

Usos de las TIC y actitudes de los profesores de lenguas en el contexto de las Escuelas Europeas

Uses of ICTs and attitudes of language teachers in the European Schools System

María Dolores Martínez Lagares

Escuela Europea de Bruselas III

E-mail: martinmr@edu.eursec.eu

Resumen

El presente estudio descubre cuáles son los usos de las TIC que realizan los profesores de lenguas y sus actitudes frente a la tecnología en la red institucional de las Escuelas Europeas (conjunto de escuelas dependiente de la Comisión Europea repartidas por toda Europa). Estos profesores tienen nacionalidades diferentes, provienen de los sistemas educativos de cada uno de los países europeos y de sistemas de formación distintos, pero trabajan en una misma institución, enseñando su lengua materna. Para la investigación se ha utilizado especialmente un cuestionario válido y fiable destinado a los profesores de lenguas de estas escuelas cuyos resultados demuestran un uso moderado de la tecnología en las aulas a pesar de la actitud positiva de los profesores y una clara necesidad de formación en TIC.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; aprendizaje de lenguas; tecnología; integración TIC; escuelas europeas

Abstract

This research finds out what are the uses of ICTs by language teachers and their attitudes towards technology in the institutional network of the European Schools (a group of schools dependent on the European Commission distributed throughout Europe). These teachers have different nationalities, they come from educational systems of the different European countries and from different training systems, but they work in the same institution teaching their native language. For the research, a valid and reliable questionnaire was especially used. It was intended for the language teachers of these schools whose results demonstrate a moderate use of technology in the classrooms despite the positive attitude of teachers and a clear need for ICT training.

Keywords: language teaching; language learning; technology; ICT integration; european schools

Fecha de recepción: Diciembre 2018 • Aceptado: Enero 2019

MARTÍNEZ LAGARES, M.D. (2019). Usos de las TIC y actitudes de los profesores de lenguas en el contexto de las Escuelas Europeas *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 18 (10), pp. 9-36.

Introducción

Para estar preparados para el futuro, son necesarias las competencias para promover la creatividad, la flexibilidad, la adaptabilidad y la capacidad para aprender y resolver problemas (...). Para estar preparados para el futuro, son importantes las nuevas competencias. Los conocimientos clásicos, hoy por hoy, parecen menos importantes. (Hetterschijt, 2012. p. 185)¹

El uso de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de lenguas contribuye a la adquisición de la lengua de manera dinámica, motivadora y, por tanto, enriquecedora para los alumnos. En cuanto al uso de las TIC en el ámbito educativo, el estado de la literatura muestra que favorecen la motivación de los alumnos y el éxito en el aprendizaje. En las disciplinas de lenguas se demuestra también que los profesores en la actualidad comienzan a experimentar con los recursos digitales. Nadie duda de que las TIC debieran estar integradas en la educación como lo están ya en la sociedad.

Desde que las TIC comenzaron a utilizarse en educación se han realizado estudios para medir esa integración. Las instituciones relacionadas con la educación en el ámbito de la Unión Europea (en particular, EACEA², DGEC³ y European Schoolnet) han medido el impacto de las TIC en las aulas de toda Europa. En general, los resultados señalan que los docentes no aplican la tecnología en las aulas de la misma manera que están integradas en la sociedad y no se sienten lo suficientemente preparados para realizar experiencias educativas con tecnología. Además, los docentes en el contexto de las Escuelas Europeas (en adelante, EE) deben ser capaces de hacer cosas nuevas adaptándose al progreso y cambio permanente. Vienen de sus países sin preparación para trabajar en un entorno intercultural y deben primero adaptarse a él (Hetterschijt, 2012).

El presente estudio plantea como objetivo principal de investigación descubrir cuáles son los usos de las TIC que realizan los profesores de lenguas en la red institucional de las EE así como descubrir sus actitudes frente a la tecnología. El interés del estudio se encuentra, sobre todo, en las características específicas del contexto y de la población, los profesores de lenguas de las EE.

