



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
Y TRABAJO SOCIAL**

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS.

TRABAJO FIN DE GRADO:

**MODELOS 1:1 DE INTEGRACIÓN
DE DISPOSITIVOS MÓVILES
COMO HERRAMIENTA PARA
FAVORECER LA ENSEÑANZA DE
LAS LENGUAS EXTRANJERAS**

Autora: Miriam Idrissi-Ghlimi Cao

Tutor: Bartolomé Rubia-Avi

Valladolid. Curso 2014/2015.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer la colaboración prestada por la comunidad educativa correspondiente al colegio Adams Spanish Immersion School por permitirme conocer aquellos aspectos de la inclusión de las nuevas tecnologías dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, por mi tutor Bartolomé Rubia Avi quien me ha ayudado en este camino a pesar de la distancia y a mi familia por apoyarme siempre que lo he necesitado.

RESUMEN

Las nuevas tecnologías ponen al alcance de la enseñanza de las lenguas extranjeras un nuevo mundo de posibilidades. Para que la inclusión de estas tecnologías sea significativa, su potencial debe ser empleado no solo para mejorar la enseñanza, sino para transformarla por completo. Afrontar este reto elevará el aprendizaje de idiomas a niveles inalcanzables a través de otras vías.

Este trabajo pretende analizar la forma de establecer una relación exitosa entre la enseñanza de las lenguas extranjeras y el uso de las nuevas tecnologías como herramienta básica en la docencia. Primero, se presenta una revisión teórica que permite crear un marco de referencia para la temática de estudio, avanzando, posteriormente hacia el desarrollo de un trabajo de campo centrado en la experiencia vivida en una escuela de educación elemental en el estado de Minnesota (EEUU). Como cierre, se establecerán una serie de conclusiones en torno a toda la información recogida.

PALABRAS CLAVE: Lengua extranjera, modelos de enseñanza de la lengua extranjera, TIC, transformación educativa, iPads, modelos 1:1.

ABSTRACT

New technologies bring a whole new world of possibilities to foreign language teaching. To fully incorporate the power of technology, teaching methods must be transformed by technology, not just slightly improved by it. Transformation will lead to valuable educational practices in foreign language teaching that would otherwise be unachievable.

This work aims to analyze the best way to establish a successful relationship between foreign language teaching and the use of new technologies as basic tools within education. First, a literature review will be presented to give background information about the questions asked in this research project. Second, the result of the field work, which includes observations and interviews pertaining to experiences in an elementary school in the state of Minnesota (USA), will be described. Conclusions will be drawn from all of this information.

KEY WORDS: Foreign language; language teaching models, ICT, educational transformation, iPads, 1:1 model.

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 8 |
| 2.1. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA | 8 |
| 2.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO..... | 10 |
| 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 13 |
| 3.1. USO Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA | 13 |
| 3.2. CLAVES PARA EL ÉXITO EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRAJERA..... | 14 |
| ❖ Marco psicológico | 15 |
| ❖ Marco pedagógico | 17 |
| 3.3. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (TIC) EN EDUCACIÓN | 24 |
| ❖ Niveles de integración de las nuevas tecnologías | 26 |
| 3.4. USO DE LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA | 29 |
| 3.5. RECURSOS ÚTILES PARA LA INTEGRACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA | 32 |
| ❖ Lyon-Jones Checklist | 32 |
| ❖ Allan Carrington: The pedagogy wheel | 33 |
| ❖ Instituto Nacional de Tecnologías Educativa y de Formación del Profesorado..... | 35 |
| 4. CONTEXTO | 36 |
| 4.1. ESTADOS UNIDOS: UNA REALIDAD DIVERSA | 36 |
| 4.2. MINNESOTA: ST.PAUL PUBLIC SCHOOL DISTRICT | 40 |
| 4.3. NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS ESCUELAS..... | 41 |
| ❖ Adams Spanish Inmersión pionera en el proyecto tecnológico | 42 |
| 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS | 45 |
| 5.1. OBSERVACIÓN DIRECTA DEL AULA Y DEL CENTRO | 46 |
| ❖ Uso de los iPads observado en las aulas | 47 |
| ❖ Apoyar la docencia | 49 |
| ❖ Juegos educativos..... | 50 |
| ❖ Regulador del comportamiento..... | 51 |
| 5.2. ENTREVISTA A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 51 |
| ❖ Entrevistas a los profesores | 53 |
| ❖ Entrevistas al alumnado..... | 59 |
| ❖ Entrevistas a las familias | 64 |
| ❖ Entrevistas al equipo directivo | 68 |

| | |
|----------------------------------------------------|-----------|
| 6. CONSIDERACIONES FINALES | 71 |
| 6.1. CONCLUSIONES | 71 |
| 6.2. PROPUESTAS DE MEJORA | 75 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 77 |
| 8. ANEXOS..... | 81 |
| 8.1. PREGUNTAS REALIZADAS EN LAS ENTREVISTAS | 81 |
| ❖ Preguntas para los docentes..... | 81 |
| ❖ Preguntas para el alumnado | 83 |
| ❖ Preguntas para las familias | 84 |
| ❖ Preguntas para el equipo directivo..... | 85 |

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural es un hecho cada vez más presente en la sociedad actual. Esta diversidad cultural, tiende a mezclarse dentro de una misma realidad y por tanto es labor de la educación ayudar a que esa mezcla se realice de una manera positiva, promoviendo la integración de culturas y no la competencia. El pluralismo cultural debe ser realizado por ser un valioso recurso que es necesario conservar. Dentro de esta idea, la diversidad lingüística es otro punto clave en torno al cual la educación debe girar.

Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

(Preámbulo de la recomendación R (82) del Comité de Ministros del Consejo de Europa, Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, 2011, p.2)

Del mismo modo, la actual incorporación masiva de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la vida cotidiana, es una realidad que se debe afrontar. Castells (2001) nos habla de la aparición de “una nueva estructura social, la sociedad red, la cual se está estableciendo en todo el planeta, en formas diversas y con consecuencias bastante diferentes para la vida de las personas, según su historia, cultura e instituciones” (p.305). Esta transformación genera tantas oportunidades como retos. Dentro de estas oportunidades, las nuevas tecnologías son un elemento que puede impulsar a nuevos niveles la interconexión entre culturas y lenguas.

Ante esta nueva realidad es necesario desarrollar las habilidades necesarias para afrontar todos estos cambios de una forma positiva. Tal y como comenta Castells (2001, pg 312), “mientras se quiera seguir viviendo en sociedad, en este tiempo y en este lugar, tendrá usted que tratar con la sociedad red. Porque vivimos en la Galaxia de Internet”. El papel que juega la educación dentro de la sociedad es fundamental, ya que es uno de los motores que permite que esta avance hacia adelante. De este modo, la educación no puede vivir ajena a esta nueva realidad tecnológica que impregna su entorno y debe evolucionar en la misma dirección para adaptarse e incorporar todas esas novedades.

La controversia, por tanto, se encuentra en la capacidad de las escuelas para ligar ambas realidades y lograr que los alumnos/as de hoy sean en el futuro unas personas competentes tanto a nivel cultural como lingüístico y tecnológico.

El análisis de cómo lograr un aprendizaje significativo en una nueva lengua extranjera apoyando la instrucción en las nuevas tecnologías será la base de estudio del presente trabajo. Este análisis se contextualizará en una escuela de inmersión lingüística en Estados Unidos cuyas aulas se han equipado recientemente con iPads bajo un modelo de inclusión 1:1. Tomando todo ello en cuenta, este trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué valoración hacen los diferentes miembros de la comunidad educativa con respecto a la inclusión de las TIC en la escuela bajo este modelo 1:1?

¿Cómo cambia el modelo de inclusión 1:1 cuando las TIC son integradas para mejorar la enseñanza de la lengua extranjera?

Para tratar de obtener dichas respuestas, en primer lugar se realizará un estudio teórico con respecto a la adquisición de una lengua extranjera. En esta revisión teórica se analizará del mismo modo las repercusiones del uso de las nuevas tecnologías en la práctica educativa, para posteriormente analizar su relación con la enseñanza de una lengua extranjera.

La revisión teórica resultará de utilidad para estudiar de manera comparativa las observaciones recogidas durante mi periodo de prácticas como asistente de español en la escuela Adams Spanish Immersion School (St. Paul, MN). Finalmente el análisis se completará con la información aportada por los diferentes miembros de la comunidad educativa (Familias, Equipo directivo, Profesorado y Alumnos/as) a través de entrevistas que me han permitido conocer sus valoraciones con respecto al tema propuesto. Las prácticas en esta escuela, gracias a sus condiciones, me han ayudado a realizar un estudio y a la vez, crear una visión crítica sobre la implantación de las nuevas tecnologías como apoyo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Las conclusiones obtenidas al final del proceso pretenden encontrar una primera respuesta a las dos preguntas de investigación, previamente planteadas, con la intención de que esas respuestas sirvan de apoyo para reflexiones que abarquen un campo más amplio. Del mismo modo, teniendo en cuenta todo lo anterior y como apoyo a las preguntas de investigación, los objetivos que se pretende alcanzar con el presente trabajo serán los siguientes:

1. Analizar la información teórica existente con respecto a la adquisición de lenguas extranjeras así como el uso de las nuevas tecnologías en la práctica educativa.
2. Conocer la relación existente entre el uso de las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

3. Valorar la opinión, expectativas y preocupaciones de la comunidad educativa con respecto a la integración de las TIC, concretamente iPads, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Proponer una serie de conclusiones en torno a la información analizada, basadas en la modificación de la enseñanza a través de las TIC, que sirvan de apoyo para la instrucción en la lengua extranjera.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

La relevancia de las nuevas tecnologías a nivel mundial así como el incremento de la multiculturalidad son dos factores claves hacia los que la sociedad se dirige. Hablábamos en la introducción del concepto de sociedad red (Castells, 2001) para definir esta nuevo contexto. Las nuevas tecnologías están cambiando la forma en la que nos relacionamos y nos acercamos al mundo que nos rodea. Igualmente, las limitaciones impuestas por la distancia o el tiempo se ven reducidas potenciando la facilidad para la relación entre pueblos y culturas. Castells (2001) explica esta idea cuando considera que:

Las nuevas tecnologías y el acceso a internet cuentan con su geografía propia, una geografía hecha de redes y nodos que procesan flujos de información [...]. El espacio de los flujos resultante es una nueva forma de espacio, característico de la era de la información, pero que no es deslocalizado: establece conexiones entre lugares mediante redes informáticas telecomunicadas y sistemas de transporte informatizados. (p.235)

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado por diversos modelos y enfoques que tratan de concluir que métodos son los más eficientes para lograr un aprendizaje significativo de las mismas. A la vista de todas las nuevas tecnologías que están surgiendo actualmente, sería un error obviar las grandes posibilidades de mejora que pueden ofrecer a la enseñanza de idiomas. Sin embargo, la inclusión de las mismas debe ir acompañada de un profundo proceso de reflexión por parte de toda la comunidad educativa que asegure que su empleo se justifique.

El dominio de las lenguas así como el de las nuevas tecnologías son dos de los motores principales de la unión entre culturas, e instruir a los estudiantes en ambas tiene un gran valor de futuro. Para preparar a los ciudadanos del siglo veintiuno es necesario que sus competencias en ambos campos sean las que la sociedad exige de una manera cada vez más intensa.

En Europa este nuevo escenario se está teniendo muy presente, de modo que las actuaciones recientes de la comunidad europea tratan de avanzar en dicha dirección. El Consejo para la Cooperación Cultural (CDCC) a través de su Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas modernas han presentado una serie de medidas generales que buscan coordinar las actuaciones de los diferentes países en esta materia. Las medidas, presentadas en el anejo de la R (82) 18 son:

- ✓ Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas.
- ✓ Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos/as de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas.
- ✓ Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos/as la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

(Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, 2011, p.3)

Queda claro que Europa quiere prosperar hacia la consecución de una sociedad multicultural en la que impere la tolerancia, el respeto y entiende que una de las vías para ello es el aprendizaje de diferentes lenguas.

Por otro lado, gracias a la posibilidad que se me ha presentado a la hora de realizar mi periodo de prácticas en el extranjero, he considerado relevante realizar un análisis detallado de cómo las cuestiones presentes en este trabajo son abordadas en el país en el que me encuentro inmersa. Estados Unidos es uno de los países líderes con respecto a temas tecnológicos, además de contar con una de las poblaciones más diversas y multilingües del mundo. Ya de por sí, el análisis de ambas realidades resulta interesante debido a su impacto actual, pero la contextualización de ambas en uno de los motores de la sociedad mundial se convierte en el marco perfecto para entender cómo ambas situaciones se conectan entre sí.

La diversidad cultural y lingüística ha sido una cuestión latente en la sociedad americana, pero no siempre ha sido apoyada. Según García y Fernández (2011) a lo largo de la historia han existido diferentes movimientos que trataron de imponer el inglés como única lengua dentro del país. Uno de los más recientes es el conocido como *English First*, el cual surge en 1986 como una de las organizaciones que más fervientemente se opusieron a la educación bilingüe. Sin embargo, este tipo de educación se ha visto protegida por tres actas gubernamentales de gran valor, que han ayudado a que las escuelas cuenten con los profesionales y material necesarios para asegurar el éxito de la enseñanza de idiomas. Estas tres actas gubernamentales de las que hablamos han surgido de manera progresiva en el tiempo,

reformándose y evolucionando, según las necesidades de cada momento. De este modo comenzando con el acta “*Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*” desarrollada en 1965, se ha avanzado hacia “*Bilingual Education Act of 1968*” para finalmente llegar a la última reforma de las mismas, el acta “*No Child Left Behind Act (NCLB)*” del 2001. En esta última, se ha creado una nueva estructura de objetivos, iniciativas y sanciones, con la intención de que en todos los estados miembros del país, todos los niños y niñas escolarizados deben alcanzar un nivel elevado de competencia en matemáticas, ciencias y en el manejo de las lenguas.

En ambos contextos, tanto europeo como americano, el éxito de las diversas propuestas pasa por la inclusión de las nuevas tecnologías en el contexto escolar. En el documento Europeo se habla de la necesidad de explotar todo el potencial que albergan las nuevas tecnologías. Del mismo modo, en el acta NCLB se establece como propósito “proveer asistencia a los estados y localidades para la inclusión de un sistema comprensible, que de manera efectiva emplee la tecnología en las escuelas elementales y secundarias para mejorar los niveles de logro de sus estudiantes.” (Public Law 107-110, 2002)

Con el objetivo de alcanzar el éxito en todas estas propuestas y objetivos, la importancia de analizar y reflexionar sobre los mejores métodos para combinar de una manera orgánica la enseñanza de las lenguas extranjeras con la inclusión de las nuevas tecnologías en ese proceso queda demostrada. A través del presente trabajo se busca establecer una línea de análisis que ayude a comprender mejor todas estas cuestiones desde un punto de vista teórico y práctico.

2.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Tomando como referencia el Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro o Maestra en educación primaria por la Universidad de Valladolid regulado según el Real Decreto 1393/2007, del 29 de Octubre por el que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, distinguimos competencias generales y específicas que todo estudiante de Educación Primaria debe adquirir a lo largo de los cuatro años de la titulación.

El presente trabajo contribuye a la consecución, por mi parte, de una serie de dichas competencias tanto generales como específicas.

❖ Competencias generales

1. ***Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación–.*** Este trabajo concreta esta competencia gracias a que en él se debe realizar un uso apropiado de la terminología educativa, así como conocer las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo. El conocimiento y la comprensión de las principales técnicas de enseñanza-aprendizaje son cuestiones que también han sido puestas en práctica en este trabajo.
2. ***Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.*** El análisis crítico, la argumentación de decisiones, integración de la información para la resolución de problemas así como la cooperación y coordinación con otras personas de diferentes áreas de estudio, han sido elementos clave en el desarrollo de todo el proceso de elaboración del trabajo de fin de grado.
3. ***Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*** Tras los cuatro años que ha durado la titulación se han desarrollado las capacidades necesarias para el análisis e interpretación de datos relevantes para el área educativa. Gracias al análisis teórico, la observación y las entrevistas realizadas para este trabajo estas capacidades se han visto potenciadas gracias a su puesta en práctica en contextos reales.
4. ***Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*** Debido a que el presente trabajo se ha contextualizado en Estados Unidos, por tanto lejos de mi universidad de referencia, durante este tiempo mis habilidades de comunicación y uso de herramientas multimedia para la comunicación a distancia se ha visto favorecida. Del mismo modo, gracias a estar inmersa en un contexto donde la lengua oficial es el inglés, he podido observar mejora en mis habilidades de comunicación tanto oral como escrita en dicho idioma. He encontrado mejoras en mis habilidades interpersonales, porque al entrar en contacto con una nueva cultura he tenido que incrementar mi capacidad para saber relacionarme con otras personas con diferentes opiniones y criterios.

5. ***Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*** A través de este trabajo de fin de grado he podido reforzar mis estrategias para el autoaprendizaje, así como desarrollar mi capacidad de innovación y creatividad a la hora de plantear posibles propuestas de mejoras en base al problema estudiado.

6. ***Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales.*** La diversidad en la que me he encontrado inmersa ha ampliado mi visión sobre la realidad que me envuelve impulsándome a poner en práctica actitudes de respeto y tolerancia. La necesidad de eliminar toda forma de discriminación es fundamental para lograr éxito en mi futura práctica educativa y la realización de mis prácticas, y el desarrollo de este trabajo me ha ayudado a conocer de primera mano la importancia de esta situación.

❖ **Competencias específicas**

Por otro lado, entre las competencias específicas recogidas en el Real Decreto 1393/2007, del 29 de Octubre, destacan aquellas englobadas dentro del Módulo C correspondiente al Practicum y Trabajo de Fin de Grado. La competencia específica redactada en este módulo valora que tanto a través del Practicum como del TFG el alumno/a deberá ser capaz de:

1. ***Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.*** Tanto el Practicum como el presente trabajo me han favorecido el desarrollo de mi capacidad para relacionar la teoría estudiada a lo largo de toda esta etapa formativa, con la realidad educativa que he podido encontrar en la escuela. La posibilidad de participar de forma activa en el aula, me ha ayudado a aprender a afrontar más eficientemente mi labor como docente y a reflexionar sobre todo lo vivido en el aula. Finalmente, a través de la investigación llevada a cabo, he podido sentirme capaz de participar en la propuesta de mejoras que ayuden a la práctica educativa.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. USO Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En primer lugar resulta interesante definir lo que entendemos por la forma de uso y aprendizaje de una lengua. Acorde al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) podemos definir dicha idea como:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

(Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, 2011, p.9)

Esta definición busca realzar el hecho de que la enseñanza de las lenguas se encuentre orientada a la acción. El alumno/a debe transformarse en usuario de la nueva lengua y de sus características culturales específicas. Sin embargo, se debe matizar que el estudiante es a su vez usuario de su propia lengua y cultura maternas, las cuales han tenerse igualmente en cuenta. Este enfoque pretende dejar claro que el alumnado no va a desarrollar dos formas aisladas de comunicarse y de actuar, sino que se convierte en plurilingüe y adquiere una interculturalidad. Es decir, las competencias lingüísticas y culturales de ambas lenguas se interrelacionan entre sí y ayudan a crear una serie de destrezas y capacidades que trabajan de forma conjunta.

Esta situación repercute positivamente en el alumno/a ya que enriquece su personalidad, mejora su capacidad posterior de aprendizaje de las lenguas y fomenta una predisposición positiva ante nuevas experiencias culturales. Debido a múltiples causas, la búsqueda de alumnos/as plurilingües es una de las metas principales tanto en Europa como en el mundo.

De toda esta información surge una duda que debe ser aclarada. ¿Qué entendemos por plurilingüismo? ¿A qué nos referimos cuando decimos que buscamos lograr alumnos/as

plurilingües? Con frecuencia, esta idea de plurilingüismo es confundida con la de multilingüismo y para poder avanzar en la comprensión del término es necesario realizar una definición clara de ambas.

Mientras que multilingüismo es “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, 2011, p.4) la tendencia actual es avanzar hacia un enfoque plurilingüe cuya visión es más amplia. El plurilingüismo tiene en mente la idea de que, a medida que el individuo expande su experiencia lingüística, las lenguas aprendidas no se compartimentan en la mente de manera aislada y separada, sino que dichas lenguas interaccionen entre sí. Es por ello que, en función de la situación lingüística en la que se encuentre el individuo, podrá asistir con facilidad a diferentes partes de esa competencia para lograr una comunicación eficaz. La idea principal es explotar la habilidad de cada uno para combinar la capacidad de expresarse en una lengua y comprender otra.

La lengua pasa de ser un elemento aislado a abrirse al mundo que la rodea. Los aprendices de una nueva lengua no solo desarrollan destrezas lingüísticas, sino que a su vez desarrollan destrezas de otro carácter, pero que también pertenecen a la lengua (destrezas culturales, comunicativas, negociación de significados, etc.).

Esta cuestión está afectando a un contexto mundial debido a la creciente tendencia hacia la globalización. Aprender lenguas extranjeras se convierte en la clave que permitirá acercar culturas y pueblos hacia un mejor entendimiento y conexión. Por tanto, van surgiendo o se van aplicando diferentes enfoques metodológicos, los cuales buscan alcanzar un aprendizaje eficaz y enriquecido de las lenguas extranjeras desde edades tempranas a través de contextos naturales o escolares.

3.2. CLAVES PARA EL ÉXITO EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRAJERA

Existen dos marcos de referencia que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar esta situación. En primer lugar, es necesario considerar el marco psicológico que permite adaptar mejor la instrucción a las características del alumno/a que está aprendiendo la lengua. Por otro lado, contamos con el marco pedagógico cuyas claves deberán ser la base de la acción educativa.

❖ Marco psicológico

Es un conjunto de teorías y partes de las teorías de diferentes autores entre las que podemos establecer varios principios elementales similares en todos ellos. Todos estos principios tienen como base la teoría del constructivismo. Según esta teoría, los diferentes autores tienen en común la idea de que el ser humano es capaz de construir su propio conocimiento.

La primera consecuencia de esta idea es la necesidad de cambiar los roles: De los roles pasivos de los alumnos/as hacia un papel más activo de los mismos. El docente es solamente un ayudante que facilita la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Todos los alumnos/as tienen habilidades cognitivas donde la información está interconectada como una tela. El papel del profesor/a será por tanto el de activar el conocimiento previo y organizar la nueva información para conectarla más fácilmente con él. La segunda función del profesor/a es ofrecer una buena variedad de actividades, que permitan a los estudiantes interiorizar la información y los nuevos contenidos de una manera significativa.

