

Valoración del Profesorado de Inglés en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria sobre el Uso de las TIC en la Enseñanza-Aprendizaje de esta Lengua

Antonio Durán Fernández
Pedro Manuel González Puelles
Agustín de la Herrán Gascón

RESUMEN:

Este Artículo pretende ofrecer los resultados de una investigación dedicada a analizar la situación de las TIC, en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en centros públicos de la Comunidad de Madrid. Para ello elaboramos dos cuestionarios: uno para el equipo de dirección del centro y otro para el docente de dichos niveles.

En dichos cuestionarios se contienen datos relativos a los medios informáticos utilizados, su adecuación a las necesidades del alumnado, etc. Los cuestionarios fueron elaborados con un formato que mezclaba preguntas con alternativas de respuesta cerradas con otras de carácter abierto.

PALABRAS CLAVE: Resultados, investigación, TIC, cuestionarios

ABSTRACT:

This article intends to offer the results of a research devoted to analyse the use of ICT to teach English in Kindergarten and Primary Education in schools of the Autonomous Region of Madrid. For that purpose, we wrote two questionnaires: one for the school management team and the other for the English teachers at those levels.

In such a questionnaires, there are data related to computer resources used, suitability to the pupils' needs, etc. The questionnaires were written with a format mixing questions containing alternatives of closed answer with open questions.

KEY WORDS: Results, research, ICT, questionnaires.

1. INTRODUCCIÓN

El Segundo Ciclo de Educación Infantil y el Primer Ciclo de Educación Primaria son etapas fundamentales en el desarrollo de la personalidad, ya que se consolidan las habilidades y destrezas que van a estar en la base de todo el aprendizaje posterior. De esta forma se presenta como un escenario óptimo para el inicio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En ese sentido, la tecnología informática puede ser un aliado valioso, siempre que se utilicen programas adecuados a estos niveles educativos, en concreto aquellos que fomenten la creatividad y la capacidad de observación, investigación y descubrimiento.

El aprendizaje de una lengua extranjera es el complemento imprescindible en esta era de la información y la comunicación. La ELAC (Enseñanza de una Lengua Asistida por Ordenador), o CALL en inglés (Computer Assisted Language Learning), constituye una de las áreas de lingüística aplicada cada vez más extensa y de más actualidad, por lo que hay una amplia literatura sobre el tema (Alick, 1999; Chapelle, 2000; Coleman, 1996; Garrett, 1988; Warschauer & Meskill, 2000).

En este artículo se presentan los resultados básicos de una investigación financiada por la Comunidad de Madrid cuyo objetivo principal es conocer la situación de las tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, en los centros públicos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en la comunidad de Madrid.

Para ello se estructura en cuatro grandes apartados. En primer lugar se presenta de forma breve una revisión de la literatura sobre este tema; en segundo término se describen los objetivos y metodología del estudio. A continuación se presentan los resultados más importantes encontrados y, por último, se ofrecen las conclusiones del estudio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza del inglés se presenta como un reto que ha de incidir en la formación del profesorado a fin de que el docente pueda valorar y usar didácticamente los diferentes recursos informáticos que tiene a su alcance. Se hace necesario crear condiciones a nivel de recursos humanos y materiales para generalizar el uso de las TIC en la enseñanza del Inglés potenciando así el aprendizaje de los alumnos.

Torres, Pérez y Hearn (2003) se refieren a dos estudios (BECTA 1998/9; 2001) llevados a cabo en Centros de Primaria del Reino Unido, los cuales han llegado a la conclusión que los alumnos de centros con buenas instalaciones informáticas obtienen mejores resultados tanto en las áreas de matemáticas y ciencias como en las áreas relacionadas con la lectura y escritura, en comparación con otros alumnos de centros tecnológicamente peor equipados. Para llegar a estas conclusiones se tuvo en cuenta que no existiesen diferencias significativas en aspectos socio-económicos que pudieran invalidar los resultados. El otro hallazgo destacable de estos estudios es que los resultados son todavía mejores si esas buenas instalaciones informáticas se combinan, ade-

más, con una buena instrucción en nuevas tecnologías; lo que pone de manifiesto la importancia de que el profesorado tenga una formación que le permita estar al día tecnológicamente y ser competente en ese campo.

Por otra parte, y en lo que hace referencia a la enseñanza de otra lengua en estos niveles, se observa que los ordenadores contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera y Torres, Pérez y Hearn (2003:245) hacen mención a numerosos estudios que tratan acerca de las características y ventajas del uso de las computadoras. Se puede decir que la tecnología informática, desde la perspectiva del alumno:

- Aumenta en gran medida su grado de motivación
- Colabora a que el aprendizaje esté centrado en el alumno
- Favorece el aprendizaje autónomo y un papel más activo del alumno
- Promueve el aprendizaje colaborativo
- Facilita el aprendizaje de los alumnos con distintas estrategias y estilos de aprendizaje por la variedad de estímulos y respuestas multisensoriales que implica.

Desde la perspectiva del profesor, el uso de las computadoras influye en que el profesor:

- Adopte un papel más de colaborador (facilitador) que de instructor.
- Prescinda del aspecto más mecánico de la función evaluadora.
- Explore nuevas vías y métodos, con lo que también aumenta su grado de motivación.