Nunca se ha realizado antes un estudio de estas características centrado en las EE. La única referencia que existe de donde se puede intuir cuál es la presencia de las TIC en este contexto es un conjunto de artículos escritos por personal directivo o docente de las EE, reunidos en la revista *Schola Europaea Panorama* n° 234 dedicada exclusivamente a presentar la situación de las TIC en las EE y publicada en 2010. Tras unos artículos que presentan una descripción general de las TIC en estas escuelas, como el de Navas Elorza, J. (2010) sobre la llegada de la tecnología a las EE, se suceden una serie de estudios de casos o presentación de proyectos que nos demuestran ya un cierto uso de las tecnologías en el aula.

The use of the Information and Communication Technology (ICT) at schools is considered one of the strengths of the European Schools. This is confirmed by views of the authors in *Panorama*

1 En este artículo, la autora, Hetterschijt, realiza un estudio del ámbito de las Escuelas Europeas dando las claves sobre las preocupaciones que se plantean de cara a la nueva reforma que se estaba implantando en el sistema de las Escuelas Europeas.

2 Education, Audiovisual & Culture, Executive Agency.

3 Directorate General of Education and Culture.

(2010), edición 234 on “ICT in the European Schools” and the results of the surveys launched in Brussels I, in 2008 and 2010, in which an increasing majority, of the respondents chose “Modern teaching” (including ICT) as a priority (Hetterschijt, 2012, p. 158).

También un estudio en el contexto de las EE del Conseil Supérieur des Écoles Européennes (2007) está enfocado en las necesidades de formación continua sobre todos los aspectos, no solamente en TIC, y de todos los profesores en general, no exclusivamente de los profesores de lenguas. Ya desde la introducción se hace constar que, tras la evaluación de varios comités, la estructura de la formación continua es insuficiente a todos los niveles.

Marco Teórico

La integración de las TIC en los centros escolares.

Con la aparición de nuevas herramientas digitales nacen nuevas metodologías para la enseñanza-aprendizaje, lo cual lleva a la necesidad de medir los efectos de las TIC en nuestra sociedad y, por tanto, en la educación: Son pocos los países que no disponen de estudios sobre el impacto de las TIC en sus centros escolares o que no analizan los informes internacionales, sobre el uso real de la tecnología por parte de los profesores, donde su país se ve también representado (OCDE⁴, CERI⁵, Eurydice⁶, STEPS⁷...).

Sin embargo, a pesar de la cantidad y abundancia de investigación empírica sobre los procesos de incorporación de las TIC en las escuelas, todavía los resultados de investigación, aunque no son contradictorios, se caracterizan por inferencias poco convincentes e inconsistentes que socavan la generalización de conclusiones y reducen significativamente su impacto (Mama y Hennesey, 2013, p. 380)⁸.

En general, estudios como estos han servido para corroborar que cuanto más experiencia y formación en TIC tienen los profesores mayor es su actitud positiva hacia ellas. Sin embargo, a pesar de la importancia que los profesores atribuyen al uso de la tecnología como elemento motivador e impulsor del éxito en el aprendizaje, las TIC no están integradas en las aulas de manera generalizada como correspondería a las opiniones y actitudes positivas de los profesores (Escorcía-Oyola y Jaimes de Triviño, 2015). Este tipo de estudios también ha servido para analizar las necesidades del profesorado en materia de formación. Se hace necesaria una formación continua en TIC para los profesores. Escorcía-Oyola y Jaimes de Triviño (2015), por ejemplo, recomiendan “establecer programas de formación docente a partir del rediseño curricular con inclusión en TIC y la construcción de redes de aprendizaje basadas en experiencias significativas que incluyan el uso de estos medios en la educación”.

4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

5 Centro para la Innovación e Investigación Educativas de la OECD.

6 Red europea de información sobre Educación.

7 El estudio del impacto de la tecnología en las escuelas primarias (STEPS) fue financiado por la Comisión Europea y analizó las estrategias nacionales para la integración de las TIC en las escuelas primarias de 30 países en Europa. El estudio se apoya en encuestas cuantitativas y cualitativas, en el análisis de más de 60 estudios publicados en más de 20 países, en 30 informes nacionales y en 25 estudios de casos de buenas prácticas (Blamire, 2010, p. 50).