Los principales autores del constructivismo son: Piaget, Ausubel y Vygostky. Su influencia en las posteriores teorías desarrolladas con respecto a la adquisición de las lenguas extranjeras es destacable, debido a que cada uno de ellos aporta unas claves concretas que deben ser consideradas a la hora de enseñar una segunda lengua.

– Piaget y las etapas de desarrollo cognitivo

Piaget (1964) considera que el desarrollo psíquico que se inicia en el nacimiento y finaliza en la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico. En ambos casos, se trata de una marcha hacia el equilibrio tanto de madurez de los órganos como de la madurez mental. Sin embargo, ambas no son cuestiones diferenciadas ya que ciertas funciones psíquicas dependen estrechamente de otras físicas. Unas se interrelacionan con las otras y son diferentes en función de la etapa en la que nos encontremos. Hablamos entonces de estructuras variables, entendidas como “las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social”. (Piaget, 1964)

Las seis etapas o periodos del desarrollo considerados por Piaget (1964) son la clave fundamental a la hora de valorar la enseñanza de una lengua. Todo ser humano pasar por seis etapas de desarrollo cognitivo concretadas por este autor de la siguiente forma: 1ª Etapa de los reflejos; 2ª Etapa primeras costumbres motrices; 3ª Etapa de la inteligencia sensorial. (Estas tres primeras etapas aluden al periodo lactante del niño/a, es decir, desde el nacimiento hasta el año

y medio-dos años.); 4ª Etapa de inteligencia intuitiva (de los dos a los siete años); 5ª Etapa de las operaciones intelectuales concretas (7 a los 12 años); 6ª Etapa de las operaciones intelectuales abstractas (Adolescencia).

De esta teoría se deduce que a la edad de seis años (momento en el que comienza la educación elemental) los alumnos/as aún cuentan con un pensamiento inductivo, por lo que la información que se les proporciona no puede ser abstracta.

¿Qué implicaciones tiene esto a nivel de adquisición de una lengua? Esta idea supone que a los alumnos/as de los primeros ciclos de educación, no son capaces de enfrentarse a la dimensión abstracta de la lengua dado que aún no han alcanzado la madurez necesaria para comprenderla. En este periodo, los alumnos/as internalizan el idioma a través del uso activo del mismo, es decir, a través del uso del lenguaje para comunicarse. En estas etapas, a través de su uso, los alumnos/as hacen hipótesis sobre el funcionamiento interno de la lengua, generando sus reglas propias. Estas hipótesis pueden estar equivocadas o ser incompletas, pero esto no supone un problema, ya que las mismas serán corregidas o ampliadas en ciclos educativos superiores cuando los alumnos/as estén preparados para asimilar una explicación directa de la gramática.

– Ausubel y el aprendizaje significativo.

Otro elemento que se debe tener en cuenta a la hora de asegurar la adquisición de una lengua es la consecución de un aprendizaje significativo. Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Del mismo modo en un análisis de este concepto realizado por Moreira (1997) el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de una manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. Moreira (1997) recalca entonces la idea de no arbitrariedad y sustantividad como la base de cualquier aprendizaje significativo.

Este autor, entiende por no arbitrariedad el hecho de que el material potencialmente significativo ya existe en la estructura cognitiva de la persona que aprende. Estos conocimientos preexistentes sirven de ancla para los nuevos. Para aprender nuevas ideas o conceptos de una manera significativa es necesario que otras ideas y conceptos que son relevantes para la adquisición de los nuevos, estén claros y disponibles en la mente con anterioridad. Sustantividad, por otro lado, hace alusión a que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la “sustancia” del nuevo conocimiento, es decir, algo similar o equivalente al mismo en términos de significado pero no con un carácter exacto.

Con respecto a la lengua, todo esto se concreta en la necesidad de que su enseñanza debe darse dentro del marco del aprendizaje significativo. Si no logramos un aprendizaje significativo del idioma de estudio, no fomentaremos la conexión con las ideas previas de la que estamos hablando. El aprendizaje significativo ayuda a que los conocimientos adquiridos se conecten de manera adecuada con las estructuras previas, logrando que sean almacenados por la memoria a largo plazo de los alumnos/as.

– Vygostky y la zona de desarrollo próximo

Otro de los conceptos fundamentales para el éxito de la enseñanza de la lengua extranjera es la idea de zona de desarrollo próximo formulada por Vygostky (1988) de la siguiente manera:

"La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1988, p.133)

Traducido a la enseñanza de una lengua extranjera esta idea tiene su base en la consideración de que el input que se debe ofrecer a los alumnos/as debe contar con unas características específicas. Si nos basamos en este concepto de la zona de desarrollo próximo, el input debe estar formado por una mezcla adecuada entre expresiones, palabras y estructuras de la lengua que el alumno/a no conoce, con otras que si es capaz de entender y manejar. Podemos denominar, por tanto, como *i+1* (Krashen, 1982) cuando trabajamos con los alumnos/as en su zona de desarrollo próximo, lo cual es ideal para una adecuada adquisición de la lengua. Por el contrario hablamos de *i+2* cuando ofrecemos un input totalmente fuera del alcance del estudiante, un input en el que no entiende nada y que por tanto no da pie a pie a ese aprendizaje significativo del que nos hablaba Ausubel.

❖ **Marco pedagógico**

– El Enfoque Natural

Han sido muchos los enfoques y modelos que se han analizado y puesto en práctica como base para la enseñanza de una lengua extranjera. A pesar de ello, existe uno que tras haber sido probado y analizado ha supuesto grandes avances con respecto a la enseñanza de los idiomas. Hago alusión al “Natural Approach” o Enfoque Natural, definido en por Krashen y Terrell (1995).

Según ambos autores, la idea fundamental de este enfoque es que la adquisición del lenguaje solo se produce en una dirección, entendiendo mensajes. Solo adquirimos una lengua cuando obtenemos un input comprensible, es decir, cuando somos capaces de entender lo que leemos o escuchamos en otra lengua. Esto supone que en la enseñanza de cualquier lengua lo primero es ofrecer un input que sea comprensible, facilitando a los alumnos/as esa capacidad para entender la lengua tanto dentro como fuera del aula.

El Enfoque Natural se apoya en la teoría de la Adquisición de la Lengua (Language Acquisition Theory) la cual, según Krashen y Terrell (1995) se sustenta en cinco hipótesis principales:

Hipótesis de la diferenciación entre adquisición-aprendizaje.

Se establece una diferencia importante entre la idea de adquisición y la de aprendizaje. Esta diferenciación es una de las ideas más importantes desarrolladas por Krashen y Terrell (1995). Según ambos autores encontramos dos sistemas independientes a la hora de ejecutar una lengua “el sistema adquirido” y “el sistema aprendido”.

El sistema adquirido o adquisición es un proceso similar al que desarrollan los niños/as cuando aprenden su lengua materna. Se trata de un proceso inconsciente ya que el alumno/a que está adquiriendo la lengua no se está percatando de que lo está haciendo. Los alumnos/as solo son conscientes de que son capaces de usar la lengua para comunicarse pero no de cómo lo hacen. Los niños/as crean reglas de uso de la lengua de una manera inconsciente por el hecho de estar en contacto con ella. Gracias a esta exposición a la lengua, Krashen y Terrell (1995) hablan de la existencia de un “sentimiento” que hace que los niños/as perciban correctas o incorrectas ciertas expresiones, siendo capaces de detectar cuándo las reglas se han roto y, por tanto, ser capaces de saber cuándo la lengua se está empleando de manera incorrecta.

Por otro lado, la lengua se puede aprender, esta es la idea del sistema aprendido o aprendizaje consciente de una segunda lengua. En este caso, las reglas se conocen y se aplican de manera premeditada a la hora de utilizar el idioma. Es lo que valoraríamos como un aprendizaje explícito en el que entraría en juego la gramática.

Es importante que el docente conozca estas diferencias ya que, unidas a las ideas de Piaget con respecto al desarrollo cognitivo, debe dar lugar a que en las primeras etapas de educación elemental la instrucción se centre en la adquisición. En etapas posteriores, cuando el nivel de madurez de los alumnos/as sea el adecuado, se podrá avanzar hacia el aprendizaje consciente de la lengua, es decir, al aprendizaje de la información abstracta.

Hipótesis del orden natural

Basada en las investigaciones de Dulay y Burt, (1974, 1975) citadas en Krashen (1982), se sugiere que la adquisición de las estructuras gramaticales siguen un orden natural que se puede predecir. Esto implica que determinadas estructuras de la lengua tienden a ser desarrolladas antes que otras, generando así un orden de adquisición concreto. Según este orden, en primer lugar se deben desarrollar las destrezas orales (escucha y habla) para después dar pie a las escritas (lectura y escritura). En ambos grupos encontramos destrezas receptivas y otras de carácter productivo. También es necesario priorizar, de tal modo que en primer lugar deben desarrollarse las destrezas receptivas para trabajar las productivas al final.

Finalmente es importante valorar que en la vida real estas destrezas no son ajenas las unas a las otras. Aquí entra en juego la idea de que todas las destrezas básicas de una lengua están relacionadas entre sí y que, por tanto, deben trabajarse conjuntamente. La solución para englobar todos los principios a la hora de desarrollar la práctica educativa, se encuentra en atender a todas las destrezas pero en distintos porcentajes en función de la etapa educativa en la que nos encontremos.

Hipótesis del monitor

Esta hipótesis explica la relación existente entre los sistemas de adquisición y aprendizaje a los que se hacía alusión en hipótesis anteriores.

Según esta hipótesis, el sistema de adquisición funciona de iniciador de la producción de la lengua mientras que la lengua aprendida es la que monitoriza o edita. Según Krashen (1982) el alumno/a debe limitar el uso de la lengua aprendida a situaciones muy concretas que deben contar con los siguientes requisitos:

Que el alumno/a tenga tiempo suficiente para pensar en las reglas de forma efectiva.

Que la tarea implique que el alumno/a deba centrarse en la forma, es decir, en hacer un uso correcto de la lengua.

Que el alumno/a conozca exactamente las reglas que debe aplicar y cómo aplicarlas para hacer un uso correcto de la lengua. (p. 16)

Esto quiere decir que el objetivo para lograr usuarios de la lengua óptimos es favorecer que los alumnos/as sean capaces de: Utilizar la lengua adquirida cuando la tarea requiera de fluidez en el discurso y la lengua aprendida cuando cuenten con el tiempo necesario para pensar detenidamente en el uso correcto de la lengua.

La lengua aprendida solo debe emplearse en el lenguaje escrito ya que este siempre va a dotar al alumno/a de este tiempo que necesita. El lenguaje oral, por su parte, no debe ser limitado por la búsqueda de un perfecto uso de la lengua a nivel gramatical ya que si hacemos hincapié en ello cuando los niños/as se expresan de forma oral, estaremos caminando en contra de su fluidez y gusto por comunicarse. Convertimos su discurso en una tarea difícil y pesada que les aleja del propósito que perseguimos; que usen la lengua para comunicarse.

Hipótesis del Input

Krashen y Tarrell (1995) buscan dar respuesta a la cuestión sobre cómo adquirimos la lengua y con esta hipótesis tratan de establecer una explicación. Si pensamos en una enseñanza de la lengua extranjera basada en la adquisición y no en el aprendizaje como han demostrado las hipótesis anteriores, el principal objetivo será centrarse en la adquisición, por tanto, saber cómo adquirimos la lengua es fundamental.

Según estos autores, un alumno/a mejora y avanza en el orden natural del que hablábamos cuando recibe un input en la segunda lengua que está un paso por delante de su actual competencia lingüística. Esto es lo que entendíamos como $i+1$. Es decir, el input que ofrecemos al alumno/a debe enmarcarse en su zona de desarrollo próximo para que se produzca la adquisición del lenguaje.

Para lograr que el input sea comprensible, significativo, es necesario que todo aquello que ayude a su mejorar su comprensión sea tenido en cuenta. A partir de estas consideraciones, comienza a darse más importancia a la necesidad de utilizar apoyos extralingüísticos (visuales, gestos, tonos de voz...). Igualmente se valorará la necesidad de incrementar la cantidad de input, hacerlo abundante porque cuánto más vocabulario y estructuras sean empleadas, más será la exposición del alumno/a en la lengua y por tanto mejor su adquisición y comprensión de la misma.

Hipótesis del Filtro Afectivo

Determina cómo los factores afectivos de los alumnos/as afectan a la adquisición de la segunda lengua. Según Krashen desarrolla en su trabajo *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982) son tres los factores afectivos que suponen una diferencia en la adquisición de la lengua extranjera: Motivación, autoconfianza y ansiedad.

Cuando los dos primeros alcanzan altos niveles y la ansiedad es baja los resultados con respecto a la lengua extranjera son muy positivos. Cuando ocurre al contrario los resultados siempre serán negativos.

Estas tres ideas quedan englobadas bajo el concepto de “Filtro Afectivo de los alumnos/as”, entendido como los estados emocionales de los mismos (miedo, inseguridad, desconfianza... siempre haciendo alusión a sentimientos negativos). Esta hipótesis hace hincapié en la necesidad de que entre los objetivos educativos deben realizarse un sincero esfuerzo por crear un clima adecuado en el aula, manejando la motivación, autoconfianza y ansiedad de los alumnos/as con el propósito de que el filtro afectivo sea bajo. Si el filtro afectivo está en niveles altos disminuye el placer de los alumnos/as por comunicarse y por participar activamente en el aprendizaje de la lengua, lo cual va en contra de nuestros propósitos como maestros/as. Así, cuanto menor sea el filtro afectivo de los alumnos/as mejor será la adquisición de la lengua extranjera.

La pregunta entonces está en cómo reducir este filtro afectivo y hacer que los estudiantes se sientan cómodos en el aula. Una de las principales ideas ligadas con esto está en la corrección de los errores. El Enfoque Natural que estamos detallando valora que los errores en la comunicación son parte natural del proceso de aprendizaje, por lo que se debe evitar la corrección directa de los mismos. Con ello se genera un mejor clima dentro del aula que favorece que los alumnos/as sepan que pueden expresarse libremente sin miedo a ser corregidos constantemente o a ser infravalorados. No comparar a los alumnos/as entre sí es otra de las estrategias básicas al igual que reforzar positivamente toda comunicación en la lengua de estudio que lleve a cabo el alumno/a.

Todas las hipótesis anteriormente revisadas, Krashen y Tarrell (1995) las concretan finalmente en cuatro principios básicos en los que sustentan el Enfoque Natural:

- ✓ *El objetivo del Enfoque Natural es el desarrollo de las destrezas orales:* Lograr que los alumnos/as puedan ser capaces, si llegara el caso, de comunicarse con hablantes nativos de la lengua de estudio.
- ✓ *La comprensión precede la producción:* Nos centramos en el conocimiento adquirido no en el aprendido.
- ✓ *La producción surge:* A medida que el proceso de adquisición progresa, la producción de los alumnos/as cada vez será mejor. Evolucionando desde un gran número de errores cuando comienzan a producir hasta producciones de alta calidad.
- ✓ *Actividades de adquisición son el centro de atención:* Las clases deben girar en torno al desarrollo de destrezas comunicativas a través de inputs basados en la adquisición.
- ✓ *Filtro afecto bajo:* Buscamos que el filtro afectivo sea bajo para lograr altos niveles de adquisición de la nueva lengua.

(p. 58)

– Niveles de exigencia en las destrezas cognitivas

A la hora de enseñar una lengua extranjera, existen otra serie de conceptos que podemos incluir dentro del marco pedagógico en el que nos encontramos y que deben tenerse en cuenta para asegurar el éxito del aprendizaje. Otro de los autores que, en relación con la adquisición de la lengua extranjera, tiene especial relevancia es Bloom (1956). Considerando las destrezas cognitivas, este autor elaboró una taxonomía, una clasificación de las mismas en función del nivel de exigencia cognitiva que requieran para el alumno/a. Su taxonomía fue publicada en 1956, sin embargo la que se emplea hoy en día es una revisión de la misma desarrollada por Anderson y Krathwohl en el 2001.

Analizadas en una pirámide, podemos comprobar los cambios incluidos por Anderson y Krathwohl (2001) en la taxonomía de destrezas cognitivas Bloom (1956).

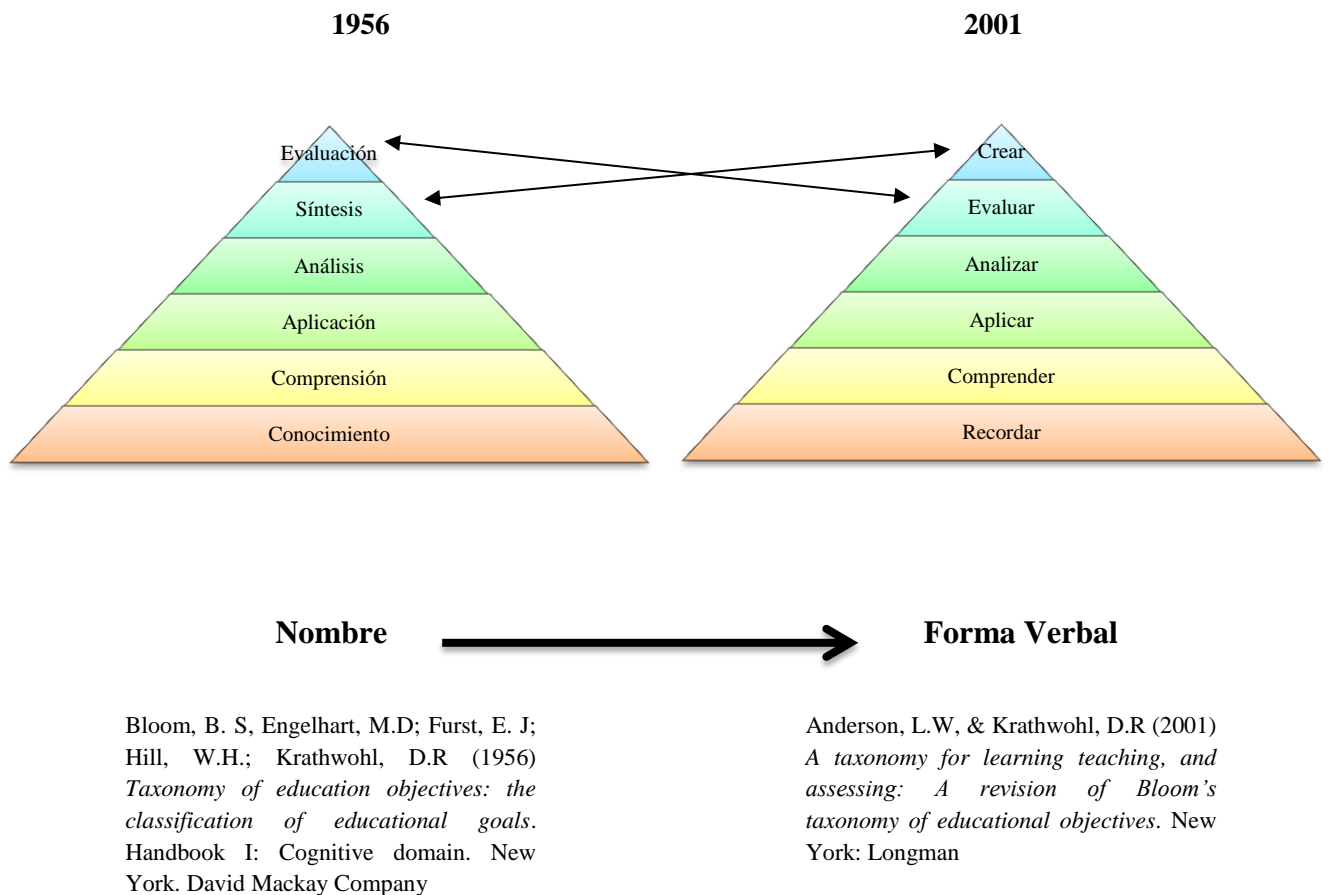


Figura 1 y 2: Modificaciones en el orden de adquisición de las destrezas

Según dicha taxonomía, las destrezas cognitivas pueden ser clasificadas en dos categorías:

- ✓ *HOTS, Higher Order Thinking Skills*: Destrezas cognitivas de orden superior. (Crear, evaluar, analizar).
- ✓ *LOTS, Lower Order Thinking Skills*: Destrezas cognitivas de orden inferior. (Recordar, comprender, aplicar).

Esta taxonomía determina un orden en la adquisición de destrezas por parte del alumnado. Cada una de las destrezas cognitivas se encuentra en diferentes niveles de exigencia y deben desarrollarse de una manera progresiva. No se puede exigir a los estudiantes que utilicen HOTS si no se han trabajado lo suficiente las LOTS. Se debe comenzar pidiendo a los estudiantes que recuerden información, que describan, que relaten, que clasifiquen (LOTS) para que luego sean capaces de evolucionar hacia niveles más avanzados y poder dar su opinión, juzgar críticamente, exponer, analizar o crear algo de manera personal (HOTS). Toda instrucción debe empezar desde un nivel de exigencia de conocimientos concretos para avanzar hasta los más abstractos de una forma progresiva.

– The Clil Matrix

Otro aspecto a tener en cuenta es la relación que se establece entre estas destrezas cognitivas y el apoyo lingüístico que se aporta en las actividades propuestas. La progresión de los niveles de exigencia cognitivos también debe de ir acompañada de una progresión en el apoyo lingüístico que ofrecemos a las tareas. Tomando como referencia lo que se conoce como “The Clil Matrix” (Cummins, 1984), debemos comenzar organizando tareas basadas en LOTS aportando un alto apoyo lingüístico. Este tipo de actividades aumentarán la confianza del estudiante hacia el lenguaje. No obstante, hay que tener en cuenta que en esta situación el alumno/a se encuentra en su zona de confort la cual no supone un desafío cognitivo. Por tanto, se debe seguir avanzando en la matriz hasta llegar primero a la zona de aprendizaje (HOTS y alto apoyo lingüístico) y avanzar después al ideal que será la zona de logro (HOTS y bajo apoyo lingüístico). Se debe evitar caer en el último cuadrante porque llegamos a él cuando aportamos un bajo apoyo lingüístico en tareas de baja exigencia cognitiva, creando la mezcla necesaria para dar lugar a la zona de aburrimiento completamente improductiva tanto para docentes como alumnos/as.

