o fracaso de un proyecto dependerá por tanto de los docentes. Según Lortie (2002), el modo en el que el profesorado ve sus éxitos influirá en el nivel de recompensa psicológica que consigan en su trabajo diario. Si ven sus logros como algo fácil y habitual, su recompensa psicológica será alta y estará asegurada, pero si por el contrario consideran el éxito como algo imprevisible y difícil de conseguir, experimentarán la recompensa psicológica como algo incierto y escaso. El problema al que se enfrenta el profesorado es que normalmente tiene que seguir una programación que en muchas ocasiones aburre al alumno o está por encima de sus capacidades:

The teacher has an additional handicap in maintaining attention; unlike the director of a play, the teacher has little "artistic control" over the enterprise. Teacher cannot select or reject scripts; they frequently must follow curricula which bore students or are beyond their capacities. Nor is the classroom a stage over which the teacher can legitimately assert full authority; as part of the school, its activities are subject to review by higher officials. (Lortie, 2002: 166)

Si el profesorado quiere integrar las tecnologías en su práctica docente, han de considerar que tienen la habilidad para utilizarlas, ya que una actitud positiva hacia los ordenadores y el convencimiento de su capacidad para utilizarlos, son condiciones básicas para lograr el éxito en este terreno. En este sentido, Paraskeva et al (2008), señalan que la investigación realizada hasta el momento muestra que las actitudes de los docentes hacia las tecnologías modernas influyen de manera considerable en el uso efectivo de éstas en el proceso de aprendizaje. También creen que son cruciales para la integración y el desarrollo de las TICs en educación, factores relacionados con la naturaleza del profesor, como la confianza en sus capacidades, el concepto de sí mismo, las actitudes y la motivación. Además, basándose en los datos de un estudio de investigación sobre la efectividad de las tecnologías en educación en Estados Unidos, realizado por *Software and Information Industry Association*

en el año 2000, en el que se resume la investigación sobre tecnología educativa realizada en los últimos veinte años, afirman que el profesorado trabaja de una manera más eficaz después de recibir una formación más amplia sobre la integración de la tecnología en el currículo escolar. Conjugando esta afirmación y los datos obtenidos en su estudio, señalan que la formación de los docentes para la utilización de la tecnología como herramienta educativa, puede cambiar las actitudes y la confianza de éstos hacia el uso de las TICs.

Offir y Katz (1990) también señalan que el comportamiento y las actitudes del profesorado son requisito esencial para la iniciación de cualquier tipo de reforma en la enseñanza, y van más allá al afirmar que existe una conexión entre una actitud positiva hacia los ordenadores en el aula y una personalidad decidida. Al parecer, existe la posibilidad de que las personas que son más resueltas consigan la transición hacia el uso de las TICs en la enseñanza mucho más fácilmente que aquellas que no lo son. El hecho de ser una persona poco decidida indica cierto tradicionalismo en la forma de enseñar, y por tanto perjudica la adaptación a métodos de enseñanza novedosos. En este sentido, Somekh (2004) cree que los esfuerzos de las autoridades educativas por provocar un cambio radical a través de la introducción de las TICs están siendo ineficaces debido a que el profesorado no puede adaptar dichos cambios a las prácticas tradicionales; la rigidez de la institución para la que trabajan, hace que no puedan correr riesgos o participar en muchos casos de la creatividad y la experimentación.

Según Offir y Katz (1990), si se percibiera a escala universal un éxito rotundo de los ordenadores en la enseñanza, todo el profesorado (incluyendo a todos aquellos que no suelen correr riesgos), mostraría su conformidad para incluir las TICs en el proceso de enseñanza. Sin embargo, si se apreciara el éxito solamente en el 50% de los casos, lo incorporarían en su práctica docente un 10% de las personas poco resueltas, un 50% de las personas a las que les gusta correr riesgos de forma moderada y un 80% de las que son muy decididas. Por ese motivo concluye que los centros educativos que opten por introducir los ordenadores en el aula, deben hacerlo con la ayuda del

profesorado que sea decidido, al menos hasta que finalice el periodo de adaptación, y el resto de profesores puedan comprobar que la nueva herramienta no supone amenaza alguna en la práctica docente.

3.2 ESTUDIO DE ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

A pesar de que la mayor parte de los programas de innovación educativa vienen impuestos por determinadas autoridades políticas y no surgen del cuerpo de profesores ni de asesores educativos, recogen en numerosas ocasiones expectativas divergentes y contradictorias sobre cómo deberían trabajar los docentes. Veen y Slegers (2006) critican el hecho de que sea el profesorado el que tenga que llevar a la práctica las distintas reformas educativas, aunque rara vez se considere su opinión para el diseño de las mismas. Señalan que no todos los profesores comparten los mismos valores, las mismas actitudes, la misma filosofía educativa o las mismas expectativas en aspectos profesionales, pedagógicos u organizativos de su trabajo. Por eso consideran necesaria una investigación socio-psicológica, que analice las interacciones y relaciones entre el individuo y su entorno, y los distintos sentimientos que estas relaciones provocan. Promueven el estudio de lo que las reformas actuales significan para los profesores, en cómo afectan a lo que los docentes consideran importante en su trabajo, y en cómo ellos valoran y experimentan estos contextos de reforma. El concepto que tiene un profesor sobre su trabajo es parte esencial de su identidad profesional, lo que significa que el docente que considere coherente la relación entre su orientación profesional y los cambios actuales, evolucionará de manera más positiva y sentirá que se refuerza su identidad profesional. Por el contrario, aquellos que consideren una incongruencia sus orientaciones profesionales y los cambios que tienen lugar, reaccionarán de modo más negativo. Según Veen y Slegers (2006:106), es necesario analizar concienzudamente las consecuencias que las distintas reformas tienen en la práctica diaria del profesorado, pues el modo en que los docentes reaccionan ante éstas, viene determinado por "*whether the teachers perceive their professional identities as being reinforced or threatened by reforms*". En definitiva, el impacto de las

reformas y los sentimientos que el profesorado experimenta hacia las mismas, está relacionado con sus creencias y su valoración de la situación.

Si se tienen en cuenta los resultados de algunos estudios, como los que recogen Clark y Yinger (1979), se podría considerar la posibilidad de que el profesorado viera la introducción de las TICs como una amenaza para la dinámica de sus clases porque, según los resultados de varios estudios etnográficos, una de las principales inquietudes del profesorado es la creación de un grupo de alumnos cohesivo y estable, y mantenerlo. Todos los planes e interpretaciones del profesorado están enfocados en términos del impacto que tendrían las TICs en la clase como grupo. El profesor se considera líder del grupo y, como tal, fomenta la cooperación y el respeto por otros miembros del grupo y diseña actividades que generan un alto nivel de consenso dentro del mismo. Visto así, la introducción de las TICs, del modo en que se ha hecho en los centros que nos ocupan, no fomenta el trabajo en grupo.

Otro de los datos a tener en cuenta es la relación que el docente tiene con la organización educativa en la que trabaja, que también influye de manera decisiva en su desarrollo profesional, su motivación y la implementación de novedades educativas. *"Teachers' perceptions and behaviour in the classroom and school are strongly determined by the organizational and social environment in which they find themselves"* (Veen y Sleegers, 2006:107). Partiendo de la base de que existen dos perspectivas totalmente distintas sobre la labor del profesorado en relación al centro educativo, (por una parte una orientación restringida, en la que los docentes se centran exclusivamente en la clase y por otra una orientación de gran extensión, en la que el docente se centra no solamente en la clase sino también en la organización educativa), Veen et al (2001), afirman que no es posible que el profesorado de Secundaria actual siga la primera opción, dado que los cambios actuales en los modelos organizativos del profesorado prestan especial atención a la colaboración entre los docentes y a su participación en los procesos de toma de decisiones de los centros. Se asume que es necesaria la colaboración entre profesores para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado y que *"the learning processes of students are beyond the*

responsability of one teacher and thus the responsibility of all teachers" (Veen et al, 2001: 178).

Capítulo 4:

**La normalización del uso de las
TICs y su integración en el currículo.**

4.1 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS A TRAVÉS DEL ORDENADOR (CALL).

Kern (2006) señala, que la rápida evolución de las tecnologías de la comunicación ha cambiado el uso y la pedagogía de las lenguas. La conexión a Internet desde cualquier lugar a través de redes inalámbricas, el contacto visual entre interlocutores que utilizan este medio, las redes de usuarios, MOOs, blogs, chats y los Wikis, entre otros, permiten nuevas formas de discurso y de autoría, haciendo posible además que el color, la animación, las imágenes y el diseño visual, interactúen con la lengua en la comunicación a través de Internet.

De su investigación, resultan de bastante importancia para este estudio los perfiles del aprendizaje de lenguas por ordenador que desarrolla, (*Computer Assisted Language Learning* o CALL de ahora en adelante) y de comunicación mediante ordenador (*Computer-Mediated Communication* o CMC en adelante).

Kern (2006) recoge la evolución de las perspectivas de autores, como Levy (1997) y Egbert (2005) a la hora de definir CALL. Mientras que el primero la define como la búsqueda y el estudio de las aplicaciones del ordenador para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, para el segundo es cualquier situación en la que alguien quiera aprender idiomas, siempre que sea con o a través del ordenador. Queda de manifiesto la evolución entre la primera definición, cuya prioridad son las aplicaciones informáticas, y la más reciente, en la que este papel lo ocupa el estudiante de idiomas. Este cambio tiene su origen en la vertiginosa transformación de las Nuevas Tecnologías en los últimos años. Según Levy (1997) a finales de los años setenta y principios de los ochenta, las limitaciones de los programas y equipos informáticos eran tales, que incluso el hecho de omitir un punto podía llevar a que el programa no funcionase. Esto restringía la creación de actividades para el aprendizaje de lenguas. En los años noventa, se produce un cambio al diseñarse programas mucho más prácticos, que han permitido que las tecnologías se adapten a nuestras necesidades, y no a la inversa.

Kern y Warschauer (2002) distinguen tres etapas en el desarrollo de CALL:

- Enfoque estructural. Desarrollado durante las décadas de los sesenta y setenta, en el que los programas utilizados permitían casi exclusivamente la realización de actividades de vocabulario, gramática y repetición. Proporcionaban únicamente observaciones positivas o negativas con respecto a una respuesta exacta. Técnicamente eran programas muy poco sofisticados que permitían una única respuesta.
- Enfoque cognitivo. Hasta los años noventa, el estudiante se convierte en el centro de este modelo, que le proporciona la posibilidad de resolver problemas, probar hipótesis y de utilizar los conocimientos que ya posee para desarrollar otros nuevos.
- Enfoque socio-cognitivo. La dinámica de interacción del estudiante de idiomas con el ordenador pasa a ser sustituida por la de la interacción con otras personas a través del mismo instrumento.

A pesar de que se han invertido importantes sumas de dinero en la adquisición de ordenadores y además del interés de los alumnos por las Nuevas Tecnologías, la realidad es que, tal y como señala Jones (2001), no existe un gran número de profesores que confíen en el aprendizaje de una lengua a través del ordenador. Según él, los estudiantes esperan que los centros de idiomas, al menos en el mundo desarrollado, cuenten con ordenadores entre sus recursos. Administradores y profesores son conscientes de que CALL va adquiriendo prestigio, por lo que deben estar al nivel de las exigencias. El motor de ese sentimiento es la tendencia a considerar los ordenadores como promotores del aprendizaje independiente y autónomo, objetivo muy valorado en el enfoque comunicativo. Pero según él, la realidad es bien distinta al considerar muy probable que lo fundamental para el aprendizaje de un idioma con la ayuda del ordenador, sea la formación del alumno y la presencia del profesor. Señala como obstáculos principales para la total adaptación de su utilización por parte de los docentes de idiomas el hecho de que la mayoría de ellos, al contrario que sus alumnos, no han crecido con los ordenadores. Llega más allá al afirmar que, incluso, si se les

ofreciera la formación técnica y pedagógica adecuada, no tendrían tiempo de poner en práctica lo que han aprendido y

CALL might then be reduced to the "better than nothing" solution, where teachers only manage to recommend to their students CD-ROMS or Internet sites which are relevant to the syllabus, not having enough time to properly integrate CALL into their regular teaching or help learners individually by providing activities in self-access mode (Jones, 2001: 365-366)

Jones (2001) invita a seguir unas pautas a los centros que han invertido grandes sumas de dinero en la adquisición de ordenadores y desean explotar al máximo el potencial de CALL. Estas son:

- Reconocer que los estudiantes solamente pueden aprender a través de la instrucción y supervisión de los profesores, y que CALL no será efectivo sin la interacción profesor-alumno
- Reaccionar ante la posibilidad de que los estudiantes de lenguas modernas tengan experiencia en el manejo de ordenadores y muestren interés y predisposición para aprender utilizándolos.
- Revisar las programaciones para que CALL juegue un papel fundamental en las mismas, tanto en el aula, como en el aprendizaje autónomo.
- Proporcionar la formación adecuada al profesorado comprometido.
- Darles el tiempo necesario para que desarrollen la trayectoria a seguir por sus alumnos.

El desarrollo de redes, convierte al ordenador en un medio para la comunicación local y global. A través de herramientas como el correo electrónico, que permite a los usuarios componer mensajes siempre que quieran, la videoconferencia y los chats (IRC o Internet Relay Chats) o MOOs, que facilitan la comunicación simultánea de una persona con otras de cualquier parte del mundo, CMC procura la comunicación de un individuo con otro o con varios al mismo tiempo. Como expresan Kern y Warschauer (2002:12): *"It therefore allows a teacher or student to share a message with a small group, the whole class, a partner class, or an international discussion list involving hundreds or thousands of people"*.

Otros autores como Harrington y Levy (2001), mantienen la teoría de que CMC debería considerarse marco alternativo y complementario de la investigación de CALL. Señalan que este nuevo espacio surgió como respuesta a la necesidad de distinguir entre los contextos de interacción de la lengua oral naturales, y aquellos que ocurren a través de un medio informático. Recurriendo a los métodos de análisis del discurso, CMC investiga la naturaleza de la comunicación a través de textos, audio y vídeo mediante ordenador. Dichas interacciones pueden ser sincrónicas o asincrónicas, y pueden tener lugar de forma individualizada entre una y varias personas, o entre grupos al mismo tiempo. Afirman, además, que estas características son las que marcan la variación entre la comunicación cara a cara (FtF) y CMC y, con respecto a esta última, sugieren su inclusión en el desarrollo de la investigación y la teoría de CALL; *"the CMC perspective brings to CALL research a crucial focus on the effects of the computer on the nature of mediated language learning"* (Harrington y Levy, 2001:21). Entre las cuestiones básicas para realizar la investigación de CALL, basada en CMC, exponen, entre otros ejemplos, el estudio del texto de un correo electrónico y de un chat ; el análisis de la variación en las interacciones del alumno atendiendo a la audiencia, ya que, por ejemplo, en un foro, un participante podría modificar sus palabras atendiendo al hecho de que hay otros miembros que están participando, sin que él tenga constancia de ello, y por último, no por ello menos importante, el modo en el que CMC facilita el aprendizaje y el uso de una lengua y su comparación, respecto a la comunicación cara a cara.

El principal inconveniente que plantean algunos especialistas en la materia es que *"CMC language is often less correct, less complex, less coherent than other forms of language use"* (Kern, 2006: 194), en este mismo contexto, Crystal (2001), hace alusión a la creación de una lengua híbrida, que se genera cuando se entremezclan múltiples nacionalidades que lo utilizan como lengua común de comunicación, con sus propios acentos, construcciones gramaticales y estructuras discursivas propias, y previene del riesgo que pueda suponer el que un estudiante de idiomas no sepa diferenciar entre las formas estándar y no estándar de la lengua, adoptando por error, éstas últimas. Koutsogiannis y Mitsikopolou (2004) también advierten del peligro de

estas variedades híbridas, generadas en contextos de CMC, para la enseñanza del inglés en la educación académica:

The global media of the Internet may well allow immigrants the opportunity of language socialization in a less stifling environment than that of the average school, but we must bear in mind that this process will involve forms of literacy which may differ significantly from traditional forms of school literacy. (Koutsogiannis y Mitsikopolou, 2004: 84)

4.2 EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS A TRAVÉS DEL ORDENADOR (CALL).

Con respecto a CALL, Bax (2003) realiza un análisis minucioso de las distintas teorías originadas a lo largo de su historia en torno a la misma, con el fin de responder a tres cuestiones fundamentales: “*where has CALL been, where is it now and where is it going?*” (Bax, 2003:13). Para ello, toma como referencia las tres fases que Warschauer y Healey (1998) identifican en la historia de CALL, conductista, comunicativa e integradora, y alude a la necesidad de realizar un análisis alternativo de CALL, por los siguientes motivos:

- Warschauer y Healey (1998) no establecen si las fases mencionadas representan periodos históricos claramente definidos, pues cuando aparece una nueva etapa, continúan las anteriores.
- La necesidad de reforzar la validez de la teoría que identifica la década de los ochenta como parte de la etapa comunicativa de CALL, y de ofrecer una interpretación más ajustada de la función que tiene la comunicación en la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo (CLT).
- La fase integradora de CALL que Warschauer y Healey (1998) proponen, no está claramente diferenciada del enfoque comunicativo, del mismo modo que tampoco está justificada suficientemente la función de los ordenadores en las programaciones durante esta fase.

En el análisis alternativo que realiza Bax (2003), se distinguen tres tipos de metodologías, “*Restricted, Open and Integrated*” CALL, que contemplan la teoría del aprendizaje, además de los programas informáticos y los tipos de actividades que se utilizan en cada enfoque; el papel de los profesores y la

respuesta que se provocaba entre los alumnos. “*Restricted CALL*” difiere en pocos aspectos de la fase conductista de Warschauer y Healey (1998). Se desarrolla desde los años sesenta hasta finales de los setenta (aunque algunos de sus manifestaciones se pueden observar aún en la actualidad); recibiendo este nombre porque las actividades que se podían realizar para la enseñanza de las lenguas por ordenador eran limitadas, al igual que lo eran las actividades que con ellos podían realizar los alumnos; el tipo de reacción que se producía, el papel y las actitudes del profesor, que generalmente eran de intimidación y miedo; la situación de los ordenadores en el currículo eran las de un instrumento que no estaba integrado en las programaciones; y, finalmente, el sitio físico en el que se encontraban los ordenadores, que era una sala separada del espacio común de la clase. “*Open CALL*”, que comienza en los años 80 hasta nuestros días y que toma este nombre por tratarse de un enfoque relativamente abierto en cuanto a las actividades que realizan los alumnos con los ordenadores, así como a la respuesta del PC, que pasa a ser más flexible que en la metodología anterior. El estudiante comienza a interactuar con el aparato y de manera ocasional con otros estudiantes. A pesar de todo ello, la respuesta del profesor sigue siendo de miedo ante la utilización de las TICs, que no están tampoco integradas en la programación de la asignatura. Por último habla de “*Integrated CALL*”, que representa un objetivo hacia el que deberíamos estar trabajando más que una propuesta ya existente y que, lejos de considerarse como algo común, solamente está localizada en algunos lugares. En este enfoque destaca la realización de cualquier tipo de actividades con ordenador que sean apropiadas para las necesidades de los alumnos, desde CMC a e-mails o páginas Web. Habría interacción con el ordenador durante el desarrollo del tema y de manera frecuente de unos alumnos con otros; el PC podría interpretar, evaluar, comentar, estimular y hacer reflexionar al alumno; el profesor consideraría las TICs como parte normal de su proceso de enseñanza, ya que éstas estarían además integradas en su programación, adaptadas a las necesidades de sus alumnos y formarían parte de cada tema. Se localizarían en cada clase, en cada pupitre e incluso en cada mochila, como algo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al lugar que ocupa CALL en la actualidad, Bax (2003) afirma que a pesar que desde 1980 la actitud hacia los ordenadores ha sido bastante más abierta, la limitación en el número de ellos y en programas existentes han impedido la utilización de las Nuevas Tecnologías para la enseñanza de lenguas, en el contexto de comunicación real. Según él, no podríamos hablar del papel genuinamente comunicativo de CALL hasta aproximadamente 1995, cuando se hizo extensivo el uso del correo electrónico y el acceso a Internet, que en definitiva es lo que ha propiciado la introducción de CMC, lo que no implica que todas las partes implicadas en el proceso de CALL hayan evolucionado del mismo modo: *"This open aspect of the technology and software is by no means matched by an open attitude in other key areas of implementation such as teachers' attitudes, administrators' attitudes and timetabling"* (Bax, 2003:23).

Gobbo y Girardi (2001) opinan que el optimismo excesivo que generó la introducción de las TICs como *"Deus ex machina"*, ha propiciado en muchos casos una situación de decepción, pues se esperaban grandes mejoras en el terreno educativo y no se han logrado los objetivos previstos. Este desencanto se debe en parte a la creencia de que la mejora de la educación se daría por el mero hecho de utilizar las TICs, cuando lo que se debe tener en cuenta es el tipo de utilización de las mismas, para qué y cómo se emplean, incluyendo aspectos procedimentales como el espacio y el tiempo en el contexto escolar en el que tiene lugar el proceso de enseñanza, u otras particularidades relacionadas con el manejo de la clase. Al igual que Bax (2000, 2003), opinan, que la incorporación de las TICs en educación supone una serie de cambios, como la adaptación de profesores, estudiantes y centros educativos. Albirini (2006) apunta en este sentido, que aunque se ha dotado a los centros con ordenadores, no se han adoptado medidas adicionales que permitan a los educadores desarrollar actitudes positivas hacia los nuevos instrumentos y hacia su utilización. No se ha tenido en cuenta el papel de los docentes como agentes de cambio que pueden hacer efectiva la utilización de las TICs en las aulas.

Al analizar la experiencia del profesorado con respecto a las TICs, Murray y Barnes (1998) hablan del factor "wow". Este factor abarca desde las experiencias extremadamente positivas de los usuarios (tanto profesores como alumnos), hasta las reacciones iniciales más negativas con respecto a la utilización de una serie de programas informáticos. Según su opinión, deben mantenerse las actitudes positivas durante el mayor tiempo posible, como contrapeso a los elementos negativos que pudieran surgir, como las dificultades técnicas y las actualizaciones de los programas, o incluso la necesidad de reciclaje de los usuarios con respecto a las TICs; *"The initial learning curve may be steep, with first impressions varying, yet the results can be rewarding and satisfying for both teachers and learners"* (Murray y Barnes, 1998:259). Como resultado del reconocimiento de la existencia del factor "wow", el profesorado estará en disposición de evaluar los programas informáticos objetivamente y de avanzar con éxito hacia la promoción de CALL y la integración de las TICs en educación.

Estas actitudes y la acción llevada a cabo por profesores y personas involucradas en el proceso, son dos de las condiciones que Bax (2000) considera necesarias para que las TICs puedan jugar su papel en el cambio educativo.

En este sentido Bax habla del proceso de "normalización" en la enseñanza de idiomas, en el que profesores y alumnos considerarían la tecnología de igual manera que cualquiera de los recursos didácticos disponibles. En este enfoque se asume que el profesor, además de conocer los recursos didácticos disponibles, también es consciente de las limitaciones inherentes a la tecnología, las posibilidades que ofrecen y las actividades que no se pueden realizar a través de ella. En resumen, según él, no se trata de adoptar las TICs porque éstas van a solucionar todos los problemas, ni de evitarlas totalmente, sino de *"putting technology in its place"* (Bax, 2000:211). Para desarrollar las destrezas básicas en la enseñanza de una lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) es necesario dedicar tiempo a la toma de decisiones que atañen a aspectos pedagógicos y a las estrategias a

adoptar. Solamente entonces podremos ver si las TICs encajan en ellas y son de utilidad en este proceso.

El hecho de que "*Integrated CALL*" sea la metodología actual y que, según Bax (2003), queden aún muchos años para que ésta se convierta en algo habitual, se debe en parte a que "*CALL will be normalised when computers are treated as always secondary to learning itself, when the needs of learners will be analysed first of all, and the computer is used to serve those needs*" (Bax,2003:24). Para lograr la normalización de CALL el primer paso es identificar los factores que sirvan como base para que tenga lugar la normalización. A continuación sería necesario revisar la práctica en cada contexto de enseñanza a la luz de estos factores para, finalmente, ajustar nuestra práctica docente a cada aspecto y fomentar así, la normalización.

Bax (2003) distingue las siguientes etapas en la aproximación de CALL hacia la normalización:

- *Usuarios pioneros*. Por curiosidad, algunos centros y profesores comienzan a utilizar las TICs.
- *Ignorancia/escepticismo*. La mayor parte de las personas ignoran su existencia
- *Se prueba una vez*. La gente lo prueba y lo rechaza por los problemas que suelen surgir al comienzo. No logran ver el valor que tiene.
- *Se prueba otra vez*. Lo intentan de nuevo y comprueban que en realidad tiene ciertas ventajas.
- *Miedo/temor*. La mayoría de la gente comienza a utilizarlas, pero existe aún miedo, que se alterna con unas expectativas exageradas.
- *Hacia la normalización*. Las TICs se van considerando de manera gradual como algo normal.
- *Normalización*. La tecnología está tan integrada en nuestras vidas, que llegan a ser invisibles, se consideran una herramienta habitual.

El proceso de implementación de las TICs en los centros de Enseñanza Secundaria en Extremadura tiene sus particularidades. Tras la etapa que Bax (2003) denomina de *Miedo/temor*, tal vez no podamos afirmar que se ha

iniciado el camino hacia la normalización, a pesar de que todas las aulas de los centros de Enseñanza Secundaria de Extremadura cuentan con un ordenador para cada dos alumnos. Entre otros motivos se podría destacar que la mayor parte del profesorado que imparte la asignatura de inglés, que es el objetivo de nuestro estudio, no han comenzado a utilizar las TICs por curiosidad, sino en cierta medida, por imposición. Se han visto obligados a aprender a utilizar una herramienta, con la que no estaban familiarizados y que en ocasiones rechazaban. A pesar de que han transcurrido ya nueve años desde que se completó el proceso de implantación de las TICs en nuestra región, muchos profesores han "sufrido" los inconvenientes de una falta de formación adecuada, no solamente a nivel pedagógico, sino también en el aspecto técnico. El rechazo viene agravado por el hecho de que durante este periodo de tiempo han tenido que realizar cursos de formación, fuera de su horario de trabajo, para aprender a resolver cuestiones de carácter burocrático a través de las TICs; actividades que no son propiamente docentes como faltas de asistencia a clase, informes sobre los alumnos o evaluación de resultados de los mismos. Podríamos afirmar que, aunque una parte del profesorado ha iniciado su andadura para normalizar las TICs en su práctica docente, existe aún un gran número de ellos que permanecen en la etapa denominada de *miedo/temor*, de la que algunos han pasado, desafortunadamente, a la que podríamos denominar de *desilusión /desencanto*.

4.3 ASPECTOS IMPORTANTES PARA LA NORMALIZACIÓN DE CALL

En los estudios de investigación sobre CALL realizados por Chambers y Bax (2006) era evidente, según sus propias palabras, que CALL no formaba parte "normal" de la práctica docente diaria de los centros educativos. Por ello, agrupan en cuatro grupos las causas, que desde sus puntos de vista dificultan este proceso:

Problemas logísticos.

Localización y acceso a los ordenadores.

Con respecto a este apartado concluyen que para que exista normalización, lo ideal sería que las instalaciones en las que se trabaja CALL no estén separadas del espacio en el que habitualmente se desarrollan las clases. En este sentido Loveless et al (2001), señalan la importancia del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, que marca los objetivos, el diseño y el ritmo de las actividades. *"The sheer physicality of the equipment and the skills and techniques required to operate it have an effect on the movement and the level of interaction in the room and needs careful creative consideration"* (Loveless et al, 2001:71). También Watson (1990) destaca, que el hecho de utilizar los ordenadores para la realización de actividades distintas a las que realizan habitualmente en la clase, no favorece la integración de las TICs, provocando, en ocasiones, alteraciones en la actitud y en las estrategias del profesor para enfrentarse a los problemas ocasionados por el cambio del entorno físico en el que tienen que desarrollar su práctica docente:

Evidence is drawn from classroom observations and case studies that supports a preference for using stand-alone computers in subject based rooms. It is possible that the establishment of specialist computer rooms will threaten the very innovations that they are meant to herald. (Watson, 1990:33)

Distribución de los mismos.

Para facilitar la normalización, es fundamental que la distribución de la clase permita pasar con facilidad de las actividades en las que sea necesario el uso del ordenador a las que no lo requieren. Cabe destacar el descontento de un profesor sobre la distribución de los ordenadores en el aula, que le dificulta ver las caras de sus alumnos, o le causa problemas para controlar la clase, que transcriben literalmente Chambers y Bax (2006), y que se ha repetido en numerosas ocasiones en las entrevistas que se han realizado a los profesores de inglés de Secundaria de la provincia de Badajoz. Watson (1990) afirma en este sentido, que es el entorno el que cambia la relación física que se produce en una clase y se muestra en desacuerdo con la disposición del aula para trabajar con los ordenadores propuesta por Bax y Chambers (2006),

argumentando que la disposición de los alumnos ante el teclado, mirando hacia la pared, impide la relación adecuada profesor-alumno, pues cuando el profesor quiere dirigirse a la clase o grupo de alumnos, tiene que hacerlo a sus espaldas. Es de suma importancia, por tanto, prestar especial atención al entorno en el que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Unless we consider more carefully the nature of these learning environments, that is the classrooms themselves, we cannot expect that our software development and in-service activities will have any more impact in the future that they had in the past (Watson, 1990:36)

Falta de tiempo.

Uno de los problemas al que apuntan un gran número de profesores como causa de que no se utilicen con más frecuencia los ordenadores, es la falta de tiempo. Chambers y Bax (2006) consideran necesario, que el profesorado cuente con tiempo adicional para planificar y organizar las actividades que se van a realizar, y se normalice la utilización del ordenador en la práctica docente diaria. Y, se podría añadir, que no solamente sería conveniente disponer de más tiempo para la planificación de actividades por parte del profesorado, sino que además sería conveniente modificar en algunos casos la duración de los periodos lectivos, porque la utilización del ordenador implica en numerosas ocasiones, que los alumnos necesiten más tiempo para llevar a cabo las actividades con el ordenador, y el profesor para encenderlos, dar las instrucciones necesarias y comenzar a trabajar con ellos. Esta opinión está avalada también por un estudio llevado a cabo por Watson (1990) en once clases de Educación Secundaria, en las que los estudiantes, a pesar de mostrar un mayor interés por las actividades a realizar con el ordenador y de estar muy satisfechos con las mismas, también mostraban cierta reticencia para terminarlas al final de la clase, por lo que tanto alumnos como profesores destacaron la necesidad de disponer de más tiempo.

Opiniones, conocimientos y habilidades de los participantes en el proceso.

Preocupaciones, expectativas y malentendidos.

Fullan (1992) señalaba hace más de quince años que la visión que existía en aquel momento del potencial de Internet en educación, subestimaba la dificultad que supondría para el profesorado llevar a cabo los cambios que Internet requeriría en la práctica, respecto a los materiales, creencias y habilidades; *"The tasks of learning about the hardware system, about software, about classroom management, and integration with the curriculum will present teachers with a severe problem of overload"* (Fullan, 1992:55). Gillespie et al (2007) ponen de manifiesto la presión a la que se ven sometidos muchos centros educativos para desarrollar el potencial que ofrecen las TICs. Es por este motivo, que gran parte del profesorado se esfuerza para poder garantizar un aprendizaje y una enseñanza de calidad, con las nuevas posibilidades que ofrece el aprendizaje virtual. El profesorado tiene que desarrollar para ello habilidades técnicas y pedagógicas, que le permitan incluirlo en los planes de enseñanza y aprendizaje, tanto en la programación a largo plazo, como la que se realiza de manera específica de cada tema.

Bax (2000) sugiere, que es improbable que se de a las TICs el lugar que le corresponde en la enseñanza de las lenguas, por el simple hecho de que muchos profesores comparten un sentimiento general de excesivo respeto, incluso de miedo, hacia el potencial de la tecnología, por lo que sugiere la necesidad de que el profesorado sea consciente de las posibles fortalezas y limitaciones de la tecnología, y que al mismo tiempo se muestren seguros para incluirla en su práctica docente diaria, del modo y en la medida más adecuada. Debido a que pocos profesores se encuentran en la actualidad a este nivel de conocimientos y de confianza para utilizar las TICs, es preciso que se arbitre algún modo de formar al profesorado, para que *"MFL teachers can come to see ICT as a "normal" resource like any other, to be used in a targeted way for effects determined carefully in advance by the syllabus and methodology"* (Bax, 2000:216).

Por todo ello, Chambers y Bax (2006) consideran que, para que exista normalización, es fundamental que profesores y cargos directivos cuenten con los conocimientos y la habilidad suficientes para sentirse seguros a la hora de utilizar los ordenadores. Creen conveniente además, que tengan una actitud positiva con respecto a la integración de las TICs en la enseñanza de idiomas. Esta teoría se ve reforzada por Fullan (1992) que indica la importancia del papel que juegan los miembros de una comunidad para adoptar e implementar ciertas innovaciones, siendo su apoyo, a favor o en contra del cambio, factor primordial cuando se han de tomar decisiones y adquirir compromisos. *"In short, if parents actively support the change, boards and administrators are more likely to make it a priority, apply pressure and commit resources, and teachers are more likely to make it a try"* (Fullan, 1992: 51).

Bax (2000) apunta que la integración y posterior normalización de las TICs en la enseñanza llevará consigo cambios en los horarios de clase, recursos y actitudes de padres, alumnos y en general de todo el personal involucrado en el proceso educativo:

Apart from MFL teachers, other staff, students, parents and other stakeholders will also need to change their views, and those in administration and the heart of this change process will need to be aware of how difficult and slow such attitude change can be, and how they can help the process as "change agents" (Bax, 2000:217).

Seguimiento y evaluación.

Fullan (1992) criticaba el hecho de que no existía un equilibrio entre los esfuerzos realizados por mejorar la calidad técnica de los ordenadores y de los programas informáticos, con los llevados a cabo para mejorar la calidad de uso de los mismos por parte de profesores y alumnos. Según él, lo importante no es la facilidad de implementación de una innovación, sino el hecho de llegar a conseguirla y la calidad de la misma, por lo que proponía la dedicación de más tiempo y energía en la calidad de prácticas efectivas. Para Fullan (2001), cualquier cambio educativo es un fenómeno relacionado con las personas, entre los que están incluidos los estudiantes, incluso los más pequeños. Si éstos no tienen un papel relevante, la mayoría de los cambios educativos y la educación, fracasarán.

De acuerdo con Loveless et al (2001), cada uno de los aspectos a desarrollar por parte del alumnado, respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, debe trabajarse dentro del contexto de una evaluación crítica sobre el impacto de las TICs en sus propias vidas y en las de los demás, considerando las cuestiones sociales, económicas, políticas, legales y éticas.

Al evaluar el papel de la tecnología en educación, Bax (2000) sugiere la necesidad de evitar lo que él denomina "*technical fallacy*", y que define como la tendencia que existe, siempre que tenemos que enfrentarnos a un problema humano o social complejo, a aferrarnos a una única solución que, a primera vista, parece ofrecer todas las respuestas a nuestro problema, pero que siempre fracasa al abarcar la complejidad del mismo. Es por ello, que para que CALL se normalice, Chambers y Bax (2006) recomiendan que profesores y equipos directivos eviten la creencia de que el determinante principal del éxito o del fracaso son los ordenadores, los programas que se utilizan con los mismos o cualquier otro factor aislado. Tienen que ser conscientes de que éxito de CALL en sus clases, dependerá de muchos factores interrelacionados, que han de ser tenidos en cuenta. Bax (2000) considera que para que exista normalización, tanto profesores como alumnos deben utilizar las tecnologías como uno más de los muchos recursos disponibles para el aprendizaje. Asume que el profesor no solamente debe estar muy familiarizado con estos recursos, sino que además debe reconocer las limitaciones inherentes a la tecnología y dirigir las actividades de los alumnos hacia ella o apartarlas de ella, en los momentos adecuados. En definitiva, no se trataría de adoptar la creencia popular de que las tecnologías suponen la respuesta a todos nuestros problemas, ni de evitarlas totalmente, sino de utilizarlas en su justa medida. Ejemplifica este proceso en la enseñanza de idiomas de la siguiente manera:

If the language teacher knows the resources available through ICT, and determines with some precision the ways in which those resources will fit into the language teaching programme, often deciding to do one kind of activity through ICT before or after doing a more communicative activity in the normal classroom to activate the grammar point or the vocabulary item being taught. This being followed by a mixed activity in which some of the class return to the technology, while others look in other non-ICT resources. (Bax, 2000:211)

Para Warschauer (2000), muchos de esos problemas que surgen en el aula con la utilización de las TICs, se resolverían si se limitara el éxito de las actividades realizadas con ordenador, casi exclusivamente a la voluntad del alumnado, y afirma que:

For electronic learning activities to be most purposeful and effective, it would seem that they should (a) be learner-centered, with students having a fair amount of control over their planning and implementation, (b) be based on authentic communication in ways rhetorically appropriate for the medium, (c) be tied to making some real difference in the world or in the students' place in it, and (d) provide students an opportunity to explore and express their evolving identity (Warschauer, 2000:57)

Según se desprende de los resultados de su estudio, el alumno se siente más motivado para trabajar con el ordenador cuando tiene una mayor libertad para planear las actividades que quiere realizar, sin que exista un control continuado por parte del profesor. En el contexto de nuestra investigación, y en el nivel educativo en el que se realiza nuestro estudio, sería contraproducente dejar a los alumnos de Enseñanza Secundaria utilizar Internet sin control alguno, o que ellos mismos planificaran el tipo de actividades que quieren realizar. En primer lugar porque consideramos que no tienen la madurez necesaria para decidir sobre lo que deben hacer, y gran parte de la clase la dedicarían probablemente a actividades de ocio; en segundo lugar porque este planteamiento impediría la consecución de los objetivos marcados en la programación, y establecidos por la Administración.

También Gobbo y Giradi (2001) señalan en este sentido, que la mejora de la calidad educativa no depende del uso de las TICs en sí mismas, sino de otros muchos factores, como la finalidad y el modo en que se utilicen las tecnologías, incluyendo aspectos como el espacio y el tiempo en el contexto del centro educativo, y otros relativos a la gestión de la clase.

Integración de la programación y del software

Integración de la programación.

Chambers y Bax (2006) señalan que si CALL no se integra completamente en los programas de estudios, de tal modo que cada profesor

lo acepte como parte de la práctica docente y de aprendizaje habitual, nunca será posible su normalización. Para ello es necesario que, además de formar parte del plan de estudios, se proporcione al profesorado que pueda sentirse incómodo al utilizar las TICs en el aula, el apoyo necesario.

En este sentido Murray y Barnes (1998) apuntan que existe una mayor probabilidad de que la evaluación y la integración de los distintos programas informáticos tengan éxito a nivel pedagógico, si el profesorado coopera a nivel departamental. De este modo se impulsará el aprendizaje de idiomas a través de las TICs, evitando la desilusión del profesorado y el desaprovechamiento de recursos valiosos en el departamento.

Integración del software. Internet y CD-ROMs.