8 Citado por Area Moreira et al (2016).

Uso de las TIC en las clases de lengua extranjera

Los estudios sobre la enseñanza de lenguas con ayuda de la tecnología se han multiplicado en los últimos años, unos crean nuevos programas o aplicaciones y otros describen y clasifican la eficacia de los ya existentes. Entre todos los estudios es difícil distinguir cuáles son eficaces o útiles para aplicarlos en otros contextos o experiencias dentro de una clase de idiomas. Pero, sobre todo, los estudios en su conjunto no sirven para dar una idea clara de cómo integrar la tecnología en las clases de idioma de manera sistemática y efectiva: “Even as interest and enthusiasm for the use of computer-mediated communication and social networking has grown, there is still concern that there is not enough research and practice on how to systematically and effectively integrate technology into language teaching” (Dooly y Sadler, 2015. p. 73).

En general, el estado de la literatura indica que las TIC favorecen la enseñanza-aprendizaje en la disciplina de lengua extranjera y que los profesores en la actualidad comienzan a experimentar con los recursos digitales. Los alumnos se ven también en la tesitura de aprender lenguas de otra manera, o mejor dicho de aprender cómo aprender lenguas combinando diferentes maneras de aprender. “Learners need to learn how to combine both FL skills and “e-skills” or “new literacies” to be able to work and collaborate in new contexts (Dooly y O’Dowd, 2012. p. 15).

Integración de la tecnología en las aulas en el ámbito europeo

En el contexto europeo existen investigaciones centradas, por un lado, en averiguar el grado de integración de las TIC en el conjunto de la Unión Europea y, por otro, en comparar sistemas educativos de diferentes países, normalmente encargadas por los gobiernos nacionales o por organizaciones internacionales, sobre todo, europeas. La Comisión Europea y la OECD han reconocido la necesidad de indicadores claros en el ámbito de la tecnología en educación. Teniendo en cuenta la dificultad que supone tanto el desarrollo de estos indicadores como la recopilación de datos de diferentes estudios no coordinados entre sí, la Comisión Europea ha iniciado desde la publicación del informe PISA 2009 una serie de estudios con la intención de mostrar la información de manera clara y exhaustiva.

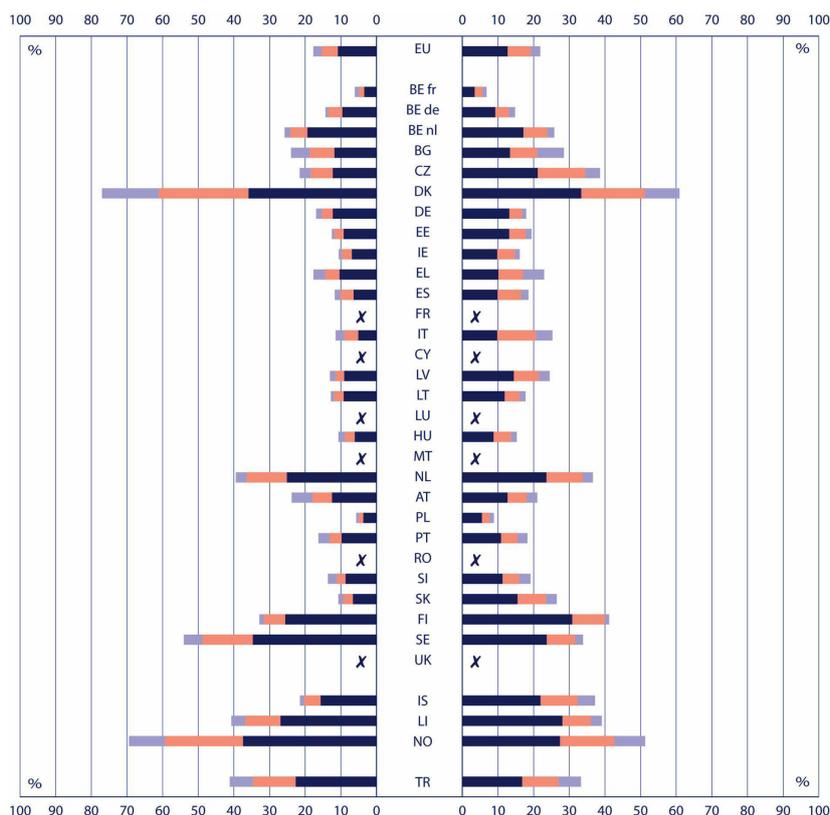
Un trabajo que se acerca mucho a la perspectiva de esta investigación es el análisis realizado por la EACEA (2009) sobre el impacto de las TIC y los nuevos medios en el aprendizaje de lenguas. Este organismo realiza estudios en el ámbito de la educación en Europa a petición de la Comisión Europea. Éste, en concreto, abarca Chipre, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, España y Reino Unido. Se demostró que a pesar de la fuerte penetración de las tecnologías innovadoras de comunicación entre la población de estos países, los profesionales de la educación se resisten a integrarlas de la misma manera en las aulas, no se sienten lo suficientemente preparados y se encuentran desanimados ante la velocidad en que la tecnología se desarrolla.