Por otro lado, igualmente importante a la hora de seleccionar las actividades a desarrollar, junto con el orden y la progresión, debemos considerar lo que entendemos por habilidades del lenguaje. Según Cummins (1984) tenemos que distinguir dos tipos:

- ✓ *CALP, Cognitive Academic Language Proficiency*: Cognitivamente exigentes y cuentan con un apoyo lingüístico reducido. Hacen alusión al lenguaje académico. Se trata de habilidades lingüísticas necesarias para entender y discutir el contenido más complejo del aula.
- ✓ *BICS, Basic Interpersonal Communication Skills*: Poco exigentes cognitivamente y sustentadas en un alto apoyo lingüístico. Se refiere la lengua del día a día, cotidiana. Útil para comunicaciones de carácter informal o familiar.

Ambos tipos también deben tenerse en cuenta y combinarse en las proporciones adecuadas para poder sacar el máximo provecho de la situación educativa.

3.3. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (TIC) EN EDUCACIÓN

Actualmente las escuelas se enfrentan a un gran reto, educar a estas nuevas generaciones que están creciendo dentro de un contexto donde la tecnología es el centro de atención. Estas generaciones viven una realidad muy diferente a la vivida por otras generaciones pasadas, estos niños y niñas son lo que se conoce como nativos digitales. Marck Prensky (2001) definió este término como “aquellas generaciones que han nacido rodeadas de las nuevas tecnologías” (p.1). Diferenciándose así de los inmigrantes digitales, “personas que no han nacido dentro de ese mundo digital pero que apareció posteriormente en sus vidas” (p.1). La incorporación de estos nativos digitales en las aulas ha creado la necesidad de hacer que estas evolucionen para adaptarlas a este nuevo perfil de estudiante.

En primer lugar vamos a hacer una revisión rápida del concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación¹. Las TIC son un “conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (González et al., 1996, p.413)

Para este trabajo, vamos a centrarnos en una perspectiva educativa de las TIC, buscando analizar el concepto centrándonos en su aplicación dentro del marco educativo. Para ello, resulta interesante analizar en primer lugar aquellos aspectos en los que las TIC pueden contribuir a mejorar la práctica educativa, según Haddad y Draxler, (2002), estos son:

- ✓ Extender las oportunidades de aprendizaje hacia poblaciones más amplias y diversas.
- ✓ Ir más allá de las barreras culturales.
- ✓ Derribar las restricciones físicas impuestas por los centros educativos y las fronteras geográficas.

¹ De ahora en adelante TIC.

De manera general, podemos decir que las tecnologías pueden perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje reformando los sistemas convencionales de atención educativa, reforzando la calidad de los logros de aprendizaje, facilitando la adquisición de competencias, promoviendo el aprendizaje continuo y mejorando la gestión de los centros educativos. Para acceder a todas estas cualidades, es necesario plantear cambios en la enseñanza que abracen de una forma positiva la inclusión de las TIC en el aula. Moya (2009) explica que la introducción de las nuevas tecnologías implica numerosas transformaciones, siendo las principales las siguientes:

Cambio en el proceso educativo: En la actualidad, la educación se convierte en un proceso que se alarga a lo largo de toda la vida debido a que la inclusión de las TIC nos obliga a actualizarnos constantemente si no queremos quedarnos obsoletos.

Cambio en los objetivos educativos: El punto de mira está en preparar a los alumnos/as para la sociedad de la información. Se busca lograr que adquieran las habilidades necesarias para manejarse en esta nueva sociedad, así como desarrollar el espíritu crítico necesario para poder hacer un uso responsable y reflexivo de toda la información que se encuentra a su alcance.

Cambio en los centros escolares: Todos estos cambios deben ser abrazados por las escuelas y para poder hacerlo de una manera satisfactoria la necesidad de que estas sean equipadas con la tecnología necesaria se convierte en una cuestión imprescindible.

Cambio en los contenidos didácticos: Las nuevas tecnologías abren a la docencia un mundo nuevo de posibilidades que aplicar en la escuela. Los contenidos didácticos deben cambiar para sacar el máximo provecho de ellas. Se debe caminar hacia la inclusión de nuevos contenidos didácticos más interactivos y variados, más atractivos para los alumnos/as y por tanto más motivadores. Igualmente, las TIC permiten una mejor adaptación de las clases a la realidad educativa que cada docente encuentra en su aula ayudando a personalizar la enseñanza a nuevos niveles.

Actualmente la tendencia con respecto a la introducción de las TIC en las aulas se centra en los conocidos como Modelos 1:1 basados en la inclusión masiva de dispositivos móviles (ordenadores portátiles, netbooks, iPads, tablets, telefonía móvil, entre otras) distribuyendo uno para cada alumno/a de manera personal. La característica principal de este tipo de programas es proporcionar a los alumnos/as, 24 horas al día durante 7 días a la semana, de acceso a un dispositivo TIC, a internet a través de la red escolar y a software educativo (Valiente, 2011).

Valiente (2011) define como objetivos principales de estos modelos los siguientes puntos:

- ✓ Proporcionar al alumnado destrezas TIC y las competencias necesarias para desenvolverse como ciudadano de la sociedad y de la economía del conocimiento.
- ✓ Reducir la brecha digital entre individuos y grupos sociales y generalizar su acceso a las TIC para que las mismas estén disponibles no solo en el centro educativo sino en también en los hogares.
- ✓ Mejorar la calidad de la enseñanza haciéndola fuertemente «orientada al estudiante» para elevar los logros académicos y salvar la distancia entre el aprendizaje formal (centro educativo) y el informal.

(p.118)

Estas iniciativas se han expandido rápidamente en los últimos años debido a la reducción de costes de los dispositivos, así como una mejora en la red. Sin embargo, se debe tener cuidado, porque la inclusión de las nuevas tecnologías no tiene por qué suponer necesariamente un cambio en la práctica educativa. Sacar el máximo provecho de las TIC requiere un gran esfuerzo y dedicación, necesarios para esta incorporación de las tecnologías en las aulas venga acompañada de una mejora significativa en la instrucción.

❖ Niveles de integración de las nuevas tecnologías

Es importante reconocer que una misma tecnología puede ser integrada en la escuela en diversos niveles, dando lugar a distintos resultados. Mientras que las tecnologías se pueden usar para cambiar radicalmente la concepción que se tiene de la enseñanza, todo su potencial innovador también puede quedar reducido a usos que no suponen ningún tipo de transformación en el proceso educativo.

En 2009, Puentedura desarrolló un modelo que permitía valorar de una manera efectiva el nivel real de integración de las TIC dentro de las aulas. Este modelo que recibe el nombre de SAMR (Siglas de: Substitution Augmentation Modification Redefinition Model) consta de cuatro niveles agrupados en dos capas.

- Mejora
 - ✓ *Sustitución*: La tecnología actúa como una herramienta de sustitución directa sin que se produzca ningún cambio de carácter funcional.
 - ✓ *Aumento*: La tecnología se emplea como una herramienta de sustitución directa pero sí que es apreciable una mejora funcional. Se potencian las situaciones de aprendizaje empleando la tecnología pero sin cambiar la metodología básica.
- Transformación
 - ✓ *Modificación*: La tecnología permite un rediseño significativo de las tareas propuestas. La inclusión de las tecnologías da pie a un cambio metodológico.
 - ✓ *Redefinición*: La tecnología permite la creación de nuevas tareas que, sin su empleo, serían inconcebibles.

Para realizar un análisis más profundo de esta cuestión, quiero añadir un ejemplo comparativo de posible actividad, valorando como sería su desarrollo en función del nivel de integración en el que nos encontremos.

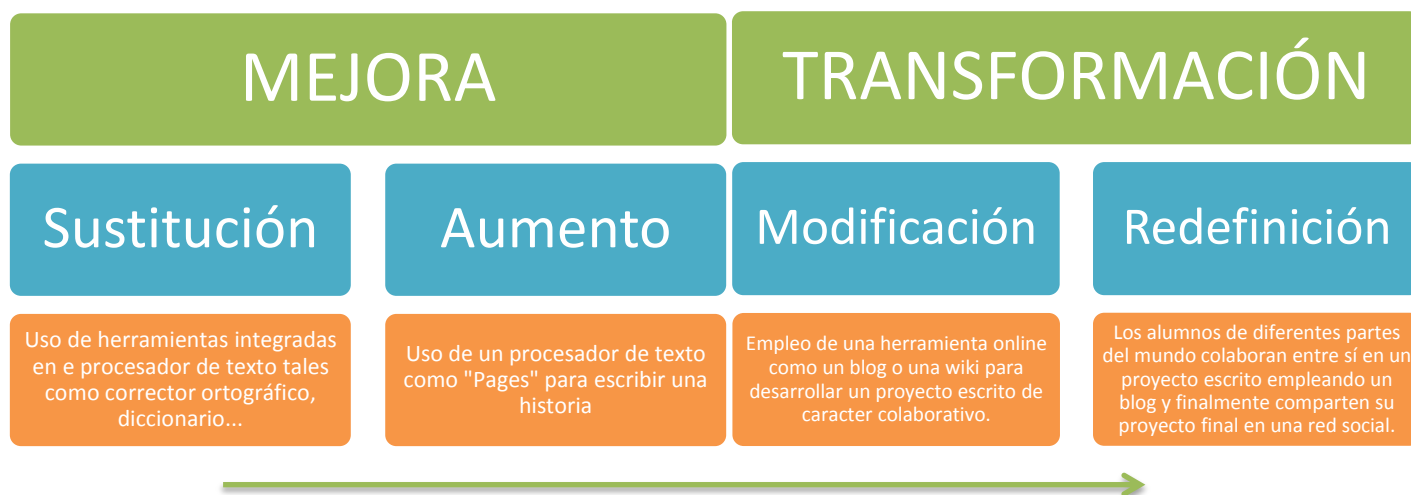


Figura 3. Modelo SAMR con ejemplos. Adaptado de manera personal de SAMR MODEL: Background and Exemplars, en www.hippass.com, por Puentedura, R.

El problema actual, es que la mayor parte de las escuelas donde se introducen las nuevas tecnologías se quedan atascadas en el nivel de sustitución. El verdadero reto está en descubrir de qué manera la práctica educativa puede ser elevada a otro nivel. Las nuevas tecnologías deben

emplearse para redefinir la enseñanza fomentando que progresivamente su uso de pie a actividades que no podrían concebirse sin el uso de estos recursos tecnológicos.

Aunque aún hay grandes miedos entre los docentes con respecto a la integración de las nuevas tecnologías, se puede decir que si existen profesionales que han tratado de avanzar algunos pasos por delante avanzando en la dirección acertada dando lugar a lo que entenderíamos como “pedagogías emergentes”. Las cuales pueden ser definidas como:

Conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Adell & Castañeda, 2012, p.15).

Del mismo modo, estos mismos autores, hablan de un concepto unido al anterior, el de tecnología emergente, para hablar de “aquellas tecnologías poco difundidas y utilizadas, cuyo impacto en distintos ámbitos es incipiente pero que generan grandes expectativas”. (Adell, & Castañeda, 2012, p.15).

Dado que el concepto de tecnologías emergentes puede ser aplicado a cualquier ámbito imaginable, Veletsianos, (2010) establece una definición concreta para aludir a tecnologías emergentes en educación. Hablamos entonces de aquellas herramientas, conceptos, innovaciones y avances que se utilizan en diversos escenarios educativos (incluyendo la educación a distancia, cara a cara y formas híbridas de educación) para servir a propósitos educativos diversos (instrucción, social y organizativos) (pp. 12-13). Con la intención de delimitar más este concepto, Veletsianos (2010) concreta que estas tecnologías emergentes en educación presentan cinco características básicas:

1. *Pueden ser o no ser nuevas tecnologías:* Las palabras emergentes y nuevas no deben ser tratadas como sinónimos, ya que podemos encontrar tecnologías que aunque no son nuevas se les aplica un nuevo uso que las convierte en emergentes.
2. *Las tecnologías emergentes son organismos en constante evolución:* Las tecnologías y las prácticas están en un continuo proceso de mejora y desarrollo.
3. *Las tecnologías emergentes sufren ciclos de popularidad:* Se debe tener cuidado a la hora de valorar una tecnología. Sufren ciclos de uso, impacto y entusiasmo y así como muchas tecnologías emergentes pueden generar profundos cambios futuros, otras pueden quedarse en simples modas pasajeras.

4. *Las tecnologías emergentes satisfacen dos criterios del “todavía no”*: Todavía no se comprenden en su totalidad, ni se conocen todas sus implicaciones y potencial. Y todavía no han sido investigadas con la profundidad y madurez necesarias.
5. *Las tecnologías emergentes son potencialmente impactantes pero su potencial está todavía incompleto*: Se reconoce el potencial que tienen las tecnologías pero aún no se han dado cuenta completamente de ello.

(pp. 13-17)

El potencial de las tecnologías para transformar la práctica educativa así como procesos e instituciones es recibido con el mismo nivel de entusiasmo y de intensa oposición. Es esta idea del potencial la que debe ser valorada. Las tecnologías son instrumentos poderosos que todavía estamos aprendiendo a manejar. Queda un mundo entero que explorar con respecto a ellas y su capacidad para mejorar la práctica educativa. La inclusión de las TIC en la escuela implica un gran cambio y para ello es necesario estar preparado. Aún queda mucho camino que recorrer en relación a teorías, pedagogías y métodos para enseñar, aprender, evaluar y organizar la instrucción en torno a ellas para que los resultados comiencen a ser plenamente satisfactorios.

3.4. USO DE LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Las nuevas tecnologías se han ido aplicando progresivamente en diversos ámbitos de la enseñanza debido a todas sus grandes ventajas. La enseñanza de las lenguas extranjeras no puede quedarse atrás en este aspecto ya que las posibilidades que estas tecnologías ofrecen para su práctica educativa son infinitas.

Una de las principales ventajas que encontramos en la incorporación de las TIC en el aula de lenguas extranjeras es la motivación que generan hacia la tarea. Con anterioridad, hablábamos de la idea de Krashen (1982) por la que el input debe ser comprensible para que tuviera efecto en la adquisición de una lengua. Este mismo autor defiende que para estar seguros de que la lengua se adquiere, el input, además de comprensible, debe ser interesante. Sin embargo, en ocasiones, que el input sea interesante puede no ser suficiente, puede que necesitemos que sea “cautivador” (Compelling). Cautivador significa que el input es tan interesante que hace que el alumno/a se olvide que está en otro idioma (Krashen, 2011). Este autor hace referencia a la idea de que el alumno/a entra en un estado de “flow” término planteado por Csikzentmihalyi, M. en 1990. Cuando nos encontramos en un estado de flow, “las preocupaciones de nuestra vida diaria desaparecen, nuestro sentido del tiempo se altera y nada

más allá de la tarea que estamos desarrollando parece importar” (Krashen, 2011). Esto genera que el desempeño en la tarea, en este caso la adquisición de la lengua, mejore de una forma significativa. Cuando el input es cautivador, no es necesaria la motivación, el alumno/a va a experimentar una mejora incluso aunque no tenga un interés consciente de lograrla. Krashen (2011) llega a afirmar que esta idea del input cautivador se define como la única forma de lograr una adquisición verdadera de la lengua. El estado de flow del que hablamos, puede ser inducido por multitud de elementos y las TIC son uno de los más potentes en la actualidad. Las TIC no solo son capaces de generar gran motivación en los alumnos/as, sino que favorecen ese estado de flow debido a su gran potencial para generar inputs cautivadores.

De una manera más específica, Lin (2009) hace una síntesis de los atributos que Butler-Pascoe y Wiburg (2003) consideran que las TIC tienen para enriquecer y apoyar de manera significativa la adquisición del lenguaje:

1. *Provee interacción, actividades comunicativas y audiencias reales:* Cuando la tecnología es integrada en la escuela, ayuda a crear una puerta multicultural para que los alumnos/as aprendan de experiencias del mundo real al mismo tiempo que le ayuda a desarrollar su capacidad comunicativa. Empleando herramientas como blogs, chats, video-llamadas... los alumnos/as pueden desarrollar su capacidad comunicativa al mismo tiempo que están conectados con el mundo real. A su vez, enseñar conceptos abstractos es más sencillo, gracias a la facilidad para mostrar videos, imágenes, esquemas... con la ayuda de recursos multimedia.
2. *Aportan un input comprensible:* Ya hemos hablado con anterioridad de la importancia de lograr un input comprensible. Toda la información multimedia, genera contextos significativos y cautivadores que facilitan la adquisición de la segunda lengua. Ayudan, al mismo tiempo, a personalizar el input y ajustar la enseñanza a las individualidades y estilos de aprendizaje de cada alumno/a.
3. *Permiten utilizar actividades basadas en tareas y resolución de problemas:* Al emplear las TIC, las actividades tienden a estar más centradas en el desarrollo de tareas concretas. La cantidad de recursos e información que las TIC ponen a disposición de los alumnos/as favorece su capacidad de análisis y toma de decisiones, su sentido crítico, síntesis, resolución de problemas, así como las destrezas sociales necesarias para cooperar entre iguales en el caso de tareas conjuntas.

4. *Facilita el desarrollo de las destrezas de la lengua extranjera:* Dentro de la adquisición de una lengua hablamos siempre de cuatro destrezas básicas; Escucha, habla, lectura y escritura. Las TIC ofrecen un mundo de posibilidades para trabajar y potenciar cada una de ellas, tanto de manera individual como de una forma más global e integrada, a niveles mucho más profundos de los que se podrían lograr sin ellas. (Podcasts, blogs, wikis, Moodle, Wix, Skype...)
5. *Uso de varias modalidades para apoyar los diferentes tipos de aprendizaje y estrategias:* La variedad y múltiples características que encontramos en las TIC, aseguran que todos los estilos educativos y posibles pedagogías sean abarcadas. Las TIC nos permiten generar actividades de todo tipo; Centradas en el alumno, en el profesor, deductivas, inductivas, basadas en la fluidez, en la corrección....
6. *Satisface las necesidades afectivas de los alumnos/as:* En ocasiones la capacidad que tienen los alumnos/as para hablar la lengua extranjera es escasas, como consecuencia su confianza en torno a ella es baja. Estas barreras pueden ser superadas gracias a diferentes tipos de aplicaciones que ayudan a que los alumnos/as se socialicen y empleen la lengua en ambientes de comunicación reales, superando sus dificultades y reduciendo su ansiedad. Es decir, ligamos el uso de las TIC con la idea del Filtro Afectivo tan importante para asegurar que el contexto de adquisición de la lengua extranjera sea óptimo.
7. *Ayuda a desarrollar comprensión y aprecio por la cultura de la lengua estudiada:* La comunicación entre personas de diferentes culturas se abre como una posibilidad totalmente factible que ayuda a acercar a los alumnos/as hacia diferentes realidades. Estas interacciones generan en el alumnado aprecio por otras culturas así como su interés por la lengua que las envuelve. Sus aspectos positivos van entonces en dos direcciones. Las TIC ayudan a que el alumno/a valore su propia cultura al compartir información sobre la misma así como a aprender y valorar sobre las de los demás al recibir información sobre ellas.

Gracias a todos estos motivos queda claro que los beneficios de la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas extranjeras son palpables y que, por tanto, deben convertirse en un recurso presente en todos los ámbitos de la práctica educativa.

3.5. RECURSOS ÚTILES PARA LA INTEGRACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA

A continuación presento tres elementos que pueden resultar de gran valor a la hora de seleccionar el tipo de aplicaciones y programas que las TIC ponen a nuestro alcance. Conocer las aplicaciones existentes así como sus posibles usos, nos permitirá realizar una selección más rigurosa y acertada del material que estamos ofreciendo a nuestros alumnos/as.

❖ Lyon-Jones Checklist

Para lograr que todos los beneficios que las TIC ponen al alcance de la docencia sean aprovechados al máximo, el docente debe realizar un ejercicio de reflexión sobre la aplicación de las nuevas tecnologías en su aula. Una herramienta que puede servir de ayuda es la checklist creada por Lyon-Jones (2011) que permite evaluar de una forma significativa si el uso que estamos haciendo de las TIC está en el nivel que pretendemos alcanzar. La checklist presenta la siguiente forma:



| ENSEÑAR CON TECNOLOGÍAS UNA CHECKLIST BÁSICA | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿La tecnología va a ser empleada para mejorar y apoyar el aprendizaje? |  No. Entonces no deberías utilizarla. |
| Sí. | |
|  ¿Va a permitir el desarrollo de algo que no podría realizarse de otra manera? | No. Deberías continuar reflexionando en porqué quieres utilizar la tecnología. |
| Sí. | |
| ¿Van a estar los estudiantes a cargo del uso de la tecnología? | No. Parece una práctica muy centrada en el docente, debes reflexionar mejor sobre el modo en el que planeas utilizar la tecnología. |
| Sí. | |
| ¿Estás seguro de que utilizar la tecnología es la mejor opción? | No. Debes dejarlo de momento y reflexionar sobre ello hasta que estés seguro de que es la mejor opción. |
| Sí. | |
| ¿Los ordenadores o la tecnología de la que dispones en el aula es capaz de ejecutar el software que necesitas utilizar? | No estoy seguro. Debes descubrirlo antes de comenzar tu lección para evitar pérdidas de tiempo. |
| Sí. | |
| Todo parece correcto. No te olvides de tomar notas durante las actividades propuestas así como reflexionar y evaluar sobre la lección una vez que ya haya sido puesta en práctica. | |

Tabla 1. Lyon-Jones (2011) Teaching with technology- A basic checklist. Traducción personal.

Las preguntas que esta checklist nos plantea resultan de gran utilidad para orientar nuestras reflexiones a la hora de hacer uso de las TIC en el aula. Una reflexión profunda es necesaria para tener claros nuestros objetivos y expectativas con respecto a las TIC. Esta checklist puede convertirse en un buen punto de partida con el cualquier docente puede iniciar el proceso de introducción de las TIC en su aula, siendo consciente desde el principio hacia donde orientarse.

❖ **Allan Carrington: The pedagogy wheel**

La Rueda Pedagógica o Pedagogy Wheel, es un recurso creado en por primera vez en julio del 2012 por Allan Carrington, quien ha continuado actualizándola hasta su última versión conocida como The Pedagogy Wheel V4.0 publicada en Mayo del 2015. Esta rueda consiste en una herramienta disponible en 19 idiomas diferentes que cuenta con enlaces a las 122 aplicaciones educativas gratuitas más recientes y populares.