Chambers y Bax (2006) recogen el problema al que se enfrentan un amplio número de profesores, al no contar con programas informáticos que cubran los objetivos de sus programaciones. La principal dificultad estriba en que gran parte del material informático disponible en el mercado hoy en día, no guarda relación con las programaciones que existen en los centros y, por tanto, no ayuda a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Para lograr el progreso hacia la normalización, señala la conveniencia de que el profesorado de idiomas elabore su propio material informático, adaptándolo de este modo a las necesidades, a las actividades y a los objetivos de su programación, en lugar de importar programas "cerrados".

En este sentido y con respecto a la calidad de los programas informáticos utilizados en la enseñanza, hay que tener en cuenta la crítica de Loveless et al (2001) hacia el hecho de que las compañías comerciales han intentado que en el mercado predominen los programas que dirijan y orienten el aprendizaje del alumno sin la ayuda del profesor. En muchos casos, los centros educativos han fomentado este tipo de adquisiciones, propiciando así el olvido de los aspectos pedagógicos, ya que el docente tendría que limitarse exclusivamente a rotar a los alumnos en los ordenadores y sería el ordenador el que se encargara de dirigir todas las actividades que los alumnos deben llevar a cabo. Este tipo de situaciones conducen a una dependencia del

sistema de aprendizaje que marca el PC, limitando de este modo, el aprendizaje de larga duración, y evitando que los estudiantes adquieran estrategias importantes que les permitan instruirse por sí mismos.

Formación, desarrollo y apoyo.

Desarrollo del profesorado.

Las guías de orientación, el material que se elabora en un centro de trabajo y la participación en el desarrollo de una innovación son, según Fullan (1992), parte fundamental para ayudar a todas las personas involucradas, a entender el significado del cambio. Pero son el tiempo, la posibilidad de llevar a la práctica una innovación en el aula y la de comentar la experiencia con otros docentes, los factores que realmente marcan ese proceso. Para que se lleve a cabo un proceso de implementación, Fullan (1992) destaca la necesidad de trabajar con otros docentes, que deben apoyarse para desarrollar nuevas prácticas, enfrentarse a las dificultades y desarrollar habilidades nuevas. Según él, *"assistance should focus on school-level groups of teachers rather than on unlinked individuals"* (Fullan, 1992: 56)

En la búsqueda de la normalización de CALL, Chambers y Bax (2006) señalan la importancia de la formación y el desarrollo del profesorado, que según su propuesta, debe realizarse en colaboración, en lugar de que sea un docente experto el que forme a aquellos profesores menos doctos en la materia. El origen de dicha propuesta hay que buscarlo en los resultados de su estudio, que indican que la mayor parte de los cursos de formación que se ofertan, han sido diseñados por entusiastas en Nuevas Tecnologías, que en ocasiones muestran poca empatía con los profesores reacios a integrar éstas en su práctica docente. En este sentido, Pelgrum (2001) se hace eco de que en muchos estudios cualitativos y cuantitativos, aparece la idea de que el desarrollo del personal docente es un factor crucial en el proceso de adopción e implementación de las TICs en educación; sin embargo, no se puede olvidar que en la mayoría de los países, existe una gran brecha entre el ideal y la realidad.

Enfrentarse a los problemas técnicos.

Para que la normalización se lleve a cabo con éxito es necesario, según Chambers y Bax (2006), que con el estímulo y el apoyo adecuados, se superen las preocupaciones sobre fallos técnicos, y la falta de destreza para solventar dichos problemas. Esta asistencia técnica es importante, pero al mismo tiempo insuficiente, ya que es preciso contar además con el apoyo pedagógico necesario para normalizar el uso de las TICs en la práctica docente.

Esta teoría se ve reforzada por Fullan (1992) que afirma que:

Success will depend on the presence of well-designed, intense, relevant sustained assistance-training in needed skills, and follow-up consulting and support. It will probably be the major key to doing a good job with NET in classrooms (Fullan, 1992:56)

Según él, lo más importante para contribuir al desarrollo profesional de aquellos profesores que han superado las barreras mecánicas y de actitud hacia la utilización de las TICs, que habitualmente surgen en los inicios, es ofrecerles ayuda para integrar el uso de los ordenadores y de los programas informáticos en su programación diaria y en las actividades que realizan en el aula. Para ello cree necesario que reciban apoyo sobre el potencial de los programas informáticos, cómo funcionan, el modo de integrarlos en la programación y de utilizarlos como parte integral de las actividades que se realizan en el aula, sobre cuestiones respecto a la organización de la clase (instalaciones, planificación, formación de grupos o interacción entre los alumnos) y, finalmente, los métodos de evaluación del estudiante.

4.4 RECONSIDERACIONES RECIENTES SOBRE LA NORMALIZACIÓN.

En una reciente conferencia impartida para Open University en Mayo de 2009 y en un trabajo aún por publicar, Bax (2009) reconsidera el concepto de normalización con la finalidad de entender mejor cómo la tecnología repercute en la enseñanza de las lenguas. Una serie de interpretaciones equivocadas, las

exageraciones y la falta de una base teórica sólida en torno a la normalización son los motivos fundamentales de este replanteamiento. Para ello, desmonta una de las falacias más extendidas sobre CALL, que consiste en la creencia de que la llave o el único factor determinante para la implementación con éxito de la tecnología, es la tecnología en sí misma, afirmando que las tecnologías adquieren su significado en la diversidad de las interacciones sociales. Por ese motivo sugiere la inclusión de este tipo de estudios dentro de la investigación educativa y sociológica, que busca explicaciones sociales más amplias y complejas, y pasa a prestar especial atención a la teoría socio-técnica y sociocultural.

Ilustra el modo en que se presenta habitualmente el potencial de las Nuevas Tecnologías como un fenómeno sin término medio, en el que predomina una excesiva admiración o excesivo miedo hacia ellas. En un extremo se consideran totalmente perjudiciales o, por el contrario, tan positivas que podrían cambiar sin duda cualquier aspecto de nuestra práctica.

Para entender el papel de la tecnología en la sociedad y en la educación, propone la posibilidad de que la interacción entre sociedad y tecnología suponga la interacción conjunta, no de uno o dos factores, sino de un gran número de ellos y probablemente de ventajas y desventajas.

Basándose en las teorías de Bijker (1997), Bax (2009) critica el hecho de que las investigaciones sobre cómo la tecnología influye en la sociedad, sean demasiado simplistas y cree un error el hecho de atribuir el cambio socio-técnico a un solo agente, como la tecnología en sí misma.

A central adage for this research is that one should never take the meaning of a technical artifact or technological system as residing in the technology itself. Instead, one must study how technologies are shaped and acquire their meanings in the heterogeneity of social interactions (Bijker, 1997:6).

Por ese motivo Bax (2009), intenta analizar el proceso de normalización evitando el error de atribuirlo a una única causa y, siguiendo las pautas marcadas por Bijker (1997), recomienda que en un debate teórico más amplio sobre como tiene lugar el cambio socio técnico, nos posicionemos del lado de los que Bijker denomina "contextualists" como opuestos a "internalists", que

tienden a creer que *"we can understand the development of a technology only if we start with an understanding of the technology in all its minute details"* (Bijker,1997:10). Desde el punto de vista de Bax (2009), la visión que ofrecen los últimos es otra manifestación del enfoque del "único agente", pues se basa en la creencia de que la explicación real de un cambio está en el invento mismo, por lo que se podrían explicar las razones que hay detrás del éxito o del fracaso de algo, simplemente desmontando los elementos que conforman el invento. Lo ideal sería considerarlo desde el punto de vista de que *"the economic, social, political, and scientific context of a technology is as important to its development as are its technical design characteristics"* (Bijker, 1997:10). Bijker (1997) va incluso más lejos al afirmar que los factores que no son técnicos son muy importantes para entender el desarrollo de la tecnología. Por ello cuando surge un problema es muy complicado en un principio, e independientemente del contexto, saber si debería tratarse como una complicación técnica o social, y de si la solución ha de buscarse en el terreno científico, económico o en cualquier otro, ya que son todos los grupos sociales relevantes los que contribuyen a la construcción social de la tecnología:

The technical is socially constructed, and the social is technically constructed. All stable ensembles are bound together as much by the technical as by the social. Social classes, occupational groups, firms, professions, machines –all are held in place by intimate social and technical links. (Bijker, 1997:273)

Según Bijker (1997), la sociedad no está condicionada por la tecnología, ni la tecnología por la sociedad, sino que ambas surgen como las dos caras de la moneda socio-técnica durante los procesos de construcción de máquinas, hechos y grupos sociales relevantes; *"All relevant social groups contribute to the social construction of technology; all relevant artifacts contribute to the construction of social relations"* (Bijker,1997: 288)

Si lo trasladamos a la enseñanza de las lenguas, sería el intento de explicar los motivos que hacen que cualquier recurso como el libro de texto, la pizarra o el ordenador tengan éxito. Para ello debemos ser conscientes de los riesgos de cualquier explicación que se base en una única causa y que ignore otros factores que pueden ser muy significativos. Por todo ello, Bax (2009)

recomienda que cuando se haga una reflexión sobre los motivos por los que no se pueden normalizar las TICs, en la educación en general y en la enseñanza de lenguas en particular, se tengan en cuenta tantos factores sociales o de cualquier otro tipo como sean necesarias.

La perspectiva *neo-Vygotskiana* en la normalización de las TIC para la enseñanza de lenguas.

Bax (2009) se apoya es Kozulin (2003) para explicar el aprendizaje a través del modelo adquisitivo. De acuerdo con éste, el modelo de aprendizaje predominante durante mucho tiempo fue el de la adquisición, según el cual, los niños eran considerados como una especie de recipientes que los profesores tenían que llenar de conocimientos y habilidades. Los enfoques tradicionales describen al niño como un destinatario bastante pasivo de conocimientos elaborados, mientras que, los seguidores de Piaget y los partidarios del aprendizaje a través del descubrimiento, esperaban que los niños fueran agentes independientes en el proceso de adquisición de conocimientos. Con el tiempo se demostró que el modelo adquisitivo es deficiente, tanto teórica como empíricamente y quedó claro, además, que el niño es algo más que un destinatario pasivo de información; *"A search for an alternative learning model moved to the fore such concepts as mediation, scaffolding, apprenticeship, and organization of learning activities"* (Kozulin, 2003: 16-17).

Frente al modelo anterior, se encuentra el modelo por mediación, que se refiere a la teoría de Vygotsky que estipula que el desarrollo de los procesos mentales más elevados dependen de la presencia de agentes mediadores en la interacción del niño con el entorno.

Los argumentos utilizados por Bax (2009) para profundizar en los análisis teóricos centrales de Vygotsky y basarse en ellos para explicar la innovación socio técnica y la normalización en el campo de CALL, se centran en la posibilidad de que sus teorías tengan una aplicación en educación y en teoría social. Bax (2009) se hace eco de que el enfoque de Vygotsky se caracteriza por la atención que presta a los factores sociales, culturales e

históricos en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento y, como tales, (utilizando los términos citados por Bjiker anteriormente), Vygotsky adopta una postura “contextualista”.

Además hace referencia a la investigación de Scrimshaw (1993) para ejemplificar la utilización del pensamiento de Vygotsky en CALL:

Vygotsky's communicative theory provides a comprehensive approach for the study of computers in classrooms, emphasising the importance of studying learning from the computer in the broad social context of the classroom activities. Certainly, the communicative approach to second language learning ought to find support from Vygotsky's analysis of how language is utilised in social interaction (...) (Scrimshaw 1993:148)

Según Bax (2009), mientras que las teorías de Vygotsky nos han ayudado a entender aspectos de la educación en general, aspectos del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas, y aspectos de CALL para el aprendizaje de lenguas, hasta la fecha no se han aplicado en concreto para conocer los motivos por los que ciertas tecnologías tienen éxito o fracasan para conseguir la normalización en contextos educativos y, en concreto, del aprendizaje de lenguas.

Si bien el trabajo de Vygotsky estaba estrechamente ligado con el desarrollo de los niños y el sistema de signos, al hablar de normalización, por el contrario, el objetivo de estudio es el uso con fines pedagógicos que se puedan hacer de las TICs. Tales diferencias hacen que sea inapropiado aplicar las teorías de Vygotsky directamente a la investigación sobre normalización. Es decir, mientras que sería de gran ayuda tomar como base las teorías y el modo de entender los procesos psicológicos centrales de Vygotsky, Bax (2009) no considera apropiado trasladar toda su psicología, sin sentido crítico alguno, a este campo. Por ello, lo que hace es basarse en los aspectos fundamentales de su teoría relacionados con la importancia de los principios sociales y culturales, como opuestos a aquellos aspectos puramente individuales.

Bax (2009) recurre a la perspectiva *neo-Vygotskiana* de Mercer y Fisher (1997) para afirmar que lo más importante a la hora de considerar la normalización es tener en cuenta que el aprendizaje y el desarrollo son procesos sociales más que individuales que no solamente están influidos por la

cultura, sino que se basan en ella. De este modo se puede visualizar al usuario de cualquier tecnología no como un individuo aislado, sino como parte de un grupo social más amplio. Además se apoya en los mismos autores para fundamentar la propiedad de aplicar las teorías de Vygotsky a un terreno diferente al de su campo de estudio:

(...) while we accept the grounds for these criticism (of attempts to use Vygotsky's work in areas he did not intend), we see them as a stimulus for research rather than as a reason to abandon the neo-Vygotskian framework. For all its current weaknesses, it represents the only available theoretical perspective which is potentially capable of handling teaching and learning as culturally based, "situated" activity (Mercer and Fisher, 1997:15)

De igual modo, se muestra de acuerdo con sus planteamientos para ayudar a entender como los ordenadores se pueden utilizar de manera efectiva en una clase de idiomas, y considera válida dicha sugerencia tanto para CAL (Computer Assisted Learning) como para CALL (Computer Assisted Language Learning):

Compared with other theories of learning and cognition, the neo-Vygotskian approach has certain attractive features for researchers who are concerned with the use of computers for learning and instruction in schools (Mercer y Fisher, 1997:15)

Destaca que el proceso de normalización ha de realizarse también como un proceso social, y se apoya en O'Dowd (2007) para enfatizar la importancia de considerar el aprendizaje de lenguas y las Nuevas Tecnologías desde una perspectiva en la que Bax (2009) subraya la posibilidad de que el aprendizaje de las lenguas por ordenador se haga desde un enfoque sociocultural, lo que contribuiría a alentar que el profesorado considerara la tecnología como parte de un conjunto complejo de factores que formarían parte de cualquier contexto de aprendizaje concreto:

Much of the recent research in online language learning has demonstrated that identifying the affordances of the tools used in tasks is insufficient to anticipate how the technology and the learning activity will be taken up by learners and teachers. As an alternative, a sociocultural approach to online research encourages educators to look at technology, not as an independent force that shapes and determines how learners carry out a learning task, but rather as a part of a complex mesh of factors which go to making up any particular learning context (O'Dowd, 2007:32-3)

Como según Bax (2009), CALL no está normalizado en la mayor parte de los centros educativos, cree necesario que para que haya una normalización educativa verdadera es fundamental tener en cuenta en primer lugar las necesidades de los alumnos, partiendo de la base de que la pedagogía viene antes que la tecnología y que, a esta última, hay que darle su lugar, como servidora, no como ama.

Según Kumaravadivelu (2001), para que la pedagogía en el campo de las lenguas sea notable, debe tener en cuenta al grupo determinado de profesores que enseñan a un grupo concreto de alumnos, con un conjunto de objetivos determinados, dentro de un contexto institucional particular e inmerso en un entorno sociocultural específico. Por ello aconseja que el profesorado, ya sea de manera individual o colectiva, observe su práctica docente, evalúe sus resultados, identifique los problemas, encuentre soluciones y las ponga a prueba, para comprobar qué aspectos de esa práctica son positivos y negativos. *"Such a continual cycle of observation, reflection, and action is a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge"* (Kumaravadivelu, 2001: 539)

Bax (2009), señala a Kumaravadivelu (2001), para reiterar la importancia de conocer cada contexto, ya que todos son distintos, investigarlos e identificar los factores que impiden la normalización desde una perspectiva *neo-Vigotskiana*.

A partir de aquí, se ha de decidir si se quiere la normalización, teniendo en cuenta que ésta no siempre es buena, y si la respuesta es afirmativa, considerar obligatoria su inclusión en el currículo. Desde esta base propone el trabajo hacia un modelo de cambio basado en la mediación y en un aprendizaje guiado. En términos de enseñanza de lenguas, podemos visualizar a un profesor que no trabaja aislado, decidiendo por si mismo si utiliza o no las TICs en la clase, sino como una criatura social profundamente influida por una serie de fuerzas culturales y humanas. Esto a su vez significa que se debe entender que la normalización de cualquier tecnología depende de una serie de factores sociales y culturales que tienen conexión entre si. En este sentido, cuando Pacey (1983) se pregunta sobre si la tecnología es neutral desde el

punto de vista cultural, deduce que si la consideramos como la construcción de una máquina y de su funcionamiento, la respuesta parece ser afirmativa. Por el contrario, si entendemos la tecnología como la red de actividades humanas que rodean una máquina, el uso práctico de la misma y las habilidades de sus usuarios, entre otras características, la respuesta sería negativa, ya que, desde este segundo prisma, la tecnología se consideraría como parte de la vida misma y la práctica tecnológica como "*the application of scientific and other knowledge to practical tasks by ordered systems that involve people and organizations, living things and machines*" (Pacey, 1983:6).

Por este motivo, es evidente que si el objetivo es el fomento de la normalización de cualquier tecnología, un factor importante a tener en cuenta según Bax (2009), sería si podemos o no reunir fuerzas y recursos sociales y culturales suficientes como para asegurar los tipos de apoyo social y humano que ahora consideramos fundamentales, en el proceso de construir en cualquier profesor como individuo, el estado de ánimo propicio para el mejor uso de las TICs en su pedagogía.

Parte III:

El proceso de investigación.

Capítulo 5:

Desarrollo de la investigación.

INTRODUCCIÓN.

Iniciamos la exposición de las bases metodológicas de nuestro estudio y el proceso de investigación desarrollados una vez concluida la fundamentación teórica, que está basada en las Nuevas Tecnologías y la enseñanza de las lenguas, en el cambio que éstas han supuesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el análisis de la fase de "normalización" del uso del ordenador en el aula y en la cultura y actitudes del profesorado extremeño en los Centros de Enseñanza Secundaria.

5.1 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.

Buendía et al (1998:5) se refieren a la investigación educativa como al "estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como para «solucionar» los problemas educativos y sociales"

El presente estudio tiene la finalidad de conocer, explicar y ofrecer soluciones a los problemas educativos surgidos en torno a la asignatura de inglés, como resultado de la implementación del ordenador en todas las aulas de los centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Badajoz. Por ello consideramos que nuestra investigación debe enmarcarse dentro del paradigma de la investigación educativa.

Arnal et al (1992) consideran que la investigación educativa se caracteriza entre otras por:

- *La complejidad*, ya que existen fenómenos educativos que no son susceptibles de una medición exacta.
- *La dificultad epistemológica*, pues al no ser fenómenos fácilmente repetibles, son difíciles de replicar y controlar
- *La diversidad de métodos*, que conduce a la utilización de métodos cuantitativos, propios de la investigación experimental y métodos cualitativos que se adaptan mejor a los problemas de estudio en educación.

- *La implicación personal* de quién investiga con el problema de la investigación. Al considerarse el proceso educativo como un fenómeno social, el investigador participa de él y tiene una visión previa sobre el mismo, lo que le conduce a no ser totalmente imparcial.

Queda patente que ambos planteamientos dan cabida tanto a procedimientos cuantitativos como cualitativos y que tal y como reflejan Buendía et al (1998) y Creswell (2003), sendos métodos no son en ningún caso excluyentes, sino complementarios. En la misma línea se expresa Oppenheim (2000:12) al afirmar que *"no single approach is always or necessarily superior; it all depends on what we need to find out and on the type of question to which we seek an answer"*

Con el objetivo de confirmar y validar los resultados obtenidos, se optó por la triangulación como alternativa para la utilización de las dos metodologías. De este modo se buscaba la compensación entre las debilidades y fortalezas de cada método. *"This model generally uses separate quantitative and qualitative methods as a mean to offset the weaknesses inherent within one method with the strengths of the other method"* (Creswell,2003: 217)

5.1.1 Enfoque cuantitativo

Creswell (2003) y Lankshear y Knobel (2004) lo definen como el método que proporciona una descripción numérica o cuantitativa de las actitudes u opiniones de una población mediante el estudio de una muestra de esa población, modelo que en la mayoría de los casos el investigador suele utilizar para generalizar sobre el grupo objeto de estudio. Emplea experimentos y encuestas como estrategias de investigación, y su recogida de información tiene como finalidad la consecución de datos estadísticos. Lankshear y Knobel (2004) añaden a este respecto que el objetivo principal del muestreo en los estudios cuantitativos debe ser la inclusión de representaciones equivalentes de las características relevantes de la población total.

Entre sus ventajas, Buendía et al (1998) destacan:

- Menor desfase entre la muestra seleccionada y la población definida a la hora de generalizar los resultados sobre un grupo determinado, ya que el número de elementos que forman la muestra es mayor que en otras metodologías.
- Que es una importante alternativa ante la imposibilidad de acceder a la observación directa por circunstancias contextuales o problemas económicos
- Que es la metodología más indicada para recoger actitudes y opiniones, pues los encuestados manifiestan lo que quieren que el investigador sepa sobre ellos.

Con respecto a las desventajas que presenta su utilización, señalan su debilidad para demostrar relaciones causales, la necesidad de grandes muestras para el estudio de algún aspecto de la población y el hecho de que no tiene en cuenta los factores contextuales que puedan alterar la conducta del sujeto.

5.1.2 Enfoque cualitativo

Buendía et al (1998) destacan la importancia del impulso de distintas iniciativas renovadoras de mediados de los años cincuenta en la incorporación de la investigación cualitativa en educación.

Asocian a la metodología cualitativa denominaciones como la investigación-acción, el estudio de casos, el análisis conversacional, la etnografía, la investigación colaborativa, la investigación participante o el análisis de contenido. Por ello "la investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos" (Buendía et al, 1998:228)

Tal y como apunta Creswell (2003), tiene lugar habitualmente en el sitio de trabajo del participante, hecho que permite que el investigador tenga una idea detallada del entorno en el que se lleva a cabo el estudio y que se involucre de manera activa en las experiencias que viven los participantes. La investigación cualitativa utiliza múltiples métodos que son interactivos y

humanistas, supuesto que busca activamente la implicación de los participantes en la recogida de datos, para llegar a construir una buena relación de comunicación con los individuos objeto de investigación. Además no se puede considerar un estudio cerrado, ya que durante su realización es frecuente la aparición de aspectos y reacciones imprevisibles, que el investigador debe saber interpretar para poder extraer las conclusiones más adecuadas en cada caso.

5.1.3 Nuestra opción metodológica

Considerando que el objeto de la investigación son las actitudes, la metodología que hemos utilizado es tanto de carácter cualitativo (con algunos elementos etnográficos asociados al mismo), como cuantitativo.

Mi trabajo como profesora de Enseñanza Secundaria en varios centros me ha permitido observar de manera muy directa los cambios llevados a cabo en este nivel educativo durante los últimos años, sobre todo en lo concerniente a la introducción de las Nuevas Tecnologías en las aulas, y analizar las reacciones de los profesores que imparten la asignatura de inglés. He sido espectadora y actora del fenómeno, y he visto cómo muchos docentes infrutilizaban los ordenadores, y como, en la mayoría de los casos, su uso se restringía al trabajo personal, sin que se hayan realizado cambios significativos en la metodología de las clases.

La investigación educativa sobre Nuevas Tecnologías

Con respecto a la investigación sobre educación y Nuevas Tecnologías, Selwyn (2000), critica el hecho de que exista un predominio de investigación cuantitativa reducido a aulas o centros muy concretos: *"Much educational computing research continues to take the form of small/medium scale surveys and case-studies, experimental descriptions and classroom-focused analysis"*(Selwyn, 2000:94); promueve la realización de estudios más amplios en este campo: *"By providing large scale pictures of education computing use it should be possible to highlight patterns and conditions of success and failure, good and bad practice and the strategies which lead to the effective*

implementation of technology"(Selwyn, 2000:95), y, por último, apunta la necesidad de que éstos se complementen con análisis de carácter cualitativo que reflejen la realidad de la implementación de las Nuevas Tecnologías en el aula: "The addition of a qualitative dimension to education computing research allows a focus on what does happen (as opposed to what has apparently happened or what could happen) when computers are used in educational settings" (Selwyn,2000: 95).

Garantías científicas de los métodos cualitativo y cuantitativo en nuestro estudio.

El hecho de haber podido realizar un trabajo de investigación sobre un grupo del que formaba parte activa supuso un privilegio, ya que nos proporcionó una ventaja considerable a la hora de elaborar los cuestionarios y realizar las entrevistas. Al mismo tiempo convierte esta tarea en un estudio con elementos etnográficos, porque permite estudiar un aspecto determinado desde el punto de vista de los participantes, y proporciona la posibilidad de conocer de manera más detallada a esos individuos, sus actitudes y comportamiento.

Buendía et al (1998) afirman que el interés mayor de la etnografía radica en la descripción y el análisis de culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado. Su tema central es por tanto la cultura, que se refiere al conjunto de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conducta que comparten y transmiten los miembros de un grupo determinado.

Hammersley and Atkinson (1995:1) definen la etnografía como:

(...)referring primarily to a particular method or set of methods. In its most characteristic form it involves the ethnographer participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research.

Es obvio que el uso de este enfoque se justifica por la proximidad al objeto de estudio. En este sentido, Blázquez (1991), hace alusión a la etnografía educativa como forma de aportar datos descriptivos de los

conceptos, motivaciones, actividades y creencias acerca de los miembros de un grupo. Para ello apunta la observación participante como la principal técnica etnográfica de recogida de datos. "Mediante ésta el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus reacciones y motivaciones" (Blázquez, 1991:87)

Buendía et al (1998) recogen las siguientes implicaciones marcadas por Wilcox (1993) en el proceso de investigación etnográfico:

- En la fase a la que denomina «acceso al campo», mantener y desarrollar una relación con las personas generadoras de datos.
- Emplear variedad de técnicas para recoger el mayor número de datos, factor que influirá en la fiabilidad del estudio.
- Permanecer en el campo el tiempo suficiente para asegurar una explicación correcta y distinguir entre lo que es normal y lo que es irregular.
- Utilizar teorías para orientar las observaciones que se realicen, informar sobre las mismas y depurar el proceso de estudio.

Entre algunos de los aspectos principales que Denscombe (2003) destaca de cualquier investigación etnográfica, está la necesidad del investigador de formar parte del grupo e intercambiar opiniones con los individuos objeto de estudio. Considera, además, que las entrevistas con los individuos objeto de estudio y la observación de documentos relevantes son de gran utilidad para obtener información sobre los aspectos de la rutina diaria del grupo, que deben considerarse como datos de la investigación.

El objetivo primordial de nuestra investigación es el de establecer las bases para que en un futuro se puedan subsanar algunos de los problemas relativos a las Nuevas Tecnologías, en la práctica docente del profesorado de inglés de Enseñanza Secundaria de Extremadura. El método cualitativo, incluso aunque tenga características etnográficas, no nos permite generalizar a partir de los resultados obtenidos (Hayes, 2000), por lo que se considera además necesario un estudio cuantitativo que ratifique la medición y verificación de los mismos.

La correlación de métodos cualitativos y cuantitativos es avalada por numerosos autores como Sáenz (1991) que expone las ventajas e inconvenientes que supone el empleo de modelos explicativos cualitativos y cuantitativos. Según él, los primeros hacen hincapié en el significado de la situación problemática, pero informan poco de las relaciones vinculantes o funcionales entre el constructor explicativo y la realidad empírica. Los segundos, se preocupan más por la identificación de los elementos relevantes de la situación y tratan de establecer no sólo su relación mutua, sino su grado de dependencia.

De igual modo, coincidimos plenamente con la teoría de que un análisis cuantitativo por si solo, no es muy fiable para la elaboración de un diseño de investigación.

Our position is clear: methods must be chosen that are "fit for the purpose", that is, methods that are judged "fit" by a process of careful analysis of the research objectives. The final research design may therefore be quantitative or qualitative or, perhaps more usually today, a judicious combination of both. Quantitative methods are rarely going to be of value on their own (Gardner y Galanouli,2004: 155)

Consideramos por tanto que podemos obtener resultados más fiables mediante la conjugación de ambos métodos, ya que los hallazgos cualitativos complementarán nuestro estudio cuantitativo, reduciendo en gran medida las interpretaciones subjetivas que suelen surgir en toda interpretación llevada a cabo utilizando exclusivamente estos últimos criterios. El propósito de la correlación de ambas metodologías no era otro que el de utilizar los datos cualitativos para explicar, interpretar y analizar los resultados del estudio cuantitativo (Creswell, 2003:215), razón por la que los datos cualitativos se recogieron y analizaron con posterioridad al estudio de los primeros.

5.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema y análisis de los objetivos a estudiar.

- a) Revisión de la literatura, búsqueda bibliográfica de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años
- b) Se establecieron los objetivos de la investigación
- c) Estudio sobre la elaboración de encuestas y entrevistas con validez científica.
- d) Análisis de los cuestionarios elaborados para el trabajo de investigación previo.
- e) Análisis crítico de los instrumentos de recogida de datos en el trabajo piloto realizado con anterioridad con una muestra y en un campo mucho más reducido.
- f) Elaboración de la primera versión del cuestionario
- g) Creación de la base de datos de la muestra. En este caso todos los centros de Enseñanza Secundaria públicos y concertados de la provincia de Badajoz.

Estudio de los fundamentos teóricos y elaboración de datos

- a) Estudio de los fundamentos teóricos
- b) Definición de la metodología
- c) Elaboración del cuestionario inicial
- d) Validación del cuestionario a través del criterio de personas expertas en este ámbito de estudio y del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo piloto realizado anteriormente
- e) Redacción definitiva del cuestionario con las modificaciones pertinentes

Recogida de datos

- a) Selección de la muestra
- b) Entrega personal de cuestionarios a profesores con los que teníamos contacto directo para que a su vez los hicieran llegar

además a otros compañeros de trabajo y envío de los mismos por correo postal a los profesores de inglés de Enseñanza Secundaria de los centros públicos y concertados de la provincia de Badajoz.

- c) Preparación de los guiones de las entrevistas
- d) Revisión de dichos guiones por un grupo de expertos y a través de los resultados obtenidos en el trabajo piloto realizado anteriormente
- e) Nueva remisión de cuestionarios por correo postal con la intención de aumentar la tasa de respuesta.
- f) Desarrollo de las entrevistas.
- g) Preparación de los instrumentos de análisis cuantitativo, para el que utilizamos la herramienta de Microsoft Office Excel 2003.

Análisis de datos

- a) Tratamiento y registro de los datos
- b) Búsqueda y actualización de referencias bibliográficas
- c) Análisis de datos del cuestionario que se ha llevado a cabo con la Hoja de Cálculo de Microsoft Office Excel.
- d) Análisis de las entrevistas personales.

Conclusiones

- a) Triangulación y complementación de datos
- b) Discusión y exposición de resultados
- c) Conclusiones
- d) Propuestas de actuación y mejora

5.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

5.3.1 Encuestas

Es innegable el hecho de que la utilización de encuestas es uno de los métodos de recogida de datos más utilizado en estudios de investigación educativos (Rowntree, 1992:219). En nuestro caso juegan un papel esencial

en la recogida de opiniones, experiencias y reflexiones de todos los profesores de inglés de la provincia de Badajoz que voluntariamente han participado en nuestro proyecto de investigación (Ver Anexo 2).

Coincidimos plenamente con Blázquez (1991), cuando pone de manifiesto el hecho de que los cuestionarios permiten cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes del colectivo a estudiar, aunque deben utilizarse en combinación con técnicas de estudio cualitativo más abiertas o menos estructuradas.

Al elaborar los cuestionarios se ha tenido muy presente el hecho de que se trabaja con una herramienta que debe ser estructurada, con el fin de que las personas a las que van dirigidos entiendan y cooperen con la investigación que se lleva a cabo. Esto implica una cuidada organización y la disposición de las preguntas, destacando la claridad de las mismas e intentando huir en todo momento de situaciones de ambigüedad. Con el objeto de lograr una fácil comprensión, hemos seguido una línea de redacción simple, intentando en todo momento obviar la tendencia a mostrar nuestro acuerdo o desacuerdo con la situación descrita en cada caso.

Cada encuesta, con cuarenta y seis preguntas, está formada por dos partes claramente diferenciadas. La primera, con veintitrés cuestiones, que sigue una escala Likert decreciente desde 1 (siempre) a 5 (nunca), gira en torno a los ordenadores y al uso que el profesorado hace de ellos en el proceso educativo. En la segunda se encuentran las preguntas sobre datos personales, utilización de los recursos tecnológicos y frecuencia de utilización de los mismos en el aula. Con la finalidad de clasificar las respuestas y de hacer estadísticas, la mayoría de estas cuestiones son cerradas, del tipo "sí-no". Con todo ello se persigue la obtención de datos sobre habilidades informáticas para propósitos educativos, que Somekh y Davis, (1999:140) denominan "*the technical level skills and the higher level skills*". Las primeras se refieren a las habilidades para utilizar un ordenador y el software de manera eficaz; las segundas para usarlo como herramienta de apoyo, tanto para el aprendizaje de uno mismo como para el de los alumnos. Según ellos, "*the former are crucially important because without them there is no*

possibility whatsoever of acquiring the higher-level skills" (Somekh y Davis, 1999:140).

En esta segunda parte se incluyen, además, una serie de preguntas orientadas a estudiar la disposición de los docentes a innovar, utilizando las Nuevas Tecnologías en su práctica docente. Braak (2001) considera que este deseo se basa en factores personales, educativos y sociales, y lo denomina "*innovativeness*" definiéndolo como "*the personal willingness to adopt a technological innovation in one own's teaching practice*" (Braak, 2001:47).

Compartimos la idea de Oppenheim (2000) de que las preguntas abiertas son normalmente fáciles de hacer, difíciles de contestar y más difíciles aún de analizar y, aunque somos conscientes de que dan una mayor libertad al encuestado, las hemos empleado en menor medida para evitar así un mayor esfuerzo por parte de los encuestados a la hora de completarlas. En este sentido, Oppenheim (2000:113), aconseja también a los investigadores "*to curb their desire to have too many open questions*". Además, se ha trabajado con cuestionarios anónimos, ya que tal y como señala McGinity (2002), es de vital importancia la presentación de las encuestas sobre actitudes en un formato no intimidatorio y anónimo, con el fin de obtener resultados válidos.

La finalidad principal de las escalas de actitudes que hemos utilizado, es la de dividir a las personas encuestadas en un amplio grupo con respecto a una actitud particular, que nos permita estudiar las formas de relacionar esta actitud con otras variables de nuestra encuesta. Nuestros objetivos primordiales han sido en todo momento analizar las actitudes que un grupo de profesores de inglés de Enseñanza Secundaria tienen ante las TICs, y el uso y la frecuencia que hacen de las mismas para la enseñanza del inglés en el aula. Asimismo, esta escala de afirmaciones sobre actitudes nos permite agrupar al profesorado y relacionarlo con otros grupos, no en términos absolutos, sino relativos.

Según Lankshear y Knobel (2004), las encuestas se pueden realizar de distintos modos y éstos dependerán fundamentalmente del propósito y de los

recursos de que disponga el investigador. Entre los más comunes, se encuentran el correo ordinario, correo electrónico, en la calle (se para el encuestado en la calle para que responda a una serie de preguntas), cuestionarios para contestar en casa (que habitualmente se reparten a través de contactos), por teléfono (para el que se suele emplear la técnica de marcación al azar).

Aunque en un principio se consideró la realización del estudio mediante el envío de encuestas por correo electrónico, el hecho de que la mayor parte de la gente esté habituada a la recogida de datos por correo ordinario y de que desconocíamos en gran medida el grado de familiaridad de los encuestados con Internet y las Nuevas Tecnologías, hizo que se rechazara esta opción, buscando en todo momento que el porcentaje de respuesta a nuestras encuestas fuera el más elevado posible. Tal y como señalan Shih y Fan (2008) *"E-mail survey, however, requires that respondents feel reasonably comfortable with the technology(...).Different populations may react to e-mail surveys differently, depending on their exposure to, and their comfort level with, e-mail technology"* (Shih y Fan, 2008:7).

Por todo ello, siguiendo las directrices marcadas por Dillman (1978), enviamos junto con las encuestas, una carta de presentación en las que se explicaba detalladamente el objeto de nuestro estudio, el agradecimiento por su participación en el mismo y un sobre franqueado para su retorno. Algunas de ellas se entregaron en persona o a través de compañeros conocidos en otros centros, lo cual facilitó en gran medida la participación de un mayor número de profesores.

De todas ellas, se prestaron a completar las mismas 96 profesores de treinta dos Centros Públicos de Enseñanza Secundaria y 16 profesores de seis Centros Concertados de la provincia de Badajoz. La gran diferencia de participación entre centros públicos y concertados puede radicar en el menor número de estos últimos, en el hecho de que los Centros Concertados no cuentan con ordenadores en todas las aulas, sino que dependiendo de los recursos de cada centro, tienen habilitada una o dos aulas de informática, y por último en el hecho de que desempeñar mi labor docente en un centro

público facilitaba en gran medida el acercamiento a profesores que trabajaban en este tipo de organismos.

En este sentido no debemos olvidar que el sistema operativo con el que trabajan tanto alumnos como profesores en ambos tipos de centros, es distinto, pues los Institutos Públicos cuentan con el sistema operativo Linux en todas las aulas y, en los concertados, al igual que en la Universidad de Extremadura, se sigue empleando Windows.

5.3.2 Proceso de validación del cuestionario

Según Oppenheim (2000) la fiabilidad, que implica coherencia y que nunca es perfecta, es una condición previa a la validez.

Lankshear y Knobel (2004) consideran que en los estudios cuantitativos una herramienta de recogida de datos es fiable, cuando al utilizarla en distintas ocasiones y con formas alternativas del mismo test, los resultados obtenidos son consistentes. En cambio, en relación a la validez, opinan que se refiere a la interpretación de los resultados, *"it is concerned with a judgement regarding how well a data collection tool measures what it claims to measure"* (Lankshear y Knobel, 2004:161).

Buendía et al (1998) afirman que toda investigación debe ser válida y fiable para establecer su credibilidad. La validez está ligada a la exactitud de la interpretabilidad de los resultados (validez interna) y a la generalización de las conclusiones (validez externa), mientras que la fiabilidad se refiere a la consistencia de métodos, condiciones y resultados.

Siguiendo las pautas marcadas por Oppenheim (2000:62), *"respondents in pilot studies should be as similar as possible to those in the main enquiry, that is they should be a judgement sample"*; el presente cuestionario ha sido validado a partir del trabajo piloto de investigación realizado en la localidad de Alburquerque (Badajoz) a un total de sesenta y seis profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria (Galván, 2002).

Realizados los cambios pertinentes a partir de dicho trabajo, y con el fin de que fueran validados a través del juicio de expertos, se enviaron a cuatro profesores especialistas en inglés, sociología y ciencias de la educación, con el grado de doctor de la Universidad de Extremadura. Al mismo tiempo se recabó la opinión de dos diplomados en informática y de los miembros que componían el departamento de inglés del Centro de Secundaria en el que llevaba a cabo mi labor docente en aquel momento.