Un informe posterior de la EACEA (2012a)⁹ demuestra que la integración de las TIC y la competencia digital están incluidas en todos los sistemas educativos estudiados y muchos países disponen de las infraestructuras necesarias en sus centros escolares. A pesar de ello, la realidad demuestra que hay un grado muy bajo de uso de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas,

9 Este informe ha sido publicado también por el MECD, Eurydice (2013a).

las ciencias y las lenguas. Los datos sobre el uso de las TIC en las clases de lenguas se obtuvieron del informe PISA 2009 y, aunque unificaron las clases de lengua materna con las de lenguas extranjeras, demuestran el poco uso del ordenador en estas materias como puede verse en la figura 1. Esta idea contrasta con el estudio realizado en el mismo año por el Directorate General for Education and Culture: “what information is available indicates that language teachers are the most open the use of the new media” (DGEC, 2009. p. 5).

Figura 1: Uso semanal del ordenador durante las clases de la lengua de instrucción o de lenguas extranjeras, alumnado de 15 años, 2009.



Fuente: Eurydice (2013a.55)

Otro informe de la EACEA (2012b), publicado por el MEC¹⁰ en 2013 (Eurydice, 2013b), analiza la situación del aprendizaje de lenguas en casi toda Europa (concretamente en 13 países) y sus indicadores están basados en distintas fuentes: Eurydice¹¹, el Estudio Europeo de Competencia Lingüística 2011, el informe PISA 2009, la OCDE, y el PAP¹². Entre los aspectos a valorar en el informe se encuentra el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas. Según los alumnos que participaron en este estudio “no se utilizan de manera habitual las TIC en la enseñanza de las lenguas” (Eurydice, 2013b. p. 12). Como se muestra en la figura 2, sólo Holanda destacaba por un mayor uso de la tecnología.

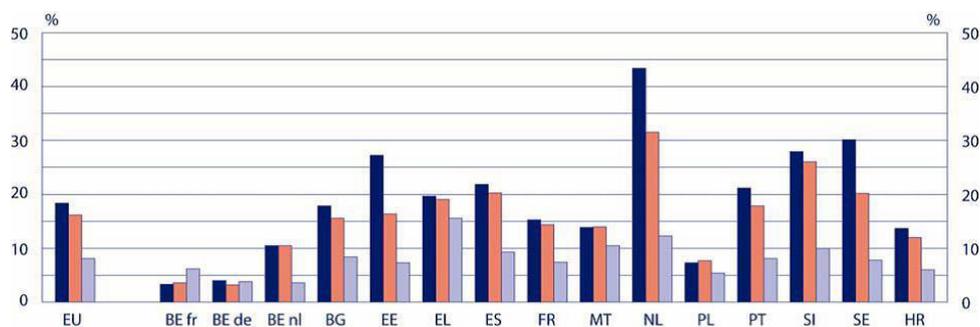
10 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España.

11 La Red Eurydice de la Comisión Europea informa y analiza los sistemas educativos europeos y la aplicación de sus políticas. Los datos recogidos son organizados y publicados por la EACEA.

12 Programa de Aprendizaje Permanente.

Desgraciadamente, el último informe sobre la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa de 2017 (EACEA, 2017) no trata en ningún momento el tema de las TIC.