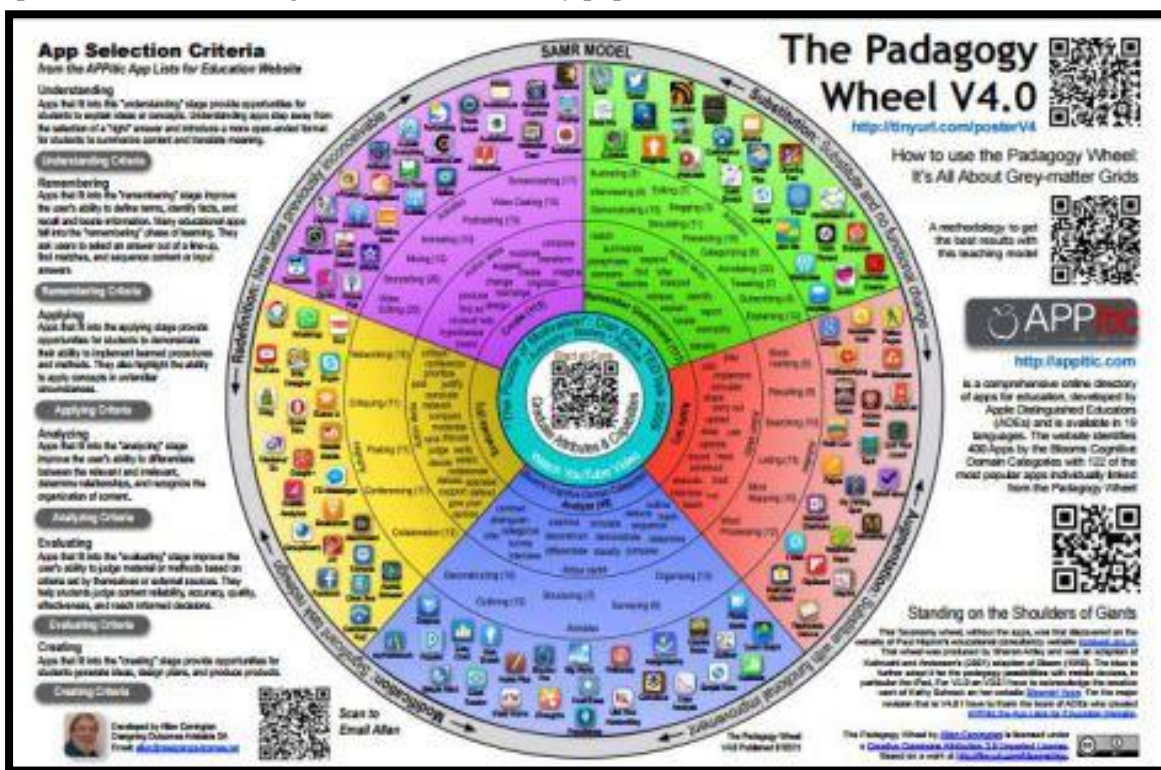


Imagen 1. Carrington (2015).The Pedagogy Wheel V4.0. Disponible en:
<http://www.unity.net.au/padwheel/padwheelposterV3.pdf>

Noriega (2014) nos presenta una explicación fácil de comprender de cómo debe emplearse esta rueda. Para comenzar, debe leerse comenzando desde el centro hacia afuera, cada nivel aporta una información diferenciada que a su vez queda englobada de manera conjunta bajo este diagrama.

El círculo del centro nos muestra un enlace a través de un código QR las capacidades y atributos que cualquier alumno/a debe desarrollar. Algunos ejemplos extraídos de dicho enlace propuesto por el código QR son tener energía, pasión y entusiasmo, aprender de los errores, aprender de la experiencia, escuchar diferentes puntos de vista antes de tomar una decisión, entre otros de los que encontramos como los 15 fundamentales (Carrington, 2004). En un segundo círculo aparecen las tres palabras que definen la actuación de cualquier profesional de la docencia: Autonomía, profesionalismo, propósito. El tercer círculo alude a la taxonomía de Bloom (1956) pero incluyendo los cambios introducidos por Anderson y Krathwohl (2001). Las destrezas quedan así organizadas en función de la exigencia cognitiva que las actividades propuestas requieran. A continuación, aparece un nuevo círculo en el que se enuncian los verbos, escritos en presente, sugeridos para cada una de los dominios propuestos por Bloom. Tras esta introducción encontramos en la rueda propuestas de actividades que podemos diseñar teniendo en cuenta toda la información aportada con anterioridad. Finalmente llegamos al sexto círculo en el que aparecen las aplicaciones de iPad que ayudarían al desarrollo de las actividades presentadas en el quinto círculo.

Esta rueda centra su atención en modelos 1:1 de integración de las nuevas tecnologías, es decir, valora que los estudiantes cuenten con un dispositivo móvil del que disponer de manera personal dentro del aula. De este modo, las aplicaciones que presenta están sustentadas en la tecnología Apple, pero se valora también la posibilidad de disponer de actividades similares para el ordenador de escritorio o para Android, reduciendo sus limitaciones y ampliando el valor de este instrumento.

Emplear este esquema resulta muy positivo para la práctica docente porque permite saber con exactitud el nivel de integración de las TIC que vamos a alcanzar a través del uso de las diferentes aplicaciones propuestas. El abanico de aplicaciones al que podemos acceder a través de los iPads es extremadamente amplio y en muchas ocasiones esta situación genera frustraciones entre los docentes que se ven incapaces de encontrar la herramienta adecuada para apoyar su enseñanza. Gracias a esta rueda, se puede acceder de manera rápida y fiable a aquellas aplicaciones educativas más utilizadas y que además son gratuitas. Reduciendo así el tiempo de búsqueda y permitiendo que las TIC sean integradas en el aula en los niveles deseados.

❖ Instituto Nacional de Tecnologías Educativa y de Formación del Profesorado (Intef)

En la página web <http://educalab.es/intef/introduccion>, encontramos una plataforma virtual ofrecida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España, que pone al alcance de la comunidad educativa un medio en el que acceder a gran cantidad de recursos educativos relacionados con las TIC al igual que otros documentos o información que puedan resultar de utilidad para el apoyo de la enseñanza.

Entre los objetivos que esta página web pretende alcanzar, encontramos dos que resultan especialmente relevantes a la hora de justificar el uso de esta página web en el proceso educativo. Así, a través de su página web, Intef pretende alcanzar:

- ✓ “Elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento, con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas.
- ✓ La realización de programas de formación específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, en el ámbito de la aplicación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.”

(Intef, s.f)

Como dejan claro estos objetivos, esta página web, a través de un formato muy intuitivo permite un acceso rápido y eficiente a un amplio abanico de herramientas basadas en la incorporación de las nuevas tecnologías. Dichas herramientas servirán de ayuda para evolucionar en el proceso de enseñanza y poder acceder tanto a los medios como a la formación que los docentes puedan necesitar con respecto a este tema. Tenerla presente como un elemento al que recurrir de forma habitual es, sin duda, una práctica recomendable que solventará los problemas derivados de la falta de apoyos para realizar actividades a través de las TIC.

4. CONTEXTO

4.1. ESTADOS UNIDOS: UNA REALIDAD DIVERSA

❖ Contexto socio-cultural

Estados Unidos, situado en norte américa, con una población de 318,892,103 habitantes es el tercer país más más poblado del mundo, después de China e India. (Central Intelligence Agency, 2014)

Estados Unidos es un país con una gran diversidad cultural donde el plurilingüismo es la característica fundamental. Según American Community Survey (2010) en Estados Unidos un 80.38% de la población habla inglés mientras que un 19.62% habla otras lenguas. Dentro de este último porcentaje, encontramos que un 62.13% habla Español, 2.96% Chino, 2.24% Vietnamita, 2.24% Francés, 1.94% Coreano, siendo estas las principales entre otras muchas.

Debido a esta diversidad, una de las principales preocupaciones a nivel educativo que el país afronta es asegurar que todas estas individualidades sean respetadas y valoradas dentro de las aulas. Actualmente, la educación estadounidense hace frente a lo que se conoce como “Achievement Gap” o “Brecha Educativa” definida por la Editorial Projects in Education Research Center en su artículo Achievement Gap (2011) como la “disparidad en el desempeño académico entre los estudiantes”. Estas diferencias aparecen reflejadas en las notas, resultados obtenidos en test estandarizados, alumnos/as que abandonan la escuela, entre otros factores. El artículo alude al hecho de que según los datos tomados en 2009 y 2011 por el National Centre for Education Statistics, los alumnos/as afroamericanos e hispanicos tienen peores notas que sus compañeros/as americanos caucásicos. De media, tienen 20 puntos menos en los test de matemáticas y lectura realizados por la National Assessment of Educational Progress (NAEP) en cuarto y octavo grado.

Para hacer frente a esta situación el gobierno de Estados Unidos estableció en 2011 la ley conocida como No Child Left Behind, por la cual se pretende asegurar que todos los niños y niñas tengan oportunidades igual de justas, igualitarias y significativas a la hora de obtener una educación de calidad que les permita alcanzar los estándares de éxito marcados así como superar las evaluaciones académicas determinadas por el estado (Public Law 107-110, 2002). Tras la implantación de esta ley, reducir esta brecha y acercar culturas se convirtió para todo el país en el centro de la acción educativa.

Debido a esta situación, las escuelas han pasado a plantearse la importancia de desarrollar en los alumnos/as la conciencia cultural necesaria para poder hacer frente a esa realidad multicultural en la que se encuentran inmersos. El aprendizaje de nuevas lenguas se define como el camino apropiado para acercar pueblos a un sentimiento de mayor unión y respeto entre todos, así como enriquecer el propio currículo de la escuela.

Actualmente, las lenguas que las escuelas tanto públicas como privadas ofrecen en Estados Unidos son, en rasgos generales, las siguientes (Center for Applied Linguistics, 2008):

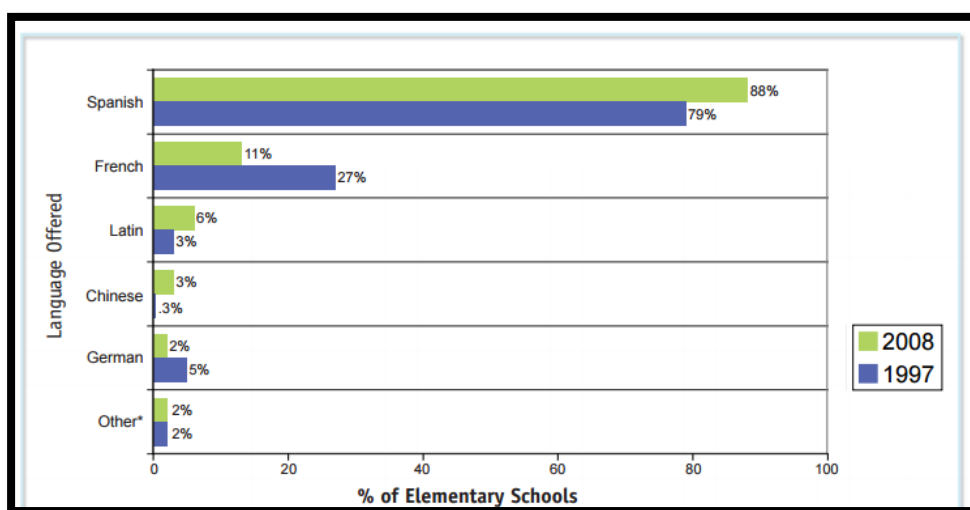


Gráfico 1. Lenguas extranjeras ofrecidas por escuelas elementales con programas de lenguas extranjeras (1997, 2008). Gráfico recuperado de Center For Applied Linguistics (2008)

*Nota: Otras lenguas ofrecidas por el 2% o menos de las escuelas: Africanas, lengua de signos americana, árabe, griego, hawaiano, hebreo, Hupa, italiano, japonés, coreano, navajo, portugués, ruso, yiddish y Yup'ik.

La popularidad del español se debe principalmente a la gran población de origen hispano-hablante y la cultura mexicana, a la proximidad de los países latinos. Las posibilidades laborales son otra de las razones fundamentales a la hora de seleccionar un idioma (en concreto es la causa principal de la oferta de chino-mandarín). En cuanto al francés la razón principal llega por la proximidad y hermanamiento con Canadá, donde hay un 60% de población francófona. (Center for Applied Linguistics, 2008)

❖ Programas educativos para la adquisición de lenguas extranjeras

Estas lenguas se enseñan en Estados Unidos tomando como base diferentes programas, cada cual con una filosofía diferente con respecto a la adquisición de la lengua. De manera general, se apuesta por la inclusión de programas de adquisición de una lengua extranjera desde edades tempranas. Entre los programas con estas características, ofrecidos en las escuelas de educación elemental del país, encontramos cierta variedad.

Tomando como referencia la información expuesta por Davis (2001) en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, las diferencias fundamentales que podemos observar entre ellos se centran en:

- ✓ Número de horas de contacto que tiene el alumno/a con la lengua extranjera en la escuela.
- ✓ Contenido o materia que se trabaja en relación con la lengua extranjera.
- ✓ La lengua que se enseña.

Así, los tres modelos de enseñanza de una lengua extranjera más populares entre los enfoques de enseñanza elemental, en Estados Unidos, son los siguientes:

Programas FLEX (Foreign Language Experience)

Buscan un aprendizaje exploratorio de la lengua, por lo que su acción se centra en la proveer al alumno/a de una introducción y un conocimiento general de lengua. Estos programas tratan de crear una base para un estudio posterior más profundo de la lengua extranjera. Habitualmente, en estos programas los alumnos/as suelen probar diferentes lenguas y una vez que ya están familiarizados con varias, escogen aquella que más les gusta y comienzan a recibir clases de lengua tradicional.

El objetivo fundamental de este sistema es acercar a los alumnos/as de una manera informal un vocabulario básico así como a estructuras simples y conversaciones sencillas, tratando de estimularle para estudiar dicha lengua más en profundidad en un futuro. Uno de los elementos básicos en la filosofía de los programas FLEX es acercar a los alumnos/as a la cultura y al país en el que se enmarca la lengua de estudio para fomentar el interés, la curiosidad y sobre todo contextualizar la lengua. Con respecto a la instrucción, tiene lugar en periodos cortos y se produce en su mayoría en la lengua materna de los alumnos/as y no en la lengua extranjera de estudio.

Programas FLES (Foreign Language in Elementary School)

En este caso, se hace hincapié en la capacidad de los alumnos/as para desarrollar destrezas de comprensión auditiva así como de comunicación verbal. Se enfatiza menos en la adquisición de las destrezas de lectura y escritura esperando que este programa tan solo sea un breve inicio de los alumnos/as en ellas. La cultura también es considerada como un elemento asociado al aprendizaje de la lengua y a través de estos programas se pretende promover respeto y comprensión hacia las mismas.

Existen dos métodos de aplicación de este programa. Por un lado, puede destinarse a la enseñanza exclusiva de la lengua extranjera de tal manera que los alumnos/as dedican entre un 5% y un 15% al aprendizaje de la lengua extranjera. O bien, por otra parte, los programas FLES pueden tratar de enseñar la lengua extranjera a través de contenidos de carácter multicurricular. En este último caso el tiempo de exposición aumenta (15% y 50% del tiempo de clase) dado que algunas de las asignaturas son estudiadas en la lengua extranjera.

Incluidos en esta idea encontraríamos los programas conocidos como “*FLES intensivo*” cuya principal diferencia con el anterior es el incremento de las horas de contacto con la lengua de estudio al que se expone a los alumnos/as.

Programas de Inmersión

Los programas de inmersión presentan una perspectiva algo diferente ya que en ellos se promueve que todo el currículo ofrecido por el centro escolar sea impartido en la lengua extranjera. De este modo el tiempo de exposición es el máximo posible.

Estos programas son propuestos bajo una política de continuidad como garantía de efectividad de los mismos. Es decir, los alumnos/as deben comenzar el programa en Kindergarten (5 años) y continuar en él durante los seis años que componen el periodo correspondiente a la educación elemental.

El currículo ofrecido por las escuelas de inmersión es el mismo que se ofrece en las escuelas ordinarias. A los alumnos/as se les enseñan los mismos contenidos en las materias básicas que a sus compañeros/as en otras escuelas. A través de este programa, el objetivo es doble. Se espera que los alumnos/as sean capaces de comunicarse en la lengua extranjera a un nivel cercano al de un niño/a nativo a su misma edad, al mismo tiempo que dominen los contenidos curriculares propios de la etapa.

Por tanto, se esperaría que los alumnos/as de sexto grado de las escuelas de inmersión supieran, entender, leer, hablar y escribir en la lengua extranjera al mismo nivel que un alumno/a del país extranjero donde esa lengua se habla.

En los programas de inmersión total, la enseñanza de la lengua materna de los alumnos/as (inglés en este caso), no se introduce hasta el segundo o tercer año en la escuela.

4.2. MINNESOTA: ST. PAUL PUBLIC SCHOOL DISTRICT

Debido a la extensión del país es necesario realizar una contextualización más profunda del lugar en el que tuvo lugar mi investigación educativa. De este modo mi estancia se desarrolló en el colegio Adams Spanish Immersion School localizado en St. Paul, capital del estado de Minnesota.

Minnesota es uno de los cincuenta estados que configuran la división territorial de Estados Unidos. Situado al Noroeste hace frontera con Canadá en el Norte, Wisconsin en el este, Iowa en el sur y Dakota del Norte y del Sur en el oeste. Cuenta con una población de 5,457,173 habitantes, ocupando en el puesto número 21 de mayor población entre el resto de los cincuenta estados. (United States Census Bureau, 2014).

Minnesota se construyó durante la segunda mitad del siglo XIX fundamentalmente gracias a inmigrantes Europeos procedentes de Alemania, Suiza, Noruega, Inglaterra, Polonia al igual que Irlanda y Canadá Francesa (Worldmark Encyclopedia of the States, 2007). De este modo, además de su origen ya de por si diverso, la inmigración y la llegada de nuevas culturas al estado es una realidad.

Dentro del estado de Minnesota entre las cinco ciudades más pobladas encontramos el área metropolitana de Minneapolis-St. Paul conocida de esta manera por la proximidad geográfica de ambas ciudades así como su estrecha relación a otros niveles. Así, Minneapolis sería la ciudad más poblada del estado con 392,880 habitantes mientras que St. Paul, siendo la capital, es la segunda ciudad más poblada con 290,770 habitantes (United States Census Bureau, 2014). La realidad anteriormente descrita para el estado en su conjunto es perfectamente aplicable en la situación concreta de estas ciudades gemelas.

Centrando el análisis en el tema de estudio, el distrito escolar de St. Paul es uno de los más grandes del estado de Minnesota contando con más de 39,000 estudiantes. La división étnica para el distrito es la siguiente 31'5 % de asiáticos, un 30'3% de afroamericanos, 22'5% de americanos caucásicos, 13'9% de latino americanos y finalmente un 1'82% de indios americanos. Dentro de esta diversidad los alumnos/as que asisten a las escuelas públicas de St. Paul hablan más de 125 lenguas y dialectos diferentes, el 34% están aprendiendo inglés dado que no es su lengua materna (St. Paul Public School District, 2015).

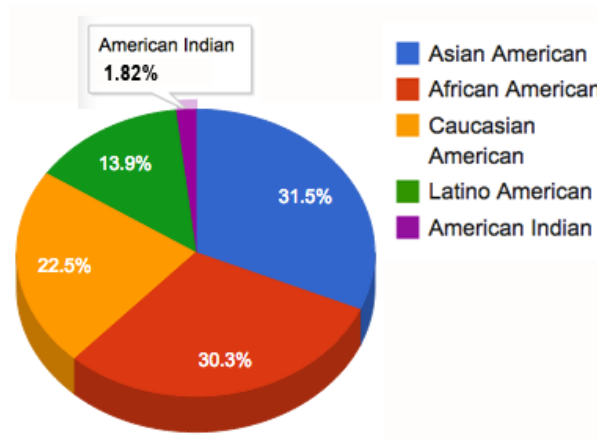


Gráfico 2: División étnica del alumnado en el distrito escolar de St. Paul. Gáfico recuperado de St. Paul Public Schools Distric (2015)

A la luz de todos estos datos podemos comprobar como la situación en Minnesota, concretamente en St. Paul, no se aleja de las consideraciones generales de todo el país. Por tanto, en este distrito escolar, las preocupaciones fundamentales son dos: La diversidad cultural y lingüística por un lado y cómo lograr que los alumnos/as de estas escuelas alcancen los mismos niveles de logro a pesar de sus diferentes contextos, por el otro.

4.3. NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS ESCUELAS

Una de las soluciones recientes que el país está comenzando a desarrollar, es solventar esa brecha educativa a través del uso y la aplicación educativa de las TIC.

Una herramienta de evaluación con respecto al uso de esas nuevas tecnologías es The Connectivity ScoreCard creado por Leonard Waverman en 2008. The Connectivity ScoreCard es un sistema de clasificación de países en función de su nivel de “conectividad”. Esta clasificación resulta interesante porque en ella, el término de conectividad evalúa la capacidad de los diferentes países, no solo de contar con buenas infraestructuras y hardware sino que además trata de determinar la eficiencia con la que esa infraestructura y hardware son utilizados.

Según esta lista, Estados Unidos cuenta con una puntuación de 6.46 encontrándose entre las tres más altas tan solo por debajo de Dinamarca y Suiza (Connectivity ScoreCard, 2013). Estados Unidos tiene la capacidad tecnológica necesaria para transformar la enseñanza y avanzar en la dirección marcada por las nuevas tecnologías. Estas podrán ser utilizadas para reducir esa brecha educativa que es latente así como seguir mejorando la calidad de la educación de todo el país. La aplicación de las nuevas tecnologías en las aulas puede ser la clave para dar pie a esa innovación educativa que el sistema está requiriendo.

❖ Adams Spanish Immersion pionera en el proyecto tecnológico

Adams Spanish Immersion Magnet School pertenece a la educación pública de tal modo que opera siguiendo su correspondiente sistema de administración. Sin embargo, es considerada “Magnet School” debido a su programa de inmersión en español. Se denominan Magnet School a todos aquellos centros que proveen un currículum estándar de materias pero al mismo tiempo ponen especial interés en algún aspecto concreto, en este caso la lengua extranjera español.

La escuela, alberga un total de 714 estudiantes, repartidos en grados que van desde Kindergarten (5 años) hasta 5° Grado (11 años). Es una de las pocas escuelas de inmersión de la zona y su programa de inmersión lingüística cuenta con una importante reputación dentro del distrito escolar.

En relación con la inclusión de las TIC, Adams se configuró como una de las escuelas pioneras dentro del distrito en incorporar los iPads en las clases. Tuve la oportunidad de ver el proceso desde dentro ya que los dispositivos se introdujeron después de que yo llegara a la escuela. Esto me permitió comprobar cómo, alumnos/as, profesores/as y el resto de la comunidad educativa respondían ante ello. Adams entra en este proyecto tecnológico como medio para lograr lo que se entiende como “personalized learning”.