En un estudio reciente para el ámbito español, dentro del Proyecto Grimm, Grané (2000) señala que la gran mayoría de profesores utiliza el ordenador en todas las áreas de Educación Infantil, aunque fundamentalmente como herramienta para la comunicación y representación, por cuanto su uso es mayor en Lenguas, Matemáticas y Plástica (todas ellas del área citada). En Educación Primaria, además de Matemáticas y Lenguas, se trabaja en Conocimiento del Medio y Educación Artística.

En el caso de la enseñanza de Idiomas, podemos añadir que existen diversos tipos de programas según su enfoque, nivel, recursos y metodología: cursos de iniciación que potencian el aprendizaje por imágenes, cursos con varios niveles de dificultad y lecciones sobre temas que permiten el aprendizaje del idioma hablado y escrito (reconocimiento de voz, corrección de pronunciación), cursos basados en comic, programas para aprender desde situaciones muy concretas (hablar por teléfono, consultar una agencia de viajes)...

Los programas de traducción automática y de reconocimiento de voz pueden tener aplicaciones didácticas. Internet ofrece, entre otros, voces oriundas, textos actuales, letras de canciones, textos literarios...La participación con herramientas de comunicación como IRCs y email abren otras perspectivas. Los medios tecnológicos almacenan imágenes, vídeos, lexicones, informaciones y programas con los que el usuario puede

realizar todo tipo de ejercicios: desde ‘listenings’ hasta correcciones de pronunciación, pasando por aprendizaje de vocabulario, fraseología, gramática...En resumen, la interactividad y las posibilidades de enseñanza individualizada son las dos grandes ventajas de la utilización de estos medios.

Elementos de los diferentes enfoques metodológicos, usados a lo largo de la historia, se pueden encontrar en medios tecnológicos. A efectos prácticos, una vez que decidimos utilizar la computadora como recurso, hay que tener en cuenta los equipos informáticos de los que disponemos y el software o programas que vamos a utilizar. Pero sobre todo es preciso considerar el alumnado al que va dirigido la actividad. La Educación Infantil y Primaria comprenden un abanico de edades donde las diferencias en las distintas destrezas y formas de aprendizaje en tramos de edad cortos son más significativas que en otras etapas de la educación. Por lo tanto, un programa que se adapta a las necesidades de un alumno de 6 años puede que ya no sea adecuado para un alumno de 8 o viceversa, dependiendo de los procesos cognitivos que se necesiten poner en juego. Así ocurre, por ejemplo, con las destrezas: listening y speaking, tan frecuentes en todos los programas (García Martín, 2000).

En general, una de las ventajas más sobresalientes de gran parte de este tipo de materiales multimedia en CD-Rom es la atención que se presta a las destrezas de “listening” y “speaking”. La mayor parte de las actividades se apoyan con material audiovisual y, en muchos casos, se da la oportunidad de que el alumno grabe su propia voz y de ese modo pueda autocorregirse y autoevaluarse. En cuanto a los inconvenientes, los mayores problemas pueden venir de la capacidad que se requiere que tengan las computadoras para que muchos de estos programas funcionen. Al incluir elementos de audio y vídeo, es preciso que los equipos dispongan del hardware apropiado (tarjetas de sonido, micrófono, altavoz, etc.) y el software necesario para cada caso, aunque este último normalmente está incluido en el CD-Rom multimedia.

Otro de los inconvenientes que tradicionalmente suele atribuirse a este tipo de programas totalmente acabados es el hecho de que al estar el contenido completamente definido, el proceso de aprendizaje que se genera es más tradicional y reproductivo frente al modelo más constructivo que propugnan las nuevas tendencias pedagógicas. Pero esto, que en otras fases de aprendizaje se considera una limitación, en el caso de la etapa de Infantil y Primaria no es así. Incluso importantes figuras del constructivismo opinan que en las etapas iniciales de aprendizaje, las actividades que siguen un modelo instruccional clásico son más apropiadas que aquellas que tienen un diseño más constructivista (Jonassen, 1993).

Junto a ello, con todas estas ventajas y posibilidades de las tecnologías, tras muchos años de avances, se ha mostrado cómo, bajo la cobertura de una potencialidad de la tecnología, por sí sola no hay resultados espectaculares en la actividad educativa de los centros que han introducido ordenadores. En este sentido, parece importante que se trabaje sobre aspectos actitudinales en las innovaciones donde participan los recursos y materiales didácticos (Bautista y Jiménez Benedit, 1991) porque van a conformar las escasas posibilidades de cambio para profesores con una larga experiencia. Convendrá, en consecuencia, estudiar los usos de los materiales desarrollados.

El análisis de los usos de los recursos y materiales didácticos puede dar luz a algunas sombras sobre este problema de la utilización de las TIC en la enseñanza del inglés en Educación Infantil y Primaria. Disponemos, al respecto, de buenas descripciones de experiencias que, usando las TIC en la enseñanza del Inglés en Educación Infantil y Primaria, han resultado exitosas, como las siguientes del Programa Grimm. Serna (2001:87) expone su experiencia al introducir en la clase de Inglés de 2º de Primaria (Colegio Guadalaviar, Valencia) una actividad semanal en la que trabajaban en el aula de ordenadores multimedia con 15 ordenadores Macintosh Power PC.