Figura 2: Porcentaje de alumnos que afirman que utilizan las TIC de manera regular durante las clases de lengua (2010/2011).



Fuente: EECL 2011

Por otra parte, la guía ODLAC (Kumar y Tammelin, 2008), elaborada tras las encuestas a equipos directivos, estudiantes y profesores de centros de secundaria, universidades y centros de adultos de Finlandia, Alemania, Bélgica, Lituania, Eslovaquia y España, se centra, en un momento dado, en la formación de profesores de lengua para el uso de las TIC. El estudio demostró que la formación, digamos “técnica”, que se proporciona a los profesores no es suficiente para animarlos hacia una mayor utilización de las TIC. La guía hace recomendaciones en este sentido.

El DG Communications Networks, Content & Technology de la Comisión Europea (European Commission, 2013) realizó también un estudio para medir la integración y el uso de las TIC en las escuelas de Europa así como las actitudes frente a ellas durante el curso escolar 2011-2012. Es el tercer estudio que se realiza sobre las TIC en las escuelas a nivel europeo, aunque lamentablemente se descartaron los datos de Reino Unido, Alemania, Holanda e Islandia (incluido en el estudio), por insuficientes. El estudio se centró en los otros 25 países de la Unión, así como Noruega y Suiza. Se demuestra que en seis años el número de ordenadores en las escuelas se ha duplicado y los portátiles sustituyen poco a poco los de mesa. Con respecto al estudio anterior de 2006 (Korte y Hüsing, 2006), se han incrementado las escuelas con página web, con correos electrónicos para alumnos y profesores y con un espacio Network de red interna. Sin embargo, en general, el uso de las TIC no ha aumentado tanto como era de esperar, sino que parece haberse mantenido estable y la situación varía bastante de un país a otro. Se corroboró que, en general, los profesores tienen una visión positiva del uso pedagógico de las TIC y, por tanto, una actitud de confianza, necesaria para difundir las competencias digitales. También se demostró que la gran mayoría de los profesores usan la tecnología, en concreto el ordenador e Internet, para preparar sus clases, pero no las utilizan tan a menudo dentro del aula (European Commission, 2013. p. 17).

Por último, el Directorate General for Education and Culture y el Joint Research Centre (Johnson et al, 2014), organismos de la Comisión Europea, publicaron un informe con la ayuda del Institute for Prospective Technological Studies y el NMC (New Media Consortium) con sede en Austin (Texas)

para mostrar las tendencias, los retos y el posible impacto futuro de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje. Este estudio, llamado *The NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*, tiene en cuenta más de doce años de investigación en este ámbito en 22 países europeos.

Las tendencias muestran dos realidades futuras: el cambio del rol del profesor y el impacto de las redes sociales en la educación. “Experts agreed on two major imminent trends: the changing role of schoolteachers as a result of ICT influence, and the impact of social media platforms, such as Facebook and Twitter, which are already finding their way into classrooms” (Johnson et al, 2014. p. 1). La tendencia es un mayor uso de tabletas y de trabajo en la nube con el fin de usar aplicaciones propias para la Educación, así como el uso de videojuegos pensados para la educación, del aprendizaje virtual personalizado (PVL) y de los laboratorios virtuales.

Diseño de la investigación

Para este estudio etnográfico, y para obtener un muestreo fiable y representativo, se ha usado un cuestionario cuyas respuestas, de una muestra de 156 profesores de lenguas, trabajadas estadísticamente con el SPSS versión 22, han permitido obtener datos cuantitativos con los que realizar un análisis descriptivo sobre la integración de las TIC en las aulas de lenguas de las EE.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es averiguar cuál es el uso de las herramientas tecnológicas y cuáles son las actitudes por parte de los profesores de lenguas de las EE, es decir, la red de 13 escuelas (14 en el momento del estudio) que dependen directamente de la Institución asociada a la Comisión Europea y que se encuentran repartidas por toda Europa. Para ello, además de la observación y de la recopilación de documentación, se ha utilizado un cuestionario.