– ¿Qué es el 1:1 Personalized learning?

A la luz de todos los datos presentados con anterioridad, el consejo de educación del distrito de escuelas públicas de St. Paul aprobó por votación el 25 de Junio del 2014 que a través de un acuerdo con Apple Inc. todas las escuelas contarían con Ipads, Ipads Mini y MacBooks para ser utilizados de manera personal por los alumnos/as. A lo largo de los años la tecnología se ha ido integrando en el las escuelas de St. Paul para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Pero ahora se busca crear un gran impacto dándole a cada alumno/a un Ipad. Este proyecto engloba escuelas de educación elemental (desde Kindergarten hasta 5° Grado) así como Middle Schools y High Schools.

Esta iniciativa surge en bajo el nombre de “1:1 Personalized Learning” como propuesta acción ante esta necesidad de reducir las diferencias en los logros de los estudiantes y hacer frente a esta nueva realidad tecnológica. El distrito de St. Paul consideró necesario dar respuesta a los diversos tipos de necesidades educativas que se pueden encontrar en todas las aulas de educación elemental. La incorporación de esta tecnología surge como un nuevo enfoque desde el que afrontar la diversidad educativa garantizando que los alumnos/as de la ciudad puedan disponer de una educación personalizada y adaptada a sus individualidades.

La tecnología en esta propuesta es entendida como una herramienta para personalizar el aprendizaje, considerando que los iPads se podían ser la clave para atender a las necesidades de un amplio abanico de estudiantes al mismo tiempo que les ayuda a mantenerse motivados hacia la tarea. La idea de 1:1 personalized learning está ligada al concepto “1:1 computing” que hace referencia al nivel al que el acceso a la tecnología está disponible para los estudiantes (Bebell & O’Dwyer, 2010). Los proyectos educativos basados en 1:1 computing son reformas de enriquecimiento tecnológico en la que alumnos/as y profesores tienen un acceso ubicuo a ordenadores portátiles o en este caso iPads. Con ello se busca utilizar la tecnología para transformar lo que los estudiantes aprenden y lo que los profesores enseña fuera y dentro de las aulas.

La incorporación de estos dispositivos comenzó en el otoño del 2014 y se establecieron dos olas de implementación de los iPads en las aulas. Tomando como referencia la capacidad inmediata de los centros para albergar la nueva tecnología, durante el curso 2014-2015 se han repartido los iPads en 37 escuelas, dejando para el curso 2015-2016 la implementación en las 25 restantes del distrito. Los objetivos planteados por el programa se redactan de cara a los próximos dos años, esperando que, pasado ese tiempo, los alumnos/as sean capaces de:

- ✓ Colaborar más fácilmente en proyectos y compartir documentos entre ellos y sus profesores.
- ✓ Usar múltiples aplicaciones para explicar conceptos, tales como aplicaciones de dibujo que son más significativas para aquellos alumnos que responden mejor al aprendizaje visual.
- ✓ Grabar voz o vídeo de las instrucciones del profesor y escucharlas de nuevo para reforzar el aprendizaje y la comprensión.
- ✓ Comprobar conceptos o hechos de manera instantánea en lugar de dejar preguntas sin contestar.
- ✓ Usar video, sonido, música y diseño gráfico para completar tareas de forma creativa o tomar notas.
- ✓ Explorar con aplicaciones que proporcionan modelos del mundo real.
- ✓ Romper las clásicas fronteras de las escuelas tradicionales para recoger datos del mundo real, analizarlos usando herramientas profesionales y compartiendo las conclusiones con otros en modos que faciliten que los estudiantes logren hacer diferencia.

(Saint Paul Public Schools District, 2015)

Todos los objetivos anteriores intentan alcanzar, a través de la inclusión de las TIC, una enseñanza personalizada donde el alumno/a sea el centro de atención de la práctica educativa, al mismo tiempo que se permite que las escuelas se abran al mundo que las rodea, favoreciendo que los alumnos/as accedan a información real y contextualizada. A través de esta propuesta, se pretende mejorar los niveles de enseñanza ofrecidos en las escuelas, respondiendo igualmente a la necesidad de solventar la brecha educativa latente en ellas.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

En vista al marco teórico expuesto con anterioridad, así como al contexto específico determinado por la realidad de la escuela en la que estoy poniendo en práctica mi análisis, han existido dos grandes preguntas en torno a las cuales ha girado mi investigación:

¿Qué valoración hacen los diferentes miembros de la comunidad educativa con respecto a la inclusión de las TIC en la escuela bajo este modelo 1:1?

¿Cómo cambia el modelo de inclusión 1:1 cuando las TIC son integradas para mejorar la enseñanza de la lengua extranjera?

La investigación llevada a cabo para responder a estas preguntas, me ha permitido establecer un contacto directo con la realidad que rodea al centro escolar que estoy tomando como referencia, lo que me ha ayudado a reflexionar sobre cómo la teoría es llevada a la práctica en contextos reales.

Toda investigación necesita recoger, registrar y analizar los datos obtenidos de una manera metódica y cuidadosa. En esta ocasión me he valido de dos sistemas de recogida de información:

- Observación directa del aula y del centro para conocer los usos que se hacen de los iPads en la escuela.
- Entrevistas realizadas a diferentes miembros de la comunidad educativa, que me permitieron obtener una representación fiable sobre la opinión general de la misma con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela. Los miembros de la comunidad educativa entrevistados fueron: Equipo directivo, profesorado, familias y alumnado.

Ambos métodos se engloban dentro de la investigación cualitativa, donde el propósito inicial es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, creencias, opiniones, los significados y las actitudes. (Vargas, 2011, p. 120).

5.1. OBSERVACIÓN DIRECTA DEL AULA Y DEL CENTRO

Desde el comienzo de mis prácticas he llevado a cabo un diario personal en el que he anotado y reflexionado sobre todos aquellos aspectos educativos relevantes que he podido observar en la escuela, a lo largo de los cinco meses que han durado mis prácticas. Durante este periodo he tenido la oportunidad de trabajar en tres clases de Primer Grado diferentes, lo que me ha permitido estar en contacto con alrededor de 80 alumnos/as así como acercarme a la práctica educativa de tres docentes distintos. Por ello, la información recogida durante mis observaciones se basa en notas de campo. Kawulich (2005) las define, tomando como referencia el trabajo de Dewalt y Dewalt (1998), como datos y como análisis, dado que las notas proporcionan una descripción proporcionada de lo que está siendo observado y son el producto de procesos de observación. Como ellos mencionan, las observaciones no son datos a menos que sean registradas en notas de campo que representen una proporción significativa de la realidad de la escuela.

Este sistema de análisis de la realidad es conocido como observación participativa, dado que he vivido dentro del contexto de la investigación, participando en todas las actividades y rutinas de la escuela, sumergiéndome de manera personal en la temática de estudio. Autores como Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993) consideran que las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una fotografía escrita de la situación de estudio.

Bernard (1994) indica varias razones para incluir la observación participante en las investigaciones cualitativas y, entre ellas, en la más destacable se valora que este tipo de observación facilita la posibilidad de recoger diferentes tipos de datos. El hecho de estar dentro del contexto a investigar durante un periodo de tiempo determinado permite que el investigador se familiarice con la comunidad en la que está inmerso, logrando participar en actividades a las cuales no habría sido invitado en otras circunstancias.

Valorando la observación participativa como un método de utilidad para mi investigación, el diario me ha ayudado a recolectar la información necesaria para realizar un trabajo posterior de análisis y organización de la misma. Debido a la especial relevancia que tiene la inclusión de las TIC en educación para esta investigación, he decidido centrar mis observaciones en este campo. Para dar respuesta a las preguntas de investigación citadas con anterioridad, he llevado a cabo una observación selectiva (Angrosino & Mays, 2000). Desde la incorporación de los iPads en las aulas, he prestado especial atención a los usos que se han hecho de estas nuevas tecnologías a lo largo de este tiempo. De este modo, tras una observación y registro de los mismos puedo dividir los usos de estos dispositivos en diferentes apartados.

❖ Uso de los iPads observado en las aulas

Tomando como referencia la clasificación desarrollada por Puentedura, (2009) para conocer la integración que se hace de la tecnología en una escuela, finalizado el periodo de observación puedo concretar que todos los usos que he percibido del iPad se mantienen en la capa de mejora de la que nos habla este autor. Es decir, todas actividades desarrolladas con los iPads se integran en el aula a nivel de sustitución o de aumento.

Recordamos que al hablar de sustitución hacemos referencia al uso de la tecnología como un elemento de remplazo directo, no se provocaban cambios funcionales en la práctica. Así, desde que se incorporaron los iPads en las aulas, los profesores/as han cambiado alguna de sus prácticas habituales sustituyendo el uso de recursos materiales como el papel y el lápiz por el estos dispositivos. Cambia el soporte pero no cambia la actividad. En el caso de aquellas situaciones en las que he observado un nivel de integración de aumento, si he podido apreciar una ligera mejora funcional en la práctica, pero siempre sin cambiar la metodología seguida antes de la inclusión de los iPads.

A continuación, voy a presentar una clasificación de todas las aplicaciones que los docentes han empleado en su aula durante el tiempo que he podido observar su actuación. En la clasificación presento dichas aplicaciones organizadas en “Sustitución” o “Aumento” incluidas en la capa de “mejora” desarrollada en la clasificación SAMR de Puentedura, R.R. (2009).

| MEJORA | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sustitución | Aumento |
| <p>Geoboard: Aplicación que permite a los alumnos/as acceder a un geoplano digital. En lugar de emplear el geoplano manipulativo utilizan el geoplano ofrecido por esta aplicación en la que pueden realizar figuras geométricas, arrastrando por la pantalla del iPad gomitas de diferentes colores y colocándolas en el tablero del geoplano que ofrece la aplicación.</p> | <p>Educreations: Esta aplicación ofrece a los alumnos/as una pantalla en blanco que poder editar como quieran, pudiéndose crear así diferentes páginas o seguir la secuencia propia de un libro. De manera concreta, he podido observar que los docentes han empleado esta aplicación para que los alumnos/as crearan pequeños libros. Los métodos de uso de esta aplicación para desarrollar esta actividad han sido dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El alumnado realiza su propio libro en una hoja de papel, empleando lápiz y pinturas. Posteriormente, los alumnos/as realizan fotos a cada una de las páginas de su libro. Añaden las fotos a la aplicación Educreations siguiendo la secuencia del libro. Una vez que las fotos han sido añadidas los alumnos/as graban su voz leyendo el libro y lo incorporan a la aplicación. Finalmente al guardar el trabajo se crea algo similar a un vídeo en el que se puede escuchar la voz del alumno/a leyendo la historia mientras las páginas se van pasando.² ✓ En otras ocasiones, en lugar de hacer fotos a las páginas del libro que han escrito a mano, realizan el trabajo de creación directamente sobre la aplicación Educreations, utilizando el teclado del iPad y dibujando con sus dedos en la pantalla. En este otro modelo de aplicación también graban sus voces y crean un video con todo el trabajo. |
| <p>Pattern Shapes: La aplicación ofrece a los alumnos/as la posibilidad de utilizar figuras geométricas para explorar a través de la pantalla con las formas, componiendo y elaborando diseños geométricos. Es destacable que esta misma actividad la realizan frecuentemente empleando figuras geométricas reales que pueden manipular de forma directa.</p> | <p>Skicht: A través de esta aplicación los alumnos/as tuvieron la oportunidad de buscar fotos de animales en internet, añadirlas a la aplicación y utilizar las herramientas de la aplicación para añadir flechas y palabras que indicaran las diferentes partes del cuerpo del animal. Destaco esta aplicación en el nivel de mejora porque también observé que este mismo ejercicio de etiquetar partes del cuerpo de los animales lo hacían otras ocasiones utilizando una ficha en la que aparece la foto del animal y ellos deben dibujar las flechas. Es decir, se ha observado aumento en el sentido de que a través del iPad los niños/as deben buscar la imagen y subirlas a la aplicación, a partir de ahí, la actividad se hace igual en papel y en el iPad.</p> |
| <p>Line ‘em up: Aplicación con la que se deben colocar en el orden correcto los números. Esta aplicación ayuda a mejorar la capacidad del alumno/a en el conteo. Sin embargo, esta misma actividad se puede realizar con fichas reales en lugar de emplear las proporcionadas por la aplicación.</p> | <p>Popplet: Para crear mapas conceptuales que ayudan a conectar ideas o contenidos teóricos explicados en el aula. Esta aplicación permite crear diferentes cuadros de texto a los que se puede añadir imágenes o dibujos, cambiar el color y tamaño. Después, empleando flechas se puede conectar la información según se desee. Esta actividad de crear mapas conceptuales era desarrollada por los docentes en los cuadernos de escritura de los alumnos/as mientras ellos iban explicando el esquema en la pizarra. Con esta aplicación, se ha sustituido el soporte, cambiando la actividad del papel al iPad y se ha producido un aumento dado que se pueden añadir imágenes en los cuadros de texto.</p> |

Tabla 2. Uso de los iPads en la escuela Adams Spanish Immersion.

²Ejemplo de actividad educreation: <https://www.educreations.com/lesson/view/violeta-b-b/28944302/?s=pjLkCY&ref=app>

Las descritas anteriormente, han sido las aplicaciones utilizadas y las actividades realizadas con ellas que se han incluido en la práctica docente desde la incorporación de los iPads. Como detalle, es necesario recordar, que todos los usos que aquí se presentan han sido pensados para alumnos/as de Primer Grado de la escuela elemental, es decir, estas actividades están destinadas a niños/as de siete años.

❖ **Apoyar la docencia**

Cada docente también recibió, por parte del distrito escolar, un iPad personal. De este modo, los docentes también tienen la posibilidad de explorar en primera persona las posibilidades presentadas por el iPad así como emplear esta herramienta como recurso para su práctica educativa. Desde que fueron introducidos en las aulas, los maestros/as han comenzado a apoyar su docencia en esta tecnología, es decir, han comenzado a emplear los iPads como apoyo a sus explicaciones teóricas o la instrucción en general.

Los profesores/as utilizan el iPad para conectarlo al proyector, de manera que todos los alumnos/as puedan ver al mismo tiempo lo que el profesor/a está haciendo en su iPad. Esto resulta de utilidad a la hora de explicar cómo emplear una aplicación o en general como hacer una actividad en la que es necesario el uso del dispositivo.

Otro uso que se le ha dado y que me ha resultado curioso es el de “proyector”. Uno de los docentes con los que he trabajado, utilizando una caja de cartón, coloca el iPad encima de ella y enfocando la cámara del iPad hacia un agujero que hay en la caja, en la pantalla del proyector se puede ver lo que el profesor está haciendo en la caja. Para que se pueda ver la pantalla es necesario apagar la luz, pero al apagar la luz la cámara del iPad no puede captar lo que hace el docente, por lo que utilizando la linterna del móvil, enfocada en otro agujero realizado en la caja, se obtiene la luz que se necesita. De esta forma, dentro de la caja, el profesor puede estar escribiendo un texto, manipulando bloques de base diez, realizando un dibujo...mientras todos los alumnos/as de la clase pueden ver a tiempo real en la pantalla lo que está haciendo.

En ocasiones, los docentes hacen fotos del trabajo de los alumnos/as o graban vídeos de prácticas interesantes y finalmente los enseñan a toda la clase para que todos puedan ver el trabajo de sus compañeros/as. Un ejemplo concreto de este uso fue empleado por uno de los profesores con los que trabajaba. Para el final del curso, los alumnos/as de su clase estaban organizando un baile que iban a presentar a toda la escuela. Como parte de los ensayos, el profesor grababa a los alumnos/as y posteriormente todos juntos lo veían en el proyector y analizaban los fallos y posibles mejoras para que así el resultado final fuera mejor.

❖ Juegos educativos

A lo largo del día, los alumnos/as cuentan con un periodo de tiempo libre en el que pueden realizar aquellas actividades que prefieran. En las aulas existen juegos de mesa para jugar en grupo, juegos más individuales, cartas, juguetes, muñecos, fichas de dibujos para colorear...En definitiva múltiples materiales que los alumnos/as pueden utilizar en su tiempo libre.

Desde la incorporación de los iPads, estos dispositivos se han incluido en la lista de materiales que se pueden utilizar en este periodo de tiempo. Podríamos decir que los iPads han monopolizado este espacio ya que he podido observar que cuando a los alumnos/as se les permite emplear el iPad, más de la mitad de ellos lo eligen siempre para jugar en su tiempo libre. Entre los juegos más populares que emplean los alumnos/as encontramos:

- ✓ *Todo math*: Juego de matemáticas organizado por niveles y misiones en las que los alumnos/as deben poner en juego sus conocimientos matemáticos (suma, resta, conteo, orden, horas, fracciones...) para resolver las diferentes pruebas presentadas en la aplicación.
- ✓ *Little Writer*: Se trata de un juego en el que los alumnos/as pueden trazar la forma de las diferentes letras del abecedario con el dedo siguiendo las instrucciones presentadas por la aplicación. De este modo, en función de la rapidez o la precisión del trazado, los alumnos van ganando puntos que van acumulando. Este juego da la posibilidad de trazar letras mayúsculas, minúsculas, palabras completas, números y figuras geométricas.
- ✓ *Kodable*: Juego que estimula el desarrollo de la lógica y de conceptos necesarios para mejorar las destrezas de los alumnos/as en el manejo de los iPads.
- ✓ *Garage band*: Les permite crear música empleando diferentes instrumentos (guitarra, piano, órgano y batería). Los alumnos/as suelen utilizarlo para grabar ritmos, modificar el audio (más lento, más rápido, grave, agudo) pero en general lo emplean para tocar los instrumentos como simple diversión, sin ningún fin que vaya más allá de escuchar el sonido que hacen las teclas del piano o las cuerdas de la guitarra al pulsarlas.
- ✓ *Photo booth*: Aplicación que permite editar fotografías añadiendo diferentes filtros, colores, iconos, dibujos, deformaciones en la imagen...A los alumnos/a les gusta pasar su tiempo libre haciendo fotografías que luego editan a través de esta aplicación.

❖ Regulador del comportamiento

Uno de los usos de los iPads que también he observado es el de regulador del comportamiento. En la escuela en la que tuvieron lugar mis prácticas existen alumnos/as con serios problemas de comportamiento derivados de conflictos familiares, frustración hacia la tarea o hiperactividad entre otras causas. Estos niños/as presentan ataques de ira y rabia que les llevan a insultar, tirar cosas, pegar o romper material. Tras la llegada de los iPads he podido observar como en muchas ocasiones estos problemas son aplacados con estos dispositivos. Para evitar que estos alumnos/as lleguen a esos estados de ira, de manera preventiva se les ofrece el iPad para que puedan utilizarlo y estar distraídos. Del mismo modo, en el caso de que esos ataques estén teniendo lugar, el iPad es una herramienta que también se utiliza para calmarlos. En toda observación que he podido realizar, cuando a estos alumnos/as se les ofrece el iPad ellos tienen la capacidad de decidir qué quieren hacer con él, lo cual usualmente se traduce en jugar a aquellos juegos que prefieren. Se les permite alejarse o situarse en aquel rincón de la escuela que prefieran para jugar con el iPad hasta que se sientan más calmados y puedan reincorporarse al aula.

Una de las aplicaciones también empleadas por los docentes como método de regulación del comportamiento es la conocida como MeMoves. Una aplicación que debido a su formato es de gran utilidad para incluirla en el aula como cuña motriz. La aplicación, bajo una música relajante, presenta niños/as realizando diferentes tipos de movimientos con los brazos. En el caso de una de las profesoras con las que pude trabajar, antes de comenzar la clase siempre apagaba las luces y proyectaba estos vídeos para que los alumnos/as imitasen lo que estaban viendo. El objetivo fundamental era relajar a los estudiantes antes del comienzo de la clase. Esta aplicación también podía ser empleada por los propios alumnos/as en sus iPads, bien viendo los vídeos o bien siguiendo con los dedos patrones de movimiento mostrados en la pantalla.

5.2. ENTREVISTA A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Otro de los métodos de recogida de datos ha sido una entrevista escrita que he realizado a diferentes miembros de la comunidad educativa. Además, debido a que las preguntas se elaboraron con anterioridad, el tipo de entrevista realizada se puede clasificar dentro del grupo conocido como entrevistas estructuradas.

Las preguntas incluidas en la entrevista contaban con un carácter abierto que permitía a la persona entrevistada libertad a la hora de escoger la cantidad de información que quería

aportar en sus respuestas (Salkind, 1999). Escogí la entrevista como método de investigación debido a que me permitían conocer de primera mano las percepciones y sentimientos de las personas entrevistadas con respecto al tema que estoy estudiando. Con el objetivo de favorecer que las personas entrevistadas se expresaran con libertad redacté una carta de confidencialidad para asegurar que toda la información obtenida a través de las entrevistas tendría un carácter anónimo y su uso se limitaría a la presente investigación.

Para asegurar que el éxito de las entrevistas, seguí los pasos de elaboración de las mismas según Salkind (1999). Lo primero fue plantear el propósito para la realización de las entrevistas, en mi caso fue encontrar respuesta a los dos preguntas planteadas con anterioridad. Con respecto a la muestra seleccionada, decidí entrevistar a diferentes miembros de la comunidad educativa con la intención de conocer los diferentes puntos de vista que cada uno de ellos presenta con respecto al tema propuesto. De este modo, entrevisté a familias, profesorado, alumnos/as y miembros del equipo directivo de la escuela. Para obtener una visión más amplia intenté que dentro de los diferentes sectores existiera diversidad, de tal modo que entrevisté a maestros/as de diferentes cursos, a alumnos/as de diferentes edades, familias con distintas realidades sociales así como miembros del equipo directivo de diferente nivel jerárquico.

A la hora de crear las preguntas he tratado de ser clara y directa, buscando un lenguaje sencillo y siempre adaptado a las características del grupo entrevistado. Esto significa que redacté cuatro tipos diferentes de entrevistas para asegurarme que podía sacar el mayor provecho de las mismas. Por otro lado, debido al contexto bilingüe en el que he podido realizar la investigación, a la hora de realizar las entrevistas di la opción de hacerlas tanto en inglés como en español, permitiendo que el entrevistado eligiera el idioma en el que se sintiera más cómodo a la hora de expresarse. Finalmente las entrevistas fueron realizadas durante las dos últimas semanas del mes de mayo, momento en el que la experiencia con los iPads, que se había iniciado en febrero, era lo suficientemente amplia como para conocer la opinión de los diferentes sectores con respecto a ella.