El enfoque en sus clases era totalmente comunicativo, y al ver materiales que podría utilizar para introducir el ordenador en el aula, comenzó por lo más sencillo, y se encontró en primer lugar con el CD-Rom "Flashcards" (Ed. Heinemann). Aunque era motivador, simpático y estaba adaptado a la edad de los niños, rompía lo que es la actividad comunicativa. Pero se dio cuenta que las palabras eran todas cortas: (leg, frog, cat, pen,...) y algunas sonaban parecido, y su grafía era también parecida, así que pensó que le serviría para trabajar la discriminación fonética y visual. Para ello elaboró una serie de tareas más adaptadas a lo que era su habitual enfoque comunicativo.

La experiencia muestra cómo las TIC requieren imaginación y trabajo del profesor para integrarse en la programación ordinaria, como sucedió en su caso. Así, pudo trabajar también: la ayuda mutua, el contar con los demás, el aceptar normas, tomar y seguir acuerdos por parte de los alumnos, y otros muchos aspectos de la formación de los alumnos.

Con todo, Serna expone que casi ninguno de los materiales que encontremos en el mercado, nos va a satisfacer al 100%. Además, no son materiales que se adapten al currículo; no obstante, con un poco de imaginación y trabajo, se pueden integrar en nuestra programación ordinaria, como sucedió en su caso.

Serna también quiere hacer notar que, el hecho de hacer trabajar al alumno ante una máquina no tiene por qué deshumanizarlo o aislarlo, sino que, si hay intencionalidad educativa por parte del profesor, es un gran medio para favorecer, además de los aspectos referidos a la materia de que se trate, el trabajo cooperativo, la ayuda mutua, el contar con los demás, el aceptar normas, tomar y seguir acuerdos, y otros muchos aspectos de la formación de nuestros alumnos.

Considera también que cuanto más variada sea la metodología empleada, más se multiplica la motivación, así conjugar las actividades comunicativas con las posibilidades multimedia, permite que sea más completo el registro de habilidades cognitivas que se trabajan.

En el C.E.I.P. de Atín-Cela, la experiencia de Gómez y López (2001) en los tres primeros cursos trabajando con el ordenador en el aula para la enseñanza del inglés en Primaria fue la siguiente: en el primer año no se puede hablar de unidades didácticas elaboradas por las profesoras; pero explotaron al máximo el escaso material de inglés con el que contaban, especialmente el cd-rom Bailey's Book House.

En el segundo curso, fue mucho más intenso en cuanto al uso y el manejo del ordenador en comparación con el año anterior. Los niños ya mostraban una mayor autonomía y se responsabilizaban en todo momento del manejo del equipo. Se emplearon

dos unidades elaboradas por el equipo de profesores. Se trataba de los módulos de actividades: “My body” y “My clothes”. Los niños disfrutaron mucho con ellas, porque una de las características que más les gustaban era la de contar con muchas actividades que exigían de ellos una participación real. El hecho de ser actores en el proceso, aportar algo propio era muy gratificante para ellos, ya que no se trataba tan sólo de hacer click sobre algún punto y mover el ratón, algo a lo que se veían limitados cuando utilizaban los productos comerciales.

También utilizaron otros programas, como Baby Games y Kid Games. Éstos, materiales comerciales, son interesantes y aprovechables, pero encontraron problemas para adaptarlos a sus programaciones de curso. En el tercer año de la experiencia, empezaron a funcionar con una nueva unidad didáctica (“My food”) y siguieron trabajando con el material anterior. Los resultados fueron mejores porque en el proceso se iban depurando los fallos detectados.

Es importante reseñar también la experiencia enmarcada en el Proyecto Rural Multilingua (Sánchez, 2003), convocado con motivo del Año Europeo de las lenguas. Esta nueva herramienta informática se está aplicando en el colegio público Adolfo Díaz-Ambrona, de Valdelacalzada (Badajoz), en las actividades complementarias que se llevan a cabo en el centro. El objetivo general del proyecto era fomentar en los niños, sobre todo de las zonas rurales, el cariño hacia los diferentes idiomas que se hablan en Europa, así como que valoraran la importancia que tiene el aprendizaje de idiomas en la sociedad intercultural en la que vivimos. Para conseguir los objetivos propuestos se habían planificado diversas acciones. Una de ellas fue la creación de un software educativo que permitiese el conocimiento y aprendizaje de idiomas de la Unión Europea.

Todo este proceso dio lugar a una nueva aplicación informática para niños/niñas de 6 a 12 años que se presenta en español, inglés, francés, alemán, italiano y griego, en Formato web (on line), que puede ser consultado en: <http://es.geocities.com/tgm6205/educare.html> y en CD-ROM multimedia con grandes dosis de interactividad, compuesto por fotografías y vídeos que muestran las peculiaridades de cada país, canciones de Europa, cuentos populares y una batería de juegos interactivos en seis idiomas.

En esta experiencia se ponen en juego los diversos aspectos que intervienen en una lengua. Se ofrece al usuario una serie de materiales visuales y sonoros. Así, la locución sonora de los vídeos y cuentos, que contiene el material permiten trabajar la comprensión oral, la pronunciación de los vocablos y la entonación de las frases del idioma respectivo. Los cuentos permiten trabajar la comprensión oral y escrita en el idioma respectivo.