El análisis de los datos obtenidos condujo en algunos casos a la eliminación de ítems irrelevantes, que no habían arrojado mucha luz a nuestro estudio, a la reformulación de otros y a la adición de algunos, derivados de las distintas propuestas de los encuestados. En este sentido, y con respecto a los resultados obtenidos en el estudio piloto, Oppenheim (2000:63) señala que *"frequencies can, however, be used to eliminate or rephrase questions which produce undesirable response distributions"*.

5.3.3 La Entrevista (Ver Anexo 3)

Lankshear y Knobel (2004) definen la entrevista como interacciones concertadas de antemano entre dos o más personas, en la que una de ellas tiene la función de realizar preguntas sobre un tema determinado de interés formal, y la otra (u otras) de responder a las preguntas. Normalmente se realizan cara a cara o por teléfono, y cada vez con más frecuencia, a través del correo electrónico. Su propósito es el de generar información detallada sobre un acontecimiento, programa o persona, que sería imposible obtener mediante observación u otro instrumento de recogida de datos.

Según Lankshear y Knobel (2004: 198) la entrevista puede utilizarse para:

- *Generate content about an event from an insider's perspective. Generate content.*
- *Access a person.*
- *Access a person's definitions and understandings of concepts and processes that are of interest to the teacher.*

- *Tap into beliefs, values, worldviews and the like on the part of the interviewee.*
- *Study the way in which a teacher represents his or her identity by means of the words she or he chooses to use.*
- *Collect personal oral narratives about teaching (and learning).*
- *Collect biographies or life stories of teachers, administrators and others.*

En este sentido, Carspecken (1996), afirma que los participantes normalmente dicen cosas en las entrevistas de las que no hablarían en una conversación normal. Pero, por otra parte, también se ha señalado que los datos que se obtienen de las entrevistas son, en numerosas ocasiones, parciales e incompletos, ya que los mismos no pueden registrar todo lo que una persona piensa y siente, como también sus valores y creencias sobre algún aspecto determinado. A pesar de estas limitaciones "*interviews remain the best available means for accessing study participants' opinions, beliefs, values and situated accounts of events at a particular point in time*" (Lankshear y Knobel, 2004:199).

Oppenheim (2000:65) distingue dos tipos de entrevistas a las que denomina "*exploratory and standardized interviews*". Esta última se utiliza en situaciones similares a las investigaciones de mercado o encuestas de opinión. El interés de la presente investigación se centra en el primer tipo de instrumento de recogida de datos, que tiene como objetivo desarrollar las ideas y las hipótesis de investigación, más que reunir hechos y estadísticas. Su finalidad es la de entender las opiniones que la gente tiene sobre los temas que se investigan, por lo que el papel del investigador en este caso no es el de la recogida de datos, sino de ideas.

Para obtener información sobre la actitud y los problemas a los que se enfrenta nuestro colectivo objeto de estudio, hemos realizado entrevistas personales a un grupo de profesores de inglés de Enseñanza Secundaria. Según Seale (1998:202), el entrevistado puede aportar datos sobre una amplia variedad de situaciones que ha observado y el investigador "*can also use the interview to find out about things that cannot be seen or heard, such as the interviewee's inner state –the reasoning behind their actions, and their feelings*". Su uso se explica por tanto, no solamente como el de una mera

fuentes de recogida de datos, sino también para sugerir nuevas líneas de examen, además de complementar y validar el resto de métodos empleados.

Lankshear y Knobel (2004) distinguen tres modos para registrar las entrevistas: mediante notas escritas, grabación de audio y de vídeo. La coincidencia con ellos es plena al añadir que cuando el registro se hace mediante notas escritas, se presta mayor atención al contenido de lo que dice el entrevistado y mucha menos al modo en cómo lo dice. La grabación de audio o vídeo permiten al investigador capturar *"a good deal of the interviewee's intonation, voice quality, hesitations, self-corrections, asides and so on"* (Lankshear y Knobel, 2004:199)

Siguiendo las pautas marcadas por éstos y por Oppenheim, la transcripción de cada una de ellas ha sido posible gracias a su registro mediante una grabadora.

It is essential for the exploratory interviews to be recorded on tape. In this way they can be analysed in detail afterwards, for there is much that will have escaped the busy interviewer in the stress of the actual interview; also the tape can be examined by more than one person (Oppenheim, 2000:67).

Además, durante las entrevistas, se anotaron detalles que ésta no puede capturar, como gestos y reacciones ante algunas de las preguntas.

Dependiendo de su nivel de estructuración, se pueden identificar distintos tipos de entrevista, como la entrevista "estructurada", "semiestructurada" y "no estructurada" (Buendía et al, 1998:129). En este estudio se utilizó la entrevista "semiestructurada", en la que hemos seguido un guión base para delimitar los contenidos en función de las necesidades y los objetivos de la investigación. La elección de este tipo de entrevista nos permitía centrarnos en una serie de tópicos que surgieron en el Trabajo de Investigación previo (Galván, 2002) y que también ha servido como base para la validación de nuestro estudio cuantitativo. Al mismo tiempo, y siguiendo las pautas establecidas por Blázquez (1991), las entrevistas se han estructurado como una conversación informal y relajada, intentando en todo momento que el individuo pudiera manifestarse con espontaneidad, en lugares en los que ellos se sintieran cómodos y sobre todo asegurando su anonimato.

El hecho de formar parte del grupo objeto de investigación, no solamente ha facilitado su realización, sino que además, ha hecho posible en gran medida que los entrevistados tuvieran menos reticencia a la hora de expresar sus opiniones con total libertad. Todo ello ha propiciado que en algunas ocasiones se animara a los participantes a hablar sobre cuestiones que consideraran relevantes en este tema, sin seguir un guión preestablecido. Hammersley y Atkinson (1995) sugieren, que los etnógrafos normalmente no decidan con antelación las preguntas exactas que quieren formular, y que no hagan las mismas preguntas a todos los entrevistados, aunque normalmente las lleven a cabo teniendo en cuenta una serie de puntos fundamentales sobre los que es necesario hablar. Con el fin de tratar esas cuestiones, el modelo orientativo han sido las pautas a tener en cuenta en cualquier tipo de entrevista, para elaborar lo que se denominan "*good-quality interview questions*" y que deben ser "*unambiguous, one-question questions, non-leading, culturally sensitive and ethically informed*" (Lankshear and Knobel, 2004:202).

Las preguntas formuladas (Anexo 3) giran en torno a la integración de las Nuevas Tecnologías en el aula y persiguen un objetivo muy claro como es el conocimiento de la formación del profesorado de inglés en este campo y su actitud hacia las Nuevas Tecnologías, su utilización dentro del aula, las consideraciones con respecto a la distribución de los ordenadores en la clase, la temporalización y el currículo de la asignatura de inglés en estos niveles. Todo ello sin olvidar, obviamente, las propuestas de mejora y las sugerencias sobre las líneas de investigación a seguir en un futuro. En este sentido, Maykut y Morehouse (1994:98) consideraban que "*an interviewer who knows his or her questions well, who listens more than talks, and who is genuinely curious about the topic and what the interviewee has to say about it, will maximize the chances of a good interview*".

Con respecto a la configuración de una entrevista, Lankshear y Knobel (2004) distinguen entre:

- Entrevista individual, que implica un proceso de pregunta-respuesta y que finaliza cuando el investigador no tiene más preguntas que formular, o bien cuando finaliza el tiempo asignado para la realización de la misma.
- Entrevista en pequeños grupos, que facilitan un mayor número de datos en menos tiempo y cuya finalidad principal es la de generar discusión, más que la de seguir una secuencia de pregunta-respuesta. Se utiliza sobre todo para obtener datos sobre el consenso o los puntos divergentes dentro de un grupo.

En el trabajo de investigación piloto se combinaron entrevistas individuales y en grupo, sin embargo en nuestra investigación actual se ha considerado más adecuado llevar a cabo únicamente las del primer tipo. Si bien es cierto que en el primer estudio la entrevista en grupo ofreció la oportunidad de observar cómo en muchas ocasiones el testimonio de un compañero propiciaba el hecho de que los demás se animaran a compartir sus experiencias, obteniendo de este modo una información más completa; también lo es la circunstancia de que se tratara de una investigación reducida a una localidad muy concreta, en la que la mayoría de los participantes se conocían. En este trabajo nos encontramos con una situación muy diferente ya que el estudio se lleva a cabo en toda una provincia y pretendemos obtener información de profesores pertenecientes a centros rurales y urbanos localizados en entornos muy diferentes, en muchos casos muy alejados entre sí. Al desconocer las relaciones entre los miembros del departamento de inglés de un mismo centro y para evitar que los profesores entrevistados se sintieran cohibidos a la hora de expresar sus opiniones delante de sus compañeros, se optó por realizar sólo entrevistas individuales.

5.3.4 Proceso de validación de entrevistas

Tal y como se apuntaba anteriormente, la realización de las entrevistas tenía como objetivo principal la obtención de datos que permitieran evaluar, complementar y profundizar en los resultados obtenidos en el estudio

cuantitativo. Siendo conscientes de que es inevitable que las entrevistas puedan concluir en ocasiones en una interpretación subjetiva de los hechos, el referente de su análisis ha sido el estudio fenomenológico. La fenomenología es una doctrina filosófica propuesta por Edmund Husserl, basada en el estudio de la experiencia humana, en la que no se tienen en cuenta las consideraciones de la realidad objetiva, es decir, que busca entender las experiencias de los individuos y lo que esa experiencia significa para ellos, en relación al fenómeno que se investiga (Creswell, 1996).

Normalmente los registros verbales que se graban en audio o video, se convierten en un texto escrito denominado transcripción. Lankshear y Knobel (2004) definen las transcripciones como representaciones visuales de las interacciones verbales y sostienen que, para su análisis posterior, ha de mantenerse la forma de la conversación en el texto escrito. Según ellos, para realizar un análisis lo más exhaustivo posible del contenido de la entrevista original, esta transcripción debe registrar el mayor número posible de datos tales como repeticiones, sonidos de las reacciones, afirmaciones, dudas, coincidencias, énfasis, partes del discurso que quedan incompletas, interrupciones, etc.

Por todo ello, las entrevistas se grabaron y posteriormente se transcribieron de manera textual, intentando en todo momento dejar a un lado las ideas preconcebidas que pudiéramos albergar sobre el tema a investigar. Tal y como afirma Eteokleous (2008), es innegable su valor para ayudar a complementar y evaluar la información sobre aspectos difíciles de catalogar a través de los cuestionarios como pueden ser los relativos a la filosofía de enseñanza del profesorado.

Su validación se hizo a partir del trabajo de investigación (Galván, 2002), que sirvió de base para eliminar las preguntas menos relevantes y añadir otros aspectos a los que el profesorado entrevistado había prestado especial atención. El estudio piloto resultó de gran ayuda porque se había realizado con un número reducido de personas que tenían las mismas características que el grupo del que posteriormente se extraería la muestra. En este sentido Buendía et al (1998) señalan la importancia de este tipo de

estudios para mejorar los instrumentos de recogida de datos, corregir posibles fallos en los procedimientos, planificar las técnicas de estadística más apropiadas, recibir *feedback* de los sujetos para mejorar el procedimiento y finalmente mejorar la aplicación de los instrumentos y los instrumentos en sí.

5.3.5 Documentos oficiales.

Cualquier investigación formal se basa en más de un método de recogida de datos, debido en parte a que cuanto mayor sea el número de fuentes, mayor será la probabilidad de conocer la situación objeto de investigación.

Tal y como señalamos en el capítulo 1 (apartado 1.4) de esta investigación, es fundamental entender el panorama educativo extremeño actual para nuestro estudio. Por ello se realiza un análisis del *Documento para la Reflexión y el Debate sobre Educación en Enseñanza Secundaria en Extremadura*.

En el Trabajo de Investigación experimental previo (Galván, 2002), se realizó un estudio comparativo entre los resultados de unos cuestionarios sobre la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos, de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, y nuestros resultados en el mismo centro, en el Instituto "Castillo de Luna" de Alburquerque (Badajoz). De dicho estudio cabe destacar, que según los cuestionarios elaborados por la Administración, los profesores de lenguas extranjeras del centro objeto de estudio utilizan el ordenador siempre en el aula, mientras que según nuestra investigación, el grupo de docentes del mismo centro y durante el mismo curso escolar, no solo afirman no haber impartido nunca clases con ordenador, sino que además consideran que no están preparados para utilizar dicha herramienta en el aula. A esto se debe añadir el hecho de que ninguno de ellos ha estudiado sus aplicaciones a la enseñanza de idiomas (Galván, 2002:103).

Siendo conscientes de que en muchos casos los documentos elaborados por las Administraciones de gobierno no son objetivos, porque tienden a cubrir las expectativas de un grupo determinado, creemos que el informe *Análisis del Debate Educativo. Documento para la Reflexión y el Debate sobre la Educación en Extremadura, en Enseñanza Secundaria*, puede aportar información muy valiosa a los temas y problemas planteados en nuestro estudio, ofreciendo una perspectiva más amplia del mismo y contribuyendo al mismo tiempo a su validación. Tesis avalada por Maykut y Morehouse (1994) cuando afirman que los documentos oficiales pueden ser muy útiles cuando se trata de estudiar las vidas y las experiencias de la gente, ya sea de manera individual o como miembros de una organización.

El informe se ha realizado a partir de los cuestionarios remitidos a los Consejos Escolares, representantes de los sectores del profesorado, alumnado, padres y madres, personal de administración y servicios, y de la Administración local de los centros educativos de Enseñanza Secundaria en Extremadura. En él han participado 186 centros públicos y concertados y, aunque no ha habido respuesta por parte de todos los centros, en conjunto se han analizado un total de 825 cuestionarios, en los que se abordan cuestiones como la utilización de las TICs y la enseñanza de idiomas (Baigorri y Muñoz, 2005:13).

5.3.6 Importancia de la triangulación

La triangulación es la propuesta que hace posible la comparación de las perspectivas y experiencias de los participantes a través de diferentes tipos de datos. Se utiliza la información obtenida a través de distintas fuentes para elaborar y corroborar la investigación llevada a cabo.

Un investigador nunca debe basarse en una única fuente de datos, sino en varias para poder así compararlas. Según Johnson (1992) el valor de la triangulación estriba en que ayuda a reducir las preferencias del entrevistador y aumenta la validez y veracidad de la información obtenida. En este sentido Blázquez (1991:93) recoge la teoría de Hopkins que piensa que "de la misma

forma que uno triangula la percepción de varios agentes, así también han de ser trianguladas nuestras fuentes de datos, provenientes de las cuatro fuentes básicas: la observación, las entrevistas, los cuestionarios y los documentos". Creswell (2003) afirma, que esta estrategia normalmente integra las conclusiones de los distintos métodos durante la fase de interpretación, resultando en algunos casos en la correlación de los mismos y reforzando de este modo las bases del estudio u ofreciendo, en otros, una explicación a la falta de coincidencia que pudiera manifestarse.

Denzin (1970) identifica cinco tipos básicos de triangulación:

1. Triangulación de datos, que consiste en utilizar diferentes fuentes de información
2. Triangulación de investigadores, que consiste en el hecho de que diversos observadores estudien un mismo objeto.
3. Triangulación de teorías, que consiste en el uso de múltiples perspectivas en relación al mismo objeto de estudio.
4. Triangulación metodológica, que consiste en el uso de dos o más métodos de investigación en el proceso de recogida de datos. Dentro de estas distingue dos tipos, la triangulación "intramétodos" y la triangulación "intermétodos". La primera consiste en el uso de dos o más técnicas de recogida de datos con similares aproximaciones al mismo objeto de estudio (la observación y la entrevista para analizar el mismo fenómeno, se considera triangulación "dentro del método"). La triangulación "entre métodos" consiste en la combinación de distintos métodos para estudiar el mismo fenómeno. En este último caso, se trata de equilibrar las debilidades de un método con las fortalezas del otro.
5. Triangulación múltiple es la combinación de múltiples métodos, tipos de datos, investigadores y teorías, en una misma investigación.

Con el fin de validar nuestro proceso de investigación, este trabajo ha asumido la triangulación metodológica (cuestionario, entrevistas y documentos oficiales).

La base de nuestro estudio han sido los cuestionarios y las entrevistas realizadas a los profesores de inglés de Enseñanza Secundaria, tanto pública

como concertada, en la provincia de Badajoz. *El Documento para la Reflexión y el Debate sobre la Educación en Extremadura*, realizado por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, ha servido para complementar su estudio. A todo ello hay que añadir que la observación "in situ", ha permitido precisar algunos de los argumentos en los que se basaban las opiniones y los puntos de vista del profesorado. Tal y como se apuntaba al principio del presente capítulo, el privilegio de formar parte del colectivo de profesores de Enseñanza Secundaria durante varios años, ha hecho posible que la observación se realizara en el entorno habitual del profesorado, lo que proporciona una mayor fiabilidad a nuestro estudio, pues los profesores se comportaban de manera más natural que si hubieran estado en un entorno desconocido para ellos (Hayes, 2000).

Los núcleos de estudio han sido, desde la base de la utilización de las Nuevas Tecnologías, los siguientes:

1. Las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje
2. La ordenación de los contenidos pedagógicos
3. La relación profesor-alumno
4. La ordenación del aula
5. Los recursos curriculares y la evaluación.

En este trabajo de investigación, los cuestionarios se remitieron a todos los profesores de inglés de Enseñanza Secundaria de todos los centros públicos y concertados de la provincia de Badajoz durante los cursos 2005-2007. Es necesario admitir que se ha realizado un mayor esfuerzo por recabar la respuesta de un mayor número de profesores pertenecientes a centros públicos, ya que son éstos los que disponen de las TICs en todas sus aulas desde hace aproximadamente una década.

Tomando como base los resultados obtenidos en éstos, se realizaron con posterioridad entrevistas en sus centros de trabajo a dieciséis profesores de inglés escogidos al azar, tanto de Institutos públicos como privados, localizados en áreas urbanas y rurales de la provincia de Badajoz.

A partir de aquí, se ha procedido a la triangulación de los resultados obtenidos en las encuestas y entrevistas, con los datos procedentes del *Análisis del Debate Educativo. Documento para la Reflexión y el Debate sobre la Educación en Extremadura (Enseñanza Secundaria)*.

Capítulo 6:
Resultados obtenidos y análisis de los
mismos.

6.1 DATOS PROCEDENTES DE LOS CUESTIONARIOS.

Como se ha explicado en el capítulo de metodología, uno de los objetivos de esta investigación es el análisis de la situación del profesorado de inglés en torno a la introducción de los ordenadores en los Centros de Secundaria de la provincia de Badajoz. Como base del estudio cuantitativo se han utilizado las encuestas para recoger las opiniones, experiencias y reflexiones de este grupo de docentes de la provincia, que voluntariamente han contribuido a hacerlo posible.

Además de la inclusión de los datos meramente estadísticos, la línea que se ha seguido para presentar los resultados y el análisis de los cuestionarios, se ha basado en la agrupación de todas las cuestiones en torno a cinco categorías diferentes:

- Utilización del ordenador. Que se dividirá a su vez en otros dos subapartados en los que se estudiará por una parte, el uso que el profesorado de inglés hace del ordenador para preparar sus clases y por otra, para impartir las mismas.
- Material y programas informáticos utilizados para la enseñanza del inglés.
- Internet y su manejo para la búsqueda de información y la investigación, y para la docencia del idioma.
- Formación del profesorado de inglés de Enseñanza Secundaria para utilizar las TICs en el proceso de enseñanza.
- Actitud de los docentes hacia las TICs, tanto en términos generales como aplicadas a la enseñanza del inglés.

De los 83 centros públicos de la provincia, completaron las encuestas profesores pertenecientes a 32 centros, lo que supone aproximadamente un 40% de la totalidad; en el caso de los centros concertados la participación fue mucho menor, 7 centros de un total de 32 que existen en la provincia. La diferencia de colaboración entre ambos tipos de centros puede deberse al hecho de que estos últimos, no tienen ordenadores en todas las clases sino

que, dependiendo de los recursos del centro, cuentan con una o más aulas de informática. Por tanto, las inquietudes del profesorado con respecto a las TICs pueden variar debido en gran medida a que no disponen de los mismos recursos tecnológicos de manera habitual. A pesar de que, además, trabajan con sistemas operativos diferentes (LinEX en los centros públicos y Windows en los concertados), se consideró relevante la obtención de una muestra que nos permitiera al menos establecer algunas comparaciones y conocer la opinión de los docentes que trabajan en estos centros.

Por todo ello se ha centrado la investigación en los centros públicos y, a excepción de los datos meramente estadísticos, el resto de ítems se ha procesado por separado para evitar una posible desviación de los resultados obtenidos. Aunque en muchos casos se comentarán los datos más relevantes de ambos, todos los gráficos que aparecen en el presente estudio se han realizado sobre los resultados obtenidos en los centros públicos, que son los que cuentan con una dotación privilegiada en materia de ordenadores, hecho que en teoría debería haber supuesto una revolución a nivel educativo y pedagógico.

Datos estadísticos

Han contestado a nuestro cuestionario un total de 113 profesores de inglés, 96 de los cuales pertenecen a centros públicos y 17 pertenecientes a centros concertados. De todos ellos, el número de mujeres participantes en nuestro estudio asciende al 65%, porcentaje que prácticamente dobla al de hombres (35%). Respecto a la edad, el grupo más numeroso es el comprendido entre 31 y 40 años, por lo que se puede afirmar que se trata en su gran mayoría de profesorado de mediana edad (**Graf. nº 1**) Es importante indicar que, en general, los profesores encuestados cuentan con una gran experiencia ya que el 61% ha trabajado durante más de once años en la enseñanza de idiomas. (**Graf. nº 2**)

Gráfico nº 1

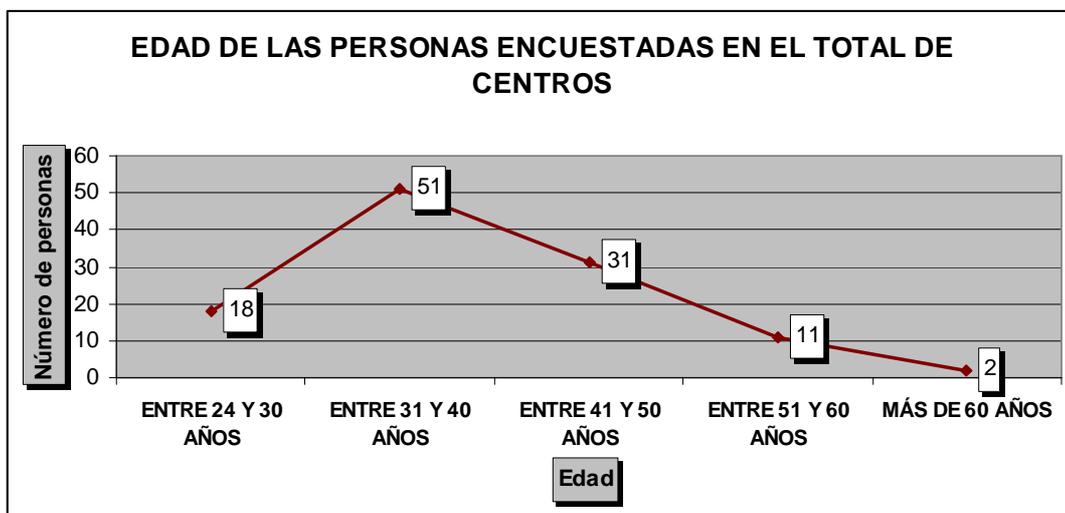
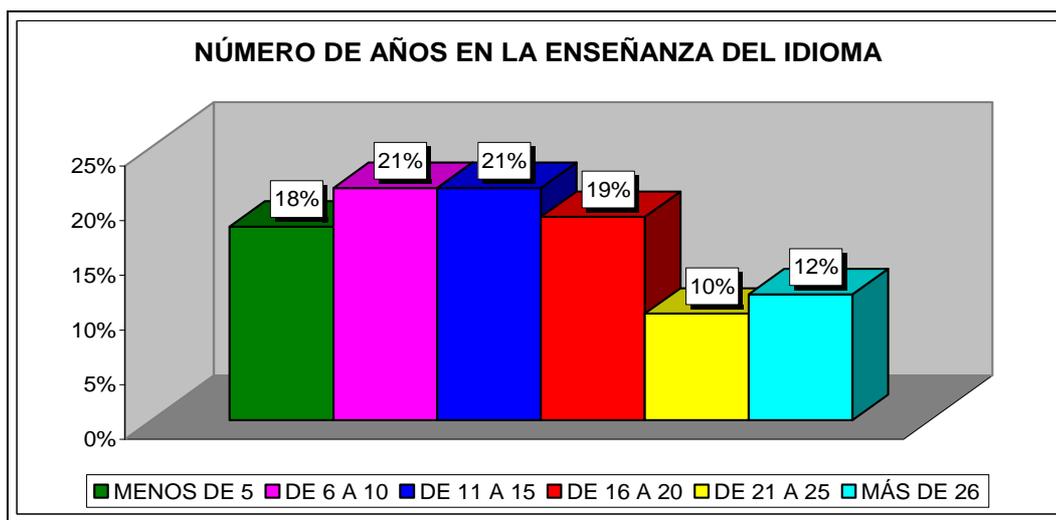


Gráfico nº 2



La inmensa mayoría de estos profesores son licenciados. Solamente el 4% son diplomados y presumiblemente se trata de los maestros con plaza definitiva en Educación Primaria que se adscribieron a los dos primeros cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, según lo establecido en la *Disposición Transitoria Cuarta de la LOGSE*, artículo 5.9 de Julio de 1997.

En relación a la estabilidad en el empleo, el 83% de los profesores de inglés de los centros públicos encuestados tienen su plaza en propiedad, frente a un 17% que pertenecen al grupo de profesores interinos. Ello lleva a pensar

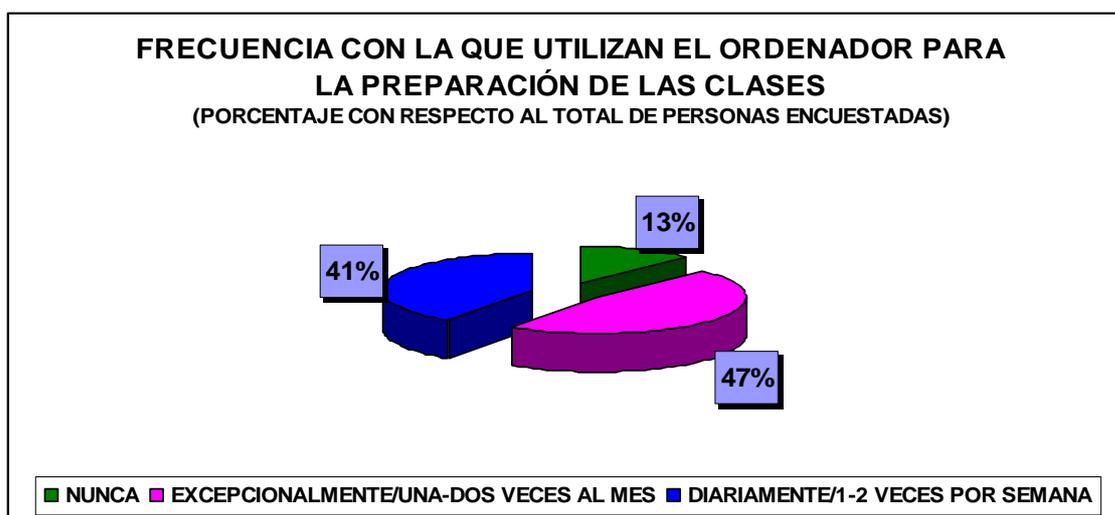
que en su gran mayoría se trata de docentes que cuentan con una cierta estabilidad en su trabajo, que están familiarizados con el centro y con el alumnado que cursa sus estudios en dichos Institutos de Enseñanza Secundaria. Por el contrario, los profesores de los centros concertados son contratados y no pueden tener la consideración de funcionarios.

Utilización del ordenador.

Utilización y frecuencia del uso del ordenador para la preparación de clases de inglés en los Centros Públicos de Enseñanza Secundaria.

Casi la totalidad de los participantes (97%) afirmaron hacer uso de los ordenadores. De ellos, un 86% dicen utilizar el ordenador para preparar sus clases, aunque solamente un 41% lo hace de manera habitual (**Graf. nº 3**). Si se tiene en cuenta que desde hace nueve años el ordenador es un recurso del que disponen todas las aulas, de todos los Centros de Secundaria de la provincia de Badajoz, esta frecuencia evidencia cierta actitud de apatía hacia las TICs.

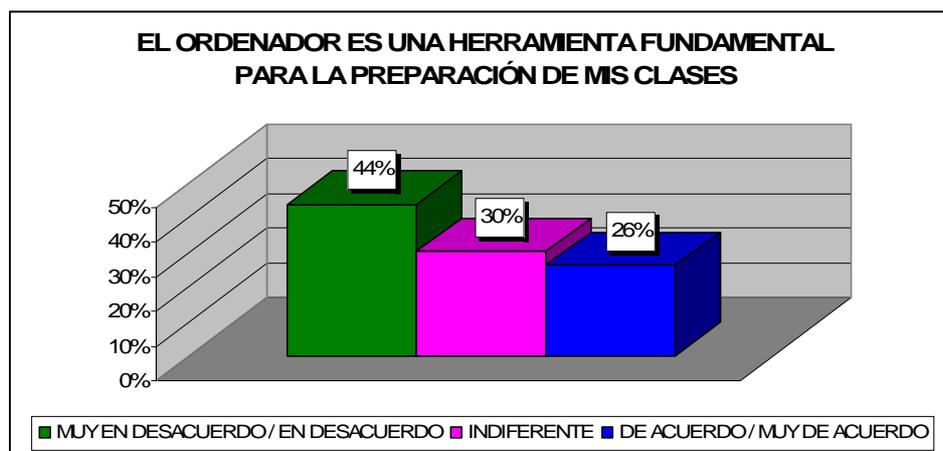
Gráfico nº 3



Prácticamente la mitad de los encuestados (44%) no consideran el ordenador como herramienta fundamental para la preparación de sus clases, lo que podría considerarse como un indicador de que se depende en gran

medida de los libros de texto, de fotocopias o bien de material manuscrito como recursos para la docencia del inglés. El 30% de los profesores optaron por la opción "indiferente" ante esa afirmación, lo que podría interpretarse como la adopción de una posición neutral y expresar de esta forma que pueden preparar sus clases de manera adecuada con o sin el ordenador (**Graf. nº 4**).

Gráfico nº 4



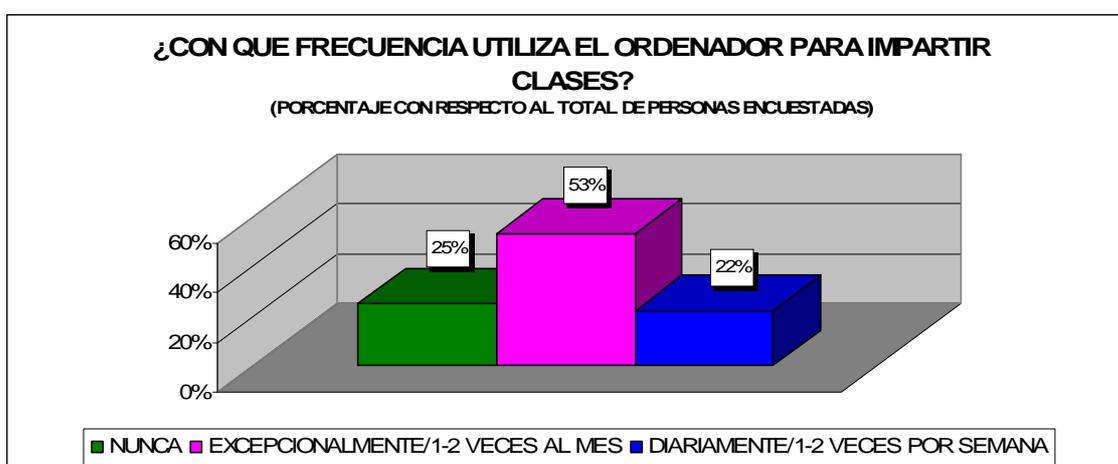
Utilización y frecuencia de uso del ordenador para impartir clases de inglés en los Centros Públicos de Enseñanza Secundaria.

El 77% del profesorado contesta afirmativamente a la utilización del ordenador en el centro educativo. Si los cuestionarios se hubieran realizado en la actualidad, este porcentaje se elevaría con toda seguridad al total de los participantes, debido a que desde el año 2007 es necesario que todos los datos relativos a faltas de asistencia, partes disciplinarios, notas u observaciones sobre el alumnado se hagan a través de la plataforma *Rayuela*, lo que implica la obligatoriedad de la utilización del ordenador en el centro, al menos con fines burocráticos.

El 75% de los participantes dicen utilizar el ordenador para impartir docencia en su asignatura, aunque el 53% lo hacen de manera excepcional o con una frecuencia de una o dos veces al mes (**Graf. nº 5**). En este sentido habría sido interesante comprobar si esa utilización extraordinaria se corresponde con la celebración de determinadas fechas en el calendario que

tienen una especial relevancia en la enseñanza del inglés, entre las que se pueden destacar Halloween, Navidad, San Valentín o cualquier otra celebración relacionada con alguno de los temas transversales incluidos en el currículo, como la celebración del día de la Paz; o bien se debe a la realización de actividades relacionadas exclusivamente con la práctica de la lengua inglesa. Debido a que los detalles de este tipo implicarían una investigación mucho más profunda, se tendrán en cuenta para la realización de un estudio posterior.

Gráfico nº 5



Los motivos de esta infrutilización del ordenador en el aula, pueden tener su origen en varias causas. Una de ellas es la creencia que comparten más de la mitad de los encuestados (54%), de que la utilización de las TICs motiva a los alumnos únicamente como novedad inicial (**Graf. nº 6**). Este dato es indicativo de que un gran número de profesores ha observado un cambio de actitud en el alumnado en relación a la utilización del ordenador.

A pesar de que un 42% frente a un 21% de los profesores consideran que las Nuevas Tecnologías ayudan a conseguir los objetivos de la programación, o que lo hacen de manera excepcional (**Graf. nº 7**), existe un elevado número de participantes que escogieron la opción "indiferente" (38%), lo que deja entrever un grado elevado de desinterés o, como señalábamos con anterioridad, de apatía hacia el uso de las Nuevas Tecnologías para cubrir los objetivos de la programación. Si el problema fuera

que las TICs solamente ayudan a conseguir algunos de los objetivos de la programación, la respuesta mayoritaria a esta afirmación habría sido “a veces” o “excepcionalmente”.

Gráfico nº 6

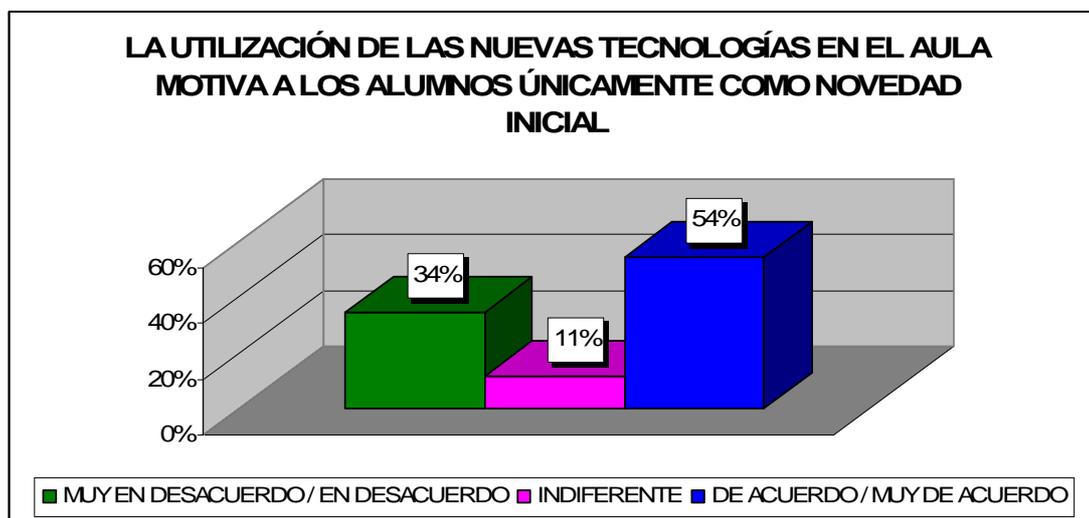
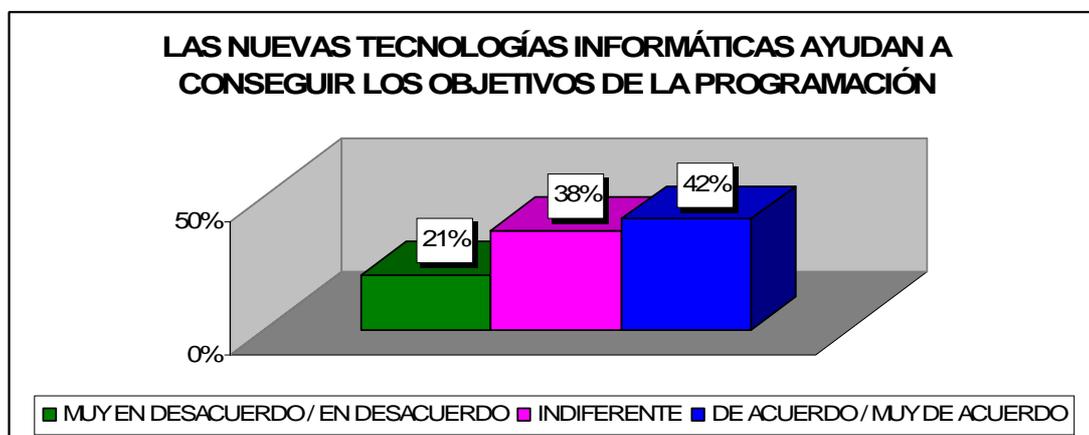


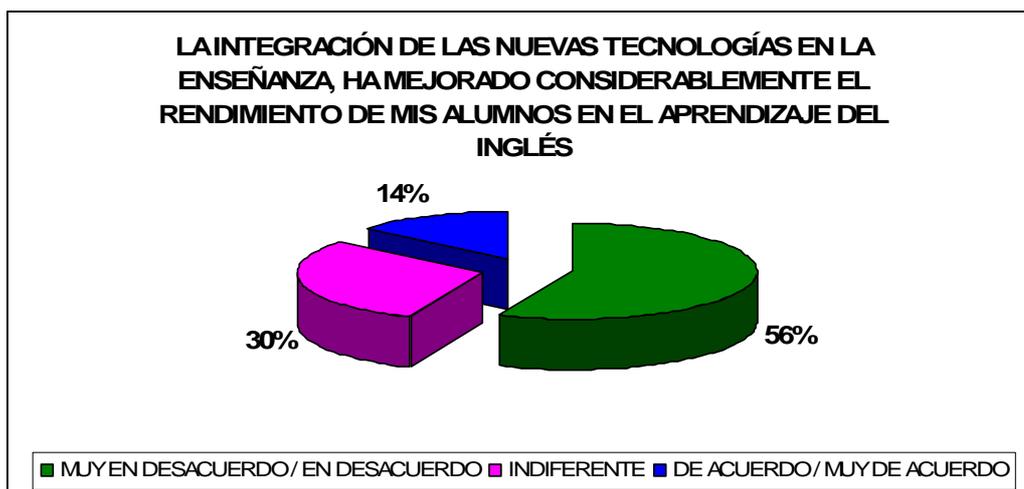
Gráfico nº 7



Las opiniones vertidas en el párrafo anterior se ven corroboradas por la obtención de resultados similares de indiferencia (30%), ante la afirmación de que las Nuevas Tecnologías en la enseñanza han mejorado considerablemente el rendimiento de sus alumnos en el aprendizaje del inglés. Solamente 1 persona, de los 96 participantes de los centros públicos, se muestra

totalmente de acuerdo con esta afirmación. Más de la mitad de los profesores consideran que las TICs nunca han contribuido a mejorar de manera considerable el rendimiento de los estudiantes en la asignatura de inglés, o que lo han hecho de manera excepcional (**Graf. nº 8**).