Esta reflexión previa así como el cuidado a la hora de llevar a cabo el desarrollo de las entrevistas han ayudado a que los resultados obtenidos sean muy interesantes.

Es importante resaltar que al pertenecer a investigaciones cualitativas, las entrevistas requieren de bastante tiempo para poder procesar y ordenar toda la información. A su vez analizar dicha información también es un proceso que requiere tiempo y dedicación. Para realizar un análisis profundo y significativo es necesario codificar la información. Por codificar entendemos “agrupar la información obtenida en categorías que concretan las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador” (Rubin y Rubin, 1995, citado en Fernández, 2006).

De este modo para el análisis e interpretación de los datos establecí diferentes categorías centradas en los temas principales de la investigación y todas ellas enmarcadas dentro del uso del método 1:1 de inclusión de tecnologías. Por tanto, en todas las categorías queda implícita su relación con los iPads. Una vez creadas definí un código para ellas. Posteriormente, en cada categoría diferencié varias subcategorías teniendo en cuenta aquellas ideas aportadas por las personas entrevistadas y que a su vez se relacionaban con los temas principales. Mientras que las categorías se mantienen fijas para los diferentes miembros de la comunidad educativa en los que se han tomado las entrevistas, las subcategorías sufrirán modificaciones en función de ello. Todo ello me ha ayudado a manejar de una manera más eficaz toda la información recolectada.

❖ Entrevistas a los profesores

Con respecto al profesorado, se trató de entrevistar a un total de seis docentes, sin embargo, solo se obtuvo respuesta de cuatro de ellos, por lo que la muestra real es de cuatro personas. Entre estos docentes encontramos personas encargadas de cursos distintos educativos. Del mismo modo, entre los entrevistados existía diversidad con respecto a los años de experiencia trabajando en la escuela que se está analizando. Estas características me han permitido tener una visión amplia que ayuda a que las conclusiones que se puedan extraer sean más fiables y representativas.

Para realizar un análisis más profundo voy a organizar las respuestas obtenidas en las entrevistas en diferentes categorías y subcategorías:

| CATEGORÍA | CÓDIGO | SUBCATEGORÍA |
|-----------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | PEA | <ul style="list-style-type: none"> × Miedos y expectativas con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela. × Retos a los que se han enfrentado los docentes. × Cambios en la metodología. × Aplicaciones de uso frecuente. |
| B. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA | ALE | <ul style="list-style-type: none"> × Dificultades encontradas por los docentes. × Beneficios presentes en el uso del iPad en la adquisición de una lengua extranjera. |
| C. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS | REF | <ul style="list-style-type: none"> × Aplicaciones que fomentan la relación escuela-familias. |

A. Proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de los iPads

Miedos y expectativas con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela

Entre los profesores/as entrevistados las opiniones con respecto a sus expectativas y temores sobre la inclusión de los iPads han sido similares. El 100% se sentía muy entusiasmados con la idea de incorporar estas nuevas tecnologías pero al mismo tiempo, todos expresaron su preocupación y nerviosismo inicial ante esta nueva propuesta.

Los principales temores recogidos en las entrevistas se agruparon de la siguiente forma: Un 50% de los entrevistados afirmaba no sentirse preparados para incluir este gran cambio en su práctica educativa. Por otro lado, un 25% manifestó temor hacia el hecho de que los alumnos/as no fueran capaces de entender que los iPads no iban a ser herramientas de juego sino de trabajo, así como a la posibilidad de que estos dispositivos les iban a quitar tiempo para trabajar determinados aspectos del currículo. Otro 25% otros tenían miedo de la posibilidad de que los alumnos/as accedieran a contenido inapropiados. A pesar de todos estos temores iniciales, todos los docentes valoran que por parte de los estudiantes la acogida de estos dispositivos ha sido muy positiva. Una de las principales ventajas que el 100% de los profesores/as han encontrado, es la motivación que generan con respecto a la tarea. De este modo en todos los casos encontramos respuestas similares a “*Veo que todos los estudiantes ponen más esfuerzo en su trabajo cuando están usando los iPads*”.

A excepción de uno de los docentes que ya había tenido la oportunidad de trabajar con el método 1:1 de iPads en otra escuela, todos los demás hacen alusión a la falta de formación. Consideran que no han sido suficientemente formados con respecto a estas tecnologías y que ello ha supuesto una barrera que han tenido que superar solos. La falta de formación es presentada en un 75% de los casos como una de las quejas fundamentales hacia este programa.

Según uno de los docentes, el distrito escolar había planteado esta propuesta al final del ciclo escolar del 2013-2014 y tras ello, organizó diferentes programas de entrenamiento e información, tanto formales e informales, en las que los docentes podían expresar sus dudas. Puntualiza que a pesar de que los iPads fueron introducidos en las aulas a principios de febrero, a los profesores se les facilitó un iPad personal desde el inicio de curso para que pudieran familiarizarse con él. Este mismo profesor, que ya había tenido contacto con un programa similar con anterioridad, comenta que “*El mayor obstáculo fue la disposición de ciertos maestros para la implementación de este recurso*”. Por lo que es posible que la actitud de algunos profesores en relación con este cambio no fuera la adecuada. Aun así, ese 75% del que hablábamos antes, sienten que la formación recibida fue apresurada y que por ello no fue

suficiente. Les hubiera gustado disponer de más tiempo para aprender todas aquellas posibilidades que podían encontrar en el iPad. Tras varios meses usando los dispositivos, ese 75% afirma sentirse más cómodo con esta tecnología pero aun así esperan que haya más cursos de formación en el futuro.

Como comentario que me ha llamado la atención, uno de los docentes destaca como aspecto negativo el hecho de que considera que en la escuela hace falta la incorporación de otros recursos más necesarios. *“Me hubiese gustado tener el uso de un cámara para documentos y proyector (instalado en el techo del aula) y también una pizarra inteligente en lugar de los iPads (como las tienen en otras escuelas del distrito)”*. Es cierto que solo un aula cuenta con pizarra digital y que en el resto de clases se emplea una pantalla con un proyector móvil que es necesario instalar cada vez que se quiere utilizar.

Retos a los que se han enfrentado los docentes

Los docentes hablan de tres retos fundamentales que han encontrado:

El principal es la dificultad para hacer entender a los alumnos/as que el iPad es una herramienta de trabajo y no solo de juego. Contextualizan los iPads en torno a la idea del ocio y sacarles de esa perspectiva ha sido una de las principales dificultades. Dentro de esta misma idea, hablan de su intento de que el alumnado no vaya por el camino fácil, utilizando constantemente “Google” para buscar respuestas o modelos, que anulen su capacidad de reflexión o creativa.

En segundo lugar hablan de que los problemas técnicos que pueden surgir con los iPads (imposibilidad de abrir una aplicación o no saber cómo emplearla, borrar todo el trabajo por accidente, que no funcione la cámara cuando se necesita...) frustran muchas veces a los alumnos/as dando pie a problemas de comportamiento.

Finalmente y en línea con comentarios anteriores, el último reto del que hablan es la necesidad de darse tiempo a ellos mismos para aprender, situación que muchas veces ocurre al mismo tiempo que tratan de enseñar a sus alumnos/as. Esta circunstancia, también se traduce muchas veces en estrés y frustración por parte del docente.

Cambios en la metodología

Uno de los principales cambios de los que hablan los docentes es la idea de actividades que antes hacían con papel y lápiz u otro tipo de materiales de la clase, ahora los realizan con el iPad. *“Los estudiantes publican los libros que escriben en los iPads en vez de en papel. Usaron una aplicación de bloques geométricos para crear diseños en vez de los manipulativos que*

antes usaban". Con estas modificaciones dicen que en muchos casos se reduce el número de fotocopias, por lo que se ahorra en papel, pero también se ahorra tiempo porque como los estudiantes se sienten más motivados hacia la tarea trabajan más rápido. La capacidad de adaptar los ritmos de clase a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as también se ha visto favorecida por el uso de los iPads ya que, según apuntan los docentes, permite individualizar la enseñanza y ajustarla mejor a las necesidades personales de cada uno.

Aplicaciones de uso frecuente

Entre las aplicaciones más repetidas en las respuestas de los docentes y por tanto las más utilizadas en las aulas son las siguientes:

- ✓ *Educreations*: Libreta electrónica donde los alumnos/as pueden crear libros o cuadernos digitales en los que pueden escribir empleando su dedo como lápiz o el teclado del iPad. Muchos profesores han empleado esta aplicación para crear proyectos de escritura (bien escritos por los propios niños/as en los iPads o escritos en un papel y añadidos a la aplicación como fotografías) a los que incluían muchas veces la voz de los estudiantes leyendo lo que habían escrito.
- ✓ *Popplet*: Una aplicación para realizar mapas conceptuales, que ha sido de utilidad para introducir nuevos contenidos partiendo de conocimientos previos, repasar contenidos aprendidos, organizar y ordenar información. Es una aplicación muy sencilla e intuitiva de usar por lo que los profesores de los diferentes cursos hablan de ella por igual.
- ✓ *Diversas aplicaciones con juegos matemáticos a diferentes niveles*: Para trabajar el aprendizaje y repaso de contenidos matemáticos vistos en clase a través de actividades lúdicas e interactivas (Sumas, restas, figuras geométricas, conteo...)
- ✓ *Aplicaciones con juegos de la lengua*: Juegos destinados al afianzamiento de contenidos lingüísticos tales como letras o palabras en los niveles iniciales o de oraciones o estructuras más complejas en cursos superiores.
- ✓ Uno de los docentes mencionó el *uso del lector de códigos QR* porque a través de estos códigos dice haber encontrado una forma sencilla y rápida de realizar hojas de trabajo que los alumnos/as pueden escanear para seguir las instrucciones directamente desde su iPad sin utilizar de ese modo tanto papel.

B. Adquisición de la lengua extranjera

Ante la pregunta: *¿Considera que la introducción de esta nueva tecnología puede apoyar y favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera en específico?* Un 50% de los entrevistados afirma que la inclusión de los iPad ha favorecido la adquisición de la lengua extranjera. Un 25% opina que no de una manera significativa, dado que ciertas dificultades que estos dispositivos presentan impiden esta mejora. Finalmente un 25% habla de que el iPad puede tener un gran potencial en la enseñanza de las lenguas pero que aún necesita más tiempo para descubrirlo.

Dentro de estos porcentajes los docentes hablan de beneficios y dificultades que han encontrado con respecto a la inclusión de los iPads para la enseñanza de la lengua extranjera.

Beneficios presentes en el uso del iPad en la adquisición de una lengua extranjera.

Encontramos que el 50% de los profesores indican que el iPad ayuda a incrementar el input que se ofrece a los alumnos/as ya que a través de las aplicaciones, los niños/as escuchan instrucciones, explicaciones o leen en español. Este 50% hace referencia a la aplicación Educreations (desarrollada en el apartado de observación), la cual utilizan para grabar las voces de los alumnos/as, lo que ayuda a mejorar su pronunciación, fluidez y corrección en el uso de la lengua.

Otro de las mejoras que ha supuesto el iPad para la lengua, según el 25%, es la posibilidad de acceder a una biblioteca electrónica proporcionada por el distrito, conocida como Destiny que cuenta con un amplio abanico de libros en español a disposición de los alumnos/as.

Dificultades encontradas por los docentes

El 25 % que hablaba de las dificultades de la inclusión de esta tecnología en la enseñanza de la lengua. La queja principal es que la mayoría de las aplicaciones de las que disponen en la AppStore se encuentran en inglés y que en el caso de desear tener la aplicación en español se debe pagar dinero, lo que supone que al final no compran esa versión y se trabaja con la inglesa.

Finalmente, el 25% restante confiesa que la falta de tiempo para explorar el potencial de los iPads ha sido la principal dificultad. Este 25% asegura que posiblemente existan múltiples aplicaciones que pueden crear grandes diferencias en la enseñanza del idioma pero que aún no ha podido descubrir qué beneficios pueden aportar.

C. Relación escuela-familias

Aplicaciones que fomentan la relación escuela-familias

Desde la inclusión de los iPads, me ha llamado la atención el uso de una aplicación que al que hace referencia un 75% de los docentes entrevistados. Esta aplicación se llama “Seesaw”. Se define como algo similar a un portafolio tanto para los alumnos/as como para sus familias. En esta aplicación, los alumnos/as pueden poner dibujos e imágenes (realizadas por ellos, encontradas en la web o fotografías que ellos toman) así como cortar y pegar proyectos realizados en la escuela. Bajo un nombre de usuario y contraseña, los alumnos/as crean su propia cuenta personal en la que van guardando todos sus documentos. Tanto los docentes como las familias cuentan con su propia contraseña, que a su vez les permite acceder al trabajo de los alumnos/as bien para fines académicos en el caso del docente o por interés hacia el trabajo de sus hijos/as en el caso de las familias.

Los profesores/as que utilizan esta aplicación de manera activa destacan muchos aspectos positivos en su uso. Coinciden que desde que se utiliza, por un lado, los alumnos/as se sienten más motivados, tienden a esforzarse más y ponen más empeño en la tarea que realizan porque tanto el profesor/a como sus padres pueden ver de manera prácticamente instantánea lo que están haciendo. Por otro lado, creen que las familias se involucran más en las rutinas escolares cuando entran en esta aplicación.

El 25% restante sigue empleando los mismos medios que utilizaba antes de la inclusión de los iPads. Se hace alusión a la página web de la escuela en la que cada docente puede colgar trabajos realizados por sus alumnos/as, transmitir información a las familias, presentarse... todo ello con un formato similar al de un blog por cursos que se orienta a las familias. El email es otro recurso al que se alude para tener contacto rápido y directo con las familias de manera individual. También este porcentaje hace alusión al uso de notas de papel para enviar avisos a casa, porque consideran que sigue siendo lo más efectivo.

❖ Entrevistas al alumnado

Las entrevistas se realizaron a seis niños/as, cada uno de ellos de diferente edad y por tanto de distinto curso escolar. Las edades de las personas entrevistadas han sido seis, siete, nueve, diez y doce años. Todos ellos han comenzado a disponer del iPad en su escuela este año por lo que son pioneros en su uso para la práctica educativa.

Al igual que en el caso anterior voy a organizar las respuestas obtenidas en las entrevistas en categorías, creando ligeras modificaciones en las subcategorías:

| CATEGORÍA | CÓDIGO | SUBCATEGORÍA |
|-----------------------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | PEA | <ul style="list-style-type: none">× Expectativas y realidad posterior con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela.× Usos de los iPads en clase: Aplicaciones y sus características.× Lo mejor y lo peor de los iPads.× Sentimientos posesivos con respecto a los iPads. |
| B. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA | ALE | <ul style="list-style-type: none">× Opiniones con respecto al uso del iPad para fomentar la adquisición de la lengua extranjera. |
| C. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS | REF | <ul style="list-style-type: none">× No se aplica en este caso. |

A. Proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de los iPads

Expectativas y realidad posterior con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela

En relación con este apartado un 100% de los alumnos/as empleó adjetivos positivos para expresar sus sentimientos al recibir la noticia de los iPad (“*Estaba muy emocionado*”; “*Pensaba que iba a ser muy divertido*” “*Era genial*”...). Tan solo en uno de los casos, uno de los alumnos, puntualizó que le parecía muy buena idea para leer libros pero que no quería que todo el trabajo que hace en la escuela se trasladase al iPad. Por lo que el único miedo, mostrado y registrado en estas entrevistas fue la inquietud de este único alumno por ver sustituidas ciertas partes de su aprendizaje en la escuela por el iPad. En el resto de los casos, las respuestas fueron inmediatamente positivas y muy expresivas, dando a entender la emoción de los alumnos/as por la inclusión de esta nueva tecnología.

Cuando la pregunta cambia para hacer referencia a sus valoraciones después de varios meses de uso de estos dispositivos, encontramos algunas diferencias en las respuestas. Un 50% de los alumnos/as opina que son buenos para su educación y que ahora que conocen los usos que en las diversas asignaturas consideran que sería difícil realizar determinados trabajos y proyectos sin emplear esta tecnología como recurso principal. Pero a su vez, me llamó la atención el caso de una alumna que, lejos de su entusiasmo inicial, comentó que una vez que empezaron a utilizarse en clase opina que son un elemento de distracción dado que todos sus compañeros/as están pensando continuamente en usar los iPads o siempre acuden a ellos cuando tienen tiempo libre. En ocasiones echa de menos poder jugar o hablar con sus compañeros/as en lugar de que cada uno esté con su propio iPad.

Usos de los iPads en clase: Aplicaciones y sus características

El uso que los alumnos/as hacen de los iPads se ve modificado en función del nivel educativo en el que se encuentren. Sin embargo, he decidido agrupar los usos nombrados en las siguientes categorías:

- ✓ *Lectura:* Uso de libros digitales, a través de diferentes plataformas como bibliotecas virtuales o aplicaciones de lectura que les permitían descargarse los libros en su iPad o bien leerlos online. Las plataformas o aplicaciones mencionadas por los alumnos/as fueron Tumblebooks y My Capstone Library.
- ✓ *Escritura:* En los cursos inferiores a través de las aplicaciones Educreations o BookCreator emplean los iPad para escribir sus propios cuentos e historias. En el caso de los alumnos/as de edades superiores, se habla del uso de GoogleDocs como herramienta para desarrollar proyectos escritos.
- ✓ *Ciencias sociales:* Se hace alusión a la elaboración de proyectos de investigación en los que es necesario buscar información, imágenes, fechas, mapas... a través de buscadores online como Safari, Google Chrome o Pics4Learning en el caso de las imágenes. Toda la información recogida posteriormente, era la base para desarrollar un trabajo escrito para el que generalmente utilizan GoogleDocs como se ha señalado con anterioridad.

También se ha mencionado, el uso de aplicaciones para conocer diferentes aspectos del clima y el tiempo atmosférico.

- ✓ *Juegos*: Todos los alumnos/as aluden a la posibilidad de jugar a los distintos juegos educativos que tienen descargados en sus iPads durante su tiempo libre. Entre los mencionados encontramos Garage Band, Kodable, Todo Math, Little Writer y Photo Booth.

Estos son los principales usos recogidos entre las respuestas obtenidas de los alumnos/as. Es destacable que al añadir la pregunta de qué aplicaciones usas en clase y qué aplicaciones usas en tu tiempo libre, el 100% de los alumnos/as entrevistados contestó que en su tiempo libre las aplicaciones que empleaba eran las de los juegos mencionados con anterioridad.

Lo mejor y lo peor de los iPads

A los alumnos/as se les preguntó qué consideraban ellos que era lo mejor de tener un iPad en la escuela y a ello respondieron lo siguiente:

El 33.3% hace alusión a la idea de que a través de los juegos educativos aprenden matemáticas y escritura de una forma más divertida. Anteriormente, cuando debían realizar los ejercicios de estas dos asignaturas en sus libros o cuadernos, las actividades resultaban aburridas, pero que desde que tienen el iPad y pueden jugar con esos juegos estas tareas son mucho más entretenidas y les gusta practicar con ellas.

Un 50% de los entrevistados asegura que lo mejor es la comodidad que ofrece el iPad en relación con la escritura. Los proyectos y trabajos han pasado a realizarse a través del iPad, por lo que ya no es necesario buscar la información en libros o redactar a mano usando mucho papel, ahora, todo ello se realiza a través del iPad. Como aspecto que me pareció interesante destacar uno de los alumnos/as englobados en esta respuesta comentaba que algo que le gustaba de escribir en los iPads era que mientras estás escribiendo, el iPad intuye que palabra quieres decir y se adelanta a ti. Este alumno encontraba este hecho de mucha utilidad porque aunque no estés seguro de cómo escribir una palabra, el iPad te la va a ofrecer, por lo que siempre la vas a poder tener bien.

Finalmente un 16% de los alumnos/as comentaba que lo mejor es la posibilidad de jugar a todos los juegos con los que cuenta en el iPad.

En relación con los aspectos negativos, la mitad de los alumnos/as afirmó que no encontraban nada negativo que comentar sobre los iPads, estaban contentos con ellos y con todos los usos de los mismos que se estaban haciendo en el aula. Sin embargo, la otra mitad, habló de algunos aspectos que no les gustaban. Dentro de este 50% los tres aspectos negativos fueron los siguientes:

“Distraen a todo el mundo”, los iPads distraen a la clase haciendo que todo el mundo esté pendiente de ellos constantemente.

“Todo el mundo quiere jugar con su iPad”, durante el tiempo libre todo el mundo quiere jugar con sus iPads y eso ha provocado que los alumnos/as jueguen o hablen menos entre ellos. Este alumno, indicó al igual que otra alumna en una pregunta anterior, que echaba de menos poder estar con sus amigos/as ya que ahora todo el mundo quiere dedicarse al iPad de forma exclusiva. Me llamó la atención que comentó que a él no le quedaba más remedio que jugar con su iPad también ya que todos estaban ocupados con él.

“Ahora hay que hacer todo a través de los iPads” muchas actividades que antes hacían a través de otros materiales han pasado a ser desarrolladas con los iPads y este alumno consideraba esta situación como un aspecto negativo.

Sentimientos posesivos con respecto a los iPads

Finalmente, debido a determinados comportamientos observados durante mi periodo de prácticas me pareció relevante poner a los alumnos/as entrevistados en la situación de elegir entre compartir su iPad o su libro de texto con un compañero/a. El hecho de que cuenten con un dispositivo de manera personal genera en muchos de ellos comportamientos intensamente posesivos con respecto a ellos provocando, muchas veces, conflictos en el aula. La realidad recogida en la entrevistas fue, sin embargo, la siguiente: El 66.6% prefiere compartir su iPad con un compañero/a, mientras que el 33.3% restante prefiere compartir el libro.

Entre los que prefieren compartir el iPad, las explicaciones obtenidas fueron variadas.

“Mi compañero puede ayudarme a utilizarlo” Este alumno/a comentaba que cuando trabaja con un compañero/a es más sencillo emplear el iPad ya que ambos pueden apoyarse mutuamente con posibles problemas que puedan surgir, porque añadía que *“el libro ya se usarlo”*.

“En el iPad todo está ordenado” esta alumna se consideraba a si misma desorganizada y hablaba de que su letra era mala, por tanto no le gustaría compartir su libro de texto o su libro de ejercicios con otra persona porque se avergonzaba de su desorden. Sin embargo, en el iPad todo va a estar siempre ordenado y la letra va a ser buena por lo que esa vergüenza se eliminaba.

“Compartimos la batería” Está bien compartir los iPads porque así solo se gasta la batería de uno de los dos, de manera que cuando esto pase, sin tener que esperar a que se cargue, se puede usar el de la otra persona que no había gastado su batería.