Se incluyen también letras, melodías y enlaces que nos muestran partituras y estribillos de las canciones populares de los diferentes estados europeos, que al ser cantadas contribuyen al desarrollo del lenguaje oral, así como numerosos juegos, animados con dibujos de variados colores, que facilitan, en varios idiomas, por ejemplo el aprendizaje de las diferentes partes del cuerpo o el conocimiento de las dependencias de una vivienda. Todo ello posibilita una interrelación con otras áreas curriculares, de tal forma que no sólo introducen al niño en el mundo de la informática, sino que también

pretenden la asimilación de conceptos de diversas materias y favorecen en él las actitudes de colaboración y cooperación con sus compañeros.

La integración de las TIC en el contexto AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera) puede ser de una ayuda inestimable si se construye a partir de una verdadera reflexión pedagógica (Sprenger, 2002). En las experiencias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, podemos observar distintos modelos que van desde la aplicación de modelos psicolingüísticos tradicionales hasta concepciones donde el uso de estos recursos es un medio para gestionar la interactividad y la comunicación. Para otros autores, la utilización de estas herramientas permiten al alumno compartir conocimientos, ponerlos en práctica, adquirirlos y evaluarlos en contextos significativos y significantes para los alumnos.

Dentro de un nuevo tipo de aula que integre las TIC para el desarrollo del currículo escolar, Gutiérrez y Gómez (2004), establecen que también para el lenguaje y los idiomas, el uso de la pizarra digital y los “tablets” en los grupos cooperativos está claramente justificado. Leer, comprender y expresarse utilizando las nuevas tecnologías digitales es fundamental para que todos los alumnos eviten el fracaso escolar en la educación secundaria y para que vayan superando los objetivos propuestos en todas las áreas de conocimiento a lo largo de los ciclos de la enseñanza primaria. Para los profesores de la nueva sociedad del conocimiento, éste es el principal reto profesional.

El trabajo con la pizarra digital ayuda a proponer una variedad de actividades de naturaleza literaria, como las que se incluyen en <http://www.actilingua.net>. Desde aquí se pueden desarrollar, entre todos, traducciones, ejercicios de gramática o de comprensión lectora con la ventaja de que muchos de ellos son auto-correctivos, visuales, e inmediatos. Los alumnos pueden hacer estas actividades junto a sus compañeros de clase, o junto a compañeros de otros centros, incluso de otros países, si se estudia un idioma extranjero, todo en directo y con absoluta sencillez.

El tablet-PC ofrece la posibilidad de escribir como si de un cuaderno tradicional se tratase y poner en común las producciones de cada alumno a través de la pizarra digital o colocándolos en alguna web autorizada. Además, en los “tablets” se dispone de micrófonos y de un programa de reconocimiento de voz en inglés, por lo que el aprendizaje y la práctica de la pronunciación y la expresión oral adquieren una dimensión que no tienen con el texto en papel, ni con el casete. También podemos recurrir a las Weblogs o cuadernos de bitácora (<http://www.actilingua.net/blogdeunaprofedim.html>) que contienen interesantes propuestas en esta área, y cuyos resultados multiplican los de la pizarra interactiva.

Incluso se puede poner a prueba la conveniencia de utilizar este recurso para la adquisición de la escritura. En este sentido, aunque en un contexto monolingüe, Cooper y Brna (2002) llevaron a cabo un proyecto en la escuela primaria de Glusburn, cerca de Leeds (Inglaterra), en tercer curso de Educación Infantil (5 años), durante un curso académico. En dicho curso se montó NIMIS (Network Interactive Media in Schools) o Aula Digital Interactiva y se usó durante el curso 1999-2000. Dicho proyecto trataba de ofrecer varios y diferentes espacios de trabajo para apoyar la interacción y el trabajo cooperativo. El diseño incluía una gran pantalla interactiva y táctil

(touch). Se usaba casi cada día para presentación, discusión e interacción por alumnos y profesores. Era útil para la discusión en la hora de lectura, escritura y cálculo.

En general, los diversos datos recogidos confirman que el aula de NIMIS facilita en gran medida el uso de las TIC por el profesor para la enseñanza-aprendizaje de las diversas áreas del Currículo así como para incrementar su ilusión, la implicación del alumno y el establecimiento de relaciones positivas en el aula.

Sin embargo, determinar el efecto global de las TIC sobre el aprendizaje sin tener en cuenta la metodología llevada a cabo en cada una de los contextos significaría convertir estos recursos en un objeto de investigación independiente de la manera en que se utiliza. Una buena reflexión pedagógica, indispensable para una buena integración de las TIC, conllevaría examinar la manera como se trabaja la lengua extranjera en contextos tecnológicos concretos y qué modelos y factores pueden influir estas prácticas. Permitiría, además, tener en cuenta diferencias cognitivas, de comportamiento, de uso de estrategias de aprendizaje, etc. Los resultados de NIMIS y de otras experiencias AICLE nos animan a concluir que las TIC, cuidadosamente planificadas, diseñadas e integradas en la buena práctica de aula pueden apoyar la motivación y las relaciones entre profesores y alumnos, llevándonos a su vez a una implicación y aprendizaje duraderos.