Gráfico nº 8



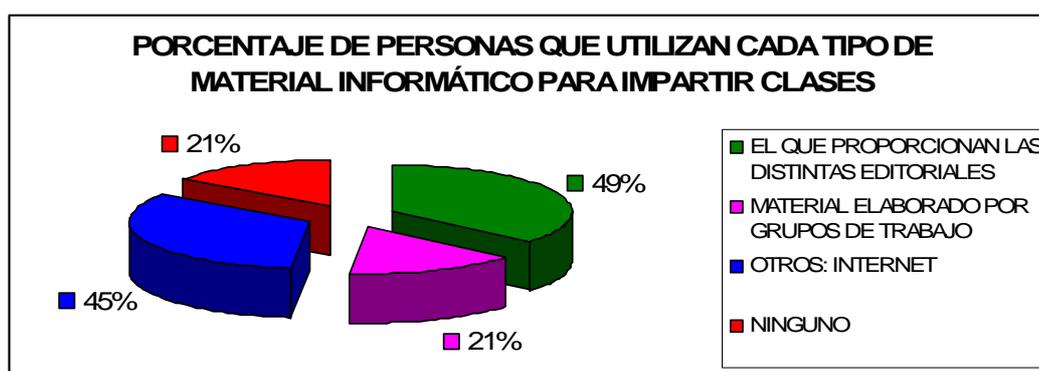
Material y programas informáticos utilizados en la enseñanza del inglés en los centros públicos de Enseñanza Secundaria.

El 76% de los docentes encuestados no ha elaborado ni participado directamente en la elaboración de material informático para impartir clases. Del 24% restante que sí lo han hecho, una gran mayoría (70%) lo han utilizado en el aula.

Con respecto al tipo de material informático que se utiliza en las clases de inglés, es necesario hacer una pequeña apreciación, ya que en el cuestionario se ofrecen cuatro posibles respuestas a esta pregunta: "el material que proporcionan las distintas editoriales", "material elaborado en grupos de trabajo", "otros" (apartado en el que había que especificar) o "ninguno". La opción que tiene mayor aceptación es el material que proporcionan las distintas editoriales, seguido de Internet y del material confeccionado por grupos de trabajo (**Graf. nº 9**). Es necesario aclarar, llegados a este punto, que Internet no puede considerarse ni como material, ni como programa informático, sino como recurso tecnológico. El objetivo de esta

pregunta era conocer el tipo de software que se utilizaba en el aula para la docencia del inglés. Curiosamente un amplio grupo tiende a considerar Internet y concretamente las páginas Web como "material o programa informático", aspecto que se corroboró en las entrevistas que se analizarán más tarde. La explicación a este hecho puede deberse a la tendencia a contestar de manera "socialmente correcta" y de ese modo, no admitir que realmente no se utiliza ningún tipo de programa. En este sentido, McGinity (2002) hace referencia al hecho de que la utilización de las TICs en el aula supone una amenaza permanente para los profesores, que sienten en muchos casos que se cuestiona su autoridad, ya que no son la única fuente de información, sino que, por el contrario, en muchos casos, los alumnos de diez años tienen más facilidad para encontrar información en Internet que sus profesores. Esto requiere un cambio en la mentalidad del profesorado y, según las conclusiones que se desprenden de su estudio, existe un conflicto entre lo que los profesores creen realmente y lo que ellos sienten que la sociedad demanda de ellos.

Gráfico nº 9



Se ha de señalar que es muy positiva la utilización del material que proporcionan las editoriales, pero al mismo tiempo indica que la implicación activa del profesorado con respecto a las TICs es mínima, si se tiene en cuenta que la mayoría de ellas proporcionan CDs para reforzar el contenido de los libros de texto y, fundamentalmente, para la realización de actividades

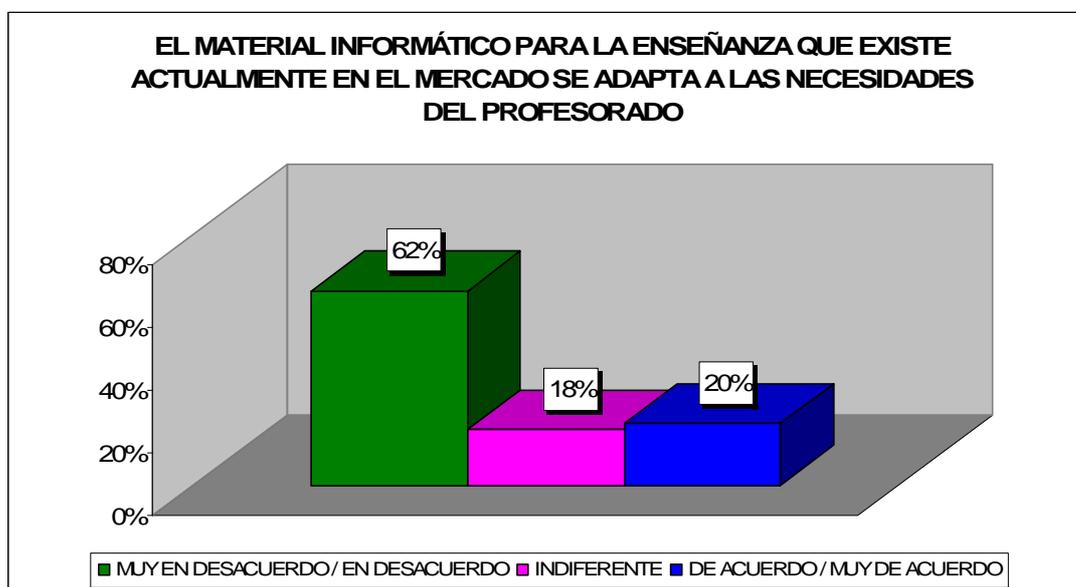
orientadas a la mejora de las habilidades de "listening", que ya se venían realizando de forma habitual en el aula desde hace mucho tiempo.

El 21% utiliza el material que han elaborado otros grupos de trabajo lo que muestra, al menos, cierto grado de interés hacia las Nuevas Tecnologías, porque implica la búsqueda, prueba y posterior utilización de este material. La parte más activa estaría representada por un 24% que elaboran y emplean ese material informático en el aula.

Una de las explicaciones a estos resultados se puede hallar en el hecho de que el 62% de los participantes considera que el material informático que existe actualmente en el mercado no se adapta a sus necesidades, frente al 20% que opinan lo contrario. El 18% se muestra indiferente ante esta afirmación, lo que podría interpretarse una vez más, como una falta de interés hacia la posible utilización de material informático en su práctica docente.

(Graf. nº 10)

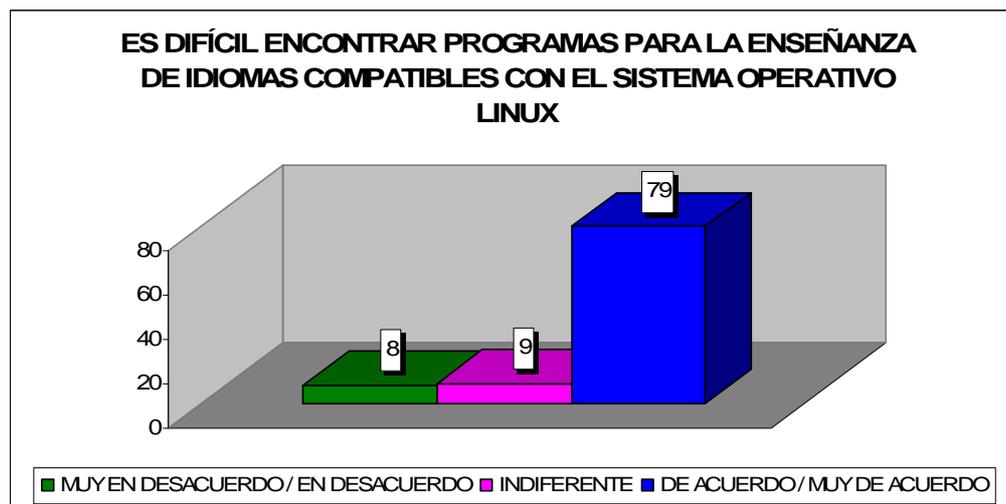
Gráfico nº 10



En cuanto a la dificultad de encontrar programas para la enseñanza de idiomas que sean compatibles con el sistema operativo LinEX, que es el que se ha instalado en todos los Centros Públicos de Secundaria, la respuesta es mucho más desalentadora. Este sistema operativo es con frecuencia incompatible con

las aplicaciones de Windows, lo que dificulta la posibilidad de trabajar con material informático elaborado con este último. En este caso, 79 frente a 8 de los 96 encuestados, tienen problemas para encontrar programas de inglés compatibles con LinEX (**Graf. nº 11**).

Gráfico nº 11



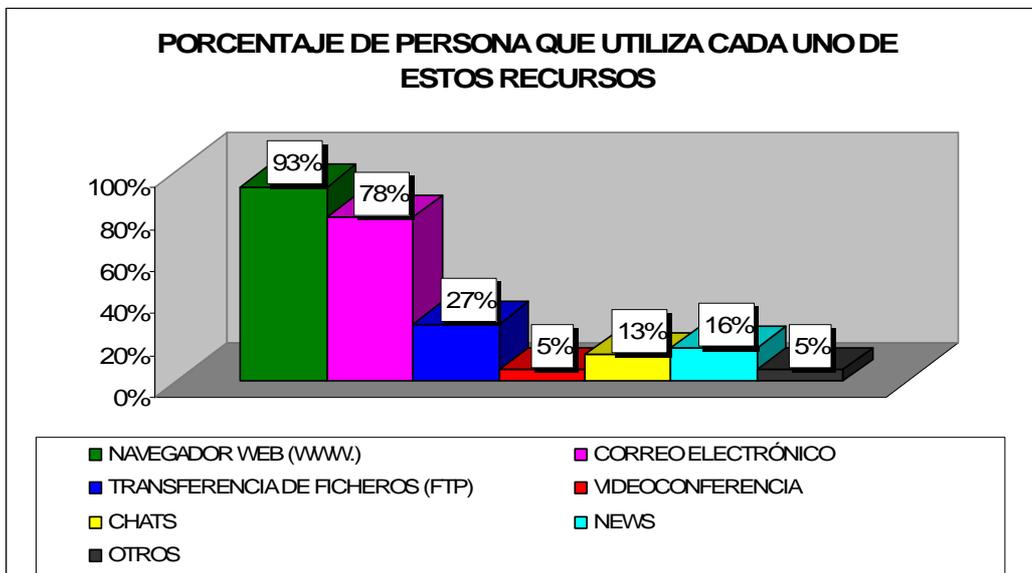
Internet. Su uso para la investigación, la búsqueda de información y la docencia del inglés en Centros Públicos de Enseñanza Secundaria.

La casi totalidad de los profesores encuestados (94%) utilizan Internet. De éstos, más de la mitad (58%) lo hacen tanto desde su casa como desde el centro de trabajo.

Con respecto a la frecuencia de uso de Internet, el 74% de los participantes se conecta de manera habitual, frente al 20 %, que lo hace de manera esporádica. Lo que indica que la mayor parte del profesorado está familiarizado con la utilización y el uso de Internet. Las páginas Web y el correo electrónico son las opciones más utilizadas en la red, con bastante diferencia en relación a otras como la transferencia de ficheros (ftp), la videoconferencia, chats o grupos de noticias (**Graf. nº 12**). El manejo casi exclusivo de estas dos alternativas, puede servir de ejemplo de que Internet no suele utilizarse para la práctica de la parte oral y comunicativa del inglés,

cuyo uso se fomentaría a través de otras opciones como los chats o la videoconferencia o la telefonía por Internet.

Gráfico n° 12



En líneas generales, los docentes encuestados no consideran que Internet sea una pérdida de tiempo. La casi totalidad del profesorado tampoco tiene dificultad con el idioma en Internet, ya que gran parte de la información que hay hoy en día en la red está en español o en inglés.

En lo referente a la investigación y a la búsqueda de información, casi las tres cuartas partes del número de profesores encuestados consideran muy positiva la utilización de Internet como enciclopedia electrónica; coinciden en afirmar (82%) que es un medio esencial para la investigación, aunque el 18% tienen dificultad para encontrar la información que desean. Un elevado número de participantes (42,7%) prefiere buscar la información que necesita en un libro, de lo que se deduce que el ordenador no es la herramienta que más se utilice para la búsqueda de información. Sorprende también en este apartado que muchos profesores se muestren indiferentes ante esta afirmación, lo que podría hacer alusión a que utilizan los libros o las TICs de manera indistinta.

Formación del profesorado de inglés de Enseñanza Secundaria para utilizar las TICs en el proceso de enseñanza

Uno de los objetivos que se plantearon para la elaboración del presente estudio, era el conocimiento del nivel de preparación de los participantes en el campo de las Nuevas Tecnologías. No solamente la calidad de esa formación, sino también su grado de implicación y su actitud en este proceso. De acuerdo con los resultados obtenidos en los ítems relacionados con este apartado, casi el 60% del profesorado reconoce la importancia de la adquisición de conocimientos sobre la informática relacionados con la enseñanza (**Graf. nº 13**) y el 75% aseguran saber cómo utilizar el ordenador en su asignatura. Prácticamente la mitad de profesores realizan cursos de informática porque los considera necesarios para impartir clases, y no simplemente para obtener mayor puntuación en su expediente (**Graf. nº 14**). Aproximadamente una cuarta parte del número de encuestados se muestran en desacuerdo con estas afirmaciones, pero lo que realmente desconcierta es el número de participantes que muestran una actitud de indiferencia ante ellas. Se puede interpretar este grado de indiferencia como un reflejo de pasividad y desinterés ante una serie de cambios que el profesorado debería contribuir a impulsar. En este caso, la indiferencia tiene mayor carga negativa que la actitud de aquellos que se muestran contrarios al proceso de formación en el campo de la informática aplicado a la enseñanza. La justificación de esta actitud podría hallarse en la forma en la que se ha puesto en práctica la incorporación de las TICs en los Centros de Secundaria, así como en el hecho de que muchos docentes se han visto obligados a realizar cursos de formación para cumplimentar toda la documentación relacionada con los alumnos y el centro, y no para adquirir conocimientos informáticos aplicados a sus asignaturas.

Gráfico n° 13

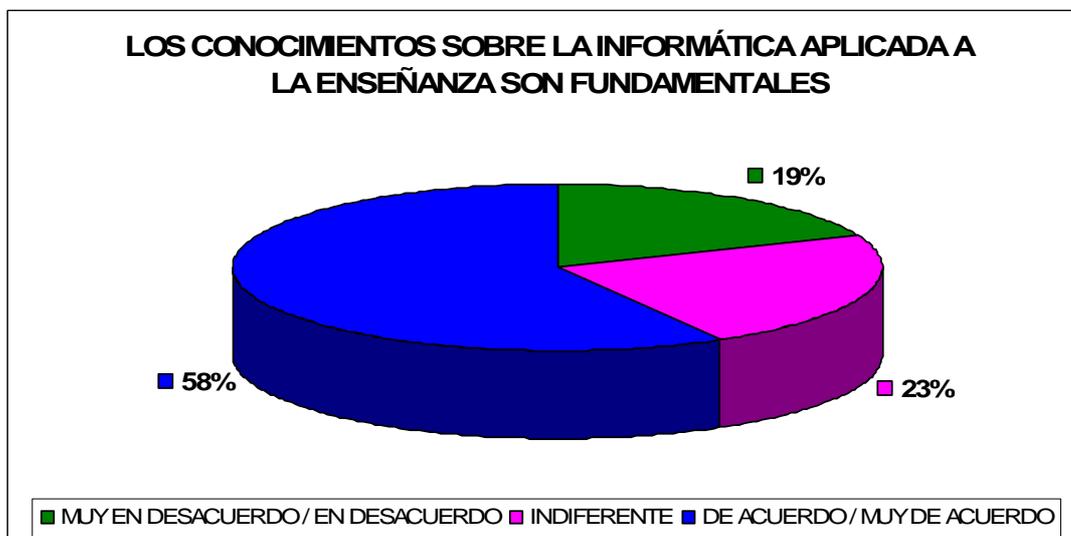
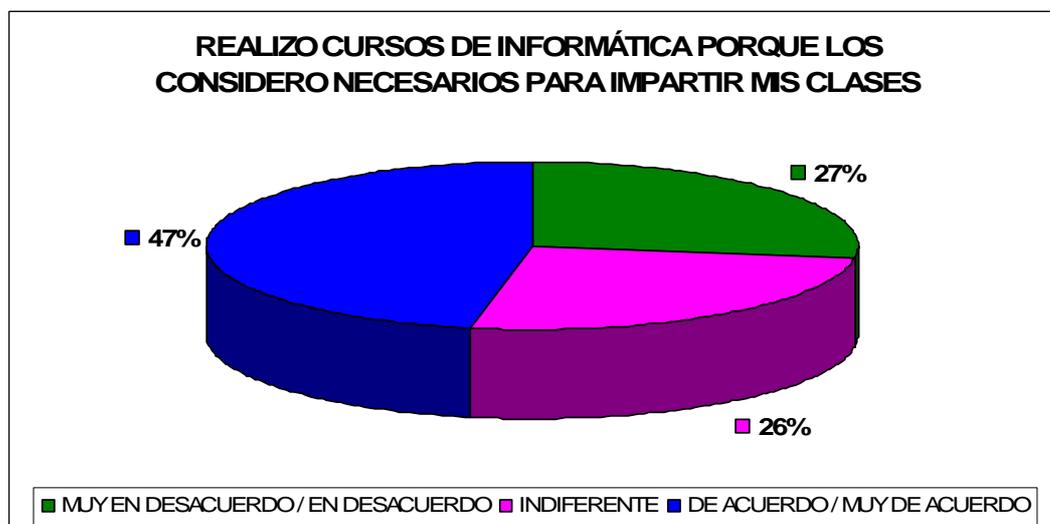


Gráfico n° 14



Aunque todos los centros escolares cuentan con algún ordenador que tiene el sistema operativo Windows para uso del personal que trabaja en el centro, los ordenadores que se instalaron en todas las aulas de los Centros de Secundaria tienen el sistema operativo LinEX. Por tanto, es importante para este estudio conocer la formación del profesorado en este sistema operativo. De las encuestas se desprende que casi el 70% de los docentes consideran que tienen poco o ningún conocimiento sobre LinEX, frente al 30% que opina

que es suficiente. Solamente uno de los participantes cree conocer bien este sistema operativo (**Graf. nº 15**).

Una de las cuestiones clave para esta investigación es la última pregunta, que se formula con la intención de saber la consideración que cada docente tiene sobre su formación para la utilización y el aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías en el aula. Los números varían muy poco en relación a las dos anteriores y, en este caso, el 60% creen tener poca o ningún tipo de formación (**Graf. nº 16**).

Gráfico nº 15

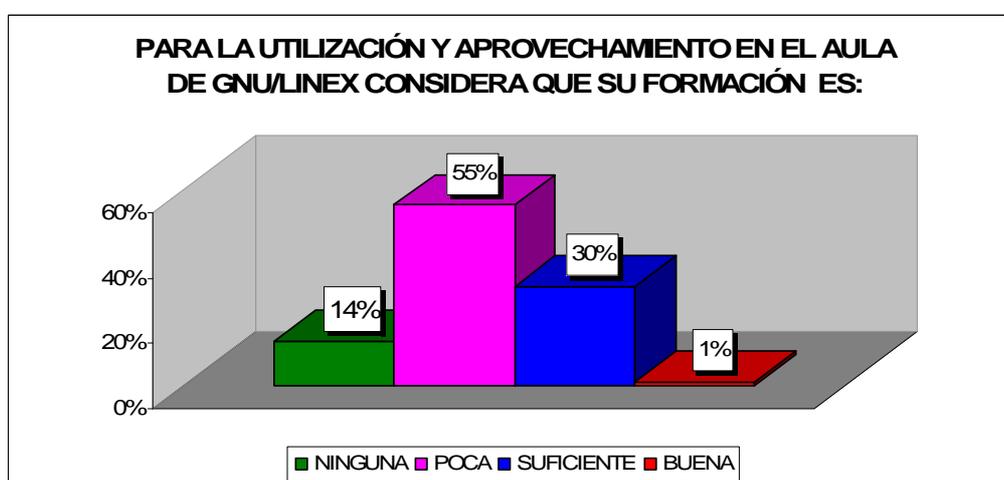
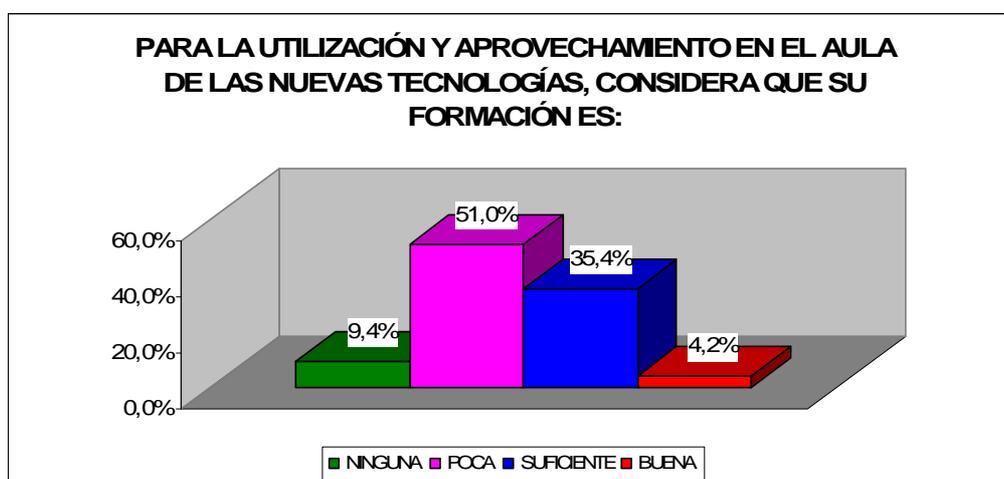


Gráfico nº 16

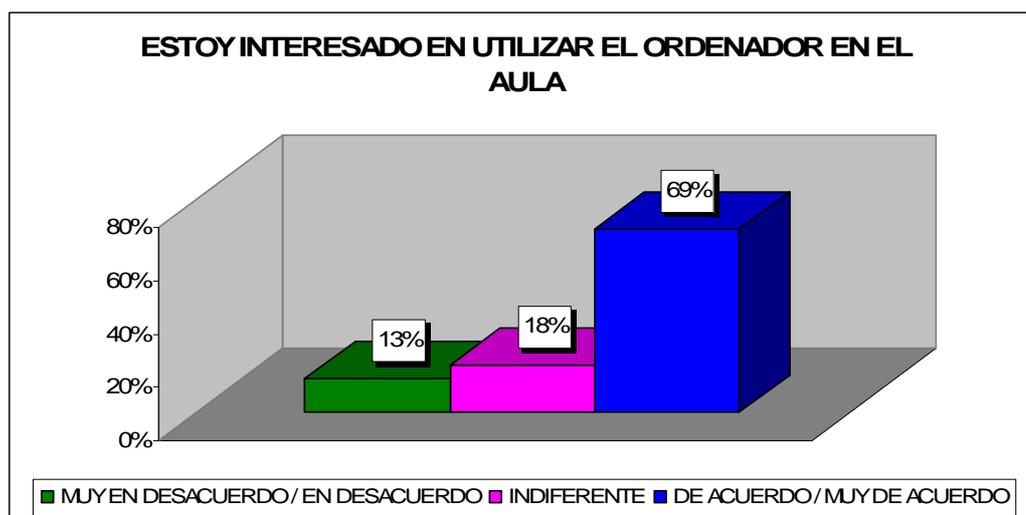


Actitud del profesorado hacia las Nuevas Tecnologías.

Gran parte de los ítems que se han incluido en el presente cuestionario se formularon con la finalidad de obtener datos sobre la actitud del profesorado hacia las TICs en general, y aplicadas a la enseñanza del inglés, en particular.

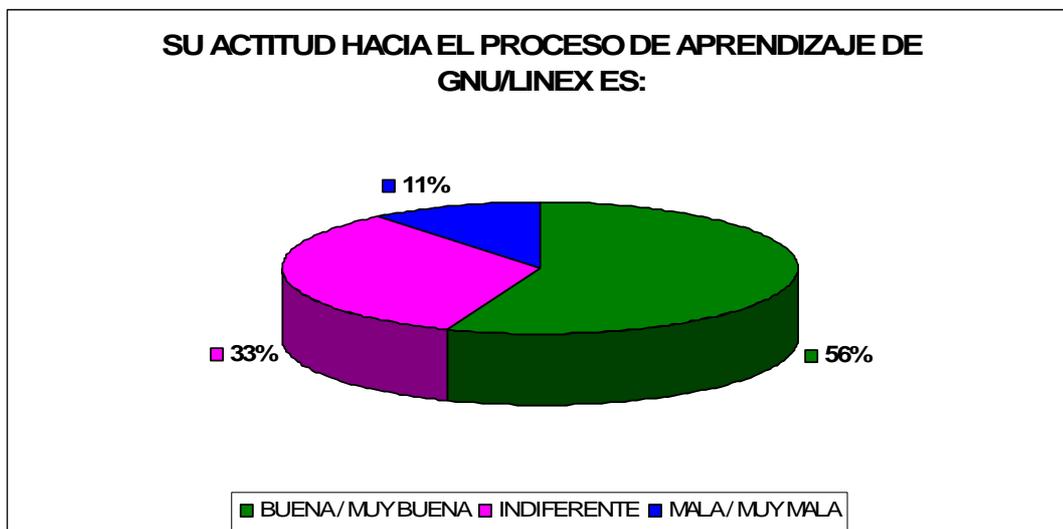
Aproximadamente el 70% de los profesores encuestados muestran interés por utilizar los ordenadores en el aula (**Graf. nº 17**), lo que refleja que tienen un concepto bastante positivo del valor potencial del mismo como recurso didáctico en sus clases.

Gráfico nº 17



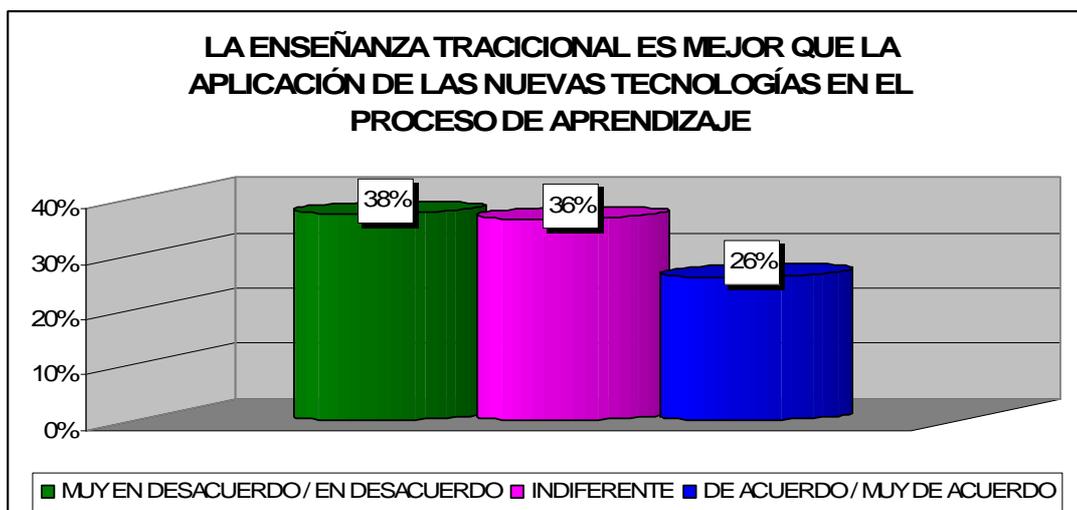
Aunque esta cifra disminuye cuando se pregunta acerca de su actitud hacia el proceso de aprendizaje de LinEX, que es el sistema operativo que tendrían que utilizar para trabajar en el aula. Más de la mitad de los participantes (56%) muestran una actitud buena o muy buena y solamente una minoría (11%) parece no estar dispuesto a formarse para su utilización. Sin embargo, si unimos este 11% al 33% de profesores que se muestran indiferentes, nos encontramos con un alto porcentaje de profesorado que no parece dispuesto a formarse en este sistema operativo (**Graf. 18**).

Gráfico n° 18



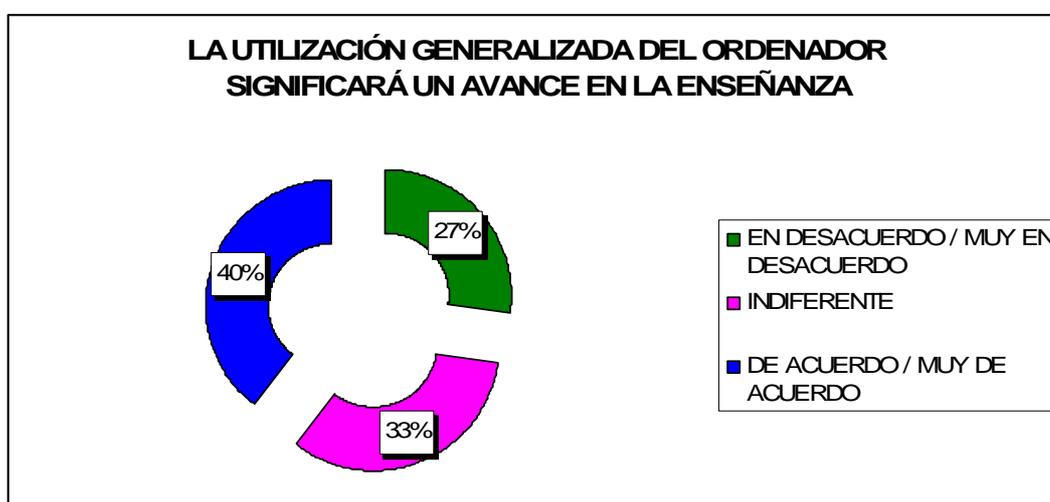
El 26% de los docentes encuestados considera la enseñanza tradicional mejor que la aplicación de las Nuevas Tecnologías en el aula, aunque en este caso cabe destacar que los que escogen la opción de "indiferente" a esta pregunta igualan prácticamente en número a los que se muestran contrarios a esta afirmación (**Graf. 19**).

Gráfico n° 19



Menos de la mitad del profesorado (40%) opina que el uso del ordenador en la clase significará un avance en la enseñanza. No obstante, el 27% se muestra contrario a esta afirmación, que unido al 33% que se muestran indiferentes forman un alto porcentaje de profesores que no confían en el uso de las Nuevas Tecnologías en clase como forma de mejorar la enseñanza (**Graf. nº 20**).

Gráfico nº 20



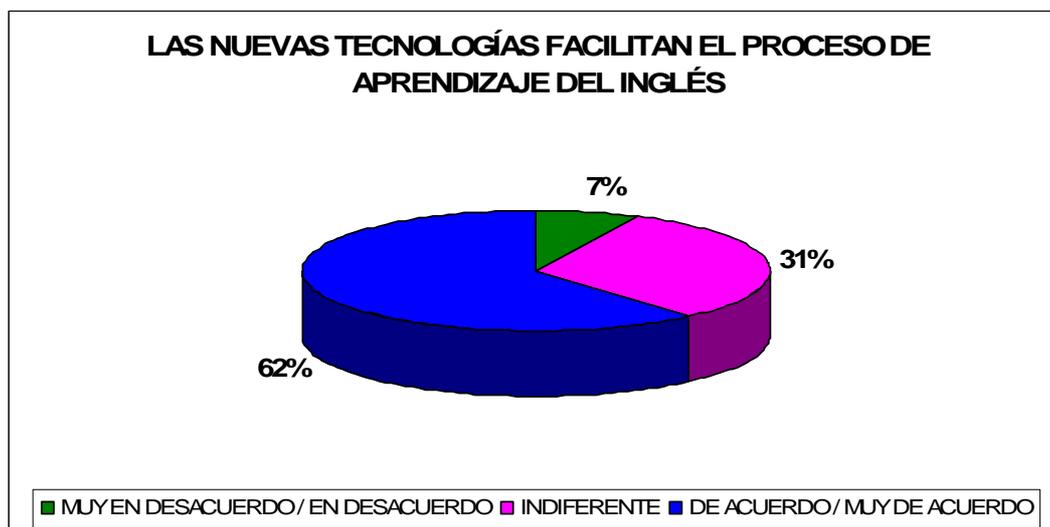
Una de las razones que contribuirían a explicar la oposición a la afirmación anterior, podría estar en el hecho de que 45% de los profesores creen que las Nuevas Tecnologías hacen perder mucho tiempo.

En numerosas ocasiones se ha señalado el peligro que podría suponer para la relación profesor-alumno la utilización generalizada del ordenador, por el hecho de que una máquina pudiera sustituir al profesor en determinadas situaciones. Respecto a la enseñanza del inglés, el 57% de docentes frente al 18%, creen que las Nuevas Tecnologías no suponen una deshumanización de la asignatura.

En relación a que las Nuevas Tecnologías facilitan el proceso de aprendizaje del inglés, el 62% de participantes se muestran a favor de esta

afirmación, frente al 7% (**Graf. 21**). De nuevo hay que señalar que en este caso, un gran número de profesores escogieron la respuesta "indiferente" a esta afirmación.

Gráfico nº 21



Una vez expuestos los datos procedentes de los cuestionarios, pasamos a comentar los obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, para profundizar así en nuestra investigación.

6.2 DATOS PROCEDENTES DE LAS ENTREVISTAS.

Tal y como se refleja en el capítulo dedicado al Diseño y Métodos empleados en la investigación, ha sido de gran ayuda el hecho de haber formado parte de la plantilla de profesores de Enseñanza Secundaria de inglés en la provincia de Badajoz, ya que esta proximidad ha hecho posible para esta investigación el acceso a la realidad educativa del grupo en cuestión.

En el mismo capítulo se argumentaba la necesidad de conjugar métodos cualitativos y cuantitativos, ya que los primeros complementarán los resultados cuantitativos y contribuirán a reducir las interpretaciones subjetivas que suelen surgir cuando se utilizan exclusivamente un tipo de criterios.

Para recopilar información sobre la actitud del profesorado de inglés de la provincia de Badajoz hacia la integración de las Nuevas Tecnologías en el aula, se han realizado entrevistas personales a dieciséis profesores que imparten esta asignatura en distintos centros de Secundaria, catorce de ellos en centros públicos y dos en centros concertados. Al igual que en el apartado dedicado a las encuestas, se tendrán en cuenta sobre todo las opiniones de los docentes pertenecientes a centros públicos, que son los que disponen de ordenadores en todas las aulas. Estas se comentarán por separado de las del profesorado de centros concertados, que no cuentan con la infraestructura necesaria y que afirman utilizar el ordenador casi de manera exclusiva para preparar sus clases. La posibilidad de conocer la opinión de todos los docentes de inglés y de poder establecer comparaciones entre ambos grupos, al menos en aspectos clave de la utilización de las TICs, es uno de los motivos que nos han llevado a incluir también el testimonio de profesores pertenecientes a centros concertados.

A pesar de que la totalidad de las entrevistas se han realizado en los centros de trabajo, se han estructurado como una conversación relajada e informal, para intentar que los participantes pudieran expresarse de manera espontánea. Se trata de entrevistas individuales semi-estructuradas, en las que se ha seguido un guión para delimitar los contenidos en base a las necesidades y los objetivos de esta investigación, pero no se han realizado las mismas preguntas a todos los participantes, ya que éstas dependían de las respuestas que daban a cada cuestión y del desarrollo de la conversación. Las entrevistas se han recogido mediante una grabadora digital y estos registros de audio han sido transcritos a texto escrito con la finalidad de realizar un análisis lo más exhaustivo posible del contenido de las mismas.

Para asegurar el anonimato de las personas entrevistadas, se hará referencia a ellos en las citas textuales con las iniciales PCP (Profesor de Centro Público) o PCC (Profesor de Centro Concertado), seguidas de un número correspondiente.

Las Nuevas Tecnologías como revolución en el terreno educativo.

Todos los profesores coinciden en afirmar, entre otros aspectos, que la utilización de las TICs en general ha supuesto un rápido acceso a una gran variedad de recursos y material, que la presentación de actividades es mucho más amena para los alumnos y que por tanto, los motiva más para trabajar en inglés. Sin embargo, solamente tres docentes, que casualmente forman parte del grupo de participantes más jóvenes, consideran que las Nuevas Tecnologías han revolucionado el mundo de la educación, ya que facilitan la atención a la diversidad. Las Nuevas Tecnologías posibilitan la realización de ejercicios de apoyo para algunos alumnos, mientras que se sigue trabajando con el resto de la clase. Además permiten el contacto con estudiantes nativos de otros centros y fomentan de este modo, el desarrollo de la parte comunicativa de la lengua.

De los catorces profesores de inglés pertenecientes a centros públicos, once de ellos afirman que la utilización de las TICs no ha supuesto una revolución en el ámbito educativo. Entre las causas apuntan el elevado número de alumnos por clase, el deficiente funcionamiento de los ordenadores y de Internet, la pérdida de tiempo que suponen y la forma en la que éstas se han introducido en los centros de Enseñanza de Secundaria. A esto hay que añadir el bajo nivel académico de los alumnos que llegan a Secundaria, ya que se hace necesario reforzar aspectos de lectura y escritura con ellos y esto impide que se puedan utilizar las TICs con más frecuencia. Alguien también apunta la necesidad de preparar actividades "extra", cada vez que se programe una clase basada en las TICs, pues estas suelen fracasar en el 60% de los casos. Consideran la necesidad de formación tanto de profesores como de alumnos, puesto que desconocen en gran medida las aplicaciones de las TICs en el aula. Para algunos profesores, revolución implica cambio drástico, y este cambio sí se ha producido a nivel administrativo y en la gestión, control de faltas y comunicación con los padres.

Cuatro de ellos apuntan a que el valor potencial de las TICs es muy positivo, pero que en la práctica educativa y desde el punto de vista pedagógico, no ha cambiado nada. En este sentido se dice que:

No se puede hablar de revolución, se puede hablar de una enseñanza muy parecida a la que había, con una nueva herramienta muy potente que tiene utilidad, que tiene potencialidad, que todavía no se está explotando por falta de preparación y por falta quizás también de las propias tecnologías; de aplicaciones que sean más eficaces, de los contenidos que se adapten más a lo que hay en el aula, entonces una herramienta con muchas posibilidades. No se puede [...] yo no hablaría de una revolución en la forma de enseñar (PCP 7).