“Los libros son más personales” este alumno prefería compartir su iPad porque se siente muy apegado a sus libros, le gusta sentir el tacto de las páginas y el iPad en cambio es un dispositivo más impersonal que no siente tan suyo como un libro.

Por otro lado las respuestas contrarias aludían a sentimientos intensos como *“No quiero que nadie toque mi iPad”* o a la idea de comodidad a la hora de trabajar *“El iPad es pequeño y es más fácil trabajar en él solo”*.

B. Adquisición de la lengua extranjera

Opiniones con respecto al uso del iPad para fomentar la adquisición de la lengua extranjera

El 66.6% opina de manera rotunda que los iPads no les están ayudando a aprender la lengua extranjera, sobre todo por el hecho de que muchas de las aplicaciones que utilizan de manera diaria están en inglés. Es decir, aunque la actividad propuesta por el profesor/a sea en español, al utilizar el iPad, las instrucciones que reciben o el input que les ofrece el juego o aplicación está en inglés. Dentro de este porcentaje de alumnos/as, uno de ellos puntualizaba que considera que los iPads les quitan tiempo para trabajar en el idioma, la sensación es que el tiempo que se dedica a los iPads no se está dedicando al aprendizaje de la lengua extranjera.

El 33'3% opinaba diferente, considerando que sí apoyan a la adquisición del español. Fundamentalmente, la mejora la encuentran gracias al acceso a las bibliotecas virtuales a las que pueden acceder a través de los iPads, ya que en ellas encuentran una variedad mucho más grande de libros en español de la que existe en la biblioteca de la escuela. Las aplicaciones de traducción de las que disponen también fueron consideradas como un punto a favor de los iPads en el proceso de aprendizaje de la lengua.

❖ Entrevistas a las familias

En relación con las familias, la muestra fue constituida por un total de seis padres y madres cuyos hijos/as asisten a la escuela Adams. Todos ellos tienen hijos/as en diferentes niveles educativos dentro del colegio por lo que sus consideraciones tienden a variar en función de la edad que toman como referencia a la hora de responder las preguntas.

Las respuestas, se han organizado nuevamente en categorías, creando ligeras modificaciones en las subcategorías:

| CATEGORÍA | CÓDIGO | SUBCATEGORÍA |
|-----------------------------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | PEA | <ul style="list-style-type: none"> × Miedos y expectativas con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela. × Usos de los iPads en clase. × Propuestas de mejora en el uso de los iPads. × Visión sobre la iniciativa 1:1 y valoración sobre la respuesta de sus hijos/as ante esta tecnología. |
| B. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA | ALE | <ul style="list-style-type: none"> × Opiniones con respecto al uso del iPad para fomentar la adquisición de la lengua extranjera. |
| C. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS | REF | <ul style="list-style-type: none"> × Aplicaciones que fomentan la relación escuela-familias. |

A. Proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de los iPads

Miedos y expectativas con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela

En ningún caso se mostró una respuesta absolutamente positiva con respecto a la introducción de los iPads en las aulas. Todos los padres y madres explicaron diversas inquietudes que no les permitían sentirse muy seguros en torno a esta nueva idea. Todas las familias mostraron variedad de preocupaciones que he tratado de englobar en las siguientes:

El 50% de las personas comentó que existen otro tipo de cuestiones mucho más urgentes en las que el distrito escolar puede emplear el dinero. Entre las situaciones propuestas se encontraban: mantener el ratio de alumnos/as por clase en los niveles adecuados, ofrecer ayudas para alumnos/as con problemas de comportamiento o equipar a la escuela con otros elementos más necesarios como pizarras digitales. Invertir en la inclusión de los iPads solo se justifica en la escuela si su aplicación va a repercutir en una mejora de la enseñanza, situación que este porcentaje no consideraba que fuera a suceder. Ligado a esta idea, un 16'6% señalaba el hecho del monopolio de la tecnología MAC como un sistema de hacer negocios más que una mejora de la enseñanza. Por otro lado, un 83'3% hizo alusión al miedo de que la introducción de los iPads iba a añadir más tiempo de exposición a las pantallas, el cual de por sí ya es elevado en casa. Un 40% de esta última proporción de familias comenta que en casa tratan de limitar el uso que sus hijos/as hacen de los dispositivos móviles y que desde que tienen iPad en la escuela han comenzado a pedir más tiempo del que pedían antes de tenerlos, ya que quieren continuar jugando a los juegos en los que juegan en la escuela. Esta situación les resulta frustrante.

Entre otras de las preocupaciones, se encontraba el potencial de los iPad para dar lugar a situaciones peligrosas como bullying, acceso a páginas web o fotografías inapropiadas, robo de identidad, etc. Los alumnos/as están más experimentados que los docentes en las nuevas tecnologías y conocen modos de engañar que se escapan del alcance adulto, por lo que son difíciles de controlar.

Usos de los iPads en clase

El 100% de las personas entrevistadas explicó que la única información que tiene con respecto al uso que se está haciendo del iPad en la escuela se limita a los comentarios que escuchan de sus hijos/as en casa. Sienten que la información que tienen con respecto a ello es muy vaga y que la poca que reciben por parte de sus hijos/as siempre hace referencia a juegos que emplean en estos dispositivos.

Propuestas de mejora en el uso de los iPads

Entre los posibles usos del iPads propuestos por las familias en el caso de que estuviera en su mano elegirlos, encontramos los siguientes:

- ✓ Actividades de carácter creativo en la que los alumnos/as deban emplear el iPad como herramienta que apoye su imaginación.
- ✓ Proyectos de investigación donde la búsqueda y organización de la información se realice a través de los iPads.

- ✓ Aplicaciones y actividades que potencien un mejor conocimiento y manejo del dispositivo en sí mismo. Es decir, aplicaciones que mejoren la competencia tecnológica de los alumnos/as.
- ✓ Empleo de los iPads como herramienta para mejorar la práctica educativa. Reforzar las lecciones con vídeos, imágenes, hacer presentaciones interactivas, etc.

Como dato puntual, dos personas coincidieron en opinar que no valoran positivo el uso de los iPads en los primeros cursos de la educación obligatoria y que en caso de poder elegir, ellos preferirían que sus hijos/as no fueran expuestos a los iPads hasta más adelante. Argumentan que en los cursos inferiores los resultados en el uso del iPads son más negativos que positivos. El problema principal al que hacen alusión es la escritura; empleando los iPads los niños/as sufren retrasos tanto a nivel caligráfico como ortográfico. Se acostumbran a escribir con el teclado (por lo que no trabajan su caligrafía) que además puede predecir lo que quieren decir (lo que evita que deban reflexionar sobre la ortografía).

*Visión sobre la iniciativa 1:1 y valoración sobre la respuesta de sus hijos/as
ante esta tecnología*

El 100% considera que la respuesta ha sido positiva en el sentido de que sus hijos/as estaban muy entusiasmados con la idea. Un 33.3% comentaba que este entusiasmo se podía explicar porque sus hijos/as no tienen acceso a esta tecnología en casa, por lo que experimentar su uso en la escuela se presentaba como una gran novedad.

En relación con la idea 1:1, el 33.3% cree que no es positivo que cada alumno/a tenga su iPad, que estos deberían ser material de clase que se compartiera igual que se hacía anteriormente con los ordenadores existentes en el aula. El 66.6% restante opina que es bueno que cada alumno/a tenga su propio iPad por cuestiones de comodidad y de igualdad de oportunidades. Los padres y madres correspondientes a este porcentaje ven en el modelo 1:1 una oportunidad para que sus hijos/as desarrollen su sentido de la responsabilidad y organización personal. Del mismo modo, bien empleados, valoran que ayudan de una manera significativa a personalizar la enseñanza, adaptándose mejor a las diferencias individuales del alumnado.

B. Adquisición de la lengua extranjera

Opiniones con respecto al uso del iPad para fomentar la adquisición de la lengua extranjera

En relación con esta cuestión las respuestas se han organizado de la siguiente manera:

- ✓ Un 33'3% no ha visto señales de que la enseñanza esté siendo mejorada.
- ✓ Un 50% opina que desde la inclusión de los iPads se ha incrementado el abanico de libros en el idioma de estudio al que pueden acceder sus hijos/as, lo cual es un impulso interesante para la adquisición de la lengua.
- ✓ 33.3% habla de la existencia de aplicaciones como traductores, reproductores de audio, grabador de voz... que empleados de una manera significativa pueden convertirse en elementos de especial relevancia en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma.

C. Relación escuela-familias

Aplicaciones que fomentan la relación escuela-familias

Con respecto a las nuevas tecnologías para hablar con la escuela, todos hacen referencia al e-mail como forma principal para relacionarse con la escuela. De entre todos los métodos que han utilizado, coinciden en que es el más rápido, cómodo y eficaz.

Al centrar la pregunta en los iPads, ninguna persona considera que estos dispositivos hayan supuesto ningún cambio en la relación entre familias y escuelas. Como dato puntual, cabe destacar que una de las personas entrevistadas comentó que en algunos casos los problemas técnicos asociados al iPad o a sus aplicaciones son una barrera difícil de superar. Es el caso de intentar emplear una plataforma ofrecida por el docente para que los padres vean el trabajo de sus hijos/as, pero a la cual resulta imposible acceder por que no funciona la contraseña, la página no carga, el programa funciona en el iPad pero no en el ordenador de casa, etc.

❖ Entrevistas al equipo directivo

En este caso tan solo conté con la participación de la directora y la jefa de estudios de la escuela. A pesar de ser tan solo dos personas, la importancia de su labor dentro de la escuela, convierten sus opiniones y valoraciones en aspectos relevantes a tener en cuenta.

Las respuestas, se han organizado nuevamente en categorías, creando ligeras modificaciones en las subcategorías:

| CATEGORÍA | CÓDIGO | SUBCATEGORÍA |
|-----------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | PEA | × Miedos y expectativas con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela. × El iPad como herramienta de aprendizaje. × Formación y competencia tecnológica del personal de la escuela. |
| B. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA | ALE | × Opiniones con respecto al uso del iPad para fomentar la adquisición de la lengua extranjera. |
| C. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS | REF | × Aplicaciones que fomentan la relación escuela-familias. |

A. Proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de los iPads

Miedos y expectativas con respecto a la inclusión de los iPads en la escuela

Ambas hacen alusión al gran potencial que vieron desde el principio en la inclusión de los iPads en la escuela. La palabra “*emoción*” fue registrada en ambas entrevistas. Las posibilidades de emplear esta tecnología como método para personalizar la enseñanza a nuevos niveles fue uno de los motores que llevaron a la escuela a querer adoptar esta iniciativa.

Con respecto a los miedos, en los dos casos la principal preocupación era la sensación de que los profesores/as podían no sentirse preparados para empezar a utilizar de una manera tan inmediata este nuevo recurso. La falta de formación, podía dar lugar a frustraciones o sentimientos negativos hacia la propuesta. Sin embargo, ambas puntualizan que más adelante comprobaron cómo los profesores/as se lanzaron a usarlos en sus clases, englobándolos en su práctica de una manera efectiva.

El iPad como herramienta de aprendizaje

En ambos casos se considera que ha llevado algo de tiempo pero que actualmente los alumnos/as entienden los iPads como herramientas de aprendizaje. Una de ellas comentaba que esta situación también dependía de los propios alumnos/as, mientras que unos están más predispuestos a mirarlos como otro recurso escolar más, hay alumnos/as que toda su vida los

han utilizado para jugar a juegos, por lo que cambiar esas ideas requirió de mayor esfuerzo. En cualquier caso con el paso del tiempo han notado diferencias y según comenta una de ellas: *“Al principio preguntaban si podían jugar con sus iPads y ahora he podido comprobar que su lenguaje ha cambiado. Ahora preguntan si pueden usar sus iPads, si pueden trabajar en sus iPads...Las palabras importan”*.

Con respecto al currículo, no consideran que por el momento se hayan producido cambios realmente significativos en el mismo, por lo menos a nivel global. Sí que se aprecian cambios en la organización de las propias clases como incorporar los iPads en los talleres de lectura o escritura, pero de momento nada que haya supuesto un cambio radical en el sistema de enseñanza propuesto por la escuela. Una de ellas puntualiza que, en cualquier caso, el potencial para hacer este gran cambio ahora está al alcance y que más tarde o más temprano terminará por llevarse a cabo.

Formación y competencia tecnológica del personal de la escuela

Con respecto a esta pregunta se comparte la idea de que la formación recibida hasta el momento es suficiente para empezar, pero que en cualquier caso, la tecnología aportada por los iPads es un elemento cambiante que se va modificando y modernizando cada poco tiempo, por lo que una formación constante es necesaria para llevar su uso en la buena dirección. Una de las personas entrevistadas puntualizaba que, para lograr esto, es necesario que se incrementen las oportunidades que se ofrecen a los docentes para tener más sesiones de formación así como para compartir ideas entre ellos mismos.

Con respecto a la competencia digital, ambas coinciden en que esta varían en función de las personas. Hay personas que siempre se van a sentir más a gusto con el uso de las TIC que otras, pero que la clave, en cualquier caso, es la predisposición personal de los maestros/as hacia ello. En sus propias palabras:

“Pienso que la predisposición de los maestros para acoger nuevos retos es más importante que su competencia inicial con las nuevas tecnologías”

“La clave es la predisposición de cada uno y el interés en un aprendizaje continuo”.

B. Adquisición de la lengua extranjera

Opiniones con respecto al uso del iPad para fomentar la adquisición de la lengua extranjera

La escuela se encuentra ahora explorando las posibilidades que el iPad puede aportar a la enseñanza del español, por lo que todavía queda mucho por descubrir con respecto a ese tema según comentan las dos personas entrevistadas. Cada día surgen aplicaciones nuevas y gratuitas que pueden ser un gran avance en esta materia pero que todavía es necesario más tiempo para incorporar esta tecnología de una manera significativa en este propósito.

Consideran que hasta el momento han servido para mejorar lo que hasta ahora se estaba haciendo en las aulas. Ambas aluden a la posibilidad de que los alumnos/as puedan grabarse hablando la lengua extranjera, fomentando su expresión oral o bien a la facilidad para acceder a un mayor número de textos ampliando los recursos a los que pueden acceder tanto alumnos/as como profesores/as durante la práctica educativa.

C. Relación escuela-familias

Aplicaciones que fomentan la relación escuela-familias

Las nuevas tecnologías son empleadas por la escuela para transmitir información a las familias. La directora nos habla de la existencia de una cuenta de Twitter y otra de Facebook para compartir información y novedades sobre la escuela, pero que en ambos casos la respuesta de las familias no ha sido muy positiva ya que o bien no les gusta la idea o bien no todos pueden acceder a dichas páginas. Es por ello que, finalmente, la tecnología más empleada son los correos electrónicos que se envían de forma masiva al conjunto de familias de la escuela o bien llamadas telefónicas. En la mayoría de los casos la información también suele enviarse en papel para asegurar que llegue a todo el mundo. Siempre recordando que todo se grabe o se escriba tanto en inglés como en español, dado que en la escuela no todas las familias hablan inglés.

Cuando la pregunta gira en torno a los iPads, las dos consideran que emplearlos para comunicarse con las familias no es algo que se haya valorado entre los sistemas de contacto posibles, pero que un futuro puede ser una herramienta más que apoye la relación escuela-familias. La posibilidad de que las familias puedan acceder desde casa a todo el trabajo realizado por sus hijos/as en los iPads es algo en lo que se está trabajando para que las relaciones sean más estrechas.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de haber sido realizada dentro de un contexto concreto, las características de la presente investigación suponen una muestra significativa de la realidad a la que se pretendía acceder. La amplitud y diversidad de la muestra, tanto a nivel de observación como de entrevistas son dos de los factores que permiten, por un lado contextualizar la revisión teórica realizada en este trabajo y por otro, ser reflejo de otros entornos educativos similares.

Los resultados obtenidos pueden tener influencia en contextos más amplios, desde un contexto basado en la enseñanza del español como lengua extranjera a ser aplicados en la enseñanza de cualquier lengua, dentro de diferentes programas de enseñanza y no exclusivamente en los de inmersión. El hecho de haber realizado entrevistas a los principales miembros de la comunidad educativa (alumnos, familias, docentes y equipo directivo) amplía la visión de la temática analizada ayudando a que las reflexiones sean más profundas gracias al contraste y diversidad de opiniones obtenidas.

Del mismo modo, a pesar de que el contexto pueda parecer ajeno a la realidad Española, la situación se asemeja a otros programas llevados a cabo en nuestro país con respecto a modelos de inclusión de tecnologías 1:1. Las reflexiones de este trabajo pueden servir de guía para analizar igualmente el uso de los dispositivos tecnológicos en España así como servir de base para valorar si dicho uso está siendo el correcto.

El presente trabajo genera un punto de partida sobre el que continuar avanzando para evolucionar hacia una enseñanza de las lenguas extranjeras basada en un uso de las nuevas tecnologías que modifique la forma en la que estas se imparten.

6.1. CONCLUSIONES

Al comienzo del presente trabajo se planteaban dos preguntas de investigación a las cuales se trataba de dar respuesta. Una vez finalizada la revisión teórica y analizada la información obtenida a través de la observación y entrevistas, volvemos a formular dichas preguntas iniciales para poder desarrollar una respuesta fundamentada de las mismas.

La primera pregunta de investigación que nos planteábamos era *¿Qué valoración hacen los diferentes miembros de la comunidad educativa con respecto a la inclusión de las TIC en la escuela bajo un modelo 1:1?* A ella, se ha logrado dar respuesta a través de las entrevistas realizadas a los diferentes miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, alumnado y

equipo directivo). Las valoraciones de todos ellos se mueven en direcciones tanto positivas como negativas.

Si reflexionamos sobre las respuestas obtenidas, podemos concluir que el sector con opiniones más negativas con respecto a esta idea está formado por las familias. Muchas se encuentran reticentes ante este modelo 1:1 y ven más aspectos negativos que positivos en su uso masivo en el aula. De manera general sus preocupaciones giran en torno al mal uso que se puede hacer de estas nuevas tecnologías, desconfiando de que el potencial que tienen sea utilizado en la buena dirección. Analizando más en profundidad por qué las familias mantienen esa actitud negativa o más bien pesimista hacia el uso de los iPads, resulta llamativo que la mayoría de los padres y madres explicaron que desconocían el uso que se hacía del iPad en la escuela y que lo único que conocían con respecto a ello era lo que escuchaban de sus hijos/as en casa. Esta situación me hace pensar que si existiera una comunicación adecuada entre familias y escuela muchas de las preocupaciones en torno a esta tecnología se verían reducidas. El no saber para qué se utilizan las TIC en las aulas, genera en las familias incertidumbres, miedos y opiniones que cambiarían si existiera un feed-back apropiado con respecto a ello. Las escuelas deben abrirse a las familias, ser transparentes y facilitar el acceso a lo que en ellas ocurre. Cuánta más información tengan las familias, menores serán sus preocupaciones. Por su parte, la escuela se ve igualmente beneficiada, porque cuando las familias son conscientes de la educación de sus hijos/as, sus deseos de participar, involucrarse y ayudar en las rutinas escolares se ven incrementados. Es imposible separar los contextos familiares y escolares de los alumnos/as, es por ello, que los dos deben coexistir y trabajar juntos para conseguir que cada alumno/a alcance un desarrollo personal y educativo adecuado.

Por otro lado, los docentes y el equipo directivo se sienten entusiasmados y motivados, pero entienden que la inclusión de los iPads en la escuela supone un reto y que su introducción en las aulas debe ir acompañada de un análisis reflexivo sobre sus posibilidades y de la formación necesaria para que puedan ser aprovechadas al máximo. Si puntualizamos y nos centramos en las consideraciones de los docentes, es precisamente esta formación, o la falta de ella, a la que aluden específicamente cuando explican los retos a los que se han enfrentado. Queda demostrado, que el mero hecho de equipar las escuelas con nuevas tecnologías no supone ningún cambio si no se acompaña de un cambio metodológico que dé pie a que todo su potencial sea empleado de la manera adecuada. La buena actitud hacia la inclusión de las TIC es el primer paso para alcanzar cualquier mejora tal y como nos comentaban los docentes en las entrevistas. Los distintos profesores/as deben abrazar los cambios de manera positiva entendiendo que el potencial es más grande que las limitaciones. Se deben superar los miedos y preocupaciones para permitir que la práctica educativa siga evolucionando hacia nuevos niveles.

Sin embargo, en muchas ocasiones una buena actitud no es suficiente para lograr este cambio metodológico. La falta de formación se presenta como un obstáculo importante que, en el caso de querer dirigir la inclusión de las nuevas tecnologías a buen puerto, se debe valorar seriamente. Los docentes no se sienten preparados para afrontar los cambios, no porque no quieran cambiar, sino porque no saben cómo. Recordamos como Prensky (2011) nos hablaba de los *nativos digitales* que estaban siendo enseñados por *inmigrantes digitales*. Mientras que los alumnos/as nacen con esas tecnologías los adultos que se las explican aún deben aprender su funcionamiento y eso es lo que da pie a los retrasos y problemas. El propósito final de esta inclusión de modelos 1:1 debe orientarse hacia la transformación de la enseñanza generando cambios profundos en ella y para lograrlo se debe ofrecer a los docentes la formación adecuada con respecto a ello.

Independientemente de la posición que mantengan, todos coinciden en el hecho de que los iPads son una fuente de motivación para los alumnos/as. A través de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas al alumnado/a, vemos reflejado que gracias a los iPads su predisposición hacia el trabajo se ve mejorada de una manera prácticamente inmediata y disfrutan más de lo que están haciendo. El input que reciben es lo suficientemente cautivador (Krashen, 2011) para dar pie a ese “*estado de flow*” (Csikzentmihalyi, 1990) que desarrollábamos en la revisión teórica de este trabajo. El problema surge cuando los alumnos/as alcanzan ese estado de flow empleando el iPad en tareas que no suponen ninguna mejora significativa en la práctica educativa. Si el potencial de los iPads para crear un input cautivador no se lleva en la buena dirección, ese estado de flow que puede ser tan productivo se convierte en lo que una de las madres entrevistadas hacía referencia como “*screen hipnosis*”. Esta forma de quedar enganchados a la pantalla no solo preocupa a las familias sino que a pesar de su entusiasmo, los propios alumnos/as comentan que echan de menos socializarse con sus compañeros/as en lugar de estar cada uno de ellos empleando el iPad de manera individual.