Por otro lado, es manifiesta la necesidad de desarrollar ejemplos de buena práctica en el uso de las TIC en un contexto AICLE. Una de las principales recomendaciones estratégicas del informe sobre experiencias AICLE realizada en Europa durante los años 2001 y 2002 (Marsh 2002:18) resalta el papel de las nuevas tecnologías en este contexto de aprendizaje: “La investigación interdisciplinar sobre tecnologías interactivas multimedia debería llevarse a cabo por un consorcio de universidades junto al sector privado haciendo especial énfasis en la producción de hardware y software destinado al entorno de enseñanza AICLE”.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El proyecto de investigación: “Enseñanza del Inglés en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria a través de medios informáticos” tiene como objetivo, en primer lugar, indagar sobre la situación de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, en los centros públicos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en la comunidad de Madrid.

A través de un grupo de discusión, determinamos las cuestiones principales objeto de análisis y que serían planteadas a través de dos cuestionarios. Estos cuestionarios, llevados a los centros, nos darían una perspectiva en cuanto a la situación de disposición y uso de las TIC aplicadas a la enseñanza del Inglés.

Hemos pretendido, así, dar un espacio de voz al equipo directivo así como a los profesores de Inglés en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria a fin de tener un conocimiento de primera mano sobre la situación de las TIC en los Centros Escolares de la Comunidad de Madrid, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de Inglés.

Era importante para nosotros que el equipo directivo nos diera una visión global y contextualizada del Centro en relación al tema de las TIC. Al propio tiempo, los profesores del área dieron su visión personalizada y concreta acerca del tema que nos ocupa. Pretendíamos con ello detectar logros, necesidades y problemas de los Centros y profesores implicados a fin de estudiar posibles actuaciones sobre dichos hallazgos.

Un trabajo de similares características fue llevado a cabo por el Proyecto Grimm (Mané, 2000). A fin de evaluar el Proyecto, el equipo de coordinadores nacionales decidió, durante el curso 2000-2001, diseñar dos cuestionarios: uno para el centro y otro para los profesores. Se prepararon pensando en una herramienta para la detección de necesidades de las escuelas y maestros implicados, y con la intención de mejora del proyecto y atención a los participantes. Se repartieron a los centros que participan en el proyecto y además fueron integrados en la página web de Grimm de la Universidad de Barcelona: <http://www.doe.d5.ub.es/grimm200/cuestion>.

Afirma Mané que los cuestionarios aportan datos que les permiten una visión global y a la vez particular de la realidad de los participantes del proyecto. El cuestionario de los centros les acerca a las particularidades de las escuelas, su infraestructura y sus necesidades. El cuestionario del profesorado les aporta una visión individualizada del uso de los medios en la escuela y en el aula.

Por lo que a nuestra investigación respecta, se trataba de obtener datos relativos a los medios informáticos utilizados, su adecuación a las necesidades de los alumnos y alumnas, frecuencia en la utilización de los mismos, el número y formación específica de los profesores implicados, el software aplicado, los datos relativos a una posible evaluación del impacto de las TIC en el aprendizaje del Inglés, opinión de los docentes con respecto a las TIC en la docencia del Inglés, etc.

Los Cuestionarios fueron elaborados con un formato que mezclaba preguntas con alternativas de respuesta cerradas con otras de carácter abierto. El diseño para esta parte de la investigación es de tipo descriptivo (también hace inferencia al total de los centros públicos de la Comunidad de Madrid, aunque no estén en la muestra) mediante encuestas con una estrategia transversal, de tal modo que se llevarán a cabo comparaciones en las respuestas obtenidas de los centros en función de algunas características estructurales (número de vías, recursos informáticos, etc.) y funcionales (tipo de actividades y áreas de contenido en las que se aplican, tipo de software utilizado, tipo de evaluación realizada, etc.) en el momento de recoger la información. Dichos Cuestionarios pueden encontrarse en las siguientes direcciones:

CUESTIONARIO PARA LA DIRECCION:

http://pidweb.ii.uam.es/79/downloadFiles/Cuestionario_Direccion.doc

CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:

http://pidweb.ii.uam.es/79/downloadFiles/Cuestionario_Profesor.doc

Ante la imposibilidad, por limitaciones temporales del proyecto, de llevar a cabo un estudio piloto de recogida de información y depuración del conjunto de preguntas,

siguiendo las recomendaciones al uso para la elaboración de este tipo de instrumentos, los Cuestionarios, una vez elaborados por el equipo de investigación, fueron validados por dos expertos: El Director de un Centro y experto en Nuevas Tecnologías y un maestro de Educación Primaria que presta sus servicios, en la actualidad, en el CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa).

La selección de la muestra de estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado en dos etapas (para reducir el error muestral): geográfico en la primera (Centro y puntos cardinales) y por el tipo de docencia con respecto al Inglés en la segunda, obteniendo un error muestral de 0,12.

Se enviaron un total de 207 Cuestionarios a Centros Públicos, desglosados de la siguiente manera:

Madrid Capital: 69
Bilingües: 30
No Bilingües: 39

Madrid Norte: 26
Bilingües: 9
No Bilingües: 17

Madrid Sur: 56
Bilingües: 23
No Bilingües: 33

Madrid Este: 36
Bilingües: 15
No Bilingües: 21

Madrid Oeste: 20
Bilingües: 9
No Bilingües: 11

Los criterios en la selección de Centros fueron: todos los centros públicos actualmente bilingües en la Comunidad de Madrid (90), y después aquellos Centros que tienen un acuerdo con la Universidad Autónoma de Madrid (78) para que sus alumnos puedan llevar a cabo el Practicum en dichos Centros. El número total se completó con Centros elegidos al azar: En Madrid Sur, Madrid Este y Madrid Oeste. En Madrid Sur se añadieron: 15; en Madrid Este: 15; en Madrid Oeste: 9.