La pregunta de la investigación, ¿Qué uso de las TIC hacen y qué actitud tienen ante las TIC los profesores de lenguas de las EE? puede desglosarse en preguntas específicas agrupadas en cuatro bloques. Así, se busca averiguar cuatro aspectos concretos referentes al uso de la tecnología por parte de estos profesores:

Bloque 1: ¿Cuál es la experiencia que tienen con las TIC los profesores de lenguas antes de entrar en la EE y durante su estancia en ella? ¿Cuánto usan las TIC con respecto al total de sus clases? ¿Cuánta formación tienen?

Bloque 2: ¿Con qué frecuencia obtienen o crean material digital para sus clases, usan herramientas digitales generales, usan herramientas de la Web 2.0 apropiadas para la enseñanza de idiomas y utilizan los equipos informáticos de los que disponen?

Bloque 3: ¿Se sienten cómodos con el uso de la tecnología? ¿Qué actitudes tienen ante el uso de la tecnología en sus clases? ¿Encuentran ventajas en el hecho de usar la tecnología en las clases? ¿Consideran apropiado el uso de la tecnología para enseñar o practicar ciertos aspectos de la lengua o de la metodología del aprendizaje?

Bloque 4: ¿Encuentran dificultades para el uso de la tecnología en sus clases? ¿Cuáles son los

obstáculos que impiden el uso de la tecnología en sus clases como les gustaría?

El instrumento principal para el estudio: El cuestionario

El cuestionario mide los cuatro aspectos presentados en los cuatro bloques del apartado anterior. El formulario, digitalizado, se envió a la Secretaría General de las EE solicitando su distribución¹³.

El cuestionario¹⁴ está basado en uno de los tres (el destinado a los profesores) que utilizó la Comisión Europea (European Commission, 2013)¹⁵ para evaluar los logros en el camino hacia los objetivos de Europa 2020, pero adaptado al contexto, a la población y a los objetivos de esta investigación. Se ha realizado un análisis de fiabilidad una vez exportados los datos y definidas las variables.

Las Escuelas Europeas: Contexto, población y muestra.

Las EE son centros escolares de enseñanza oficial que engloban los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria (incluyendo el Bachillerato Europeo). Se crearon por la Comisión Europea y por los distintos gobiernos de los Estados Miembros de la Unión para dar respuesta educativa a los hijos del personal de las instituciones europeas. Hoy en día hay convenios con otras instituciones internacionales (CECA¹⁶, OTAN, NAMSA¹⁷, Eurocontrol, SES¹⁸...).

El modelo educativo propone a los alumnos una enseñanza al menos trilingüe (pueden llegar a estudiar cuatro, cinco e incluso seis lenguas incluyendo la lengua materna). El objetivo es ofrecerles un entorno internacional, multicultural y multilingüe, respetando la formación en su primera lengua (L1), cualquiera de las 17 lenguas oficiales de la Unión Europea ya integradas en estas escuelas, al tiempo que se respeta el estatus jurídico de los sistemas educativos de cada uno de los países. En el momento del estudio, existían 14 Escuelas Europeas¹⁹, hoy son ya 13²⁰, repartidas en siete países, las cuales acogen a unos treinta mil alumnos en total.

Todas las clases de lengua extranjera de las EE mezclan alumnos formando grupos equilibrados en cuanto a nacionalidades, con especial cuidado en primaria. También, lo hacen las clases de “Horas Europeas” en primaria (proyectos colaborativos relacionados con las culturas, las artes, el juego, el

13 Tanto el Secretario General como los directores generales de los diferentes departamentos (pedagógico, Bachillerato, tecnología y estadística) de la Secretaría General dieron luz verde a la distribución del cuestionario, el cual también pasó por el visto bueno del Inspector encargado de las TIC en las EE, director de la Agencia Nacional por la Educación (Skolverket).

14 Véase en apéndice el cuestionario distribuido a las EE. El cuestionario se ha hecho bilingüe, en francés y en inglés, lenguas de comunicación dentro de las EE.

15 Estos cuestionarios se incluyen en los anexos del estudio de la Comisión Europea y se pueden consultar en <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-ict-education-three-survey-questionnaires-pdf>.

16 Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier.