Todas estas quejas y preocupaciones son indicadores de que no se está empleando de manera adecuada. Si recordamos, según Moya (2009) la introducción de las nuevas tecnologías implicaba cambios en el proceso educativo, en los objetivos, en los centros escolares y en los contenidos didácticos, y si esos cambios no se producen, la inclusión de la tecnología adquiere un carácter meramente anecdótico.

La segunda pregunta a la que se pretendía dar respuesta era la siguiente: *¿Cómo cambia el modelo de inclusión 1:1 cuando las TIC son integradas para mejorar la enseñanza de la lengua extranjera?*

En la escuela en la que ha tenido lugar mi investigación he podido observar muchos de los aspectos clave revisados en la teoría, que se presentan como necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera sea significativo. El modelo de inmersión lingüística se define como un modelo efectivo en el que basar la enseñanza de idiomas. En los primeros niveles, el 100% de las clases se imparten en la lengua extranjera centrándose primero en la adquisición para alcanzar, en etapas superiores, un aprendizaje consciente de la misma (Krashen y Terrell, 1995). De este modo se respetan las etapas del desarrollo cognitivo (Piaget, 1964) sacando el máximo provecho de cada etapa.

Ahora bien, si unimos a ello las nuevas tecnologías, los resultados obtenidos no son extremadamente positivos. Gracias a la observación y a las entrevistas, he podido comprobar que la inclusión de los iPads no ha generado cambios significativos en lo que a la enseñanza de la lengua se refiere. Todas las modificaciones observadas o registradas en las entrevistas no han pasado del nivel de sustitución o de mejora del que nos habla Puentedura (2009) en su modelo SAMR. En mi opinión, el proceso a través del cual se han introducido los iPads ha sido demasiado precipitado y no ha permitido ni que las escuelas ni los docentes se sintieran lo suficientemente preparados para ello. Este primer año, se ha convertido así en una pequeña toma de contacto con el uso de las TIC bajo este modelo 1:1. No obstante, creo que con el tiempo y si se lleva a cabo la formación de la que hablábamos con anterioridad, el potencial de estos dispositivos podrá ser explotado de una manera satisfactoria.

Los iPads son una fuente inagotable de recursos con los que apoyar, mejorar y modificar la práctica educativa. Hace falta una revolución en los procesos de enseñanza, avanzando hacia un mundo global en el que las distancias físicas pasen a ser un elemento secundario. ¿Por qué utilizar textos traducidos de la lengua materna a la lengua extranjera para tener material de lectura? ¿Por qué no acceder a un periódico real escrito en la lengua extranjera? Por ejemplo. Las TIC favorecen la capacidad de las escuelas para obtener inputs abundantes, significativos, contextualizados y reales. Al ofrecer un input real, estamos añadiendo el componente cultural que lo impregna, el cual se pierde cuando el input no cumple estas condiciones. En definitiva, las TIC ponen al alcance del alumno/a un input más abundante y de mejor calidad, situación clave en la enseñanza de idiomas (Krashen & Terrell, 1995). Igualmente, la gran variedad de input a la que se puede acceder, da pie a que los procesos de enseñanza se puedan regular y ajustar a las necesidades de cada etapa educativa y a las necesidades presentadas por cada alumno/a de manera individual. Equilibrar el nivel de exigencia cognitiva y el apoyo lingüístico que se da a los alumnos/as, con el objetivo de orientar la docencia según la progresión descrita como ideal en la Clil Matrix (Cummis, 1984) se convierte en algo más sencillo de lograr.

Por otro lado, un input más significativo va a desembocar en una mejora de la motivación del alumnado, lo que a su vez va a tener como resultado un mejor clima de aula. Cuando los alumnos/as se sienten motivados, se reduce su filtro afectivo (Krashen & Terrell, 1995), incrementándose así el gusto por la comunicación y la fluidez en la lengua extranjera.

Por las respuestas obtenidas por los docentes durante las entrevistas, se siente que ellos también quieren un cambio en el modo en el que enseñan la lengua, están dispuestos llevarlo a cabo, pero que se sienten perdidos con respecto a cómo hacerlo bien. La formación y el apoyo adecuado es el impulso que necesitan para lanzarse a un uso diferente de las TIC. Los atributos de las TIC en relación con el aprendizaje de las lenguas sintetizados por Lin (2009) se ponen al alcance de las escuelas y está en manos de la comunidad educativa obtener de ellos su máximo potencial.

6.2. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras haber reflexionado profundamente sobre todas estas ideas, considero que, para seguir avanzando en la buena dirección, es fundamental que la comunidad educativa mantenga una actitud positiva y abierta hacia la inclusión de las TIC en la práctica educativa, lo cual se potenciará con una formación adecuada. Resulta paradójico que las propias tecnologías se conviertan en barreras que dificultan la conexión entre países y culturas cuando ellas mismas son la clave para su acercamiento. El aprendizaje de las lenguas es un elemento de unión muy importante ya que la comunicación es la base de las relaciones humanas. Las TIC apoyan y mejoran esos medios de comunicación por lo que deben ser explotados al máximo. Es necesario hacer ver las posibilidades y el potencial de las TIC, porque a veces se hace opaco. Sin embargo, una vez que todas sus posibilidades quedan demostradas el entusiasmo por las mismas es inevitable.

Las TIC cambian y evolucionan constantemente por lo que, para evitar quedarse obsoletos, la formación permanente es la clave del éxito. Se debe favorecer el acceso a cursos de formación, grupos de colaboración, investigaciones, en definitiva, todo aquello que pueda orientar a los docentes en esta materia. Las mismas tecnologías que se emplean en el aula pueden ser utilizadas por los docentes en su formación personal, ya que aprendiendo sobre ellas, a través de ellas, mejorarán su competencia digital de forma significativa. Las TIC pueden ser empleadas para ampliar los horizontes y romper las barreras en la formación docente, elevándola a nuevos niveles, gracias a todas las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales en los que es posible acceder y compartir información y prácticas educativas.

Ampliando la visión, los docentes no tienen por qué trabajar solos sino que la comunidad educativa en su conjunto debe trabajar unida para crear contextos de aprendizaje globales en los que familias, alumnos/as, docentes y demás miembros relacionados puedan compartir y mejorar la práctica de unos y de otros. Como se analizaba en la teoría, las TIC pueden contribuir a mejorar la práctica educativa Haddad y Draxler, (2002), pero lograr esto solo es posible con el esfuerzo conjunto de todos.

Afortunadamente, la sociedad actual se está percatando de la necesidad de producir un cambio en la enseñanza y podemos acceder, cada vez más fácilmente, a herramientas en las que apoyarnos para asegurar el éxito de la práctica educativa. Hago alusión a recursos clave ya citados como la checklist de Lyon-Jones (2011) como punto de partida de la inclusión de las TIC; La Rueda Pedagógica de Carrington (2004) de gran ayuda para orientar en la buena dirección el modo en el que se incorporan las TIC bajo modelos 1:1; O bien, plataformas virtuales como la ofrecida por el instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado (Intef) abundante en recursos en los que apoyar y mejorar la enseñanza.

Las lenguas y las TIC no difieren mucho entre sí. En ambos casos es necesario comprender los códigos en los que se basan para que puedan ser accesibles. Tanto unas como otras son elementos vivos en constante cambio y evolución. La capacidad de dominar ambas es fundamental para el futuro al que nos dirigimos y en las manos de la comunidad educativa está ayudar a que los alumnos/as de hoy sean miembros competentes en la sociedad del mañana.

“Habla un nuevo idioma para que el mundo sea un nuevo mundo”

Yalal ad-Din Muhammad Rumi

7. BIBLIOGRAFÍA

Adams Spanish Immersion School (2012) *About us*. St. Paul, EU.: Saint Paul Public Schools. Recuperado el 12/05/15 en: <http://adams.spps.org/>

Adell, J. & Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández & M. Pennesi & D. Sobrino & A. Vázquez (Ed.) *Tendencias emergentes en educación con TIC*. (pp. 13-33) Barcelona: Espiral

American Community Survey (2010) *Most spoken languages in the entire US in 2010*. Recuperado el 17/05/15 en: http://www.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?map_data_results

Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001) *A taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Angrosino, M. & Mays dePerez, K. (2000). Rethinking observation: From method to context. En Norman K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*.(pp. 673-702) Thousand Oaks, CA: Sage.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

Bebell, D & O'Dwyer, L. (2010) Educational outcomes and Research from 1:1 Computing Settings. *The journal of technology, learning and assessment, Volumen 9*, (nº 1). Recuperado el 15/05/15 en <http://www.jtla.org>

Bernard, H. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.

Butler-Pascoe, M. E., & Wiburg, K. M. (2003). *Technology and teaching English language learners*. Boston: Pearson Education.

Carrington, A. (2004). *The Padagogy Wheel: Learning Design starts with graduate attributes, capabilities and motivation*. Recuperado el 20/05/15 en: <http://www.unity.net.au/allansportfolio/edublog/?p=874>

Carrington, A. (2015). *The Padagogy Wheel V4.0. poster*. Recuperado el 20/05/15 en: <http://www.unity.net.au/padwheel/padwheelposterV3.pdf>

Castells, M. (2001) *La galaxia de internet*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, S.A.

Center for applied linguistics. (2008). *Preliminary Results from the National K-12 Foreign Language Survey*. USA: Santillana

Central Intelligence Agency (2014) *The World Fact Book: Population. United States*. Recuperado el 12/05/15 en: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2119rank.html>

Consejo de Europa (2001) *Marco común de referencia europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: ANAYA

Coyle, D. & Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language integrated Learning*. Cambridge, UK: University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. England: Multilingual Matters

Davis, C.A. (2001) La industria del español como lengua extranjera en los EE.UU. *En II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la comunicación*. Recuperado el 13/05/15 en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/davis_c.htm

DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (1998). Participant observation. En H. Russell (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Editorial Projects in Education Research Center. (2011). Issues A-Z: Achievement Gap. *Education Week*. Recuperado el 12/05/15 en <http://www.edweek.org/ew/issues/achievement-gap/>

Erlanson, D. & Harris, E. & Skipper, B. & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage

Fernández, L. (2006) Ficha 7: ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Recuperado el 22/05/15 en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

García, M. I. & Fernández, M. (2011). Una perspectiva histórica de la educación bilingüe en Estados Unidos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Volumen 12* (nº 3), pp. 41-55.

González, Soto. A.P. & Gisbert, M. & Guillen A. & Jiménez, B. & Lladó, F. & Rallo, R. (1996). Las nuevas tecnologías en la educación. En Salinas, J. et. al. (Ed.) *EDUTEC 95: Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. (pp.409-422). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Haddad, W.D. & A. Draxler (eds.) (2002). *Technologies for Education: Potentials, Parameters and Prospects*. Paris: UNESCO and the Academy for Educational Development (AED).

Intef (Sin fecha). *Objetivos*. Madrid, España.: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado el 29/05/15 en: <http://www.ite.educacion.es/es/intef>

Kawulich, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Volumen 6* (nº2) Recuperado el 26/05/15 en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall.

Krashen, S.D. (2011) The compelling (not just interesting) input hypothesis. *The English Connection, Volumen 15* (nº 3),p. 1. Recuperado el 23/05/15 en: http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf

Lin, L. (2009) *Technology and Second Language Learning*. ERIC Document Reproduction Service Nº. ED505762. Recuperado el 15/05/15 en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505762.pdf>

Lyon-Jones, S. (2011) *Teaching with Technology - A Basic Checklist*. Recuperado el 15/05/15 en: <http://www.edtech-hub.com/resources/techteachchecklist.html>

Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En Moreira, M.A. Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (Orgs.), *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). Burgos, España.

Moya, A.M. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*. (nº24) Recuperado el 15/05/15 en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf

Noriega, A.D. (2014) *La rueda de la pedagogía (Padagogy wheel) de Allan Carrington traducida al español*. Recuperado el 16/05/15 en: <http://2-learn.net/director/la-rueda-de-la-pedagogia-padagogy-wheel-de-allan-carrington-traducida-al-espanol/>

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor SA.

Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro o Maestra en educación primaria por la Universidad de Valladolid regulado según el Real Decreto 1393/2007, del 29 de Octubre por el que establece la ordenación de las enseñanzas.

Public Law 107-110. No Child Left Behind Act of 2001, United States, January 8, 2002.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Press, Volumen 9* (nº 5) pp. 1-6.

Puentedura, R. (6 de Marzo del 2009) TPCK and SAMR - Models for Enhancing Technology Integration .*As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice*. [Audio Podcast]. Recuperado de:

<https://itunes.apple.com/WebObjects/MZStore.woa/wa/viewPodcast?id=380294705#ls=1>

Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

St. Paul Public School District (2015) *About us: Strong Schools, Strong communities*. St. Paul, EU.: Saint Paul Public Schools. Recuperado el 12/05/15 en: <http://www.spps.org/AboutUs.html>

St. Paul Public School District (2015) *FAQ: Personalized learning*. Recuperado el 12/05/15 en: <http://personalizedlearning.spps.org/faq>

St. Paul Public School District. (2015). *1:1 Personalized Learning Environment with iPads*. St. Paul, EU.: Saint Paul Public Schools. Recuperado el 12/05/15 en: http://personalizedlearning.spps.org/ipads_for_students

Salkind, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall

United States Census Bureau. (2014). *Population: Minnesota*. Recuperado el 16/05/15 en: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/27000.html>

Vargas, I. (2011) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES, Volumen 3I*, (nº1) pp. 119-139. Recuperado el 22/05/15 en: [file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773%20(2).pdf)

Valiente, O. (2011) Los modelos 1:1 en educación. Prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas. *Revista iberoamericana de educación*. (nº 56), pp.113-134.

Veletsianos, G. (2010). A Definition of Emerging Technologies for Education. En G. Veletsianos (Ed.), *Emerging Technologies in Distance Education* (pp. 3-22). Edmonton, AB: AU Press Athabasca University.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Waverman, L. (2008) *The Connectivity ScoreCard: United States*. Recuperado el 16/05/15 en: <http://www.connectivityscorecard.org/>

Worldmark Encyclopedia of the States. (2007). *Minnesota*. Recuperado el 17/05/15 en: [Encyclopedia.com:http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-2661700036.html](http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-2661700036.html)

8. ANEXOS

8.1. PREGUNTAS REALIZADAS EN LAS ENTREVISTAS

❖ Preguntas para los docentes

| |
|----------------|
| <i>Español</i> |
|----------------|

1. ¿Cuál fue su opinión con respecto a la introducción de los iPads en la escuela? ¿Cuáles fueron sus expectativas y sus miedos en relación con ello?
2. ¿Cree que la incorporación de los iPads ha tenido un impacto positivo en la educación que ofrece en su aula? ¿En qué sentido?
3. ¿Qué ha cambiado de tu práctica educativa desde la incorporación de los iPads? (Planificación, actividades, estrategias, evaluación...)
4. ¿Qué aplicaciones del iPad emplea con más frecuencia? ¿Qué tipo de actividades promueve con ellas?
5. ¿Considera que la introducción de esta nueva tecnología puede apoyar y favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera en específico? ¿Cómo?
6. ¿Considera que la formación y orientación recibida con respecto a la inclusión de los iPads en el aula fue suficiente?
7. ¿Siente que su nivel de competencia digital es el necesario para utilizar el iPad como una herramienta de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente?
8. ¿Considera que la respuesta de los alumnos/as ante el uso de los iPads ha sido positiva o negativa?
9. ¿Considera apropiado el modo (temporalización, distribución, organización) en el que los iPads han sido introducidos en la escuela? ¿Habría cambiado algo?
10. ¿Cuál es el mayor reto al que se ha enfrentado desde que se introdujeron los iPads en el aula?
11. ¿Emplea las nuevas tecnologías para comunicarse con las familias?
12. ¿Considera que los iPads pueden mejorar la comunicación existente entre las familias y la escuela? ¿Está usando esta nueva tecnología con ese propósito?

1. What was your opinion when you knew about the introduction of the iPads at the school? What were your expectations and concerns about it?
2. Do you consider that the introduction of the iPads has had a positive impact on the education you can offer in your class? If so, what is it?
3. What things have you changed in your teaching practice since the iPads arrived? (Planning, activities, teaching strategies, evaluation...)
4. What apps do you use more frequently? What kind of activities do you promote with them?
5. Do you believe that this new technology can support and enhance the foreign language teaching-learning process? If so, how?
6. Do you feel that the guidance and training that you received about the iPads were enough?
7. Do you feel that your digital competence level is adequate to use the iPad as a teaching-learning tool in an efficient way?
8. In your opinion was the response of the students to the iPads positive or negative? Why?
9. Did you think that the way the iPads were introduced in the school (timing, distribution, organization...) was appropriate? Would you have changed something about it?
10. What is the biggest challenge that you faced since the iPads arrived?
11. Do you use the new technologies for communicating with the families and obtain information about your children? If so, what kind of new technologies do you use and how?
12. Do you believe that the iPads can enhance the relationships between families and school? Do you consider that they are being used with this purpose?

❖ Preguntas para el alumnado

Español

1. ¿Qué pensaste por primera vez al descubrir que ibas a recibir un iPad para ti en la escuela?
2. ¿Qué piensas ahora sobre los iPads ahora que ya hace varios meses que lo utilizas?
3. ¿Para qué cosas utilizas el iPad en clase?
4. ¿Crees que el iPad te ayuda a aprender mejor a hablar español? ¿Cómo?
5. ¿Qué tipo de aplicaciones tienes en tu iPads?
6. ¿Qué tipo de aplicaciones usas que más cuando estás en clase? ¿Qué tipo de aplicaciones usas más cuando te dejan tiempo libre con tu iPad?
7. ¿Qué es lo que más te gusta de tener un iPad?
8. ¿Qué es lo que menos te gusta de tener un iPad?
9. Si te pido que elijas entre compartir con un compañero/a tu libro o tu iPad, ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?

English

1. What did you think when you knew that you were going to have an iPad at school?
2. After these months of using the iPads, what do you think about them?
3. What things do you use the iPads for at your class?
4. Do you believe that the iPad is helping you to learn better how to speak Spanish? How?
5. What kind of apps do you have in your iPad?
6. What apps do you use the most when you are in class? What kind of apps do you use the most when you have free time with your iPad?
7. What is the best thing of having an iPad?
8. What is the thing that you like the least about having an iPad?
9. If I ask you to share with a partner your book or your iPad which one will you prefer to share? Why?

❖ Preguntas para las familias

Español

1. ¿Cuál fue su opinión con respecto a la introducción de los iPads en la escuela? ¿Cuáles fueron sus expectativas y sus miedos en relación con ello?
2. ¿Cree que la enseñanza del idioma se está viendo beneficiada por el uso de los iPads? Si es así, ¿De qué manera considera que la incorporación de esta tecnología ayuda a la adquisición de una lengua extranjera?
3. ¿Conoce detalladamente el uso que su hijo/a hace del iPad en la escuela? Si es así, ¿Qué tipo de aplicaciones utiliza y con qué objetivo?
4. ¿Qué posibles usos del iPad le gustaría proponer si tuviera la oportunidad?
5. ¿Consideró que la orientación dirigida a las familias con respecto a la incorporación de los iPads en las aulas suficiente?
6. ¿Considera que la respuesta de su hijo/a hacia el uso del iPad ha sido positiva o negativa?
7. ¿Considera apropiado que cada alumno/a tenga su propio iPad?
8. ¿Emplea las nuevas tecnologías para comunicarse con la escuela u obtener información sobre su hijo/a? Si es así, ¿cuáles y de qué forma?
9. ¿Considera que los iPads pueden mejorar la comunicación existente entre las familias y la escuela? ¿Considera que se están usando para ese propósito actualmente?

English

1. What was your opinion when you knew about the introduction of the iPads at the school? What were your expectations and concerns about it?
2. Do you believe that the foreign language teaching is enhanced by the use of iPads? If so, how do you think that the introduction of this technology helps the Spanish language learning of your children?
3. Do you know how your children use the iPads at the school? If so, what kind of apps he/she uses and with what purpose?
4. What possible uses of the iPad would you like to suggest if you had the chance?
5. Do you think that the family orientation about the introduction of the iPads were enough?

6. In your opinion was the response of the students to the iPads positive or negative? Why?
7. Do you feel that it is appropriate and beneficial that each student has his/her own specific iPad?
8. Do you use the new technologies for communicating with the school and obtain information about your children? If so, what kind of new technologies do you use and how?
9. Do you believe that the iPads can enhance the relationship between families and school? Do you consider that they are being used with this purpose?

❖ **Preguntas para el equipo directivo**

| |
|----------------|
| <i>Español</i> |
|----------------|

1. ¿Cuál fue su primera opinión con respecto a la introducción de los iPads en la escuela? ¿Cuáles fueron sus expectativas y sus miedos en relación con ello?
2. ¿Cuál es su opinión actual en relación con el uso que se está haciendo de los iPads en la escuela?
3. ¿Siente que los alumnos/as consideran el iPad como una herramienta más de trabajo?
4. ¿Cree que la orientación y formación recibida tanto por el personal educativo como por usted acerca de los iPads fue suficiente?
5. ¿Cree que tanto el personal educativo como usted cuentan con la competencia tecnológica necesaria para utilizar eficazmente los iPads como una herramienta más para el proceso de enseñanza-aprendizaje?
6. La inclusión de los iPads ha cambiado en algo el currículo o la organización escolar?
7. En el breve periodo de tiempo que esta tecnología lleva siendo empleada, ¿cómo valora los resultados?
8. ¿Cree que la enseñanza del idioma se está viendo beneficiada por el uso de los iPads? Si es así, ¿De qué manera considera que la incorporación de esta tecnología ayuda a la adquisición de una lengua extranjera?
9. ¿Considera que los iPads pueden mejorar la comunicación existente entre las familias y la escuela? ¿Considera que se están usando para ese propósito actualmente?

1. What was your opinion when you knew about the introduction of the iPads at the school? What were your expectations and concerns about it?
2. What is your opinion towards the actual use of the iPads at the school?
3. Do you think that the students consider the iPads as another learning tool?
4. Do you consider that the guidance and training that your staff and you received about the iPads were enough?
5. Do you feel that your staff and your own digital competence levels are adequate to use the iPad as a teaching-learning tool in an efficient way?
6. Has the inclusion of the iPads changed the school curriculum or organization?
7. In this short period of time that the iPads have been used, how do you feel about the results?
10. Do you believe that the foreign language teaching is enhanced by the use of iPads? If so, how do you think that the introduction of this technology helps the language learning of the students?
11. Do you use the new technologies for communicating with the families? If so, what kind of new technologies do you use and how?
12. Do you believe that the iPads can enhance the relationships between families and school? Do you consider that they are being used with this purpose?