De los 207 Cuestionarios enviados, contestaron 100. Se ha de tener en cuenta que el número total de Centros de Primaria en la Comunidad de Madrid es de 742, desglosados de la siguiente manera:

Madrid Capital: 235; Madrid Norte: 73; Madrid Sur: 221; Madrid Este: 135; Madrid Oeste: 78; Total: 742. De estos centros son bilingües los siguientes:

Madrid capital: 29+3; Madrid Norte: 8+1; Madrid Sur: 21+4; Madrid Este: 14+1; Madrid Oeste: 8+1. TOTAL: 90 (Los que están después del + son colegios bilingües especiales pues tienen un Convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council desde hace 7 años).

Los Cuestionarios fueron enviados usando el correo tradicional en el que se incluía un sobre franqueado para facilitar el reenvío de los mismos, ya contestados, por parte de los Centros. Debido a las limitaciones presupuestarias del Proyecto sólo pudieron enviarse los 207 ya mencionados.

Los datos recogidos a partir de las preguntas con alternativas de respuesta cerradas se analizan según el nivel de medida que se elicite. Cuando la persona encuestada se limita a elegir entre alternativas diferentes, el nivel que se genera es cualitativo y los análisis se llevan a cabo mediante la prueba de Chi cuadrado para el contraste general de relación entre variables. Para la determinación de las categorías que originan la tendencia encontrada, se utilizan los análisis de los residuos tipificados. Cuando la respuesta hace referencia a algún tipo de escala que exprese un grado de acuerdo o una frecuencia de uso, los análisis se hacen mediante pruebas paramétricas. Dependiendo del número de variables y del cumplimiento de los supuestos, se llevan a cabo contrastes de diferencias de medias mediante la t de Student o mediante modelos de Análisis de Varianza.

Para la sección abierta a comentarios, se llevará a cabo un análisis cualitativo de contenido que permita elaborar un sistema de categorías que describan las sugerencias obtenidas de este modo.

4. RESULTADOS

Dada la gran extensión y complejidad de los resultados encontrados, hemos optado por agruparlos en tres bloques diferenciados:: en primer término se analizarán diferentes aspectos relacionados con el uso de las TIC en la enseñanza del Inglés en Educación Infantil y primer ciclo de Educación primaria, centrándonos en tres aspectos básicos: frecuencia de uso, software utilizado y la adecuación del mismo. En segundo término se abordará todo lo relacionado con el uso de Internet en la enseñanza del inglés. Por último, bajo el título de “Futuro de las TIC en la enseñanza del inglés”, hemos agrupado algunas cuestiones variadas tales como la opinión de los docentes sobre la necesidad de fomentar el uso de las TIC, si se dispone de ayuda para la utilización de las TIC, acerca de la disposición de los docentes a usar las TIC, sobre la preparación docente para la utilización de las TIC en el aula, y, por último, sobre la formación permanente para su uso.

4.1. Uso de las TIC

Según los datos encontrados, el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza del inglés en Educación Infantil y primer ciclo de

Primaria aún tiene mucho que desarrollarse. El 14% de los profesores dice usar muy frecuentemente el ordenador en la clase de inglés, y un 28,5% hace un uso frecuente de él. Un 18,5% lo usa esporádicamente. Entre los que dicen no utilizarlo nunca o casi nunca suman un 39% de los profesores. Este dato está relacionado con el sexo de los profesores: hacen un uso frecuente o muy frecuente del ordenador la mitad de los profesores varones y un 40% de las profesoras. Por otra parte, dicen no utilizarlo casi nunca o nunca un 10% de los profesores frente a un 44.8% de las profesoras.

En cuanto al software para la enseñanza del inglés, hemos de consignar que para un 13% el software utilizado es muy adecuado, para un 43%, bastante adecuado, y para un 26.5% algo adecuado. Sólo un 4.2% lo considera muy poco adecuado. Diferenciamos tres tipos:

1. Software específicamente diseñado. La mayor parte de los centros (92%) dispone de software comercial específicamente diseñado para la enseñanza del inglés. Un 44.5% lo utiliza frecuentemente o muy frecuentemente. El más frecuentemente utilizado, por orden de mayor a menor uso, es el siguiente: 1: Pipo (Aprendiendo Inglés), 2. CD de los libros de texto de Heinemann, 3. Tell me more kids, 4. Oscar's Word Fun, de Oxford, 5. Super Bus CD-Rom, 6. Tilly's Word Fun, de Oxford, 7. Zoom de la Ed. Richmond, 8. Winnie the Witch, 9. Snapshot, 10. Hello Kids, 11. Sinera, 12. pág. Web editoriales y 13. Imagine English.
2. Software no específicamente diseñado. En general, el software comercial no diseñado especialmente para la enseñanza del inglés apenas es utilizado con este fin.
3. Software diseñado por docentes. Por otra parte, destaca que un tercio de los docentes utilice frecuentemente o muy frecuentemente software elaborado por los docentes (p.ej., "Hot Potatoes") para la enseñanza del inglés, mientras que un 46.4% no lo utilizan nunca o casi nunca. Este dato está relacionado con el sexo: las mujeres lo utilizan proporcionalmente más que los hombres: muy frecuentemente o frecuentemente, un 20% de los varones y un 38.1% de las mujeres, y nunca o casi nunca, 66.6% de los varones y un 40% de las mujeres.