El fondo es el mismo, el contenido es el mismo y todo es lo mismo, pero es verdad que a los niños les parece mucho más atractivo si ellos rellenan un huequito y el ordenador les deja continuar o no (PCP 3).

Como dato significativo, uno de los profesores señala que en su centro, con una plantilla de aproximadamente setenta personas, únicamente dos profesores hacen uso de las TICs de manera habitual, aparte de los profesores que imparten clases de las asignaturas de informática o tecnología, que sí suelen utilizar el ordenador.

La diferencia en lo que respecta a la dotación informática de los centros públicos y concertados es muy elevada. La media de ordenadores en el caso de los dos centros concertados a los que pertenecen los dos profesores entrevistadas, es de unos veinte ordenadores dispuestos en una única sala por centro, y tres o cuatro para el profesorado del mismo. Esto hace que el acceso a dicha aula sea muy complicado y que su práctica docente no se haya visto afectada por las TICs de modo alguno.

Las Nuevas Tecnologías y su proceso de implementación en Enseñanza Secundaria en Extremadura.

En relación al profesorado de los centros públicos, tres de los profesores encuestados están de acuerdo con el modo en que se han introducido las TICs en Enseñanza Secundaria en Extremadura. De ellos, uno considera que para el profesorado joven la introducción de las Nuevas Tecnologías no ha supuesto cambio alguno en la dinámica de las clases, y las otras opiniones se basan en la creencia de que era necesario forzar de algún modo su implementación para que el profesorado comenzara a utilizarlas. De los integrantes de este grupo, uno de ellos apunta que a pesar de esta opinión, habría sido necesario un trabajo previo de consulta y de preparación del profesorado.

Los once participantes de centros públicos restantes consideran que el proceso de introducción de las TICs en los Centros de Secundaria no ha sido el más adecuado. Entre los argumentos utilizados destaca que ha sido un modelo impuesto y predomina el sentimiento de que "se ha comenzado la casa por el tejado":

En lugar de empezar por abajo y que el profesorado lo viera como algo natural, como hemos visto los casetes o como hemos visto los vídeos. Es que no concibes una clase de inglés sin un casete o sin un CD o sin vídeo o una televisión. Pues debería ser lo mismo con el ordenador, que te ofrece las mismas posibilidades. Pero claro, eso implica mayores conocimientos técnicos que no tenemos, y ese ha sido el problema. Te han metido los ordenadores, no puedes mover las mesas y tú no estás preparado para utilizar eso que tienes ahí. Entonces, en algunos casos se produce rechazo a las Nuevas Tecnologías (PCP 11).

Hay un profesor que incluso afirma que el modo en que se han introducido las TICs en Extremadura se asemeja más a la "compra de mobiliario nuevo" y se olvidan de que son instrumentos que es necesario aprender a utilizar. En general consideran que parte del dinero que se ha empleado en equipos informáticos, habría sido más útil emplearlo en la formación de profesores y alumnos para la utilización de este tipo de recursos, o incluso en el aumento de la plantilla docente. En este sentido alguien señala también que por una parte los han obligado a dominar *Rayuela* para la gestión de notas, faltas o comunicación con los padres y "todo el mundo tiene la necesidad de que funcione *Rayuela* para poner las notas" (PCP 3). Sin embargo hasta el momento "no ha venido ningún inspector todavía a verme dar clase, a ver si estoy utilizando los ordenadores o no, y ver cómo los uso" (PCP 3).

Uno de los participantes afirma que el alumnado de los centros aún considera las TICs como "una forma de jugar o de no dar clase" (PCP 9). Un gran número de profesores no creen que hubiera sido necesaria la instalación de ordenadores en todas las aulas y consideran mucho más positiva, sobre todo para el desarrollo de las clases de inglés la dotación de una o varias salas de informática, que contaran con los instrumentos de sonido necesarios, de los que carecen las aulas actuales, como micrófonos, cascos o incluso altavoces adecuados. De ese modo, sería incluso mucho más sencillo para el personal

encargado del servicio técnico de los equipos, cuidar del mantenimiento de los mismos de forma apropiada. Entre las sugerencias para que este proceso hubiera sido mucho más efectivo, está la creación de un laboratorio de idiomas, en el que el profesorado de inglés pudiera contar con la ayuda de un experto que lo fuera orientando, al menos durante un periodo de tiempo, en su práctica diaria dentro del aula.

Formación universitaria del profesorado para integrar las TICs en el aula.

Ninguno de los profesores ha recibido formación alguna en materia de utilización de Nuevas Tecnologías durante la realización de sus estudios universitarios. Algunos de ellos, que estudiaron en los años 70 u 80, hablan incluso de que en aquella época ni "existían los ordenadores" (PCP 4).

Dos participantes, que tuvieron la oportunidad de realizar estancias en otras universidades europeas durante la realización de sus estudios universitarios, señalan que si bien no contaban con este tipo de medios en su centro de origen, en las universidades que los acogieron tenían salas de ordenadores e incluso acceso a Internet (PCP 1 y PCC 1).

Tampoco se contemplaba esta preparación en el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), obligatorio para acceder al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria en Extremadura.

Ante la creciente presencia de las TICs en el ámbito educativo, se apunta a que "es primordial que aquel que está estudiando, que se está preparando para dar clases algún día, se familiarice, y conozca cuanto más, mejor, las Nuevas Tecnologías y por supuesto, en la universidad, incluirlo" (PCP 7). Entre las propuestas que se hacen al respecto, destacan la necesidad de ofertar desde la universidad asignaturas que traten sobre la aplicación de las Nuevas Tecnologías en el aula de inglés. Otra de las opciones es que existan prácticas en centros educativos de Secundaria (al igual que son obligatorias en los estudios universitarios para maestros), en las que los futuros profesores tengan la posibilidad de estar en contacto directo con el aula y las Nuevas Tecnologías.

Ventajas de la utilización de las Nuevas Tecnologías en la clase de inglés

Dos de los encuestados dicen no usar las TICs prácticamente nunca en el aula, y alegan como causas de esa infrautilización los continuos problemas de cortes en la red o el mal estado de los equipos informáticos, lo que supone "una pérdida de tiempo" (PCP 3 y PCP 9). Esa "pérdida de tiempo" es la causa que cita un tercero para justificar que el uso que hace de los ordenadores con sus alumnos, no sea tan frecuente como le gustaría. Según éste, lo ideal es que se tardara menos en organizar las actividades que se realizan con el ordenador y "que los alumnos pudieran trabajar de forma autónoma a su ritmo [...], que ellos fueran conscientes de los errores que cometen haciendo clic en un botón" (PCP 1).

Entre las ventajas que señalan los restantes trece participantes de centros públicos se encuentra la gran variedad de ejercicios de todo tipo que ofrecen las Nuevas Tecnologías: siete de ellos destacan la importancia del ordenador como motor que motiva a los alumnos; "la actitud del alumno ante este medio es inmejorable" (PCP 2), ya que, en definitiva, permite un cambio en relación a la "clase típica de toda la vida" (PCP 8) y "hace que la metodología sea mucho más atractiva" (PCP 10). Tres profesores apuntan como cualidad del ordenador, la posibilidad que brinda éste a los estudiantes de conocer y entrar en contacto con la lengua, la cultura y la forma de vida de los países de habla inglesa. Resulta de especial importancia la afirmación de uno de los profesores sobre el contacto con el idioma. Considera positivo cualquier contacto con el idioma, del tipo que sea, bien a través de un chat, a través de la música que les gusta, o de cualquier cosa que les haga hacer un esfuerzo para comunicarse, para entender lo que están leyendo, escuchando o viendo, pero siempre partiendo de la base de que el profesor establezca "un nivel mínimo de corrección, en el que no todo vale" (PCP 7). Tres de ellos señalan además que las TICs proporcionan una mayor autonomía, ya que permiten a los alumnos trabajar a su propio ritmo, aunque también se apunta que de esta forma toda la responsabilidad recae sobre el alumno: "Les permite trabajar de forma autónoma, les permite atender una gran variedad de

niveles, pero toda la responsabilidad del aprendizaje recae sobre el alumno” (PCP 7).

La atención a la diversidad es otra de las ventajas que destacan dos participantes. Es muy importante, si se tiene en cuenta que en un gran número de clases existen alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Como dato curioso se recoge el hecho de que “antes el profesor de inglés tenía que ir con el radiocasete, los CD, los libros, [...] Ahora no, yo tengo todos los CD pasados a ordenador y lo único que tengo que hacer es “clic”” (PCP 1).

Tres de los docentes marcan como elemento muy positivo el hecho de que las Nuevas Tecnologías ayudan a mantener la disciplina y a tranquilizar a los alumnos, sobre todo cuando se trata de grupos más conflictivos: “Los problemas de disciplina cuando hay ordenador parece que se calman” (PCP 8). Incluso se apunta a que su utilización aumenta los días en que los alumnos están especialmente inquietos: “Algún día que por una causa especial los alumnos están especialmente inquietos y el ordenador te ayuda, o un grupo especialmente conflictivo, en esos casos se utiliza más” (PCP 7).

En relación a los profesores pertenecientes a centros concertados, ambos marcan la amplia variedad de ejercicios que ofrecen las TICs, aunque también señalan que el elevado número de alumnos que tienen en cada aula y la escasa dotación en equipamiento informático de este tipo de centros, hace que se utilicen en muy contadas ocasiones.

Desventajas de la utilización de las Nuevas Tecnologías en la clase de inglés.

Existe un factor estrechamente relacionado con la distribución de los ordenadores que afecta en mayor medida al desarrollo habitual de las clases de inglés. Su disposición habitual en cada aula es en dos líneas, con unos ocho o nueve pupitres en cada una de ellas. Diez de los docentes consideran este un gran problema y algunos apuntan a que “te quitan mucha movilidad” (PCP

4), no te permiten ni ver a los alumnos que “a veces se esconden detrás de la pantalla” (PCP 4), ni distribuirlos por parejas o por grupos para trabajar determinados aspectos de la lengua inglesa, sobre todo aquellos relacionados con la comunicación oral. Se llega a afirmar que “todas las aulas se han convertido en aulas de informática, y una clase de inglés necesita un espacio físico que se pueda cambiar” (PCP 11). Se añade que:

La distribución de los ordenadores en el aula es la más antipedagógica del mundo. Las clases de inglés, de idiomas, no son lo que eran desde que tenemos esta disposición. En una clase de idiomas la movilidad expresa, física, expresa la movilidad en la comunicación. La comunicación es movilidad, es intercambio de ideas y un intercambio de ideas es fluidez. Si no hay fluidez física es difícil que yo pueda imaginar que puedo estar moviéndome y viajando y situándome en un contexto determinado. Y para mí es vital que un profesor acceda absolutamente a todos los alumnos, les pueda tocar un brazo, les pueda corregir, les pueda animar, mover grupos, cambiar. (PCP 2).

La duración de cada uno de los periodos lectivos, que en el caso de enseñanza secundaria es de cincuenta minutos, no es considerada adecuada para el uso de las TICs por nueve de los miembros entrevistados. Se apunta a una ralentización de las clases por el elevado número de alumnos que hay en cada aula y por la poca destreza del profesorado para el manejo de los ordenadores, lo que no ayuda a cumplir una programación o terminar el temario establecido por la Administración.

El hecho de tener que arrancar todos los ordenadores, esperar a que los alumnos puedan acceder a cada uno a través de su contraseña, dar explicaciones sobre el acceso a un sitio o página determinada, implica la necesidad de contar con más tiempo.

Es que dependes de factores que tú no controlas, tú puedes llegar a clase y resulta que los ordenadores no funcionan, o hay cuatro ordenadores que no funcionan. Los muchachos no pueden recibir, entonces estás tú intentando dar tu clase y resulta que la maquina no te responde. Sobre todo afecta a eso, a la temporalización (PCP 11).

Cuatro de los profesores consideran una gran desventaja la falta de preparación del profesorado para utilizar las Nuevas Tecnologías: “Cuando las cosas se implantan y no se utilizan en clase es porque no son tan fáciles de

usar y el profesor no ve tanta ventaja, si no, inmediatamente se generalizaría” (PCP7).

Hay alguien que incluso señala que la imposibilidad de resolver ciertos problemas que suelen surgir con los ordenadores, “subjetivamente me quita autoridad con los alumnos, ya que yo quiero llegar a clase y controlar la situación” (PCP 3). Se habla incluso de que uno de los problemas que surgen con las Nuevas Tecnologías es el miedo del profesor a perder el control de su clase:

El profesor hace ahí un poco de supervisor, un poco de monitor que va dirigiendo, pero al final si el alumno no se lo toma en serio pues puede perder mucho tiempo. Sin embargo cuando hay una relación más directa con el profesor, al alumno le cuesta más el escaparse del control, pero yo creo que ese miedo hay que perderlo (PCP 7).

También se dice que debido al rápido avance de la tecnología, no ha habido tiempo material para actualizar los conocimientos sobre su uso: “Yo no he tenido tiempo para ponerme al día de todo lo nuevo, sí hice algunos cursos, pero realmente lleva muchísimo tiempo. Yo necesitaría haber tenido más tiempo para prepararme” PCP 11) o que simplemente el tener que realizar los cursos de formación fuera del horario lectivo, supone un esfuerzo considerable extra:

La falta de formación se debe a que en los estudios universitarios no has tenido, y entonces lo tienes que hacer por tu cuenta, y ya claro, fuera de tu horario de trabajo. Entonces pues claro, a mucha gente a lo mejor le da más pereza fuera del horario de trabajo, tener que hacer esa formación. Creo que es el principal motivo. (PCP 14).

Hacer que los alumnos se centren en las actividades a realizar en el aula se hace más difícil con las Nuevas Tecnologías. Siete de los profesores de inglés encuestados creen que su utilización conduce a que sea más complicado trabajar con los alumnos, ya que algunos de ellos aprovechan para hacer otro tipo de consultas, o visitar otro tipo de páginas distintas a las establecidas por el profesor. Parece ser normal que los alumnos abran otras aplicaciones para jugar, revisar su correo, chatear o simplemente cambiar el fondo de pantalla del ordenador. Existe cierta contradicción al respecto, ya que por una parte

“los problemas de disciplina, cuando hay ordenador parece que se calman”(PCP 8), pero posiblemente porque ayudan a mantener a los alumnos en silencio, no porque sea posible hacerlos trabajar. Seis de ellos llegan a afirmar en este sentido que “en general, los alumnos ven esto como un juego, como un premio” (PCP 11) o que las TICs “para la inmensa mayoría de los alumnos es como una forma de no dar clase para dedicarse a jugar y perder el tiempo, o utilizarlo de tal forma que no tenga que ver con los estudios” (PCP 9). Según éstos,

El ordenador es un arma de doble filo que tiene unas ventajas muy claras [...], pero tiene la contrapartida de que una gran parte del alumnado lo relacionan con el juego o con la diversión, con que ya la clase no es tan seria y muchos de ellos desconectan (PCP 7).

Os portáis bien, entonces haremos esta actividad con el ordenador. No es el ordenador como parte del libro de texto, porque ellos no sabrían distinguir, no sabrían distinguir contextos, y estarían, pues bueno, jugando y enredando, y chateando (PCP 1).

Otra de los aspectos negativos de la utilización de las Nuevas Tecnologías en el aula son los problemas técnicos que según los testimonios recogidos, suelen ser bastantes frecuentes. Siete de los profesores lo apuntan como causa principal de que no se utilicen con más frecuencia. Por una parte se habla de problemas de cortes en la red o de acceso a la plataforma *Rayuela*, y por otra a cuestiones relacionadas con la falta de cuidado del material por parte del alumnado.

Dos de los participantes en este estudio forman parte de los equipos directivos de sus centros, lo que ha hecho posible conocer de primera mano situaciones relacionadas con estos aspectos. Según uno de los testimonios, debido a los continuos destrozos de material informático, en uno de los centros en concreto,

La norma es que cada uno trae su ratón; con primero y segundo de la ESO, también el teclado [...]. Se han comprado porque al hacer la matricula tienen que pagar 8 euros, con los que se les proporciona a cada uno un teclado pequeñito que apenas pesa nada y entonces, igual que con el ratón, los alumnos se llevan y se traen su propio teclado, son responsables del mismo (PCP 11).

De cualquier modo, este tipo de medidas no ha contribuido a subsanar todos los inconvenientes, ya que parece ser que sigue habiendo destrozos en pantallas o cortes de cables de los equipos informáticos. Todo lo cual hace que a la hora de utilizar los ordenadores en una clase, algunos alumnos se encuentren con el hecho de que el suyo no funciona.

La falta de material adecuado para la realización de las actividades relacionadas con el desarrollo de los aspectos comunicativos (hablar y escuchar), como micrófonos, auriculares o altavoces en cada mesa, hace que cuatro de los profesores hayan señalado éste como uno de los inconvenientes de la utilización de las TICs en el aula. La mayoría de las aulas cuentan únicamente con dos altavoces pequeños conectados al ordenador del profesor, lo que hace que la calidad del sonido sea bastante deficiente. Tampoco se contempla como un problema de fácil solución, debido a que los equipos informáticos están colocados en el interior de cajones cerrados con llave, a los que solamente tiene acceso el equipo docente del centro. Todo ello implicaría que aun contando con el material necesario, el profesor tendría que abrir y cerrar uno por uno, todos estos compartimentos ("habría que llevar auriculares, repartirlos, conectarlos a la torre, supone mucho trabajo porque las torres también [...] Habría que abrir cada puerta" (PCP 7).

Por último, es fundamental recoger la opinión que expresan dos de los participantes con respecto a la dinámica de la clase de inglés. Según éstos, la utilización del ordenador en el aula supone un obstáculo para el desarrollo de la clase habitual:

Para mí siempre ha supuesto una especie de interrupción de la actividad para hacer frente al ordenador porque la experiencia es que siempre han dado problemas; siempre he tenido que reagrupar a mis alumnos de otra manera, siempre ha habido un ordenador que no funciona, una clave que no entra, he tenido que llamar al técnico y disponemos de 50 minutos. Con lo cual cuando se habla de Nuevas Tecnologías es que en esa clase solo voy a utilizar eso. Es decir, es una clase diferente, de planteamientos distintos. No puedo incluirla junto a una "listening" que puedo hacer y luego hago un ejercicio de no se qué y luego hago un "role play" (PCP 2).

El profesorado perteneciente a centros concertados afirma que su mayor problema sigue siendo que no cuentan con el material ni la infraestructura

adecuada y que por ello no suelen utilizarlos. Uno de los participantes señala que cuando lo hacen, ralentizan en gran medida la clase habitual, por lo que considera insuficientes tres periodos lectivos de 50 minutos cada uno a la semana.

Normalización de las TICs en la enseñanza del inglés.

Solamente una de las personas encuestadas opina que se ha logrado la normalización de las Nuevas Tecnologías en las clases de inglés, aunque por otra parte, esta misma persona (PCP 10), responde negativamente a la pregunta sobre si considera que las TICs están integradas totalmente dentro del aula. Hace referencia además a la imposibilidad de utilizarlas con mucha frecuencia porque suponen una pérdida de tiempo cuando hay que dar un temario y cumplir una programación.

El resto de profesores de centros públicos participantes afirma que no se ha logrado la normalización y en muchos casos se apunta a que no va a resultar fácil conseguir que se lleve a cabo el proceso en un futuro muy cercano. Tres de estas personas añade al respecto que aunque no se ha conseguido la normalización entre profesor-alumno, sí se ha logrado entre los estudiantes. Agrega dos ejemplos significativos para justificar ambas respuestas. Con respecto a los estudiantes, afirma haber detectado algunos cambios relacionados con la actitud de éstos a la hora de realizar actividades en la clase de inglés, ya que si bien hace unos años solicitaban un diccionario para realizarlos, ahora dicen "¿nos puedes encender el ordenador para meternos en el diccionario? (PCP 3)". Como muestra de que no se ha conseguido a nivel profesor-alumno expone el hecho de que a pesar de haber animado a los estudiantes en numerosas ocasiones a enviarle, a través de *Rayuela*, dudas, sugerencias o preguntas desde casa o desde el centro, de un total de 120 alumnos, sólo uno de ellos lo ha hecho. El resto siguen preguntando sus dudas en clase al igual que venían haciendo con anterioridad.

Doce de los participantes apuntan a que la falta de formación del profesorado es una de las principales causas de que no se haya logrado dicha

normalización. Para lograr la misma creen que "hay que empezar por el profesorado, que el profesorado reciba la formación adecuada para que esto se lleve a cabo" (PCP 11). Una de las opiniones más generalizadas es que el profesor no sabe sacarle rendimiento al ordenador ("nadie me ha dado un curso a mí que me diga cómo utilizar esta herramienta que me voy a encontrar en mi aula a la fuerza" PCP 5), y por ello, en algún caso se refieren a él como "una complicación" (PCP 4) más que como herramienta de ayuda. En definitiva "se echa en falta que esa formación luego tenga una eficacia real en el aula" (PCP 2).

Tres de los participantes señalan además, la excesiva dependencia que aún existe de los libros de texto en las clases de inglés, ya que son un instrumento conocido, lo que hace que el profesorado se sienta más cómodo y seguro a la hora de utilizarlos y que contribuyen además a que ante situaciones problemáticas, como pueden ser la falta de recursos para trabajar los aspectos comunicativos con el ordenador, se recurra a ellos en primera instancia. Se llega a decir incluso que:

En muchos casos el ordenador es algo marginal que se utiliza en ocasiones especiales cuando sobra tiempo o cuando ya hemos trabajado el libro de texto; ya hemos trabajado la forma de enseñanza, por llamarla de alguna manera, tradicional y esto es como un apéndice ahí, que si sobra, que si se puede. O algún día por alguna causa especial, los alumnos están especialmente inquietos, y el ordenador te ayuda, o en un grupo especialmente conflictivo, en esos casos se utiliza más (PCP 7).

Dos profesores señalan también la falta de disciplina en los centros de enseñanza secundaria, como impedimento para el desarrollo de la normalización:

Eso sería lo ideal, que todos siguieran, que cada uno trabajara a su ritmo, que tu pudieras ofrecer distintos tipos de actividades con las Nuevas Tecnologías, que ellos se evaluaran, que tuvieran sus propias fichas de evaluación. Genial, yo ahí estoy totalmente a favor, pero el problema es que hay grandes problemas de disciplina en las clases (PCP 1).

De todos modos no creo que el éxito de las nuevas tecnologías sea por la formación del profesorado. Yo creo que es el alumno. Si tú tienes problemas de disciplina en una clase, no puedes trabajar con las Nuevas Tecnologías, olvídate (PCP 1).

Siete personas afirman además que no creen conveniente que el proceso de normalización se lleve a cabo. Con respecto a este punto se señala que “el inglés tiene que ser una mezcla de muchos elementos, libro de texto, apuntes, una película. Pero únicamente el ordenador, es que no creo que deba normalizarse hasta ese punto” (PCP 13). Otra opinión es que “no se han introducido al 100% y de hecho tampoco creo que sea necesario utilizar el ordenador o explotarlo al 100%” (PCP 6). Esta actitud pudiera estar motivada en algún caso por la circunstancia de que la Administración ha impuesto de alguna manera su presencia en las aulas (“a mí me da la impresión de que lo que están intentando es que se diga que solamente el ordenador es lo bueno. Creo que tiene que ser compatible todo, pero no es blanco o negro, ordenador o no ordenador, libros o no libros”. PCP 9)) y en cierto modo se pide a las autoridades un replanteamiento de la introducción de las TICs en el aula:

Creo que no hemos llegado en absoluto, y para que eso funcione creo que haría falta tal vez replantearse cómo se han hecho las cosas. Todos los profesores ahora reflexionamos y decimos cuanto más eficaz, y así se está haciendo ya, tener una pizarra digital que se está incorporando ya a los centros, tener también aulas preparadas donde realmente no hacen falta tantos ordenadores. Posiblemente a través del ordenador del profesor se podría, se gestionaría el primer paso de utilización de las herramientas y el siguiente paso a lo mejor es facilitar que los chicos pudieran tener ordenadores o trajeran ordenadores para hacer un trabajo puntual un día por semana, por ejemplo, una actividad (PCP 2).

Los dos participantes pertenecientes a los centros concertados señalan que en el hipotético caso de que contaran con los medios necesarios en sus centros para hablar de normalización, no creen que fuera posible, debido ante todo a la falta de tiempo para poder experimentar con recursos nuevos.

Asesoramiento pedagógico para integrar las TICs en la clase de inglés.

Todos los centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Badajoz cuentan con un especialista en informática para resolver los problemas técnicos que pudieran surgir con los ordenadores en cada centro. Pero trece de los catorce profesores de centros públicos entrevistados dicen no contar con ayuda alguna de tipo pedagógico, que les sirva como guía u orientación a

la hora de integrar las nuevas tecnologías en sus clases. Únicamente una persona señala que cuentan con el apoyo pedagógico necesario para incluirlas en sus clases, ya que "el centro nos ha facilitado diferentes materiales para explicarnos el uso y la introducción de las Nuevas Tecnologías en las distintas asignaturas" (PCP 6). Hay que destacar que otro compañero del mismo centro respondió de forma negativa a la misma pregunta.

Prácticamente la totalidad de las personas entrevistadas dicen contar únicamente con la ayuda de otros compañeros más aventajados que ellos en el uso de las TICs, que, en todo caso, les ofrecen asesoramiento técnico, más que pedagógico.

El profesorado de los centros concertados no cuenta con ningún tipo de asesoramiento pedagógico ni tampoco técnico de manera habitual en el centro. Otros compañeros, con mayor dominio de las nuevas tecnologías, son los que les proporcionan esa ayuda en determinados momentos.

Habilidades que se suelen trabajar con las Nuevas Tecnologías en la clase de inglés.

Uno de los profesores entrevistados afirma que no utiliza nunca los ordenadores en el aula. Doce de ellos los usan para hacer ejercicios de vocabulario y gramática, principalmente juegos y actividades de repaso. El sentimiento más generalizado es que "el ordenador permite trabajar una variedad de ejercicios de muchos niveles distintos, muy inmediatos [...], les permite autocorregirse y avanzar autónomamente" (PCP 7). Tres de ellos añaden además, que suelen trabajar este tipo de actividades a través de juegos.

En este grupo existe una persona que afirma que sus alumnos no suelen realizar estas actividades en el aula, sino en casa. Además de estas tareas y también dentro del mismo grupo, hay dos participantes que han utilizado el ordenador en alguna ocasión para trabajar "*listening comprehension*" o hacer prácticas de fonética. La inmensa mayoría expresa que, a pesar de que sería muy positivo utilizar los ordenadores para trabajar aspectos comunicativos, no

pueden hacerlo porque no cuentan con el equipo de sonido adecuado, y porque las condiciones del aula no son las idóneas o por el elevado número de alumnos que hay en cada clase.

Otro de los integrantes de este grupo señala también que suele trabajar con imágenes, presentaciones de "power point" y en ocasiones, y asociadas a algún proyecto puntual, un blog que los alumnos preparan y utilizan para incluir información relacionada con el proyecto. Una última persona perteneciente también a este grupo, indica que a veces los utiliza para ver películas o escuchar música, ya que en su centro disponen de un aula de francés habilitada con los equipos de sonido adecuados.

Solamente una persona utiliza el ordenador para trabajar sobre todo aspectos comunicativos, de comprensión y expresión oral, ya que según la misma, a través del ordenador, los alumnos pueden tener acceso a la pronunciación del inglés de forma directa. Al preguntarle si contaban con micrófonos, cascos o altavoces adecuados en el aula para este tipo de actividades comunicativas que "hacen a diario en clase", su respuesta se limita a "no contamos con cascos para eso, no" (PCP 6).

Una vez más, los participantes pertenecientes a los centros concertados señalan, que prácticamente no utilizan las TICs en el aula. Si lo hacen de manera ocasional es para repasar fundamentalmente gramática o vocabulario.

Material informático para las clases de inglés.

Tres de los participantes en este estudio desconocen en gran medida qué tipo de material informático existe actualmente en el mercado. Uno de ellos considera que se trata de material extra del que se puede prescindir fácilmente pues piensa que hacen perder bastante tiempo: "Si tienes aparte de eso otras fichas que simplemente con unas fotocopias te cubren exactamente los mismos contenidos, yo te soy sincero, prefiero las fotocopias" (PCP 1).

Nueve profesores suelen acceder a páginas Web relacionadas con la enseñanza del inglés y, de ellos cuatro, afirman que es el único material que utilizan en el aula. Dos personas utilizan exclusivamente los instrumentos que les proporcionan las distintas editoriales, como material extra, y afirman que en general “está bastante bien” (PCP 6 Y 10). Hay un profesor que hace uso tanto de las páginas de Internet, como del CD-ROM que facilitan las distintas editoriales.

Cuatro profesores coinciden en afirmar que el material informático que existe actualmente en el mercado “está queriendo adecuarse al trabajo de aula” (PCP 2 Y 8), “pero que todavía es necesario trabajar varios aspectos, ponerlos por niveles [...] ya que no se adecuan a la programación que tenemos” (PCP 4); “mucho material que ya está hecho, la red está llena, a ti no te sirve, no se adecua al nivel de lo que tú has estudiado” (PCP 7). Uno de ellos, añade, que las ofertas que hay en el mercado en la actualidad no son muy variadas y que la mayor parte del material que se consigue, es fundamentalmente a través de gente conocida que en muchos casos lo descubren por casualidad; “Entonces, en este sentido, no es tanto lo que hay, porque lo que ofrecen las editoriales huele todavía como a muy, muy, ¿sabes? No es real y como muy pastiche todavía” (PCP 2).

Resulta interesante apuntar en este sentido la opinión de uno de los participantes que habla de la necesidad de crear programas informáticos fáciles de utilizar, y para cuya realización se cuente siempre con el asesoramiento del profesorado, “*que el profesor le diga al informático, al programador, lo que quiere que haga el programa y que permita luego crear tus propios contenidos a partir de lo que tú tienes en el aula*” (PCP 7). Según él, uno de los graves problemas a los que se enfrenta el profesor a la hora de integrar las TICs en sus clases, es su desconocimiento en materia de programación informática, que le impide adaptar este tipo de herramientas a los contenidos del aula:

Yo me encuentro con grandes dificultades por desconocimiento de la programación, de cómo cuelgo yo esto ahí. Hay herramientas, pero yo creo que al profesorado se le está exigiendo, se le exige demasiado. Y entonces ahora mismo, la situación que nos encontramos en el aula es tan absorbente, es decir, a ti te absorbe tanto el atender a la diversidad, atender a los problemas del alumno, la burocracia que también cada vez se está multiplicando más, que este tipo de cosas que son importantes. Requieren un esfuerzo extra y un tiempo que es difícil, que desde luego aquí no se tiene. El que aprende algo lo aprende en su casa y por su cuenta o con la ayuda de alguien [...]. Entonces eso tendrían que dárselo al profesor más fácil (PCP 7).

En cuanto a su participación en la elaboración de algún tipo de material o programa informático, que les permitiera trabajar algún aspecto de la lengua inglesa con sus alumnos, dos personas afirman haber participado en la elaboración de un blog, dos participantes dicen utilizar las aplicaciones de "power point", y otra haber utilizado "hot potatoes" con esa finalidad. Es preciso señalar aquí, al igual que ya se hizo en el apartado dedicado a los datos procedentes del cuestionario, que se vuelve a considerar Internet, y en concreto las páginas Web, como material o programa informático, y no como un recurso tecnológico.

De los docentes de centros concertados recogemos que utilizan páginas Web de inglés para la preparación de sus clases y uno de ellos dice que actualmente está creando un blog, contando con la ayuda de un compañero. En ambos casos niegan haber participado en la elaboración de material informático para la clase de inglés.

Las Nuevas Tecnologías en las programaciones de inglés

Doce de los profesores pertenecientes a los centros públicos afirman que en sus programaciones de inglés no se contemplan las actividades a realizar mediante la utilización de las Nuevas Tecnologías. Sin embargo, cuatro de ellos hacen una matización, ya que, en algunos casos, la realización de actividades, el acceso a páginas Web o la referencia a determinado material informático, en el supuesto de que exista, aparece reflejada en la programación de manera general, aunque no de manera específica o detallada, como ocurre con el resto de actividades que se recogen en la programación:

No, no. Vamos a ver, en la programación aparece que se tienen en cuenta las Nuevas Tecnologías, pero no hay nada concreto. No, desde el momento que no hay ningún trabajo específico sobre Nuevas Tecnologías, ni con ordenadores ni nada (PCP9).

Las actividades específicas no, pero sí incluimos las páginas que tenemos para trabajar. Tenemos una serie de documentos con un acceso directo a ciertas páginas que hemos seleccionado. Entonces, no dice por ejemplo en la programación, tal día tal fecha, tal ejercicio, no. Pero tú ya sabes que, yo que sé, si estás trabajando comparativos, tú ya sabes que en tal página tienes tales ejercicios que puedes utilizar para practicar más, ¿sabes? Ahora, detallado, no (PCP13).

Según apunta uno de los participantes, se comenzó a hablar de la inclusión de aspectos relacionados con la tecnología en las programaciones en el año 2006, y la Administración lo ha hecho obligatorio durante el curso 2008-2009:

No. Está estipulado que dentro de la programación tienes que tener un aspecto de la integración de las Nuevas Tecnologías en la práctica docente. Hace dos cursos lo dejaron caer así, y este año, para el 2008-2009, ya era obligatorio. Sí, en las programaciones ya aparece eso. Luego, que se haga o no se haga, esa es otra historia, pero recogido está. Pero la realidad, como todo, realmente cada uno hace lo que puede (PCP 11).

Solamente dos de los profesores entrevistados afirman que en las programaciones se recogen todas las actividades, y la evaluación llevada a cabo a través del ordenador. Uno de ellos no especifica ni añade nada más al respecto, pero al segundo le preguntamos sobre el tipo de actividades que se realizan en su centro para evaluar con el ordenador, debido a que otro compañero de su centro y del mismo departamento, había contestado previamente de manera negativa a esta pregunta. La respuesta de esta persona, que durante toda la entrevista habla continuamente de la importancia de los ordenadores en sus clases, para trabajar los aspectos comunicativos es la siguiente:

Bueno, sobre todo teníamos previsto hacer un intercambio, que al final no ha podido salir. Entonces el contacto de los alumnos estaba pensado hacerse a través del ordenador, a través de Internet. Eso finalmente no salió y normalmente las actividades que hemos pensado para el ordenador son ese tipo de actividades, actividades comunicativas (PCP 6).

De los centros concertados, uno de los docentes afirma que en sus programaciones no se recoge la realización de ningún ejercicio específico con el ordenador. El otro señala que aparecen de manera muy general algunas de las páginas que se pueden utilizar en la asignatura.

Propuestas de cambio en los Departamentos de Lenguas Extranjeras para incluir las Nuevas Tecnologías en la asignatura de inglés.

Cuatro de los profesores entrevistados no creen necesario ningún cambio en los departamentos de lenguas extranjeras para incluir las Nuevas Tecnologías en los mismos.

Nueve de ellos consideran necesaria la creación de aulas específicas para la enseñanza de idiomas, ya que creen que su instalación supondría una mejora significativa con respecto a la disposición actual de los ordenadores, que dificulta el agrupamiento de los alumnos y, en definitiva, el desarrollo de las clases de idiomas:

Por eso la propuesta de que cada departamento tuviera un aula, la que fuera, con posibilidad de acceso, y que los de idiomas por ejemplo, tuviéramos acceso una vez a la semana, con actividades que podríamos programar por departamento, con la lectora. En fin, que creo que se puede aplicar y sacar también de los ordenadores. Sería estupendo (PCP 6).

A nosotros no se nos preguntó si nos parecía adecuado. Era como una imposición, ordenadores, ordenadores, ordenadores. Y la opinión de la mayoría de la gente es que hubiese dos, tres aulas perfectamente atendidas y que cada uno la utilizase cuando quisiera, con ordenadores y con medios. Pero ahora mismo, por ejemplo, hay páginas y cosas que puedes utilizar pero no te da el juego, ni le sacas tú el partido en una clase, tal y como yo lo veo y la opinión de la gente (PCP 12).

No. Es simplemente en contra de la Administración. Sencillamente no había que crear todas las clases de un instituto como aulas de informática. Con haber hecho seis o siete aulas habría sido suficiente. El resto del tiempo, pues ya se establecería un sistema de utilización de las aulas y ya está. Pero es que no se puede. Simplemente yo creo que para aprender un idioma es muchísimo más importante tener movilidad de mesas por ejemplo, y que los muchachos trabajen los unos con los otros, a que trabajen con el ordenador. Ésa es mi opinión (PCP 11).

Uno de los docentes propone la ampliación de horas de inglés a la semana en todos los centros, pues considera insuficiente el número de periodos lectivos semanales que se imparten en la actualidad. De ese modo sería más factible poder utilizar el ordenador en la práctica docente:

Yo para empezar pondría más horas de inglés, y entonces a lo mejor así se podría dedicar más tiempo para gramática y otro específico para eso. Pero tenemos 3 horas a la semana, menos en cuarto de la ESO. Y con 3 horas a la semana a ver qué haces, porque tienes que dar un temario, porque tienes que darlo y son 3 horas. (PCP 9).

Otro de los profesores entrevistados propone además la publicación de libros de texto de inglés con actividades diseñadas para el uso específico del ordenador, que ofrecieran al profesor la posibilidad de realizarlas cuando lo considerara oportuno.

Un único profesor considera necesario algunos cambios, pero no sabe definir exactamente qué tipo de modificaciones serían necesarias en los departamentos.

Los profesores de los centros concertados piden tener la misma dotación en materia de Nuevas Tecnologías que los centros públicos, o al menos poder contar con un aula específica de idiomas con los equipos informáticos necesarios.

Propuestas generales de cambio para la implementación de las TICs en las clases de inglés de los Centros de Enseñanza Secundaria.

En primer lugar, y debido a que se considera que ya ha habido tiempo suficiente para experimentar con el uso de las TICs en el aula, se cree necesaria la realización de un estudio serio y fiable, para valorar los aspectos que hay que modificar en relación tanto al material físico, como a la práctica docente:

Yo creo que estamos en el momento de hacer una evaluación seria de lo que están suponiendo, de los pros, los contras, de lo que está sucediendo y de los resultados que están dando los ordenadores. Y luego introducir las mejoras que se puedan en aquello que no está funcionando tan bien. Y estar abiertos a

cualquier tipo de innovación, por supuesto [...] Se debería hacer un esfuerzo generalizado por parte de la Administración y facilitar a los profesores tiempo [...] y cuando un profesor vea que lo que le están ofreciendo va a facilitar su trabajo, va a aumentar la motivación de los alumnos, vas a trabajar menos y los resultados van a ser mejores, eso está claro que lo va a utilizar (PCP 7).

Tres profesores se quejan de lo que consideran un fracaso en la enseñanza de idiomas: Afirman que los alumnos, después de haber cursado la asignatura de inglés desde los 3 años, y de manera obligatoria desde los 6, llegan a los centros de Secundaria con un bajo nivel de inglés, lo que es un impedimento para dedicar más tiempo a las Nuevas Tecnologías:

Algo está fallando en el sistema cuando comienzan a estudiar inglés a los 3 años y cuando llegan aquí, con 12 o 13, no saben nada. Imagínate que a ti te están enseñando a sumar desde los 3 años y llegas a los 13 y te siguen enseñando a sumar (PCP 9).