17 NATO Maintenance and Supply Agency.

18 Sociedad Europea de Satélites.

19 Escuelas de Karlsruhe, Frankfurt y Múnich en Alemania. En Bélgica, Bruxelles I en la comuna de Uccle, Bruxelles II en la de Woluwe, Bruxelles III en la de Ixelles, Bruxelles IV en la de Laeken y escuela en la ciudad de Mol. Escuela de Alicante (España). Escuela de Bergen (Holanda). Escuela de Varese (Italia). Escuelas de Luxembourg I y Luxembourg II. Escuela de Culham (Reino Unido).

20 La Escuela de Culham se ha convertido en Escuela Europea Agregada y ya no depende directamente de esta institución europea.

deporte...) y las disciplinas de Educación Física, Música, Arte e Informática desde 1° de secundaria (alumnos de 11 años) y Ciencias Humanas/ Geografía e Historia, Religión o Moral y Economía desde 3° de secundaria. Los recreos, el comedor, las actividades extraescolares permiten a los estudiantes interactuar y comunicarse en varias lenguas de forma natural siendo muy conscientes de la utilidad de aprender lenguas, lo mismo que el resto de la comunidad educativa.

En cuanto a las TIC en las EE, la Web de la Secretaría General es ya un lugar donde encontrar información, asuntos de actualidad y documentación relacionada con la institución y cada una de las escuelas tiene su propia página Web. El uso del correo electrónico por parte de los profesores es imprescindible.

Las EE disponen también de un sistema informático Intranet para organizar el trabajo, el SMS (School Manager System) y de un espacio online de recursos y comunicación de ideas para compartir material pedagógico entre escuelas, el Learning Gateway.. En 2010 se aseguró que estaba infrautilizado (Claes, 2010. p. 62). Evertsson (2010) también opinó que no había desarrollado todas sus posibilidades pero destacó todo su potencial: “The Learning Gateway is still far from reaching its optimal possibilities, even though the platform is very stable and has been warmly welcomed in the European school community” (Evertsson, 2010. p. 154). Actualmente se está implantando en las escuelas el Office 365 de aplicación educativa con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo tanto entre personal docente como entre profesores y estudiantes.

También, en pocos años, desde la Secretaría General se pretende crear un lugar digital de encuentro para publicar y compartir experiencias innovadoras, siendo, de momento, sólo un proyecto.

Casi todas las aulas de primaria están dotadas de pizarras digitales interactivas y de ordenador personal desde el año 2011. Las aulas de secundaria disponen normalmente de un ordenador y de un proyector. Algunas aulas de secundaria, especialmente las dedicadas a las matemáticas, disponen o dispondrán en breve también de pizarras digitales interactivas. De momento, son escasas. En cualquier caso, estas instalaciones informáticas y el uso que se hace de ellas varían de una escuela a otra.

Los profesores de las EE trabajan enseñando la L1 en su propia sección lingüística o a los alumnos SWALS²¹ y/o impartiendo horas de lengua extranjera (L2, si se trata de francés, inglés o alemán, L3, L4 y L5) en las demás secciones. son en su mayoría personal détaché, es decir, enviados por la Administración educativa de su país de origen (por un máximo de nueve años) tras pasar unas pruebas de selección. Las escuelas se ven en la necesidad de contratar otros profesores de manera local, los llamados *chargés de cours*, seleccionados directamente por el director de cada escuela y contratados por el tiempo que dure la necesidad que ocasionó su contrato, desde unas semanas (incluso días sueltos en el caso de Infantil y Primaria) hasta décadas o incluso toda su vida profesional. Los profesores de lenguas son mayormente *détachés*, pero también hay un buen número de *chargés de cours*. Todos ellos son la población del estudio.

21 Son alumnos matriculados en la sección inglesa, francesa o alemana en una escuela que no dispone de sección lingüística en su L1. La L2 de estos alumnos es considerada oficialmente la lengua de la sección en la que están matriculados.