Los tres tipos de software enunciados anteriormente forman parte de la pregunta 10 del Cuestionario a los profesores, que es la siguiente: "*¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes recursos específicos para la enseñanza del Inglés?: - software comercial para la enseñanza del inglés, - software comercial no diseñado para la enseñanza del Inglés, - software elaborado por los docentes (por ej. Hot Potatoes), Internet, Otros.* Se eligió la respuesta al apartado: *software elaborado por los docentes (por ej. Hot Potatoes)* de esta pregunta 10 para cruzarla con las demás preguntas del Cuestionario porque las respuestas afirmativas a la misma implicarían una motivación especial para elaborar y/o buscar software, lo que conllevaría una gran capacidad en el uso de las TIC. Al hacerlo, nos encontramos con un grupo de profesores especialmente activo en el uso de las TIC y que representa un total de un 23.7% del total de la muestra.

Dicho grupo usa un tipo de software elaborado por ellos mismos o por otros docentes y se caracterizan porque usan muy a menudo el ordenador en las clases de Inglés, declaran que la utilización de las TIC ha cambiado su forma de enseñar y opinan que el rendimiento de los alumnos aumenta con el uso de las TIC, están más motivados para aprender Inglés y prestan más atención. Creen necesario fomentar el uso de las TIC en la enseñanza del Inglés y disponen de los programas de ordenador necesarios para hacerlo.

La mayoría de este grupo opina que los equipos informáticos de que disponen son adecuados para sus necesidades docentes, posiblemente porque se han esforzado para conseguir Aulas Informáticas bien dotadas y con equipos actualizados. Se sienten, finalmente, bien preparados para la utilización de las TIC en el aula.

A estas conclusiones se ha llegado porque el cruce de la cuestión citada con las restantes tiene un Sig. Asintótica (bilateral) del test Chi cuadrado de Pearson menor de 0.1 que indica una elevada relación entre las variables.

En cuanto a la disposición de los software necesarios para la enseñanza del inglés. Sólo un 18.5% dice disponer de los programas de ordenador necesarios para enseñar adecuadamente inglés. Entre los que piensan que no disponen de los programas necesarios para enseñar adecuadamente suman un 57.4%. Un 24% es indiferente. Parece haber relación entre este dato y la existencia de ordenadores en el aula en que se imparte Inglés. Así mismo, hay relación con los años de experiencia: un 66.6% de los profesores más experimentados (16-35 años) indican que no disponen de los programas necesarios para enseñar Inglés. Así mismo, destaca que un 30.8% de los profesores menos experimentados (1-4 años) piensa que sí dispone de los programas necesarios.

4.2. Uso de Internet para la enseñanza del inglés.

Un 26% de los profesores dice emplear muy frecuentemente o frecuentemente Internet en la enseñanza del inglés, mientras que expresa utilizarlo algunas veces un 36.3%. Un 38% no lo usa nunca o casi nunca con este fin. Este dato está relacionado con el sexo, siendo globalmente más utilizado por las profesoras: lo emplea frecuentemente o muy frecuentemente 1/3 de las maestras, y sólo un 6.7% de los maestros. También parece depender de los años de experiencia, siendo los profesores con 9-15 años los que lo utilizan más frecuentemente. Destaca que un 82.5% de profesores con 1-4 años de experiencia lo utilice algunas veces o no lo utilice. Así mismo existe una relación estadística entre el uso de Internet para la enseñanza del inglés y la zona geográfica, pareciendo que donde más uso se hace del recurso es en CEIP de la zona Oeste, donde hace un uso frecuente o muy frecuente del recurso un 66.6% de los profesores, y la zona Norte, donde un 40% lo utiliza frecuentemente y no hay casos en que no se utilice. En el polo opuesto destacan centros de la zona Este, donde un 75% de los profesores no lo utiliza nunca o casi nunca, y la zona Sur, donde un 35.3% dice no usarlo nunca.

4.3. Futuro en el uso de las TIC en la enseñanza del inglés

Los datos parecen conclusivos: el 94.6% de los profesores expresa que sería necesario fomentar el uso de las TIC en la enseñanza en general, nadie está en desacuerdo y un 5.3% es indiferente. En la enseñanza del inglés el 96% de los profesores expresa que sería necesario fomentar el uso de las TIC en la enseñanza del inglés, nadie está en desacuerdo y un 4% es indiferente.

Sobre si disponen de ayuda para la utilización de las TIC, en general, los docentes responden afirmativamente, estando claramente de acuerdo casi un 50%. Se encuentra claramente en desacuerdo un 17.4%. Hay relación con la existencia de ordenadores en el aula. Los que tienen ordenadores en todas las aulas son los que están más de acuerdo con esa ayuda percibida para la utilización de las TIC.

Acerca de su disposición a usar las TIC, el 91.5% de los profesores se muestra claramente dispuesto a utilizar las TIC en sus clases. Un 7% es indiferente y no hay prácticamente disposiciones en contra.