En general, trece de los participantes apuntan la necesidad de que el profesorado de idiomas reciba la formación adecuada para integrar las TICs en su práctica docente. Uno de ellos considera que hay bastante oferta de cursos relacionados con el uso de las TICs, pero que el profesorado “no está sensibilizado” (PCP 12) con esta tarea. En este sentido alguien llega a criticar el hecho de que se haya invertido mucho dinero en ordenadores, pero que no haya fondos para contratar más profesores o para costear su formación. No se pide una formación general, sino que se aboga por una preparación específica y práctica en el área de inglés:

Es que yo creo que el rendimiento que le podamos sacar depende mucho de las capacidades y de la personalidad del profesor. Pero lo que sí es cierto, es que lo primero que habría que hacer es proporcionar esa ayuda dentro del aula, dentro del propio centro. Igual que los chicos hacen el CAP y se van al instituto y tú los tutoras y les haces un seguimiento y tal. Yo creo que eso sería lo más eficaz. Con un departamento y solo trabajar con un departamento durante un tiempo [...]. Para mí sería magnífico que tú estuvieras en el aula y que me ayudaras a preparar y gestionar esa herramienta. Eso sería utilísimo, utilísimo. Luego haces el seguimiento, digamos que tuviéramos una especie de coordinador de centros. Que existiera esa persona por el área de ciencias, el área de letras, que pueden ser compañeros que están más avezados que tú, que tienen una formación (PCP 2).

Otra propuesta contempla la recompensa, ya sea económica o de concesión de méritos, a aquellos profesores que se involucren en el proceso de

integración de las TICs en el aula, siempre que sean objeto de una evaluación por parte del alumnado o de un grupo de personas experimentadas. Esa falta de tiempo que supone la utilización de las Nuevas Tecnologías en general, se vería recompensada de esa manera y además motivaría al profesorado.

Varios profesores reclaman la dotación de las aulas con mayor número de pizarras digitales, pero la mayoría de los docentes no consideran muy positivo un abuso excesivo de las Nuevas Tecnologías en el aula. Esta actitud se puede ver reflejada de manera muy clara en las siguientes palabras:

Si lo que pretendemos conseguir es desarrollar habilidades lingüísticas, si lo que pretendemos es enseñar habilidades lingüísticas, evidentemente una herramienta que me va a permitir acceder a otras culturas y a esas lenguas y a la comunicación, es evidente que va a redundar en beneficio. Otra cosa es el concepto de abuso de eso, y si estamos hablando de que las tecnologías, siempre lo asocio con el inglés indefectiblemente. Pues cuidado, porque entonces primaríamos el aprendizaje de una, la predominancia de una sobre las otras, pero yo creo que en absoluto. De todas maneras no tenemos que olvidar que al principio fue el verbo, y el verbo es palabra y la palabra es comunicación [...]. La base del aprendizaje es la palabra, la palabra ¿eh? Entonces las Nuevas Tecnologías digamos que bueno, refuerzan esa idea, no sustituyen. [...] No nos vayamos a intoxicar de la alta tecnología (PCP 2).

Los docentes de los centros concertados creen necesaria una adecuada preparación del profesorado en el ámbito de las Nuevas Tecnologías, para integrarlas en la práctica docente. Uno de ellos considera necesaria además, la disminución del número de alumnos por clase:

Tengo una media de treinta y cinco alumnos por clase y catorce ordenadores, entonces es una pérdida de tiempo. Y al mismo tiempo tampoco puedo controlar si por parejas harían lo que yo en ese momento les mandara. Claro, entonces no los he llevado nunca, la verdad (PCC 2).

6.3 Tabla resumen de las entrevistas realizadas.

	1. Las TICs como revolución en educación	2. Las TICs en Extremadura	3. Formación universitaria del profesorado	4. Ventajas del uso de las TICs
PCP1	No. En teoría lo debería haber sido, pero en la práctica, no.	No. Habría sido mejor dotar determinadas aulas	Ninguna. Existían salas de ordenadores en la universidad en la realizo una estancia Erasmus.	Todos los CDs en el ordenador
PCP2	No. Las TICs están infrautilizadas ya que no estamos preparados para utilizarlas.	No. Habría sido mejor dotar determinadas aulas	Ninguna. A finales de los 70 casi ni existían. Funcionaba muy bien el laboratorio de idiomas	Actitud de apertura de los alumnos hacia las TICs; ayudan a fijar estructuras de forma automática ;la presencia de la imagen permite ampliar conocimientos
PCP3	No. Solamente a nivel administrativo	No. Es como mobiliario nuevo y no ha habido formación previa	Ninguna. Únicamente había laboratorio de idiomas	Prácticamente no las utilizo.
PCP4	No, a nivel pedagógico, no	No. No eran necesarias	Ninguna. A finales de los 70 no existían los ordenadores en la universidad	Gran variedad de ejercicios.
PCP5	No en educación ni en mi practica docente, pero sí a nivel general.	No. No ha habido formación previa	Ninguna	Motivación, gran variedad de ejercicios y atención a la diversidad
PCP6	Si, sobre todo porque permiten trabajar el idioma en el contexto	No. No ha habido formación previa	Ninguna, pero la considero necesaria tanto en la universidad como en la formación del CAP.	Estar en contacto con el idioma de forma directa y en situaciones reales

	1. Las TICs como revolución en educación	2. Las TICs en Extremadura	3. Formación universitaria del profesorado	4. Ventajas del uso de las TICs
PCP7	Es una herramienta con muchos recursos, pero sigue siendo la misma pedagogía.	Si, aunque habría sido necesario un trabajo previo de consulta y formación.	Ninguna. Considero fundamental que la persona que va a dar clase se familiarice con las TICs y que se incluyan en la universidad	Estar en contacto con el idioma de forma directa, aunque hay que establecer un nivel mínimo de corrección. En caso de grupos conflictivos ayuda a mantener la disciplina.
PCP8	Si, aunque en el ámbito educativo falta formación de profesores y alumnos.	No. No ha habido formación previa	No, ni tampoco a aplicar las TICs en el ámbito educativo	Otro tipo de metodología diferente a la tradicional; ayudan a que los alumnos se calmen.
PCP9	No. El bajo nivel de conocimientos de los alumnos no te permite utilizarlas.	No. Los alumnos aún lo entienden como una forma de no dar clase	Ninguna	Prácticamente no las utilizo
PCP10	Es una herramienta con muchos recursos, pero sigue siendo la misma pedagogía.	No. Muchos ordenadores, pero casi nunca funcionan adecuadamente	Ninguna	Gran variedad de ejercicios y motiva a los alumnos.
PCP11	No	No. Una clase de inglés necesita un espacio físico que se pueda cambiar	Ninguna	Atención a la diversidad
PCP12	No. En un futuro tal vez, pero ahora no lo veo.	No. Se ha impuesto y habría sido mejor dotar determinadas aulas.	Ninguna	Estar en contacto con el idioma y los nativos de la lengua de forma directa; ayuda a mantener a los alumnos mas tranquilos.

	1. Las TICs como revolución en educación	2. Las TICs en Extremadura	3. Formación universitaria del profesorado	4. Ventajas del uso de las TICs
PCP13	No una revolución, pero dan mas posibilidades de hacer actividades.	Si, ya que a veces es necesario forzar las cosas para que funcionen	Ninguna	Gran variedad de ejercicios.
PCP14	Si	Si	Ninguna	Gran variedad de ejercicios y motiva a los alumnos.
PCC1	No a nivel pedagógico, ya que no cuentan con la estructura necesaria para ello.	Los centros concertados no cuentan con ordenadores en cada aula	Ninguna, aunque si existían salas de ordenadores en la universidad en la que realizo una estancia Erasmus	Gran variedad de ejercicios, aunque no cuentan con la infraestructura adecuada para trabajar en el aula.
PCC2	No a nivel pedagógico, ya que no cuentan con la estructura necesaria para ello.	Los centros concertados no cuentan con ordenadores en cada aula	Ninguna	Gran variedad de ejercicios, aunque no cuentan con la infraestructura adecuada para trabajar en el aula

	5.Desventajas del uso de las TICs	6.Normalización de las TICs	7.Asesoramiento pedagógico para integrar las TICs
PCP1	Tiempo, problemas en la red, dificultad para mantener la disciplina en el aula y distribución de los equipos .Los alumnos lo ven como un juego.	No y es algo muy lejano, entre otras causas por la falta de disciplina en el aula.	Ninguno
PCP2	No entran suavemente con otras dinámicas de clase y es una clase diferente y de planteamientos distintos .La distribución de los ordenadores es antipedagógica y se dispone de poco tiempo.	No, en absoluto. Considero que habría que replantearse su introducción en el aula.	Ninguno. Únicamente la ayuda de compañeros mas avezados en el uso de las TICs.
PCP3	Falta de autoridad ante los alumnos, problemas técnicos y de distribución	No. Es una utopia, aunque entre los alumnos y a nivel administrativo si se ha logrado	No, únicamente la ayuda de algún compañero.

	5.Desventajas del uso de las TICs	6.Normalización de las TICs	7.Asesoramiento pedagógico para integrar las TICs
PCP4	Distribución de los ordenadores, el tiempo, los alumnos tienden a utilizarlos de forma lúdica y problemas para trabajar las habilidades orales.	No. Además considera los ordenadores como una complicación en su práctica docente.	Ninguno
PCP5	Hacer que los alumnos trabajen, ya que tienden a utilizarlos de forma lúdica; Inadecuada distribución de los ordenadores, falta de formación del profesorado y problemas técnicos.	No. Cree que va a ser un proceso muy lento.	Ninguna
PCP6	Los alumnos suelen aprovechar su utilización para jugar o realizar otro tipo de actividades.	No, ni tampoco cree necesario que se lleve a cabo dicho proceso.	Si. El centro nos ha proporcionado material explicativo sobre la introducción de las TICs en las distintas asignaturas.
PCP7	Falta de formación del profesorado y de recursos para trabajar las habilidades orales; más problemas para que los alumnos trabajen, tiempo, inadecuada distribución de los ordenadores; no es fácil compaginar su uso con la dinámica habitual de clase.	No. Depende en gran medida de la asignatura y del profesor.	No, ninguna. Solamente con la ayuda del técnico informático o de algún compañero.
PCP8	Tiempo, distribución de los ordenadores y falta de recursos para trabajar las habilidades orales	No. No se cuenta con los recursos necesarios para trabajar la parte oral en la clase de ingles. Excesiva dependencia del libro de texto.	No.
PCP9	Los alumnos suelen aprovechar su utilización para jugar o realizar otro tipo de actividades y muchos problemas técnicos.	No tal y como funciona el sistema. Tampoco cree conveniente que se lleve a cabo.	No. A veces con la ayuda de algún compañero para resolver problemas técnicos.
PCP10	Continuos problemas técnicos, problemas con el espacio y el tiempo y falta de recursos para trabajar las habilidades orales.	Si. Se ven como un recurso más dentro del aula.	Se cuenta con el asesoramiento de un informático o de algún compañero, pero para cuestiones técnicas.

	5.Desventajas del uso de las TICs	6.Normalización de las TICs	7.Asesoramiento pedagógico para integrar las TICs
PCP11	Espacio y tiempo; los alumnos lo ven como un juego; falta de formación del profesorado y problemas técnicos.	No, aunque es factible en un futuro, siempre que el profesorado reciba la formación adecuada. Está normalizado entre los alumnos y a nivel administrativo.	No. A veces con la ayuda de algún compañero.
PCP12	Distribución de los ordenadores, tiempo y los alumnos lo ven como un juego.	No, aunque si está normalizado entre los alumnos y para las tareas de gestión y administración	No, ninguna.
PCP13	Falta de tiempo y problemas técnicos	No y no considera que sea necesario que se normalice.	No
PCP14	Falta de formación del profesorado y tiempo.	No. Aún dependemos excesivamente del libro de texto.	No. Solamente con asesoramiento técnico.
PCC1	Ralentizan la clase habitual	No, porque no cuentan con los recursos necesarios. En el hipotético caso de que así fuera, creen que necesitarían tiempo para experimentar con nuevos recursos.	Ninguno. Ni siquiera cuentan con un técnico informático que trabaje en el centro de manera habitual. Solamente con la ayuda de otros compañeros.
PCC2	Apenas los utilizan porque no cuentan con los recursos necesarios.	No, porque no cuentan con los recursos necesarios. En el hipotético caso de que así fuera, creen que necesitarían tiempo para experimentar con nuevos recursos.	Ninguno. Ni siquiera cuentan con un técnico informático que trabaje en el centro de manera habitual. Solamente con la ayuda de otros compañeros.

	8.Habilidades que se trabajan con las TICs	9.Material informático	10. Las TICs en las programaciones de ingles
PCP1	"Multiple Choice", gramática y vocabulario	No conoce mucho, ni ha elaborado nada	No se recoge su utilización
PCP2	A veces gramática, vocabulario, <i>power points</i> para los trabajos de presentación y la elaboración de un blog normalmente asociado a un proyecto.	El material que conoce le llega a través de otros compañeros. Lo que hay en el mercado es aún una combinación de muchos tipos de material y no se adecua a las necesidades.	No aparecen reflejadas de forma específica. Incluimos la idea de que hay que utilizarlas e incorporar su utilización
PCP3	Alguna vez para practicar vocabulario y gramática. La falta de recursos impide el desarrollo de habilidades comunicativas.	No conoce lo que hay en el mercado en la actualidad ni ha elaborado nada. Únicamente comenzó a trabajar en un blog.	No. Se refleja su utilización de manera general.
PCP4	Sobre todo gramática, vocabulario y alguna vez <i>listening comprehension</i> .	No se adecuan a la programación y les falta trabajar varios aspectos, ponerlos por niveles.	No. A veces se comenta entre los compañeros las actividades que se realizan con las TICs.
PCP5	Sobre todo gramática y vocabulario, ya que no cuentan con recursos para trabajar aspectos comunicativos.	Lo desconoce en gran medida. Solamente utiliza páginas Web.	No.
PCP6	Sobre todo aspectos comunicativos de comprensión y expresión oral.	Material que proporcionan las editoriales que se adapta bastante bien al nivel.	Si y todas las actividades están previstas en la programación. No especifica ninguna.
PCP7	Sobre todo aspectos gramaticales y de vocabulario	No se adecua a las necesidades reales. Ha utilizado el <i>hot potatoes</i> para elaborar sus actividades.	No. No se contemplan las actividades ni la evaluación a través de las TICs.
PCP8	Sobre todo vocabulario y gramática.	El material que existe actualmente no se adecua a las necesidades reales, pero considera que mejorara con el tiempo.	Si.
PCP9	No suele trabajar con los ordenadores en el aula.	No conoce el material informático que existe, ni ha elaborado nada para trabajar con las TICs en el aula.	No de forma concreta. Simplemente se recoge que se tienen en cuenta las TICs.

	8.Habilidades que se trabajan con las TICs	9.Material informático	10. Las TICs en las programaciones de ingles
PCP10	Repaso de gramática y vocabulario. No disponen de los medios adecuados para desarrollar los aspectos comunicativos.	Material de las distintas editoriales.	Aparecen páginas de Internet que se pueden utilizar, pero nada de forma específica.
PCP11	Gramática y vocabulario	No conoce mucho de lo que existe en el mercado, excepto algunas páginas Web.	Es obligatorio desde este año que se recojan en la programación aspectos de la integración de las TICs.
PCP12	Sobre todo cuestiones gramaticales y vocabulario.	Páginas de Internet para el aprendizaje del inglés.	No
PCP13	Sobre todo gramática aunque a veces también vocabulario, que suelen trabajar en casa.	Sobre todo páginas Web que se utilizan como complemento para que los alumnos trabajen en casa. No conoce mucho.	No. No se refleja su utilización de manera específica..
PCP14	Gramática y vocabulario	CD-ROM del libro y páginas de Internet.	No. Aparecen de manera general algunas de las páginas Web que se pueden utilizar en la clase de inglés.
PCC1	En alguna rara ocasión ejercicios para repasar gramática y vocabulario.	Utiliza muchos ejercicios u textos que saca de Internet, pero que entrega por fotocopias a sus alumnos.	Aparecen de forma muy general algunas páginas de Internet que se pueden utilizar.
PCC2	No suele trabajar con los ordenadores en el aula y si lo hace en alguna ocasión es para repasar sobre todo gramática, vocabulario y alguna <i>listening</i> .	Algunas páginas Web para conseguir material para sus alumnos y un blog que crea con la ayuda de un compañero.	No recoge en la programación la realización de ningún ejercicio específico con el ordenador.

	11.Propuestas de cambio en los departamentos de inglés	12.Propuestas generales de cambio
PCP1	La publicación de libros de texto con actividades específicas para TICs y la creación de un aula exclusiva para idiomas.	Formación adecuada para integrar las TICs en la clase de inglés
PCP2	La creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas.	Formación específica en el área de idiomas para integrar las TICs en la práctica docente. Propone la presencia de un experto en el aula.

	11.Propuestas de cambio en los departamentos de inglés	12.Propuestas generales de cambio
PCP3	No cree necesario ningún cambio.	Formación adecuada para integrar las TICs en la clase de inglés y algún tipo de compensación a aquellos docentes que lo logren.
PCP4	No cree necesario ningún cambio.	Formación adecuada para integrar las TICs y que el profesorado pueda elaborar su propio material.
PCP5	La creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas.	Adecuada formación del profesorado en TICs a nivel pedagógico
PCP6	La creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas.	Mejorar la formación del profesorado en Nuevas Tecnologías.
PCP7	Para empezar, la creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas y cambios en la distribución del aula.	La realización de un estudio serio y fiable que permita valorar los aspectos que es necesario modificar, tanto en relación a los equipos físicos como a la practica docente y formación del profesorado.
PCP8	La creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas.	Formación adecuada para integrar las TICs en la clase de inglés
PCP9	La ampliación del número de horas de inglés semanales.	Cambios en la enseñanza de idiomas mucho antes de que los alumnos lleguen a Enseñanza Secundaria.
PCP10	No cree necesario ningún cambio.	Mejora de la formación del profesorado y que disminuya la ratio de los alumnos en el aula para desarrollar la habilidades comunicativas.
PCP11	La creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas.	Modificar la distribución en el aula y que el profesorado reciba la formación adecuada para integrar las TICs.
PCP12	La creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas.	Que el profesorado reciba la formación adecuada, ya que aun necesitamos dominar el manejo de las TICs.
PCP13	La creación de un aula específica para la enseñanza de idiomas.	Que el profesorado reciba la formación adecuada.
PCP14	No cree necesario ningún cambio.	Que el profesorado reciba la formación adecuada.
PCC1	La creación de un aula de idiomas dotada con equipos informáticos.	Que el profesorado reciba la formación adecuada para integrar las TICs en la practica docente.
PCC2	La creación de un aula de idiomas dotada con equipos informáticos.	Que el profesorado reciba la formación adecuada para integrar las TICs en la práctica docente y la disminución del numero de alumnos por clase.

Capítulo 7:
Discusión de resultados.

INTRODUCCIÓN.

A continuación presentamos la discusión de los resultados, para elaborar en base a los mismos las conclusiones y las propuestas de mejora. Empezaremos por revisar los fundamentos teóricos sobre las actitudes del profesorado hacia la utilización de las TICs en la clase de inglés, lo que nos permitirá realizar un análisis comparativo entre los datos expuestos en el capítulo de fundamentación teórica de esta tesis, y aquellos obtenidos en nuestra investigación.

En el presente capítulo se presentará en primer lugar una aproximación de los resultados globales de las encuestas realizadas entre el profesorado de inglés de la provincia de Badajoz; en segundo término comentaremos los datos procedentes de las entrevistas para, a continuación, hacer lo mismo con los datos más relevantes del *Análisis del Debate Educativo* en Enseñanza Secundaria en Extremadura. El final del presente capítulo lo marcará la triangulación de los resultados obtenidos de las tres fuentes analizadas.

7.1 CONSIDERACIONES RESPECTO A LOS CUESTIONARIOS.

- El grupo mayoritario que conforma nuestra muestra está formado por profesorado de mediana edad, con su plaza en propiedad y con amplia experiencia en la enseñanza de idiomas (Gráficos 1 y 2. Ver página 141).
- Menos de la mitad utilizan el ordenador de manera habitual para preparar sus clases y aproximadamente el mismo número lo consideran una herramienta fundamental para dicha preparación (Gráficos 3 y 4. Ver páginas 142 y 143). Por ello sorprende bastante el hecho de que las tres cuartas partes de los docentes digan que lo emplean para impartir su docencia en la clase de inglés, ya que si se va a utilizar el ordenador en el aula, lo lógico sería preparar con antelación las clases, para lo que se haría necesario su uso. La explicación de esta divergencia de número puede estar en el hecho de que esa

utilización para impartir clases sea excepcional por parte de más de la mitad de los participantes. (Gráfico 5. Ver página 144).

- Más de la mitad del profesorado considera que la utilización del ordenador en el aula motiva a los alumnos únicamente como novedad inicial, lo que lleva a pensar que el alumno acoge el uso del ordenador con bastante interés en un principio, pero que esa motivación disminuye a medida que se habitúa a su uso (Gráfico 6. Ver página 145). Las cifras son aún más desalentadoras ante la afirmación de si el uso de las TICs en la enseñanza ha mejorado considerablemente el rendimiento del alumnado en el aprendizaje del inglés, ya que un único profesor se muestra totalmente de acuerdo con la misma (Gráfico 8. Ver página 146). Es necesario reflexionar en este punto sobre el uso que los estudiantes hacen del ordenador, y destacar que la mayoría de los alumnos están habituados a utilizar el ordenador para actividades de ocio como pueden ser chatear o jugar. Si partimos de la base de que es complicado para cualquier adulto no caer en la tentación de utilizar el ordenador con otro fin que no sean el estrictamente laboral, no digamos para un niño u adolescente. Hartley (2007) recoge los resultados de diferentes estudios sobre el uso del ordenador en los hogares en el Reino Unido y afirma que más del 60% de los estudiantes tienen acceso a los ordenadores desde sus hogares, que los padres adquieren en la mayoría de los casos, como herramienta de ayuda en las tareas educativas. Sin embargo, también señala que el uso de los mismos con finalidades educativas es bastante limitado, ya que la mayor parte del tiempo se emplea en juegos de ordenador.

- A pesar de que un número considerable de profesores considera que las TICs ayudan a conseguir los objetivos de la programación, casi el mismo número de docentes escogen la opción "indiferente" ante esta afirmación, lo que nos lleva a pensar que más de la mitad de los participantes no utilizan o muestran cierto desinterés por el uso del ordenador como herramienta de ayuda para cubrir los objetivos marcados en las programaciones (Gráfico 7. Ver página 145).

- Solamente una cuarta parte del profesorado ha elaborado o participado de forma activa en la elaboración de material informático para impartir clases (Gráfico 9. Ver página 147), lo que podría interpretarse como indicativo de la falta de formación o de interés de los docentes ante el uso de las TICs. Más de la mitad de los docentes de inglés, consideran que el software que existe en el mercado actualmente no se adapta a sus necesidades educativas (Gráfico 10. Ver página 148), siendo el de mayor aceptación entre ellos el que proporcionan las distintas editoriales. La utilización del sistema operativo LinEX en los centros dificulta aún más la posibilidad de encontrar material informático para la enseñanza de idiomas, ya que dicho sistema no es compatible en muchos casos con las aplicaciones de Windows (Gráfico 11. Ver página 149).
- Casi la totalidad de los participantes utilizan Internet tanto desde el centro de trabajo como desde sus casas, siendo las páginas Web y el correo electrónico las aplicaciones más utilizadas (Gráfico 12. Ver página 150). Si bien uno de los potenciales que se han destacado siempre del uso de Internet en el aula de inglés es la posibilidad que ofrece para la práctica de las habilidades comunicativas y la conexión con otras culturas, queda patente que no se ven favorecidas por el uso casi exclusivo de estas dos únicas aplicaciones de Internet. La búsqueda de información y la investigación a través de Internet también son consideradas de manera muy positiva entre los docentes, sin embargo, un porcentaje muy considerable de profesores prefiere buscar la información en los libros.
- Más de la mitad de los participantes reconocen la importancia de la adquisición de conocimientos informáticos relacionados con la enseñanza (Gráfico 13. Ver página 152), y es éste, y no el simple hecho de conseguir puntos, uno de los motivos que los anima a realizar cursos de formación (Gráfico 14. Ver página 152). En relación a sus competencias sobre la utilización de LinEX, más de la mitad del profesorado considera que tiene pocos conocimientos sobre el mismo (Gráfico 15. Ver página 153). Sobre la

formación para la utilización y el aprovechamiento de las TICs en el aula, más del 60% creen que tiene poca o ningún tipo de formación. (Gráfico 16.Ver página 153).

- Un grupo mayoritario del profesorado (69%) tiene interés por integrar las TICs en el aula y, por tanto, muestra una actitud muy positiva ante el potencial de las mismas en la práctica docente (Gráfico 17.Ver página 154). Entre las causas podrían destacarse que las TICs facilitan el proceso de enseñanza y que no consideran que la utilización generalizada del ordenador pudiera suponer una deshumanización de la relación profesor-alumno, como se ha apuntado en reiteradas ocasiones. Sin embargo son menos, algo más de la mitad, los que muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de LinEX (Gráfico 18.Ver página 155), que como se dijo anteriormente, es el sistema operativo instalado en todas las aulas de los centros de Educación Secundaria. Y no superan el 50% los que consideran que la utilización extendida de las TICs supondrá un avance en la enseñanza. (Gráfico 20.Ver página 156).

- Las cifras son aún más pesimistas en relación al proceso de aprendizaje del inglés, ya que son muy pocos los profesores que consideran que las TICs facilitan su aprendizaje. La gran mayoría se posicionan del lado contrario, y el resto se muestra indiferente (Gráfico 21.Ver página 157).

7.2 CONSIDERACIONES RESPECTO A LAS ENTREVISTAS.

- La mayoría de los profesores que han participado en este estudio opina que a pesar de que la utilización de las TICs en el aula ha facilitado un rápido acceso a una gran variedad de recursos, no ha supuesto una revolución en el ámbito educativo. Entre los motivos que han frenado esa revolución señalan el bajo nivel académico de los alumnos, el elevado número de alumnos por aula, el deficiente funcionamiento de los ordenadores e Internet, la pérdida de tiempo que supone su utilización, y finalmente la falta de formación del

profesorado. Es importante destacar que la minoría que consideran lo contrario, pertenecen al grupo más joven de personas entrevistadas. Sin embargo, todos coinciden en que dicha revolución sí ha tenido lugar a nivel administrativo, en la gestión, control de faltas o comunicación con los padres.

- El mismo número de docentes opina que el modo en que se han introducido las TICs en los centros de Educación Secundaria de la provincia de Badajoz, no ha sido el más adecuado. Creen que habría sido más positivo invertir el dinero empleado en la compra de ordenadores, en otros recursos como la formación del profesorado.
- Resulta de gran valor la afirmación de un grupo de profesores que se muestran de acuerdo al evaluar de manera muy positiva el potencial de las TICs, pero que señalan que su utilización, en la práctica educativa y desde el punto de vista pedagógico, no ha cambiado la forma de enseñanza tradicional. En definitiva apuntan a que la metodología sigue siendo la misma. En este sentido, Richards (2006) llega a la conclusión de que uno de los motivos por los que resulta tan complicado para los educadores integrar las TICs en la práctica docente, es que el punto de partida es la suposición de que la tecnología es *"something you add on to existing 'pedagogy' and vice versa"* (Richards, 2006: 240). Al igual que Buckingham et al (2001), consideramos que la rigidez del sistema educativo, que no ha variado significativamente durante gran parte del siglo XX, es una de las posibles causas del fracaso de la implementación de las TIC, y que *"educational reforms often fail to have much lasting impact because they do little to change the institutional character of the school"* (Buckingham et al, 2001:20). La teoría de que uno de los principales obstáculos para la integración de las TICs en educación son las barreras existentes a nivel del sistema, también aparece reflejada en el informe sobre el impacto de las TICs en centros educativos europeos realizado por Balanskat et al (2006). Martínez y Correa (2009) basándose entre otros en dicho informe, afirman que las normas y la rígida estructura que dominan el sistema, entre las que cabría destacar las sesiones lectivas, exámenes, la clara

división entre asignaturas, los criterios para los distintos temas que se imparten, etc., impiden que las TICs se integren en la práctica educativa y bloquean las posibilidades de éxito de su implementación. Los distintos niveles educativos, desde Enseñanza Primaria, Secundaria e incluso los estudios universitarios tienen normas y principios que son compartidos por todos los miembros de ese colectivo, pero de manera inconsciente. Martínez y Correa (2009) comparan la incapacidad de un hablante para explicar las normas gramaticales que definen la utilización de su lengua, pero que saben distinguir las oraciones correctas e incorrectas, con el profesorado que saben distinguir entre *"practices that they deeply believe are conducive to proper learning and practices that they believe are not. In both cases they are unaware of the criteria underlying the distinction"* (Martínez y Correa, 2009: 52)

- En relación al alumnado, si bien las TICs ayudan a resolver ciertos problemas de disciplina en el aula, porque despiertan el interés de los estudiantes y los motivan, por otra parte contribuyen a que sea más complicado hacer que éstos se centren en las actividades a realizar en la clase de inglés, ya que la tendencia más habitual entre ellos es utilizar el ordenador para jugar, consultar el correo o chatear.
- Ninguno de los profesores participantes ha recibido formación alguna para incluir las TICs en la práctica docente durante la realización de los estudios universitarios o del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Por ello consideran la importancia de introducir asignaturas que desarrollen la utilización de las TICs en la clase de inglés, en dichos estudios. Del mismo modo se apunta a la necesidad de incluir esta formación en las prácticas docentes que creen deberían contemplarse en la formación del profesorado de Secundaria, al igual que en la actualidad, son obligatorias para el profesorado de Primaria.
- Entre las ventajas de la utilización de las TICs en la clase de inglés destacan el ordenador como herramienta que motiva al alumno, sobre todo

por la amplia variedad de recursos que ofrece; la posibilidad que el mismo brinda para conocer la lengua, cultura y la realidad de los países de habla inglesa; la autonomía que proporciona al alumno para trabajar a su ritmo; la atención a la diversidad, sobre todo cuando hay que trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, y por último la ayuda que proporciona para mantener la disciplina en el aula, sobre todo en el caso de grupos conflictivos.

- En relación a las desventajas de su utilización se señalan que la distribución actual de los ordenadores en el aula no es la más adecuada para la dinámica comunicativa que requiere la clase de inglés; problemas técnicos, como frecuentes cortes en la red o la falta de cuidado del material por parte del alumnado; la falta de material necesario para la realización de actividades relacionadas con el desarrollo de los aspectos comunicativos, como micrófonos, auriculares o altavoces en cada mesa; la duración de cada periodo lectivo no es suficiente por la pérdida de tiempo que supone la puesta en marcha de todos los ordenadores de la clase, que en la mayoría de los casos cuentan con un elevado número de alumnos, y a la que tiene que enfrentarse un profesorado que no cuenta con muchas destrezas para manejar los ordenadores. Algunos profesores llegan a afirmar que esa falta de formación para utilizar las TICs en el aula conduce en determinadas situaciones a que el profesor pierda el control de su clase y a la pérdida de autoridad. Todo ello lleva a que en muchos casos resulte imposible terminar la programación de la asignatura. A pesar de que sea un aspecto al que alude solamente una minoría del profesorado entrevistado, resulta importante señalar que a veces la utilización del ordenador se considera como una interrupción en la dinámica habitual de la clase, en la que se hace necesaria una reagrupación diferente del alumnado para trabajar con las TICs y, en definitiva, una clase diferente, de planteamientos distintos.

- Una minoría creen que se ha logrado la normalización de las TICs únicamente entre los alumnos. Pero, en general, el profesorado de inglés que participa en esta investigación considera que no se ha logrado su

normalización en la clase de inglés, e incluso que no a va resultar fácil que este proceso se lleve a cabo en un futuro muy cercano. Entre los impedimentos para lograr esa normalización, el más importante es la falta de formación del profesorado en materia de Nuevas Tecnologías. En menor medida se apuntan a la excesiva dependencia de los libros de texto en la clase de inglés, la falta de tiempo para experimentar con nuevos recursos, o los problemas de disciplina en los centros.

- La mitad de los profesores entrevistados no creen conveniente que se lleve a cabo un proceso de normalización de las TICs en las clases de inglés de los centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Badajoz. No consideran positivo que se de tanta importancia a su utilización, ya que creen que para la enseñanza del inglés es más útil contar con una gran variedad de recursos didácticos.
- El profesorado de los centros participantes no cuenta con ningún tipo asesoramiento pedagógico especializado para incluir las TICs en la clase de inglés. La única ayuda de este tipo que reciben es por parte de otros compañeros más aventajados en su uso. Lo más importante es que tanto expertos en programaciones con fines educativos, como el docente, que es quién realmente conoce las necesidades para integrar las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajaran de manera conjunta para conseguir, de este modo, un diálogo entre las perspectivas pedagógicas y tecnológicas y, así, *“related dichotomies such as practice-theory, doing-thinking and learning-teaching might be provisionally reconciled around the challenge of effective designs for educational interaction and applied knowledge building”* (Richards, 2006: 242).
- Las actividades que se suelen realizar en la clase de inglés con la ayuda de las TICs son aquellas que van dirigidas al refuerzo y repaso de gramática y vocabulario. A pesar de que la mayoría coinciden en que sería muy positivo

utilizarlas para la práctica de los aspectos comunicativos, no disponen de los medios necesarios para ello.

- En relación a las aplicaciones informática utilizadas, son las páginas Web y los CDs que proporcionan las distintas editoriales, los más utilizados entre el profesorado de inglés. Existe un amplio grupo que coincide en afirmar que el material y las aplicaciones informáticas que existen actualmente en el mercado no se adecuan a las programaciones de la asignatura de inglés, ni a los contenidos que se han de impartir en el aula. Solamente cuatro de los participantes dicen haber participado en la elaboración de material informático para la clase de inglés, entre el que se señalan la creación de blogs, la presentación en *power point* o el programa "*hot potatoes*".
- A pesar de que desde el curso 2008-2009, la Administración hace obligatoria la inclusión de aspectos relacionados con las TICs, en las programaciones de las distintas asignaturas, la mayor parte de docentes afirma que no se contemplan ni la evaluación, ni las actividades a realizar mediante su utilización. El resto señalan que se hace alusión a las mismas de manera muy general.
- Un grupo numeroso de docentes creen muy necesaria la creación de aulas específicas para la enseñanza de idiomas en los centros, que contribuirían a la mejora significativa de la dinámica de las clases actuales y permitirían una distribución del espacio muy diferente a la actual.
- La necesidad de que el profesorado reciba una formación específica y práctica en la asignatura de inglés, que sea adecuada para integrar las TICs en su docencia y que de algún modo motive y anime al profesorado a utilizarlas. Uno de los principales obstáculos para la integración de las TICs en el sistema educativo, que Balanskat et al (2006) señalan en el informe de la Comisión Europea, es la falta de habilidad, de motivación y de confianza del profesorado

para dominar las TICs, que en muchos casos se debe a una formación inadecuada.

7.3 CONSIDERACIONES RESPECTO AL ANÁLISIS DEL DEBATE EDUCATIVO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EXTREMADURA.

- En relación al alumnado extremeño de Enseñanza Secundaria, hay que destacar que, a grandes rasgos, se describe a un estudiante desmotivado, pasivo, con pocas expectativas profesionales y sin aspiraciones de futuro. En general, la mayor parte de los participantes considera que el sistema educativo no ayuda a mejorar esta actitud del alumnado debido a la carencia de recursos humanos, a la elevada ratio de alumnos por aula y a la falta de valoración del esfuerzo. Algunos centros llegan a apuntar el excesivo número de ordenadores frente a otras carencias. Todos los grupos encuestados se muestran de acuerdo en afirmar que la falta de cambios pedagógicos profundos y la escasez de preparación del profesorado en el ámbito de las TICs, no contribuyen a mejorar la formación del alumnado en general. Entre las posibilidades que se sugieren para mejorar la educación de los estudiantes y prepararlos para el siglo XXI, se señalan un cambio en la metodología de enseñanza actual, mayor valoración de la opinión del profesorado y no hacer todos los planteamientos educativos desde el punto de vista de las Nuevas Tecnologías.

- En Extremadura se considera deficiente la formación del alumnado con respecto al currículo de idiomas actual. Entre otras medidas se sugieren el desdoble de los distintos grupos en las asignaturas de lenguas extranjeras, o bien la disminución de la ratio de alumnos por clase; el fomento de intercambios y becas en el extranjero; la mejora en la formación del profesorado y su reciclaje en el país de origen de la lengua que se enseña, la creación de laboratorios específicos de idiomas, y una enseñanza de idiomas más práctica. Se aboga por la promoción de secciones bilingües en los centros de manera experimental, siempre que cuenten con las medidas de calidad

adecuadas, tanto en lo referente al número de alumnos por clase, como a la formación del profesorado, y siempre que su creación no se haga en detrimento de la formación básica en otras materias instrumentales.

- Se considera necesaria la aplicación de las TICs al proceso educativo para mejorar la calidad de la enseñanza. Aunque la mayoría de los alumnos cuentan con ordenadores en su hogar, su uso no solamente se ciñe al estudio, sino también al ocio y al entretenimiento, hasta el punto que el profesorado teme en algunos casos que se utilicen solamente con esta finalidad. Algunos estudiantes consideran excesivo el número de ordenadores en el aula, pero la gran mayoría cree adecuada la dotación de recursos tecnológicos de los centros. El único problema a este respecto es que no están integrados de manera adecuada en la práctica educativa y que en muchos casos están infrautilizados. De esta infrautilización hablan también profesores, padres de alumnos, personal de administración y servicios y representantes de la Administración local, que vuelven a señalar en algunos casos el excesivo número de ordenadores en las aulas frente a la falta de recursos humanos y de formación del profesorado. Son estos docentes los que muestran cierto malestar al considerar que no se ha tenido en cuenta su opinión para implantar las TICs en los centros educativos y ante el hecho de que cuentan con pocos recursos informáticos prácticos y aplicados a la docencia de asignaturas concretas. La utilización del sistema operativo LinEX agrava aún más estas carencias, ya que muchas de las aplicaciones informáticas no se pueden utilizar con este sistema. Un gran número de participantes proponen un ordenador para cada alumno en aulas específicas de informática, en lugar de la dotación de todas las aulas, para facilitar el mantenimiento de los mismos y garantizar el adecuado funcionamiento de la red, que tantos problemas está ocasionando.

- En general, todos los miembros que conforman la comunidad educativa coinciden en afirmar que la intención de la política educativa del gobierno extremeño en materia de TICs ha sido adecuada, pero mal aplicada a la enseñanza, ya que la mera dotación de ordenadores en las aulas no es

sinónimo de calidad educativa, ni garantiza el aprendizaje. Para que exista un avance en el conocimiento de las posibilidades educativas de las TICs en Extremadura se proponen, entre otras medidas, la formación permanente y progresiva del profesorado, diseñando un plan de formación encaminado a sortear los cambios metodológicos; la creación de mayor número de materiales curriculares digitalizados adecuados a las distintas materias, e incentivos para los docentes, entre los que destacan la disminución de la carga lectiva, de la ratio de alumnos, la remuneración extra por la elaboración de material informático, o de más facilidades para disponer de tiempo para la formación.