En relación a la preparación docente para la utilización de las TIC en el aula, una pequeña parte (13.2%) está de acuerdo en esa preparación. Un tercio no se define, y un 53% expresa que los docentes no están preparados para ello.

Sobre la asistencia a algún curso de formación en TIC en el año 2004, un 53.1% responde afirmativamente, y un 46.9% dice que no. La formación se desarrolló en cursos de duración variable (entre 15 h y 150h). La media fue de 41 horas, y la extensión más frecuente fue de 30 horas. Destaca la formación recibida en Otros y CPRs, seguida de lejos por la formación realizada en los propios centros, academias y universidad.

Es necesario constatar, por último, que el 97% de los profesores expresa que les gustaría recibir más formación sobre la utilización de las TIC en clase de Inglés. Sólo a un 3% no le gustaría.

5. CONCLUSIONES

Como principal hallazgo de esta investigación podemos destacar el hecho de que un 27% de los profesores encuestados hace un uso creativo y altamente cualificado de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del Inglés, mostrándose convencidos de los efectos altamente beneficiosos que conlleva su utilización tanto para ellos mismos como docentes como para sus propios alumnos.

También cabe destacar la necesidad, a juicio de estos profesores, de disponer de programas informáticos adecuados como complemento para una mejor enseñanza del Inglés. De aquí que se haga necesaria una mejor comunicación a fin de dar a conocer dichos programas, con una evaluación de los mismos, posibilitando su uso así como una puesta en común de ideas que conduzcan a la creación de nuevos programas o al uso de nuevas herramientas informáticas adecuadas a las necesidades educativas de los alumnos en las diferentes etapas o ciclos de su formación académica. En este sentido, habría que destacar la importancia de la integración de las nuevas tecnologías en un contexto de aprendizaje que integre los conocimientos curriculares y la lengua extranjera.

Por último, los profesores encuestados expresan, en su gran mayoría, la necesidad de fomentar el uso de las nuevas tecnologías y se muestran dispuestos a utilizarlas, aunque un porcentaje alto de los mismos manifiestan que no se encuentran lo suficientemente preparados para ello. De aquí la importancia de fomentar una buena formación inicial y permanente del profesorado, en lo que a este aspecto concreto se refiere, por parte de todos los organismos implicados en la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alick, D. (1999). "Integrating Multimedia and Multiple Intelligences to Ensure Quality Learning in a High School Biology Classroom". *EDUC 685-Multimedia Literacy*, Diciembre 7,
- Bautista, A. y Jiménez Bedit, M.S. (1991). "Uso, Selección de Medios y Conocimiento Práctico del Profesor". *Revista de Educación* (296), 299-326.
- Coleman, G. (1996). "Integrating CALL into the Language Syllabus". *On-Call Journal*, 10 (1), 21-28.
- Cooper, B. & Brna, P. (2002). "Supporting High Quality Interaction and Motivation in the Classroom Using ICT: the social and emotional learning and engagement in the NIMIS project", en *Education, Communication & Information*, 2, 2/3: 113-138.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Martín, P.J. (2000). "Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de segundas lenguas (inglés)". En M. Cebrián y J. M. Ríos (eds.), *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Pirámide, 51-63.
- Garrett, N. (1988). "Computers in foreign language education: Teaching, learning, and language-acquisition research". *ADFL Bulletin* 19 (3), 6-12.
- Gómez, M. y López, D. (2001). "Actividades didácticas con el ordenador para la enseñanza del inglés", en M. Cebrián (ed.), *Actividades con el ordenador en el aula*, 75-77. Málaga: Apple/Grupo Investigación (Humo 369) Universidad de Málaga, 75-77.
- Grané, M. (2000). "Grimm, ideas para moverse". En M. Cebrián (ed.), *Internet en el Aula, proyectando el futuro*. Málaga: Apple/Grupo Investigación (Humo 369). Universidad de Málaga, 123-164.
- Gutiérrez, A. y Gómez, M. (2004). "ADIM: El aula digital interactiva multiplataforma". Ponencia en el *Seminario Profesional "La Revolución de la tecnología Inalámbrica en Educación"*, organizado por el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, celebrado en Madrid en Mayo de 2004.
- Hearn, I. y Garcés, A. (2003). *Didáctica del inglés*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Jonassen, D. H., Mayes, T. y Mcaleese, R. (1993). "A manifesto for a constructivist approach to use of technology in higher education". En T.M. Duffy, J. Lowyck, D.H (Eds.), *Designing constructivist learning environments*. Heidelberg, FRG: Springer-Verlag, 87-108.

- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE, The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education and Culture*, European Comisión.
- Sánchez, M.P; García, M.C; Guerra, T. (2003). Las Nuevas Tecnologías son Políglotas. *Comunidad Escolar* (714), 14-16.
- Serna, M.P. (2001). “Mis primeros pasos con el ordenador en la clase de inglés”, en M. Cebrián (ed.), *Actividades con el ordenador en el aula*. Málaga: Apple/Grupo Investigación (Humo 369) Universidad de Málaga, 87-90.
- Sprenger, R. (2002). *Internet et les classes de langue*. Paris: Ophrys.
- Torres, D.; Pérez, I.; Hearn, I. (2003). “Recursos”, en I. Hearn y A.Garcés (eds.), *Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 222-263.
- Warschauer, M. y Meskill, C. (2000). “Technology and second language learning”, en J. Rosenthal (ed), *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 303-318.