La práctica totalidad de los docentes pertenecientes a los centros concertados critican su discriminación con respecto a los centros públicos, y consideran que no cuentan con los medios técnicos ni humanos para desarrollar la enseñanza que exige la sociedad actual.

- El papel del profesor en el sistema educativo actual debe cambiar, para pasar de ser transmisor de conocimientos, a guía y orientador del proceso educativo. Por ello se hace necesario un cambio en la formación inicial del profesorado de Secundaria y mayor apoyo pedagógico. El nivel de reconocimiento social y profesional de los docentes extremeños es muy bajo, por lo que todos los grupos creen acertada la idea de que la administración debe prestigiar la labor docente fomentando un mayor protagonismo de los profesores, facilitando su intervención en la elaboración de leyes y reformas educativas, y reforzando su autoridad y reconocimiento social. En relación a las TICs, el profesorado cree que dispone de los recursos materiales adecuados, pero que carece de la preparación necesaria, ya que, entre otras causas, la oferta de cursos prácticos es mínima. Creen que es mejorable tanto la organización del sistema educativo como la actitud de profesores y alumnos en este terreno. Critican especialmente la disposición de los ordenadores en las aulas, que les impiden la formación de grupos flexibles de alumnos, o incluso poder verlos en muchas ocasiones. Por ello, consideran que habría sido

más efectiva una introducción paulatina de las TICs, prestando especial atención a las características específicas de cada centro.

7.4 TRIANGULACIÓN.

Una vez expuestos todos los datos que conforman esta investigación, procederemos a comparar las perspectivas de los participantes a través de la información procedente de las distintas fuentes, tal y como expusimos en el capítulo 5 de este estudio. Para ello vamos a incidir en los puntos principales que marcan los objetivos de nuestra investigación.

Formación del profesorado y enseñanza del inglés

Un grupo mayoritario de profesores muestra interés por integrar las TICs en el aula y reconocen la importancia de la adquisición de conocimientos relacionados con las mismas. Sin embargo, según se aprecia en los datos del cuestionario, la mayor parte de los docentes de inglés consideran que tienen poca o ninguna formación para su utilización y aprovechamiento en la clase, ya que no han recibido educación alguna al respecto, a nivel universitario ni durante el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), y escaso o mal enfocado, en muchas ocasiones, durante su trayectoria profesional. Hay un número aún más elevado de docentes que consideran que sus competencias sobre LinEX son muy escasas, todo lo cual, ha contribuido a que la utilización de las TICs en la clase de inglés no haya supuesto una revolución en el ámbito educativo o desde el punto de vista pedagógico.

El mismo sentimiento queda reflejado en las entrevistas, en las que se llega incluso a relacionar la pérdida de autoridad y de control de la clase por parte del profesor con la falta de habilidad, motivación y de confianza para utilizar las TICs.

En el *Análisis del Debate Educativo* en Enseñanza Secundaria en Extremadura, todos los miembros que componen los consejos escolares, incluidos los docentes, consideran que es necesaria una formación adecuada del profesorado en materia de las TICs para mejorar entre otros aspectos, la formación de los alumnos con respecto al currículo de idiomas actual.

En general, el profesorado cree que dispone de los recursos materiales adecuados, pero que carece de la preparación necesaria; entre otros motivos, porque la oferta de cursos prácticos, no es la adecuada. Se llega a señalar que existe un elevado número de ordenadores en las aulas, frente a una deficiente formación del profesorado en esta materia y a la falta de recursos humanos.

En relación a LinEX, creen que agrava mucho más las carencias existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, porque impide la utilización de múltiples aplicaciones informáticas muy útiles, incompatibles con este sistema operativo.

Las TICs y la motivación del alumnado en la clase de inglés

Según se desprende de los cuestionarios, el profesorado considera que el uso del ordenador motiva a los alumnos solamente como novedad inicial, ya que a medida que se van habituando a su uso, la motivación disminuye. El sentimiento general es que la utilización de las TICs en la enseñanza no ha mejorado el rendimiento del alumno en el aprendizaje del inglés. Es importante señalar que el principal uso que se sigue haciendo del ordenador por parte de los estudiantes se restringe fundamentalmente a actividades lúdicas, de ocio y entretenimiento, en lugar de a tareas educativas.

Se pone de manifiesto el mismo sentimiento en las entrevistas, aunque se apunta además cierta contradicción, que tiene una explicación. Por una parte el profesorado afirma que las TICs ayudan a mantener los problemas de

disciplina en el aula, debido a que el alumnado se siente más motivado para trabajar con una herramienta nueva, y por tanto, más tranquilo; pero al mismo tiempo se hace más complicado que se centren en la realización de las tareas de inglés, porque tienden a abrir aplicaciones relacionadas con el juego y el ocio.

En el *Análisis del Debate Educativo* en Enseñanza Secundaria en Extremadura, se señala que el sistema educativo no ayuda a mejorar la actitud del alumnado extremeño, que en rasgos generales se describe como desmotivado y con pocas aspiraciones de futuro. Frente a la importancia que se debería dar a otras carencias de este sistema, se critica la excesiva preocupación por las TICs.

Normalización de las TICs en la enseñanza del inglés.

Existen una serie de datos procedentes de los cuestionarios que indican que no se ha normalizado el uso de las TICs en la enseñanza del inglés. Entre ellos destacan el hecho de que un número bastante considerable de participantes no las emplean de manera habitual para preparar sus clases, y casi el mismo número, no consideran el ordenador una herramienta fundamental para este fin. Todo ello hace difícil que se empleen para impartir clase, debido a que su utilización en el aula implicaría su uso previo para la preparación de las mismas. Es por ello que aunque un grupo muy amplio de profesores de inglés dice utilizar las TICs para impartir clases, más de la mitad lo hacen de manera excepcional o con una frecuencia de una o dos veces al mes. También corrobora esta teoría el hecho de que casi una tercera parte de los participantes consideren que la utilización generalizada del ordenador no va a suponer un avance en la enseñanza. Si a ello unimos que otra tercera parte se muestra indiferente ante esta afirmación, refleja que existe un número muy elevado de docentes que no confían en que el uso de las TICs en el aula contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las entrevistas refuerzan estas conclusiones, al ser una minoría la que considera que se ha logrado la normalización. Añaden además el sentimiento de una mayoría de que no va a ser posible que se lleve a cabo en un futuro próximo, sobre todo, porque el profesorado no cuenta con la formación adecuada para integrarlas en la clase. La mitad de los docentes entrevistados no creen conveniente además que se lleve a cabo un proceso de normalización en el aula, que restringiría la utilización de otros recursos didácticos, muy necesarios en la clase de inglés. Arrojan luz sobre el hecho de que sí se ha producido la normalización entre el alumnado y a nivel administrativo, ya que la gestión de documentación del alumnado, el control de faltas y la comunicación de incidentes al equipo directivo desde el aula, o la correspondencia con los padres, se realiza a través de ordenador.

A pesar de que el *Análisis del Debate Educativo* en Enseñanza Secundaria en Extremadura no contempla de manera directa cuestiones sobre la normalización, se desprende de algunas de las conclusiones del mismo, que no se puede hablar de normalización de las TICs en el aula, debido a que el sentimiento de todas las partes participantes en el estudio, es que éstas no están integradas de manera adecuada en la práctica docente estando, en muchos casos, infrautilizadas.

Material y aplicaciones informáticas para la enseñanza del inglés.

De acuerdo con los datos que aportan las encuestas y las entrevistas, a pesar de que el material informático que existe actualmente en el mercado no se adapta a las necesidades educativas, el número de profesores que ha elaborado o participado en la elaboración de material informático para utilizar en el aula, es muy reducido. Se apunta a la falta de formación del profesorado como causa principal de este hecho. El software más utilizado es el que proporcionan las distintas editoriales y las aplicaciones más utilizadas en Internet son las páginas Web y el correo electrónico, lo que implica que no se

suele utilizar la Red para el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el Análisis del Debate Educativo en Educación Secundaria en Extremadura, se aboga además por la ampliación del material curricular digitalizado, que se adapte a las diferentes asignaturas.

Es recurrente en las encuestas la crítica hacia el incorrecto funcionamiento de Internet en las aulas, que provoca que en numerosas ocasiones se tengan que realizar cambios de última hora en la programación de una clase. De igual modo se señala que el uso del sistema operativo LinEX es una complicación añadida a la utilización de las TICs, al no permitir la apertura de ciertas aplicaciones de otros sistemas operativos.

Las TICs y su integración en el currículo de la enseñanza del inglés.

A pesar de que un grupo considerable de profesores valora de manera muy positiva el potencial de las TICs y creen que éstas pueden ayudar a conseguir los objetivos de la programación, lo cierto es que según los datos que se desprenden de las encuestas, más de la mitad muestran cierto desinterés o no utilizan el ordenador como herramienta de ayuda para cubrir los objetivos marcados en las programaciones.

Tanto en las entrevistas como en el *Análisis del Debate Educativo* en Enseñanza Secundaria en Extremadura, se afirma que la introducción de las TICs no ha modificado la metodología tradicional, ni ha implicado grandes cambios en la práctica educativa desde el punto de vista pedagógico. Entre los impedimentos para cumplir los objetivos de la programación de inglés se señalan la elevada ratio de alumnos por aula y la falta de destreza del profesorado para manejar los ordenadores.

En las entrevistas se añaden además otras causas, como la disposición actual de los ordenadores en la clase o la incompatibilidad entre la duración de los periodos lectivos y la pérdida de tiempo que supone el uso de las TICs en el aula. La explicación a este último conflicto está en el hecho de que resulta muy complicado encender todos los ordenadores del aula y solucionar los problemas técnicos que suelen surgir, como el funcionamiento inadecuado de algunos de ellos o los problemas de conexión a Internet en el periodo que dura cada clase, que es de cincuenta minutos.

Los centros no disponen de los medios necesarios para cubrir los aspectos de la práctica comunicativa, por lo que éstas suelen limitarse a actividades de refuerzo de gramática y vocabulario.

El profesorado de inglés no cuenta con ningún tipo de asesoramiento pedagógico para introducir las TICs en su práctica docente y, a pesar de que desde el curso 2008-2009 la Administración establece como obligatoria la inclusión de las TICs en las programaciones de inglés, lo cierto es que la mayoría de los profesores entrevistados afirman que no se contemplan ni las actividades concretas, ni la evaluación detallada, realizada a través de las mismas.

Capítulo 8:
Conclusiones y propuestas.

8.1 CONCLUSIONES GENERALES

A pesar de que las TICs se introdujeron en los Centros de Secundaria de la provincia de Badajoz hace casi una década, de la presente investigación, llevada a cabo entre los docentes de inglés de estos centros, se desprende que no son muchas las ventajas que el profesorado señala de su utilización en el aula. Los aspectos positivos más significativos que los profesores destacan en el uso de las TICs dentro de la enseñanza reglada son:

- Motivan a los alumnos y contribuyen a que la metodología sea más atractiva para ellos.
- Facilitan la atención a la diversidad y proporcionan una mayor autonomía al alumno ya que través del trabajo interactivo el ordenador puede ir corrigiendo sus errores (autocorrección).
- Son muy efectivos para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales, siempre que exista el material adecuado para ello.

Sin embargo, es posible afirmar que las TICs únicamente están normalizadas entre el profesorado de los centros educativos a nivel administrativo. Es decir, los profesores encuestados consideran y utilizan las TICs como una herramienta habitual para realizar tareas tales como poner faltas de asistencia; tramitar faltas o partes disciplinarios de sus alumnos; mantener correspondencia a través del correo electrónico con el equipo directivo o con otros miembros de la comunidad educativa; mantener correspondencia con los padres de los alumnos para informarles sobre la evolución académica de sus hijos o poner notas. Es importante recordar que los profesores están obligados a realizar este tipo de tareas a través de la Intranet.

Aunque todos los centros públicos encuestados cuentan con la infraestructura adecuada desde hace aproximadamente nueve años, es decir,

una Intranet que les permite intercambiar todo tipo de datos, un ordenador para cada dos alumnos en cada aula y las aplicaciones adecuadas para su utilización, lo cierto es que no podemos hablar de normalización de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza del inglés en Extremadura e incluso no sería arriesgado afirmar que, a no ser que se tomen las medidas oportunas, tampoco será posible en los próximos años.

La mayor parte del profesorado encuestado considera que las Nuevas Tecnologías suponen un gran avance para la educación en general, sin embargo, ninguno de los participantes considera que hayan supuesto una revolución en el terreno de la educación, en parte porque la metodología no ha cambiado y los ordenadores se utilizan para trabajar del mismo modo que se hacía en la enseñanza tradicional.

Los profesores no son partidarios del uso excesivo de las TICs en la clase de idiomas porque consideran que se interrumpe la dinámica habitual de la clase. La ruptura de la rutina podría considerarse un aspecto positivo, sin embargo no lo es debido al concepto que los alumnos tienen de los ordenadores. La percepción general del profesorado es que la utilización del ordenador en el aula sigue siendo para los alumnos sinónimo de juego, ya que los consideran instrumentos de ocio y no los asocian al estudio, siendo difícil para el profesor mantener a los alumnos centrados en una actividad concreta y evitar que deriven a otras actividades más lúdicas durante la clase.

Entre las causas que impiden esta normalización, hay que destacar las siguientes:

- **Nula formación del profesorado de inglés en la universidad para utilizar las TICs.**

El profesorado de inglés de Extremadura, con independencia de su edad, no recibió ningún tipo de formación para incluir las TICs en su práctica pedagógica durante sus estudios universitarios. Ninguna de las universidades

en las que han cursado sus estudios los profesores entrevistados contempla esta asignatura en la formación de los futuros profesores de inglés.

- **Los cursos de formación sobre Nuevas Tecnologías que se ofertan no se adaptan a la realidad educativa.**

A pesar de que la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura ha ofertado numerosos cursos de formación en TICs para el profesorado, la mayor parte de ellos no se consideran prácticos ni adecuados a la realidad educativa. A ello se debe añadir que el profesorado no cuenta con el tiempo necesario para llevar a la práctica los conocimientos aprendidos. En este sentido debemos señalar que existe una tendencia bastante extendida a dar una respuesta "socialmente correcta" cuando se alude a las TICs. Es decir, la sociedad espera del profesorado que utilice las Nuevas Tecnologías en su actividad docente y los profesores afirman hacerlo, aunque en general no sea cierto o su uso sea muy restringido, para dar la imagen que se espera de ellos.

- **Falta de apoyo pedagógico.**

Todos los Centros de Secundaria cuentan con el apoyo de un técnico informático para resolver los problemas que pudieran surgir con los equipos o la red. Sin embargo, los Departamentos de Orientación de los centros no contemplan el asesoramiento de profesores capacitados para orientar a los profesores en cómo utilizar los ordenadores para realizar su actividad docente. El único apoyo pedagógico al que el profesorado tiene acceso es la ayuda de algún compañero con más conocimientos que ellos en la materia.

- **La instrucción a través de las TICs es completamente distinta a la metodología que conoce el profesorado actual.**

Del mismo modo que muchos de los profesores no están habituados a leer documentos o libros en la pantalla del ordenador, porque esta actividad está fuera de sus hábitos, ninguno de los docentes ha recibido formación en la que se utilizara una metodología basada en las TICs. Esto contribuye a que los profesores se sientan inseguros a la hora de utilizarlas en el aula, ya que la

tendencia es repetir el mismo esquema con el que se aprende, que es el que se conoce y domina. De las respuestas y afirmaciones que hacen, tanto en las encuestas como en las entrevistas, se desprende que se sienten inmersos en un experimento para el que no están preparados.

- **Periodos lectivos inadecuados.**

Los periodos lectivos son de cincuenta minutos, a éstos hay que restar el tiempo que transcurre desde que el profesor entra en el aula, enciende su ordenador y pasa lista a sus alumnos. Cuando programa una actividad en la que los alumnos han de usar los ordenadores, el docente tiene que encender todos los que hay en el aula, esperar a que sus alumnos introduzcan sus claves y que cada uno de los ordenadores funcione correctamente, cosa que ocurre en muy contadas ocasiones, tal y como se desprende del testimonio de muchos de los profesores participantes. Si se tiene en cuenta que las clases cuentan con una media de veintiocho a treinta alumnos, que a veces hay problemas con el ordenador, y en otras ocasiones con el servidor que permite el acceso a Internet, no se puede culpar al profesorado de que no utilice el ordenador con mayor asiduidad en el aula, sobre todo porque materialmente no cuenta con el tiempo necesario para que sus alumnos puedan trabajar con las TICs. Al utilizar las TICs se consume mucho tiempo, hasta el punto de que no es infrecuente que los alumnos no puedan finalizar durante la clase la tarea que se les ha encomendado. Todo esto dificulta el cumplimiento de los objetivos de la programación que establece la Administración.

- **La rigidez del currículo actual, que no permite la adaptación e integración de las Nuevas Tecnologías.**

Los docentes consideran que la rigidez del currículo actual y la presión existente por parte de la Administración para que se cumplan los objetivos marcados en las mismas, hacen que sea muy complicada la utilización de las TICs en inglés. Piensan que es necesario un currículo más flexible, que se adapte a los nuevos tiempos, y sobre todo, a las necesidades de los alumnos. Se debería realizar una revisión de las programaciones actuales y establecer un equilibrio entre la carga de contenidos gramaticales y comunicativos. De la

investigación realizada también se desprende que, si bien hasta ahora cumplir con los objetivos no era fácil, la situación se ha agravado al estar obligado el profesorado a reflejar en las programaciones de la asignatura de inglés la realización de actividades a través de las Nuevas Tecnologías. Los profesores participantes admiten que en las programaciones solamente se hace mención a estas actividades de manera general y en ningún momento se detallan, cosa que sí se hace con las actividades tradicionales.

- **La ordenación del espacio con los ordenadores no es adecuada.**

Los docentes de inglés participantes no se muestran partidarios de la distribución actual de los ordenadores en el aula. Su disposición en dos carriles inamovibles dificulta el movimiento tanto de los alumnos como del profesor, que afirma tener incluso dificultades para verlos. En una clase de idiomas es fundamental la realización de trabajos en grupo o en parejas, la interacción profesor-alumno y el contacto visual entre ambas partes. Las pantallas colocadas en cada pupitre dificultan tremendamente esta labor y hacen que el alumno no disponga del espacio físico para poder trabajar de manera adecuada. En este sentido, se llega incluso a afirmar que la distribución actual es antipedagógica.

- **Ausencia de un espacio adecuado, que cuente con los medios necesarios para la enseñanza de idiomas.**

Las aulas en las que se imparte clase habitualmente no cuentan con altavoces ni micrófonos, ni tienen la sonorización apropiada, por lo que resulta muy complicado trabajar los aspectos comunicativos de la lengua. Un gran número de docentes de inglés reiteran la necesidad de crear un aula específica de idiomas, similar a lo que habitualmente se ha denominado laboratorio de idiomas.

La mayoría de los profesores de centros públicos, que llevan ya varios años trabajando en aulas con ordenadores, rechazan los ordenadores en cada aula y abogan por la creación de aulas específicas a las que se trasladarían con los alumnos sólo las horas en las que tuviesen actividades programadas

con ellos. Consideran que sería más eficaz el mantenimiento de los mismos y por tanto su utilización para la práctica docente. Curiosamente los profesores y alumnos de los centros concertados reclaman, tanto en nuestra investigación como en el *Análisis del Debate Educativo* en Enseñanza Secundaria en Extremadura, la misma dotación de ordenadores que tienen los centros públicos. Resulta sorprendente que los que han experimentado este sistema lo rechazan y el que no lo tiene lo anhela pensando que es la panacea.

8.2 PROPUESTAS

Hace más de una década que Fabry y Higgs (1997:393) afirmaban *"If the integration of technology in the classroom in the next ten years is to look any different from the last ten, we must focus time, money and resources in the areas that can have the greatest impact for our students, our teachers"*. Desafortunadamente, más de diez años después podemos afirmar que la introducción de las TICs en todos los centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Badajoz, no ha cambiado de manera significativa la metodología de la enseñanza del inglés. No se puede hablar de normalización de las TICs, en gran parte debido a que no se ha tenido en cuenta la opinión de los docentes. Son ellos los que en definitiva pueden llevar a cabo las modificaciones para que el cambio sea posible. Por ello la primera propuesta de la presente investigación va dirigida a los docentes. Es fundamental proporcionar al profesorado las herramientas necesarias para integrar las TICs en el aula con éxito; promoviendo una formación integral que comience en la universidad con la introducción de asignaturas que fomenten la utilización de las TICs en las clases; ofertando cursos de perfeccionamiento en los que se contemplen las necesidades reales del aula, y que sean propios para cada área de conocimiento. Formación que debe ir acompañada por el asesoramiento pedagógico indispensable para incluir las TICs en la práctica docente.

En el área de inglés, se sugiere de manera recurrente la creación de aulas específicas de idiomas, que estén dotadas con los recursos y el equipamiento de sonido necesarios para trabajar los aspectos comunicativos

de la lengua, y que se pueda garantizar el adecuado funcionamiento de los equipos informáticos. Aulas en las que la disposición de los equipos no sea un impedimento para que el agrupamiento de los alumnos se pueda hacer de manera flexible.

Con respecto al sistema educativo, es fundamental que se eliminen de manera progresiva los obstáculos que bloquean las posibilidades de éxito de la implementación de las TICs, entre los que se encuentran aspectos como la rigidez de la duración de las sesiones lectivas, el currículo y las programaciones, o el sistema de evaluación existentes en la actualidad.

Teniendo en cuenta que esta investigación no ha hecho sino abrir una pequeña puerta a la reflexión y al debate para la mejora de la enseñanza del inglés en el sistema educativo extremeño, creemos conveniente y necesaria la realización de un estudio más amplio y detallado, dirigido a todos los niveles educativos y áreas de conocimiento en relación al uso de las TICs. Un estudio vertebrado en torno a la actitud y la opinión del profesorado, que en definitiva, es el que tiene que poner en práctica su utilización. Si el profesorado no está motivado y convencido de la necesidad de estos cambios en la metodología actual, es muy difícil que tenga éxito la normalización de las TICs en el sistema educativo.

ENGLISH VERSION

CHAPTER 7:
DISCUSSION OF RESULTS

INTRODUCTION

We will now present the discussion of the results in order to be able to draw up conclusions and proposals for improvement based on them. Reviewing the theoretical foundations on teachers' attitudes towards the implementation of ICT in the English classroom, allows us to carry out a comparative analysis between the data appearing in the chapter on theoretical bases and those obtained in our research.

In the present chapter, in the first place, we present an approximation of the overall results of the questionnaires carried out among the teachers of English in the province of Badajoz; in the second place we comment on the data proceeding from the interviews, and later we will do the same with the most relevant data from the *Analysis of the Educational Debate on Secondary Education in Extremadura*. The last part of the present chapter presents the triangulation of the results obtained from the three sources analyzed.

7.1 CONSIDERATIONS WITH REGARD TO THE QUESTIONNAIRES.

- The largest group of our participants, is made up of medium aged teachers, with their own permanent teaching post and a wide experience in teaching languages (Figures 1 and 2. See page 141).
- Less than half of them use the computer on a regular basis to prepare their classes and a similar number consider the computer a fundamental tool for said preparation. (Figures 3 and 4. See pages 142 and 143). For that reason it seems strange that three quarters of the teachers claim to use the computer for their actual teaching in the English class, since if they are going to use the computer in the classroom, it would be logical to prepare their classes beforehand, which would imply their use. The explanation of this

difference could rest in the fact that the use of computers to impart classes is only occasional for more than half the participants. (Figure 5. See page 144)

- More than half of the teachers consider that the use of the computer in class motivates students only as an initial novelty, which suggests that the pupils welcome the use of the computer with considerable interest at first but that this motivation diminishes when they become accustomed to its use. (Figure 6. See page 145). The data is even more depressing as regards whether the use of ICT has considerably improved the performance of the students in learning English, as there is only one solitary teacher who is totally in agreement with the affirmation. (Figure 8. See page 146).

- It is necessary to reflect here about the use that students make of the computer and highlight the fact that the majority of students are habitual users of computers for entertainment activities such as chats or games. If we consider the difficulty adults have in not falling into the temptation to use the computer for other ends that are not strictly work relate, what can we say about children or adolescents?. Hartley (2007) gives the results of different studies on the use of computers in the home in the United Kingdom and claims that over 60% of the students have access to computers from their homes and that the parents in the majority of cases bought the computer as a tool to help them with educational tasks. However, he also points out that their use for educational ends is fairly limited since the majority of the time is taken up with computer games.

- Despite the fact that a considerable number of teachers consider that the ICT helps to achieve the objectives of the program, almost the same number choose the option "indifferent" when faced with this statement, which leads us to think that more than half the participants either do not use or show certain lack of interest in the use of computers as a tool to help reach the objectives established in the program. (Figure 7. See page 145).

- Only a quarter of the teachers have designed or taken part actively in the production of software for use in imparting classes. (Figure 9. See page 147) which could be understood as indicative of the lack of training or interest of the teachers in the use of ICT. More than half of the teachers of English consider that the software which exists in the market does not adapt to their educational needs (Figure 10. See page 148) and that which has greatest acceptance among them is the software provided by the different publishers. The use of the operative system LinEX in the schools makes even more difficult the possibility of finding software for teaching languages, as this system is incompatible in many cases with applications of Windows (Figure 11. See page 149).
- Almost all the participants use Internet in their work place as well as at home, with Web pages and email the most common applications used (Figure 12. See page 150). Although one of the potential uses which has been most emphasized for the use of Internet in the English classroom, the possibility offered for the practice of communicative skills and the connection with other cultures, it is obvious that these are in no way favoured by the almost exclusive use of these two applications of Internet. The search for information and research through Internet are also considered very positively by the teachers but even so a considerable proportion prefers to look for information in books.
- More than half the participants recognize the importance of acquiring computer skills related to teaching (Figure 13. See page 152) and it is this and not the simple fact of gaining points, one of the main motives which encourages them to attend training courses (Figure 14. See page 152). As regards their competence in using LinEX, more than half the teachers consider they have little knowledge (Figure 15. See page 153). Where training for using ICT in the classroom is concerned, more than 60% consider they have little or no training of any sort (Figure 16. See page 153).

- The majority of teachers (69%) is interested in integrating the ICT in the classroom and therefore have a very positive attitude towards their potential for teaching (Figure 17. See page 154). Among the reasons could be highlighted the fact that ICT facilitate the teaching process and they do not consider that the generalized use of computers would have a dehumanizing effect on the teacher-pupil relationship, as has been claimed in numerous occasions. Nevertheless, there are fewer teachers, rather more than half, those who show a positive attitude towards learning LinEX (Figure 18. See page 155), which, as we have said earlier, is the operative system installed in all the classrooms in Secondary Education. In addition, not more than 50% consider that the extended use of ITC supposes an advance in teaching (Figure 20. See page 156).

- The results are even more pessimistic in relation to learning English, as there are very few teachers who consider that ITC facilitates its learning. The great majority believe the contrary and the rest are indifferent (Figure 21. See page 157).

7.2 CONSIDERATIONS WITH RESPECT TO THE INTERVIEWS.

- The majority of teachers who have participated in this study consider that despite the fact that the use of ICT in the classroom has facilitated the rapid access to a large variety of resources, this has not meant a revolution in education. Among the reasons which have restrained this revolution, they claim the low academic level of the students, the elevated number of students per class, the deficient functioning of the computers and Internet, the loss of time which supposes their use and finally the lack of training of the teachers. It is important to note that the minority who believe the opposite are the youngest group of people interviewed.

- On the other hand, all of the teachers agree that the said revolution has occurred at the administrative level, in management, control of absences and communication with parents.

- The same number of teachers believes that the way the ICT has been introduced into the centers of Secondary Education in the province of Badajoz has not been the most adequate. They believe that it would have been much better to invest the money spent on buying computers in other resources such as the training of teachers.
- We find very interesting the argument of a group of teachers who, while being in agreement in valuing very positively the potential of ICT, claim that their use in the actual teaching situation and from the pedagogical point of view has not changed the form of traditional teaching. In effect they point out that the methodology continues to be the same. In this sense, Richards (2006), reached the conclusion that one of the reasons why it is so complicated for teachers to integrate ICT in their actual teaching, is that the starting point is the assumption that technology is "*something you add on to existing 'pedagogy' and vice versa*" (Richards, 2006: 240). Like Buckingham et al (2001), we consider that the rigidity of the education system, which has not altered significantly during a large part of the twentieth century, is one of the possible causes for the failure of the implementation of ICT and that "*educational reforms often fail to have much lasting impact because they do little to change the institutional character of the school*" (Buckingham et al, 2001:20). The theory that one of the principal obstacles for the integration of ICT in education are the barriers existing at the system level, also appears in the Report on the Impact of ICT in European centers of education. (Balanskat et al, 2006). Martínez y Correa (2009) basing their arguments, among others, on said report, claim that the norms and the rigid structure which dominate the system, among which they highlight the timetable, examinations, the clear division into subjects, the criteria used for the different materials imparted, etc, prevent the integration of ICT in teaching and block the possibilities of success in their implementation. The different levels of education, from Primary Education, Secondary and even University Studies have norms and principles which are shared by all the members of this group, although unconsciously. Martínez y Correa (2009) compare the incapacity of a speaker to explain the grammatical rules which define the use of his or her language but who know how to distinguish between correct and incorrect utterances,

with the teacher who knows how to distinguish between, “*practices that they deeply believe are conducive to proper learning and practices that they believe are not. In both cases they are unaware of the criteria underlying the distinction*” (Martínez y Correa, 2009: 52)

- Where students are concerned, although ICT help the teachers resolve certain discipline problems in the classroom, because they awaken interest in the students and motivate them, they also contribute to the fact that it becomes more complicated to make the student concentrate on the activities to be carried out in the English class, given that the usual tendency is for them to use the computer to play, consult their emails or chat.
- None of the participating teachers have received any training in including ICT in their teaching during their university studies or in the Postgraduate Teacher Training course (CAP). For that reason they stress the importance of introducing subjects which develop the use of ICT in the English class during these studies. In the same way they point out the necessity of including this training in the teaching practice which they believe should be part of the training of secondary school teachers, in the same way as it is obligatory for primary school teachers.
- Among the advantages to the use of ICT in the English class, the participating teachers stress the computer as an instrument which motivates students, especially because of the wide variety of resources which it offers; the possibility to know the language, culture and the reality of English speaking countries; the autonomy proportioned to the pupil to work at his or her own rhythm; the attention to diversity especially when working with pupils with special educational needs; and finally the help they provide for maintaining discipline in the class above all in the case of conflictive groups.
- As regards the disadvantages to the use of computers, the teachers interviewed named the present distribution of the computers in the classroom as not being the most suitable for the communicative dynamic which the English class requires; technical problems, such as frequent failures in the net or lack of care of the material on the part of the pupils; the lack of accessories

necessary for the realization of activities related to the development of communicative aspects, such as microphones, earphones or loudspeakers on every table; the duration of each lesson which is not sufficient to allow for the loss of time which switching on all the computers in the class supposes, classes in which in the majority have an elevated number of students, and with which a teacher with few computer skills has to cope. Some teachers argued that this lack of training in using ICT in the classroom, in some cases leads to the teacher losing control of the class and therefore a loss of authority. All this results in many cases in the impossibility of completing the subject program. Despite the fact that it is an aspect that only a few of the teachers interviewed mention, it is important to point out that at times the use of the computer is considered to be an interruption in the normal dynamic of the class because it requires a different regrouping of students to work with ICT and in effect, a different class with different objectives.

- A minority believe the normalization of ICT has been achieved exclusively among the students. But in general the teachers of English who participated in this study consider that normalization of ICT in the English class has not been achieved, and in fact it will not be easy for this process to occur in the very near future. Among the impediments for achieving this normalization, the most important is the lack of training of the teachers in new technologies. To a lesser extent they point out the excessive dependence on textbooks in the English class, the lack of time to experiment with new resources or the discipline problems in the centers.
- Half the teachers interviewed do not believe in the usefulness of carrying out a process of normalization of ICT in the English class in the centers of Secondary Education in the province of Badajoz. They do not consider positive that so much importance is given to their use, as they believe that for teaching it is more useful to count on a great variety of didactic resources.
- The teachers in the participating schools do not have any type of specialized pedagogic advice for including ICT in the English class. The only

help they receive is from other colleagues who know more about their use. The most important is that both experts in programming for education purposes and the classroom teachers, who are the ones who really know the needs for integrating ICT in the teaching-learning process, should work together and achieve in this way a dialogue between pedagogical and technological perspectives, and so, *"related dichotomies such as practice-theory, doing-thinking and learning-teaching might be provisionally reconciled around the challenge of effective designs for educational interaction and applied knowledge building"* (Richards, 2006: 242).

- The activities which are usually carried out with the help of ICT in the English class are those aimed at reinforcement and grammatical and vocabulary revision. Despite the fact that the majority believe it would be very positive to use ICT to practice communicative aspects, they do not have the necessary means for that.
- As regards the computer applications used, the Net and the CDs provided by the different publishers are the most widely used by the English teachers. There exists a wide group which coincides in claiming that the material and the computer applications on the market neither adapt to the programs of English language subject, nor to the contents which they have to impart in the classroom. Only four of the participants claim to have taken part in the elaboration of computer materials for the English class, among which they mention the creation of blogs, power point presentations and the program "hot potatoes"
- Despite the fact that since the 2008-2009 academic year, the Education Committee has made obligatory the inclusion of aspects related to ICT in the subject programs, the majority of the teachers claim that these do not include either evaluation or the activities to be carried out using computers. The rest claim that they are only referred to in very general terms.
- A numerous group of teachers believes it is necessary to create specific classrooms, in the schools, for teaching languages which would contribute to a

significant improvement in the dynamics of classes and allow a very different distribution of space than at present.

- The necessity that teachers receive specific training and practice in teaching English, and that this be adequate to permit the integration of ICT into their teaching and that would, in some way, motivate and encourage the teachers to use them. One of the principal obstacles for the integration of ICT into the education system which Balanskat et al (2006) stressed in the report for the European Commission is the lack of skills, motivation and confidence on the part of the teachers to dominate ICT which in many cases is due to inadequate training.

7.3 CONSIDERATIONS WITH RESPECT TO THE ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL DEBATE ON SECONDARY EDUCATION IN EXTREMADURA.

- With regard to Extremeñan students in Secondary Education, it has to be stressed, that overall, they are described as being students without motivation, passive, with few professional prospects and without aspirations for the future. In general, the majority of the participants consider that the education system does not help to improve this attitude of students due to the shortage of human resources, the high ratio of pupils per classroom and the lack of value given to effort. Some centers mention the excessive number of computers compared to other shortages. All the groups interviewed are in agreement in arguing that the lack of profound pedagogical changes and the scarce preparation of teachers in the area of ICT, does not contribute to improving the training of students in general. Among the possibilities which they suggest to improve the education of students and to prepare them for the twenty-first century, are, a change in the methodology of the present day teaching, a higher valuation of the opinion of teachers and that not all the educational plans be made from the point of view of the new technologies

- In Extremadura, the training of students is considered to be deficient with respect to the present curriculum of foreign languages. Among other measures suggested is that of either dividing each class into two groups for foreign languages, or reducing the number of students per class; fomenting interchanges and scholarships abroad; improvement of teachers training and their recycling in the country of origin of the language they teach; the creation of specific language laboratories and a more practical teaching of languages. They argue for the promotion of bilingual sections in the schools in an experimental fashion, always providing that they count on the necessary quality measures, both in relation to the number of students per class, and the training of teachers and always providing that their creation is not in detriment to the basic training in other instrumental subjects.

- It is considered necessary to apply ITC to the process of education in order to improve the quality of teaching. Although the majority of students have computers at home, their use is not only for study but also for pleasure and entertainment to such an extent that teachers fear that in some cases they are used exclusively for these ends. Some students consider excessive the number of computers in the classroom, but the great majority believes that the technological resources available in the schools are adequate. The only problem in this respect is that they are not integrated in an adequate manner into the educational practice and in many cases they are under used. The teachers, parents, administrative staff and representatives of the local government all talk about this under use and also in some cases talk about the excessive number of computers in the classrooms compared to the lack of human resources and training for the teachers. These are the teachers who show a certain uneasiness when they consider that their opinion has not been taken into account when implanting ICT in schools especially considering the fact that they count on few practical computer resources applied to teaching of concrete subjects. The utilization of the operative system LinEX makes these shortages more obvious, given that many of the computer applications cannot be used with this system. A large number of participants propose a computer for every pupil in specific computer classrooms instead of in all the classrooms, to facilitate maintenance and to guarantee the adequate

functioning of the Net, which is causing so many problems. In general, all the members of the educational community agree that the intention of the education policy of the Extremeñan government where ICT is concerned has been adequate but badly applied to teaching, given that simply providing computers in the classroom is not synonymous with quality in education nor does it guarantee learning. In order to achieve an advance in knowledge about the educational possibilities of ICT in Extremadura, the participants propose, among other measures, the permanent and progressive training of teachers; the design of a training program directed towards coping with methodological changes; the creation of a greater number of digitalized curricular materials suitable for the different subjects; and incentives for teachers among which they stress the reduction of teaching load, the ratio of students per class, extra pay for elaborating software and other computer materials and greater facilities to have time for in-service training

- Almost all the teachers pertaining to the private schools dependent in part on the local education authority criticize their discrimination compared to the state schools and consider that they cannot count on the technical or human means necessary to develop the education that the present society demands.
- The role of the teacher in the present education system ought to change, to go from a mere transmitter of knowledge to a guide and someone who orientates the educational process. This requires a change in the initial training of secondary school teachers and greater pedagogical support.. the level of social and professional recognition of Extremeñan teachers is very low, for which reason all the participants believe to be right the idea that the education authority ought to give greater prestige to teaching by encouraging a greater protagonism of teachers in education, facilitating their intervention in the elaboration of laws and educational reforms and strengthening their authority and social recognition. As regards ICT, the teachers believe that they have the adequate material resources but lack the necessary preparation, given that among other causes the offer of practical courses is minimal. They believe that both the organization of the educational system and the attitudes

of teachers and students could be improved in this area. They criticize particularly the arrangement of the computers in the classrooms which impedes the formation of flexible groups of students and even on many occasions being able to see them. For this reason they believe that a gradual introduction of ICT, paying special attention to the characteristics of each school, would have been much more effective.

7.4 TRIANGULATION.

Having once presented all the data which make up this study, we will go on to compare the perspectives of the participants through the information proceeding from the different sources, as proposed in Chapter 5 of this study. To do this we will concentrate on the principal points which constitute the objectives of our research study.

Teacher training and English teaching.

A majority group of teachers show interest in the integration of the ITC in the classroom and recognize the importance of acquiring skills related to them. However, as can be appreciated in the results of the questionnaire, the majority of the English teachers consider that they have little or no training for their use and benefit in the class, given that they have received no training in them at university level nor in the postgraduate teacher training course (CAP), and scarce or badly focused training on many occasions during their professional life. There is an even larger number of teachers who consider their competence in LinEX is very limited, all of which has contributed to the fact that the use of ICT in the English classroom has not been a revolution in the educational field nor from pedagogical the point of view.

The same sentiment is reflected in the interviews, in which they even related the loss of authority and control in the classroom on the part of the teacher, with the lack of ability, motivation and confidence in the use of ICT.

In the *Analysis of the Educational Debate on Secondary Education in Extremadura*, all the members who make up the components of the School

Councils, including the teachers, consider that an adequate training of teachers in ICT is necessary to be able to improve, among other aspects, the training of students with respect to the present curriculum of languages.

In general, the teachers believe that they have adequate material resources but lack the necessary preparation, among other reasons because the offer of practical courses is inadequate. They claim that there exist an elevated number of computers in the classroom compared to a deficient training of teachers in this area and a shortage of human resources.

Where LinEX is concerned, they believe that this worsens the deficiencies in the process of teaching and learning English, as it impedes the use of multiple very useful software applications which are incompatible with this operative system

ICT and the motivation of pupils in the English classroom.

From what emerges from the questionnaires we can state that the teachers consider that the use of the computer motivates the students only as an initial novelty and as they become used to them the motivation diminishes. The overall feeling is that the use of ICT in teaching has not improved the performance of the students in learning English. It is important to point out that the principal use which students continue to make of the computer is limited to activities of play, leisure and entertainment instead of educational tasks.

The same feeling emerges clearly in the interviews, although there appear certain contradictions which have an explanation. On the one hand teachers claim that ICT helps them control the problems of discipline in the classroom, owing to the fact that the students feel more motivated to work with a new instrument and are therefore more tranquil; but at the same time it is more difficult to get them to concentrate on the tasks for English because they tend to open applications dedicated to games and leisure.

In the *Analysis of the Educational Debate* on Secondary Education in Extremadura, it is pointed out that the education system does not help to

improve the attitude of the Extremeñan students, who in general terms are described as lacking in motivation and with few aspirations for the futures.

Compared to the importance which should be given to other deficiencies in the system, the excessive preoccupation for ICT is criticized.

Normalization of ICT in the teaching of English.

There exist a series of data proceeding from the questionnaires which indicate that the use of ICT has not been normalized in the teaching of English. Among these we would emphasis the fact that a considerable number of the participants do not normally use them to prepare their classes and almost the same number do not consider the computer to be a fundamental tool for this purpose. All of which makes employing them to impart classes more difficult. due to the fact that their use in the classroom presupposes a prior use for preparation. For that reason although an ample group of English teachers claim to use ICT to impart their classes, more tan half only do so occasionally or with a frequency of once or twice a month. This theory is corroborated by the fact that almost a third of the participants consider that the generalized use of computers will not suppose an advance in teaching. If to this we add the fact that another third are indifferent when faced with this statement, it reflects the fact that there exists a very large number of teachers who do not believe that the use of ICT in the classroom will contribute to improve the teaching-learning process.

The interviews strengthen these conclusions, given that only a minority considers that normalization has been achieved. We must add in addition the feelings of the majority that it will not be possible to achieve in the near future, above all, because the teachers do not have the training necessary to be able to integrate them into the class. Half of the teachers interviewed do not even believe it is right to attempt to carry out a process of normalization in the class, if this implied a restriction in the use of other teaching very necessary resources in the English class. On the other hand they claim that normalization has been achieved where the students are concerned and at an administrative level, given that the management of the documents related to

the pupils, the control of absences and the communication of incidents to the head of studies directly from the classroom, or correspondence with the parents is carried out via the computer.

Despite the fact that the *Analysis of the Educational Debate on Secondary Education in Extremadura* does not directly contemplate questions about normalization, we can deduce from some of its conclusions that we cannot talk about normalization of ICT in the classrooms, due to the fact that the general feeling of all the sections participating in the survey, is that these are not integrated in an adequate manner in the practice, being in many cases under used.

Material and computer applications for teaching English.

From the data provided by the questionnaires and the interviews, despite the fact that the software available on the market at the present time do not adapt to their educational needs, the number of teachers who have elaborated or participated in the elaboration of software for use in the classroom is minimal. Lack of training among teachers seems to be the principle cause of this fact. The software which is most used is that provided by the different publishers and the most frequently used applications in Internet are Web pages and email, which implies that they do not use the Net to develop the communicative skills necessary for learning a foreign language.

In the *Analysis of the Educational Debate on Secondary Education in Extremadura*, they advocate the amplification of digitalized curricular material which can be adapted to the different subjects.

A recurring theme in the interviews is the criticism towards the incorrect and inadequate functioning of internet in the classroom which means that on numerous occasions they have to make last minute changes, in the program for a class. In the same way, they point out that the use of the operative

system LinEX is an added complication to the use of ICT as it does not permit the opening of certain applications of other operative systems.

ICT and its integration into the curriculum of teaching English

Despite the fact that a considerable group of teachers value in a very positive way the potential of ICT and believe that these could help them to achieve the objectives of the program, it is clear, according to the data from the questionnaires, more than half show certain disinterest or do not use the computer as a tool to help them cover the objectives marked in the programs.

Both in the interviews and in the *Analysis of the Educational Debate on Secondary Education in Extremadura*, it is claimed that the introduction of ICT has not modified the traditional methodology, nor has it implied real changes in educational practice from a pedagogical point of view. Among the impediments to completing the objectives of the English program are, according to the participants, the elevated number of students per class and the lack of skills of the teachers in handling the computers.

In the interview they add other causes such as the present arrangement of computers in the classroom or the incompatibility between the length of class periods and the loss of time which the use of ICT supposes. The explanation of this last conflict lies in the fact that it is very complicated to switch on all the computers in the classroom and solve all the technical problems which tend to occur, such as the inadequate functioning of some of them or problems with the connection to Internet, in the short period of time which for each class is fifty minutes.

The centers do not have available the necessary means to be able to cover aspects of communicative practice for that reason activities are usually limited to grammar and vocabulary exercises.

The teachers of English cannot count on any type of pedagogic advice for introducing ICT into the practice of their teaching, and despite the fact that since the 2008-2009 school year the Education Authority has made obligatory the inclusion of ICT in the English programs, the majority of the teachers

interviewed claim that neither the concrete activities nor a detailed evaluation to be carried out are contemplated in them.

CHAPTER 8:

CONCLUSIONS AND PROPOSALS

8.1 GENERAL CONCLUSIONS.

Despite the fact that ICT were introduced into Secondary Schools in the province of Badajoz several years ago, from the research carried out among teachers of English in these centres, there are very few positive aspects or advantages which stand out where their use in the classroom is concerned. Among those we would highlight:

- They motivate pupils and contribute towards making the teaching methodology used more attractive to them.
- They facilitate attention to diversity and allow students a greater autonomy, as through interactive work the computer can correct their mistakes (auto-correction)
- Whenever there exists suitable material, they are very effective for working with pupils with special educational needs.

We can claim that the use of ICT is normalized among teachers of the different schools only at an administrative level. In other words, the teachers interviewed consider and use the ICT as a habitual tool to carry out tasks such as daily attendance control, the tramitation of students' absences or disciplinary reports, maintain correspondence via email with the management team and other members of the education community, maintain correspondence with students' parents to inform them about the academic evolution of their children or write reports. Although we must not forget the fact that it is obligatory within the educational system, to complete this type of task via the intranet.

On the other hand, despite the fact that all the state schools interviewed have been able to count on the adequate infrastructure for approximately nine years -an intranet which allows them to exchange all types of data, a computer for every two students in every classroom as well as the applications for their use - the truth is that we cannot talk of normalization of new technologies in the teaching of English in Extremadura, and it would not be

risky to affirm that unless the opportune measures are taken, neither will it be possible in coming years.

The majority of the teachers interviewed consider that IT supposes a great advance for education in general, but as things are now, none of them consider that they have proved a revolution in the field of education, in part because computers are used to work in the same way as in traditional teaching. Neither are they in favour of an excessive use of computers in the language classroom because they consider that they interrupt their development and their usual dynamics. The system or the methodology employed up to now are to a large extent responsible for this type of attitude. The truth is that the general perception of the teachers is that the use of the computer in the classroom continues to be for the pupils, synonymous with play, entertainment and amusement; they consider it a prize or recompense.

Among the causes which prevent this normalization we must highlight the following:

1. Absolutely no training of teachers of English in the university to use ICT.

The teachers of English in Extremadura, whatever their age, have received no university training of any sort to include ICT in their pedagogical practice. None of the universities where the people interviewed studied contemplate this subject matter in the training of future teachers of English.

2. The training courses on new technologies offered do not adapt to the educational reality.

Despite the fact that the Education Authority of the Autonomous Government of Extremadura has offered numerous training courses in ICT for the teachers, the majority do not consider them practical, nor adapted to the educational reality. To this we must add that the teachers do not have the time necessary to put into practice the skills and knowledge acquired. In this

sense we must point out that there exists a fairly widespread tendency to give a “socially correct” answer when alluding to ICT.

3. Lack of pedagogical support.

Although all the State Secondary schools can count on the support of a computer technician to solve the problems which arise with the equipment or the Net, the Orientation Departments do not contemplate consultations in new technologies. The only pedagogical support which exists is the help of some colleague with greater knowledge in the material.

4. Teaching via the ICT is completely different to the methodology known by the teachers.

In the same way that many teachers are not used to reading documents or books on the computer screen, none of the teachers have received the instruction necessary for their training using a methodology based on ICT. This contributes to the fact that they feel insecure when they have to use them in the classroom since the tendency is always to repeat the same pattern with which they have learned, which is the one they know and master. From their replies and commentaries it is obvious that they feel immersed in a pilot study or an experiment.

5. Inadequate Temporalization.

Lesson periods are fifty minutes, from which it is necessary to discount the time which passes from when the teacher enters the classroom, switches on his/her computer and takes the register of the pupils. When working with the computers the teacher has to switch on all those that are in the classroom, wait while each student introduces his/her password, and check that each of the computers is working correctly, a thing which according to the testimony of many of the participating teachers, occurs only rarely. Taking into account the fact that classes consist of an average of twenty eight to thirty pupils, that there are often problems with the computers and on other occasions with the server which permits access to Internet, teachers cannot really be blamed for

not using the computer with greater frequency in the classroom because they do not have the time necessary for their pupils to be able to work with ICT. The use of ICT implies a loss of the time needed to fulfill the objectives of a rigid programme, the interruption of the normal development of a class and even supposes, in some cases, that students cannot complete the tasks they have been given.

6. The organization of space with computers is not adequate.

It is possible to say that the totality of the participating English teachers is against the actual distribution of computers in the classroom. The layout in two immovable rows hinders movements both of students and teachers who affirm that they even have trouble to be able to see them. In a language class, working in groups and pairs, the interaction between teacher and pupil and visual contact between them is fundamental. The screens placed on each desk make this task extremely difficult and mean that the pupil does not dispose of physical space to be able to work in an adequate manner. Where this aspect is concerned, it has even been claimed that the present distribution is anti-pedagogical.

7. The rigidity of the present curriculum, which does not permit the adaptation and integration of New Technologies.

The rigidity of the present curriculum and the pressure which exists on the part of the Education Authority for the fulfillment of the objectives established therein, make the use of ICT in the English class extremely complicated. A much more flexible curriculum is needed, one adapted to the new times and especially to the needs of the students; a revision of the present programmes to establish a balance between grammatical and communicative content load and to work equally the four basic skills, fundamental in the development of a language- reading, writing, listening and speaking. From the present study there also emerges the fact that although it is obligatory to reflect in the English language subject programme the use of activities using New Technologies, these are only mentioned in a general way

and at no time are they described in detail in the same way as the activities which are carried out in the usual manner.

8. Lack of an adequate space, which counts on the necessary means for the teaching of languages.

None of the classrooms in which classes are usually given have loudspeakers, microphones or appropriate soundproofing so that it is extremely difficult to work on the communicative aspects of the language. A large number of the teachers insist on the need to create specific language classrooms, similar to what were known as language laboratories.

The teachers and students of non state schools, in our study as well as in the *Analysis of the Educational Debate on Secondary Education in Extremadura*, demand that their schools be equipped in the same way with computers in every classroom. Nevertheless, it is curious to say the least that a large number of teachers in state schools, who have been working with them in their classrooms for several years, reject computers in every class and vote for the creation of specific computer classrooms. They believe that the maintenance of the computers and therefore their use for teaching would be more efficient.

8.2 PROPOSALS.

Fabry y Higgs (1997:393) claimed more than a decade ago that: *"If the integration of technology in the classroom in the next ten years is to look any different from the last ten, we must focus time, money and resources in the areas that can have the greatest impact for our students, our teachers"*. Unfortunately, more than ten years later, we can affirm that the introduction of ICT in all the secondary schools in the province of Badajoz, has not changed significantly the methodology of English teaching. We cannot talk of the normalization of ICT to a large extent because the opinion of teachers has not been taken into consideration, and after all they are the ones who have in their hands the control of the changes necessary to bring them about. For that reason the first proposal of the present study is that teachers be provided with

the instruments necessary to be able to integrate successfully ICT in the classroom. Promoting an integral training programme beginning at the university with the introduction of subjects which foment the use of ICT in the English classroom; offering in service improvement courses which take into consideration the real needs of the classroom, and which are specialized for each area of knowledge. Training which should be accompanied by pedagogical advice, indispensable if ICT are to be included in the practice of teaching.

In the area of English, there is a recurrent suggestion of the need to create specific language classrooms fitted with the resources and sound equipment essential for working the communicative aspects of the language and to guarantee the adequate functioning of computers. Classrooms in which the positioning of the computers would not be an impediment so that forming groups of students could be done in a flexible way.

With respect to the education system, it is fundamental that the obstacles which are blocking the possibilities of a successful implementation of the ICT be eliminated progressively, considering that certain aspects such as the rigidity of length of class periods, the curriculum and the programmes, or the system of evaluation existing at the moment, do not to a large extent aid this success.

Given that this study has done no more than open a small door to the reflection and debate about the improvement of the teaching of English in the Extremeñan education system, we believe it would be appropriate and indeed necessary to carry out a wider and more detailed study, directed at all levels of education and all areas of knowledge with regards to the use of ICT. A study based on and developed around the attitude and opinion of teachers, who are, after all, the ones who will have to put their use into practice. Unless the teachers are motivated and convinced of the need for these changes to the actual methodology, it is very difficult that the normalization of ICT will be successful within the education system.

Bibliografía

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers and Education* 47, 373-398.

Albirini, A. (2007). The crisis of Educational Technology, and the Prospect of Reinventing Education. *Educational Technology and Society*, 10 (1), 227-236.

Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.

Baigorri, A. y Muñoz, B. (2005). *Análisis del Debate Educativo. Documento para la Reflexión y el Debate sobre la Educación en Extremadura (Educación Secundaria)*. Consejería de Educación. Junta de Extremadura. Mérida.

Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Disponible en http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf

Bax, S. (2000). Putting technology in its place: ICT in Modern Foreign Language Teaching. En K. Field (ed.) *Issues in Modern Foreign Language Teaching*. London: Routledge, 208-219.

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

Bax, S. (2009). *Rethinking Normalisation*. En prensa.

Bidwell, C.E. (2001). Analyzing Schools as Organizations long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74, extra issue: Current of thought: Sociology of education at the dawn of the 21st century, 100-114.

Bijker, W. (1997). *Of bicycles, bakelites, and bulbs: toward a theory of sociotechnical change*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Blázquez, F. (1991). La investigación acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativas. En O. Sáenz (Ed.) *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil.

Braak, J. (2001) Factors influencing the use of computer mediated Communications by teachers in secondary schools. *Computers & Education* (36) 41-57.

Brosnan, M. (1998). *Technophobia. The psychological impact of information technology*. London: Routledge.

Buckingham, D., Scanlon, M. y Seftan-Green, J. (2001). Selling the digital dream. Marketing educational technology to teachers and parents. En A. Loveless y V. Ellis (Eds.). *ICT, Pedagogy and the Curriculum. Subject to change*. New York Routledge Falmer.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Cabanillas, C. (2007). Educación en Extremadura: problemas en el paraíso.

<http://www.hoy.es/20071121/opinion/educacion-extremadura-problemas-paraiso-20071121.html>

Carspecken, P. F. (1996). *Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*. New York & London: Routledge.

Chambers, A. y Bax, S. (2006). Making CALL work: Towards normalisation. *System* 34, 465-479.

Clark, C.M. y Yinger, R. (1979). Teachers' Thinking. En P.L. Peterson y H.J. Walberg (Eds.). *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Co.

Collins, A. (1997). El potencial de las tecnologías de la información para la educación. En C. Vizcarro y J.A. León (Coords). *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Creswell, J.W. (1996). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused computers in the classroom*. London: Harvard University Press.

Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Berkshire: Open University Press.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Dillman, D. A. (1978). *Mail and telephone surveys. The total design method*. New York: John Wiley y Sons.

Educación y Nuevas Tecnologías. Asociación para la investigación y el desarrollo educativo en Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

<http://www.aidex.es/observatorio/seminarios/seducacion/pceducacion.htm>

Earle, R. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. *ET Magazine*, 42 (1), 5-13.

http://asianvu.com/digital-library/educational_technology/earle.pdf

Egbert, J.L. (2005). Conducting research on CALL. En J.L. Egbert y G.M. Petrie (Eds). *CALL research perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-8.

El ordenador mejora los resultados de los alumnos. Nuevas Tecnologías. Entrevista a Eva María Pérez. Consejera de Educación. HOY Digital. 4 de Mayo 2009.

<http://www1.hoy.es/20090504/local/ordenador-mejora-resultados-alumnos-200905040851.html>

Ertmer, P. (1999). Addressing first and second order barriers to change. Strategies for technology implementation. *Educational Technology Research and Development*, 47 (4), 47-61.

Eteokleous, N. (2008). Evaluating computer technology integration in a centralized school system. *Computers and Education* 51, 669-686.

Fabry, D. y Higgs, J. (1997). Barriers to the effective use of technology in education: Current status. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 385-395.

Fernández, M. (2006). Linex, hacia la libertad. *Revista AHCIET: Revista de telecomunicaciones*, nº 107.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2286008>

Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement. The implementation perspective and beyond*. Great Britain: Open University Press.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge Falmer.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1993). Teacher development and Educational Change en M. Fullan y A. Hargreaves. *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, 1-9.

Galván, M.C. (2002). *Actitud del profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria de Alburquerque (Badajoz) hacia la integración de las nuevas tecnologías, con especial atención a la enseñanza de la lengua extranjera*. Trabajo de Investigación Departamento de Lengua Inglesa. Universidad de Extremadura. Badajoz

Gardner, J. y Galanouli D. (2004). Research into Information and Communications Technology in Education: disciplined inquiries for telling stories better. *Technology, Pedagogy and Education*. 13 (2), 147-161.

Gärdenfors, P. y Johansson, P. (2005). *Cognition, Education, and Communications technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gillespie, H., Boulton, H. y Hramiak, A. (2007). *Learning and teaching with virtual learning environments*. Exeter: Learning Matters.

- Gobbo, C. y Girardi, M. (2001). Teachers' beliefs and integration of information and communications technology in Italian Schools. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. Vol. 10 (1 y 2), 63-85.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Harrington, M. y Levy, M. (2001). CALL begins with a "C": interaction in computer-mediated language learning. *System*, 29, 15-26.
- Hartley, J. (2007). Teaching, learning and new technology: a review for teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38 (1), 42-62.
- Hayes, N. (2000). *Doing Psychological Research: Gathering and Analyzing Data*. Berkshire: Open University Press.
- Hermans, R. , Tondeur, J. , van Braak, J. y Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of Computers. *Computers and Education*, 51, 1499-1509.
- Johnson, D. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. London: Longman.
- Jones, J. (2001). CALL and the responsibilities of teachers and administrators. *ELT Journal* : 55, 360-367.
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching languages. *TESOL Quarterly*: 40 (1), 183-210.
- Kern, R. y Warschauer, M. (2002). Theory and practice of network-based language teaching. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge:Cambridge University Press.
- Koutsogiannis, C. y Mitsikopolou, B. (2004). The Internet as a global discourse environment: A commentary on Lam and Bloch. *Language Learning and Technology*, 8 (3), 83-89.

Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly* 35, 537-560.

La consejera de Educación defiende en Bruselas que Extremadura es referente en implantación de TIC, con 70.000 ordenadores en las aulas. Regiondigital.com. 30, Enero, 2009.

[http://www.aefol.com/8/38 Noticias Educacion y TIC La consejera de Educacion defiende en Bruselas que Extremadura es referente en implantacion de TIC 2748.htm](http://www.aefol.com/8/38_Noticias_Educacion_y_TIC_La_consejera_de_Educacion_defiende_en_Bruselas_que_Extremadura_es_referente_en_implantacion_de_TIC_2748.htm)

La consejera de Educación, Eva María Pérez, da a conocer el documento para la reflexión y el debate sobre la Educación en Extremadura. 25 de Abril de 2005.

<http://www.extremaduraaldia.com/extremadura/la-consejera-de-educacion-eva-maria-perez-da-a-conocer-el-documento-para-la-reflexion-y-el-debate-sobre-la-educacion-en-extremadura/5147.html>

Lankshear, C y Knobel, M. (2004). *Teacher Research. From design to implementation*. New York: Open University Press.

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted language learning. Context and conceptualization*. Oxford Clarendon Press.

Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. A sociological study*. London: The University of Chicago Press.

Loveless, A. , De Voogd, G. y Bohlin, R. (2001). Something old, something new... Is pedagogy affected by ICT?. En A. Loveless y V. Ellis (eds.) *Pedagogy and the curriculum. Subject to change*. London: Routledge Falmer, 63-83.

Maddux, C.D. (2005). Information Technology in U.S. education: Our mistakes and how to avoid them. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1 (1), 19-24.

Martín, D. y Sanguino, J. (2004). La implantación de las TIC en el IES "Calamonte". En: REDINED- Red de Información Educativa. Aprender con gnulinux: experiencias docentes: 2002-2003. Mérida, 22-41.

<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=009200430134>

Martínez, A. y Correa, J. M. (2009). Can the grammar of schooling be changed? *Computers and Education*, 53, 51-56.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical guide*. London: The Falmer Press.

McFarlane, A. (1997). Where are we and how did we get here?. En A. McFarlane (Ed.) *Information Technology and authentic learning. Realising the potential of computers in the Primary Classroom*. London: Routledge, 1-12.

McGinity, M. (2002). Reading behind the words: sociolinguistic aspects of attitude questionnaires. Sociolinguistics Symposium 14. University of Gant.

Mercer, N., y Fisher, E. (1997). The importance of talk. En P. Wegerif y P. Scrimshaw (Eds.). *Computers and talk in the primary classroom*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 13-21

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa. Red. es. Plan Avanza. (Curso 2005-2006) *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria*.

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers and Education*, 42, 111-131.

Murray, L. y Barnes, A. (1998). Beyond the "wow" factor –evaluating multimedia language learning software from a pedagogical viewpoint. *System* 26, 249-259.

O'Dowd, R. (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.

Offir, B. y Katz, Y. J. (1990). Computer oriented attitudes as a function of risk-taking among Israeli elementary school teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 6, 168-173.

Oppenheim, A.N. (2000). *Questionnaire design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Continuum.

Pacey, A. (1983). *The Culture of Technology*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Paraskeva, F., Bouta, H., y Papagianni, Aik. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers and Education*, 50, 1084-1091.

Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37, 163-178.

Programa "Innov@mos juntos". Entrevista a Doña Eva María Pérez López, Consejera de Educación de la Junta de Extremadura.

http://www.csi-csif.es/ense/2007-20071023_entrevista_con_eva_perez_lopez.html

Proyecto ITER. <http://www.educarex.es/iter/>

RED TECNOLÓGICA EDUCATIVA DE EXTREMADURA

www.edu.juntaex.es/dgpe/pdf/redtec05.pdf

Richards, C. (2006). Towards an integrated framework for designing effective ICT-supported learning environments: the challenge to better link technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 15 (2), 239-255.

Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.

Rowntree, D. (1992). *Exploring open and Distance learning*. London: Kogan Page

Sáenz, O. (1991). Investigación cuantitativa experimental. En O. Sáenz (Ed.) *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil.

Scrimshaw, P. (1993). *Language, classrooms and computers*. New York: Routledge.

Seale, C. (1998). Qualitative interviewing. En C. Seale (Ed.). *Researching Society and Culture*, London: SAGE Publication, 202-216.

Selwyn, N. (2000). Researching computers and education – glimpses of the wider picture. *Computers and Education* 34, 93-101.

Senge, P. (1999). *The dance of change*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P. (2001). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The Art and Practice of the learning organization*. London: Random House. Business Books.

Shih, T.H. y Fan, X. (2008). Comparing response rates in e-mail and paper surveys. A meta-analysis. *Educational Research Review*. doi: 10.1016/j.edurev.2008.01.003

Sikes, P. J. (1993). Imposed change and the experienced teacher. En M. Fullan y A. Hargreaves. *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, 36-55.

Software and Information Industry Association. (2000). *Research report on the effectiveness of technology in schools 7th edition*.

<http://www.sunysuffolk.edu/Web/Central/InstTech/projects/iteffrpt.pdf>

Somekh, B. (2004). Taking the Sociological Imagination to School: an analysis of the (lack of) impact of information and communication technologies on education systems. *Technology, Pedagogy and Education*, vol.13 (2), 163-179.

Somekh, B. y Davis, N. (1999). Getting teachers started with IT and transferable skills. In B. Somekh, B. y N. Davis (Eds.) *Using Information Technology effectively in Teaching and Learning*. London: Routledge, 138-149.

Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasants in Europe and America*. Boston:Badger.

Todman, J. y Dick, G. (1993). Primary children and teachers' attitudes to computers. *Computers and education*, 20, 199-203.

Valverde, J., Díaz, D., Garrido, M.C., López, E. y Fernández, R. (2007). Modelo organizativo para el uso de las TIC en Extremadura. Primer Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Forum NOVADORS. Más allá del software libre. Universidad de Alicante.

http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/2294.pdf

Veen, K. y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 85-111.

Veen, K. Slegers, P., Bergem, T. y Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education* ,17, 175-194.

Wager, W. (1992). Educational Technology: A broader vision. *Educational and Urban Society*, 24 (4), 454-465.

Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching* 31, 57-71.

Warschauer, M. (2000). Online learning in second language classrooms: An ethnographic study. En M. Warschauer and R. Kern (Eds), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (41-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Watson, D.M. (1990). The classroom vs the computer room. *Computers and education* (15), 1 y 3, 33-37.

Weil, M., Rosen, L. y Wugalter, S. (1990). The etiology of computer-phobia. *Computers in Human Behavior*, 6, 361-379.

Welker, R. (1991). Expertise and the teacher as expert: Rethinking a questionable metaphor. *American Educational Research Journal*, 28 (1), 19-35.

Whitaker, P. (1993). *Managing change in schools (Developing Teachers and Teaching)*. Open University Press. Buckingham. Philadelphia.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela. En H.Velasco, J. García y A. Díaz. *Lecturas de Antropologías para educadores*. Madrid: Totta.

Zapico, F. (2002). *Proyecto de implantación de la Red Tecnológica Educativa en Extremadura*. Valencia: Virtual Educa.

<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:126>

Zhao, Y. (1995). U.S. Congress Office of Technology Assessment. *Teachers and Technology: Making the connection* (OTA-HER-616). Washington DC: Office of Technology Assessment.

Zhao, Y. y Tella, S. (2002). From the Special Issue Editors. *Language Learning and Technology*, 6 (3), 1-4.

Anexos

Anexo 1. Modelo de carta al profesorado de inglés de Enseñanza Secundaria.

Estimado profesor:

Mi nombre es Carmen Galván Malagón y trabajo en la actualidad como Profesor Colaborador en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Extremadura, después de dedicarme a la docencia en Enseñanza Secundaria durante casi 15 años.

Estoy realizando mi tesis doctoral sobre "La actitud del profesorado de inglés de Enseñanza Secundaria hacia la integración de las Nuevas Tecnologías en el aula, en la provincia de Badajoz".

Te agradecería que distribuyeras estos cuestionarios entre los compañeros de Enseñanza Secundaria y Bachillerato del departamento de inglés. Me sería de gran ayuda si me dedicarais unos minutos de vuestro tiempo para cumplimentarlos. Adjunto un sobre con sello para que me los podáis enviar de vuelta. Soy consciente de que es una incomodidad contestar encuestas, pero sin ellas no tiene sentido mi investigación.

La información obtenida será tratada de manera confidencial y tu colaboración es de vital importancia para conocer la formación actual del profesorado en este campo y si se dispone de los recursos y materiales adecuados, así como de la disposición para utilizarlos en el trabajo diario. Todo ello con el ánimo de establecer una base para la mejora educativa de la enseñanza del inglés en Extremadura.

Muchas gracias por tu colaboración y recibe un cordial saludo.

M^a del Carmen Galván Malagón

Departamento de Filología Inglesa

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Avda. de Elvas s/n

(06071) Badajoz

Tfno: 924289520. Ext. 9180

Email: mccgalvan@unex.es

Web: <http://eco.unex.es/carmengalvan>

Anexo 2. Cuestionario original

**ENCUESTA SOBRE EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMÁTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN
LA PROVINCIA DE BADAJOZ**

Colegio/ Instituto _____

Localidad _____

Departamento _____

Fecha _____

Instrucciones relativas a esta sección:

- Necesitamos saber lo que verdaderamente piensa y siente sobre las afirmaciones siguientes. No hay una contestación correcta. Toda contestación es válida.
- Lea atentamente todas las afirmaciones que se muestran a continuación.
- Señale con cuál está de acuerdo, según la siguiente escala:

Siempre	A veces	Indiferente	Excepcionalmente	Nunca
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Para cada una de ellas señale **solamente una opción**

1. El ordenador es una herramienta fundamental para la preparación de mis clases.

1 2 3 4 5

2. Las Nuevas Tecnologías hacen perder mucho tiempo.

1 2 3 4 5

3. Prefiero buscar la información en un libro.

1 2 3 4 5

4. Las Nuevas Tecnologías facilitan el proceso de aprendizaje del Inglés.

1 2 3 4 5

5. Las Nuevas Tecnologías suponen una deshumanización de la asignatura.

1 2 3 4 5

6. Las Nuevas Tecnologías informáticas ayudan a conseguir los objetivos de la programación.

1 2 3 4 5

7. Las Nuevas Tecnologías dificultan el proceso de enseñanza.

1 2 3 4 5

8. El material informático para la enseñanza que existe actualmente en el mercado se adapta a las necesidades del profesorado.

1 2 3 4 5

9. La utilización de las Nuevas Tecnologías en el aula motiva a los alumnos únicamente como novedad inicial.

1 2 3 4 5

10. La enseñanza tradicional es mejor que la aplicación de las Nuevas Tecnologías en el proceso de aprendizaje.

1 2 3 4 5

11. Los conocimientos sobre la informática aplicada a la enseñanza son fundamentales.

1 2 3 4 5

12. No veo la forma de utilizar el ordenador en mi asignatura.

1 2 3 4 5

13. Realizó cursos de informática porque los considero necesarios para impartir mis clases.

1 2 3 4 5

14. Estoy interesado en utilizar ordenadores en el aula.

1 2 3 4 5

15. Realizo cursos de informática para obtener mayor puntuación en mi expediente.

1 2 3 4 5

16. La utilización generalizada del ordenador significará un avance en la enseñanza.

1 2 3 4 5

17. Utilizar Internet como enciclopedia electrónica es muy útil.

1 2 3 4 5

18. Internet es un medio esencial para la investigación.

1 2 3 4 5

19. Internet es una pérdida de tiempo.

1 2 3 4 5

20. El problema principal de Internet es el idioma.

1 2 3 4 5

21. En Internet es difícil encontrar la información que se desea.

1 2 3 4 5

22. Es difícil encontrar programas para la enseñanza de idiomas compatibles con el sistema operativo Linux.

1 2 3 4 5

23. La integración de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza, ha mejorado considerablemente el rendimiento de mis alumnos en el aprendizaje del Inglés.

1 2 3 4 5

A continuación, y con fines exclusivamente estadísticos, le rogamos complete las siguientes preguntas de carácter personal que nos serán muy útiles para nuestro estudio.

1. Sexo

Hombre Mujer

2. Edad

Menos de 23 años Entre 24 y 30 años Entre 31 y 40 años
 Entre 41 y 50 años Entre 51 y 60 años Más de 60 años

3. Estado Civil

Soltero Casado Separado/Divorciado/Viudo

4. Titulación

- Diplomatura Licenciatura

5. ¿Tiene su plaza en propiedad ?

- Sí No

6. Indique su antigüedad en número de años en la enseñanza de Idiomas

- Menos de 5 De 6 a 10 De 11 a 15
 De 16 a 20 De 21 a 25 Más de 26

7. ¿ Utiliza usted ordenador ?

- Sí No

8. ¿Utiliza el ordenador en el colegio / instituto ?

- Sí No

9. ¿ Utiliza el ordenador para la preparación de las clases ?

- Sí No

10. ¿Utiliza el ordenador para la preparación de las clases ?

- Diariamente 1-2 veces 1-2 veces al mes
por
semana
 Excepcionalmente Nunca Otro
(especificar)_____

11. ¿Utiliza el ordenador para impartir clases?

- Sí No

12. ¿ Con qué frecuencia?

- Diariamente 1-2 veces 1-2 veces al mes
por semana
 Excepcionalmente Nunca Otro
(especificar)_____

13. ¿ Ha elaborado o participado directamente en la preparación de material informático para impartir clases ?

- Sí No

14. Si la respuesta es afirmativa, ¿ha utilizado dicho material en el aula ?

- Sí No

15. ¿Qué tipo de material informático utiliza para impartir las clases ?

El que proporcionan las distintas editoriales.

Material elaborado por grupos de trabajo.

Otros _____
(especificar).

Ninguno

16. ¿ Utiliza usted Internet ?

- Sí No

17. ¿ Con qué frecuencia se conecta a Internet ?

Diariamente 1-2 veces 1-2 veces al mes
por
semana

Excepcionalmente Nunca Otro
(especificar)_____

18. ¿ Desde dónde se conecta ?

Colegio / Casa Ambos Otro Lugar
Instituto _____

19. Utiliza :

- | | Sí | No |
|---|--------------------------|--------------------------|
| • Navegador web (www.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Correo electrónico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Transferencia de ficheros (ftp) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Videoconferencia o telefonía por Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Sí | No |
|---|--------------------------|--------------------------|
| • "Chats" (conversación escrita en tiempo real) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Grupo de noticias ("news") | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Otros
(especificar)_____ | | |

20. Su conocimiento sobre GNU/LinEX es :

- Ninguno Poco Suficiente Bueno

21. Para la utilización y aprovechamiento en el aula de GNU/linEX, considera que su formación es :

- Ninguna Poca Suficiente Buena

22. Su actitud hacia el proceso de aprendizaje de GNU/LinEX es :

- Muy buena Buena Indiferente Mala Muy Mala

23. Para la utilización y aprovechamiento en el aula de las Nuevas Tecnologías, considera que su formación es :

- Ninguna Poca Suficiente Buena

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 3. Guión de entrevista semiestructurada.

GENERALES

1. Teniendo en cuenta que la utilización de las Nuevas Tecnologías ha revolucionado la economía, la empresa, todos los ámbitos de la vida actual, ¿crees que su integración en las aulas ha supuesto una “revolución” a nivel educativo y pedagógico? Si no es así ¿cuáles han sido las causas para que no se produzca dicha revolución?
2. ¿Crees que el modo en el que se han introducido las Nuevas Tecnologías en Enseñanza Secundaria en la provincia de Badajoz ha sido el más adecuado? Si no es así, ¿cómo crees que se debería haber llevado a cabo dicho proceso?.¿Qué cambiarías?

NUEVAS TECNOLOGÍAS

3. ¿Qué tipo de ventajas podrías destacar de la utilización de las Nuevas Tecnologías en la clase de inglés?
4. ¿Te gustaría señalar algún inconveniente si los hubiera?
5. La clave para que cualquier material educativo tenga éxito es la integración del mismo en la práctica educativa diaria. ¿Se ha logrado este objetivo?

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

6. ¿Recibiste algún tipo de formación durante la realización de tus estudios universitarios para la utilización o integración de las TICs en el aula? ¿Cuáles serían tus propuestas a este nivel?
7. ¿De qué modo piensas que se podría mejorar la formación del profesorado en este terreno?

ASIGNATURA DE INGLÉS

8. ¿Qué aspectos de la lengua sueles trabajar con el ordenador en tus clases?
9. ¿Los consideras más positivos para el desarrollo de los aspectos comunicativos o gramaticales de lenguas extranjeras?

PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

10. ¿De qué modo afecta o afectaría al proceso de enseñanza la utilización del ordenador en tus clases? (los alumnos pueden trabajar la asignatura de manera autónoma, te permite prestar atención individualizada a tus alumnos con necesidades educativas especiales, tus alumnos están más motivados, mejora la disciplina en el aula, los alumnos son más responsables y cuidan el material, o por el contrario a los alumnos les cuesta mucho más centrarse en las explicaciones, están más pendientes de leer su correo, jugar o chatear, etc.)
11. Con respecto a las Nuevas Tecnologías, hoy en día se habla de “*normalización*”, es decir de que los ordenadores se conviertan en parte integral de la clase, de igual modo que otros recursos didácticos, como pudieran ser los libros de texto o la pizarra. ¿Lo podrías considerar de este modo en la actualidad? Si no es así, ¿crees que este hecho es factible en un futuro?
12. ¿Qué objetivos educativos y qué habilidades de tus alumnos destacarías que ayuda a mejorar la utilización del ordenador (pensamiento crítico, síntesis, análisis, discusión, mayor interés por la cultura que esta representa, etc.)
13. ¿Qué factores consideras que podrían influir para que el uso del ordenador sea más positivo en el aula? ¿Cuáles consideras que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

MATERIAL /PROGRAMAS INFORMÁTICOS

14. ¿Cuál sería tu valoración de los programas informáticos que existen actualmente en el mercado para la enseñanza del inglés? ¿Crees que cubren todas las habilidades necesarias para el aprendizaje del idioma? ¿Qué aspectos consideras que deben cubrir los programas informáticos para que sean útiles en las clases de inglés en Secundaria?

15. ¿Qué tipo de programas informáticos has utilizado para la elaboración de material (software) que facilite a tus alumnos el aprendizaje del inglés a través de las Nuevas Tecnologías?

16. ¿Cuentas con algún tipo de guía u orientación, nos solamente técnica, sino también pedagógica, que supervise y te ayude a integrar este material en tu práctica docente diaria?

CURRÍCULO/PROGRAMACIONES DE INGLÉS

17. En la actualidad, ¿están recogidas en tu programación las actividades y la evaluación a través del ordenador? ¿Realizas tu programación analizando las actividades que se pueden realizar con el ordenador y las que no, identificando los programas informáticos que se van a utilizar, las páginas webs (asegurándonos de que funcionan), preparando material impreso que se pueda utilizar conjuntamente con el ordenador?

18. ¿Propondrías algún cambio en los departamentos de lenguas extranjeras para incluir las Nuevas Tecnologías en las programaciones de inglés?

19. ¿Crees que afecta o afectaría a aspectos como la duración de los periodos lectivos, las actividades o la evaluación? ¿En qué sentido? ¿De qué modo ha cambiado tu metodología o debería cambiar para integrar las TICs en el aula?

20. El currículo integrado de lenguas, que pretende desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural como elementos que constituyen la base de la comunicación en el espacio europeo ¿se ve o se vería favorecido por las Nuevas Tecnologías o por el contrario éstas serían un impedimento para su desarrollo? ¿En qué sentido?