La muestra corresponde a 120 mujeres y 36 hombres. La mayoría, 82 profesores, llevaban enseñando lenguas 10 años o menos antes de entrar en la EE. El 84,1% pertenecen a la enseñanza secundaria y el resto a la enseñanza primaria. Son profesores de 18 lenguas diferentes, las más frecuentes son inglés (29,5%), francés (25,6%), alemán (13,5%) y español (10,9%), lenguas más estudiadas en estas escuelas. Proviene de 20 países europeos distintos e incluso de otros fuera de Europa, los más frecuentes, Francia, Reino Unido, Alemania, España y Bélgica, en este orden.

Resultados

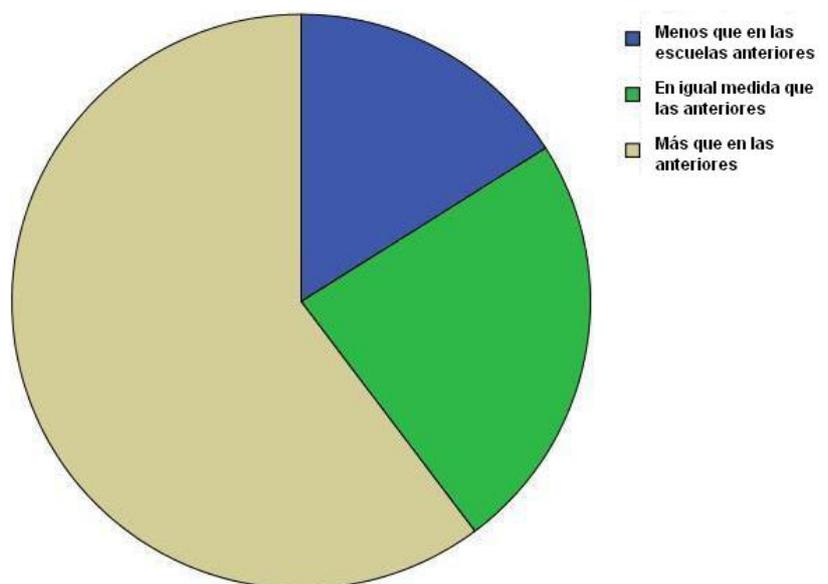
Se presenta a continuación una descripción de los resultados más relevantes basada en frecuencias y porcentajes organizados en los cuatro bloques mencionados.

Resultados sobre la experiencia de los profesores en el uso de las TIC

La gran mayoría de los profesores de lenguas encuestados que han entrado a trabajar en una EE (el 86,5%) ya habían utilizado ordenadores o Internet para sus clases.

En cuanto a su uso en la EE también una mayoría, un 60,3% (en gris en la figura 3), utiliza más la tecnología para sus clases que en sus anteriores destinos frente a sólo un 16% que la usan menos (en azul).

Figura 3: Comparación entre el uso de las TIC en la EE y los destinos nacionales anteriores.



Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la tabla cruzada con la edad (tabla 1), los profesores más jóvenes utilizan la tecnología en la misma medida que en sus destinos anteriores y la mayoría de los profesores de más de 60 años usan más la tecnología desde que están en la EE.

Tabla 1: Uso de la tecnología en la EE comparando con destinos anteriores por edades

		12. What is your age? / Quel âge avez-vous?					Total
		30 or less / 30 ou moins	31-40	41-50	51-60	More than 60 / Plus de 60	
2. Compared to your previous experience to what extent do you use computers and/or the Internet for your classes at the European School? / En comparant avec votre expérience préalable dans quelle mesure vous utilisez des ordinateurs et/ou Internet pour vos cours de l'École Européenne ?	Less than at my previous schools. / Moins que dans mes écoles précédentes.		22,5%	18,5%	13,6%		16,0%
	More than at my previous schools. / Plus que dans mes écoles précédentes.		57,5%	55,6%	68,2%	78,6%	60,3%
	To the same extent as at my previous schools. / Dans la même mesure que dans mes écoles précédentes.	100,0%	20,0%	25,9%	18,2%	21,4%	23,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Los resultados del porcentaje de tiempo que los profesores de lenguas utilizan para trabajar con tecnología en el aula (tabla 2) están distribuidos de manera que no resalta especialmente uno sobre los demás. Estos profesores usan la tecnología con respecto al total de sus clases de manera moderada.

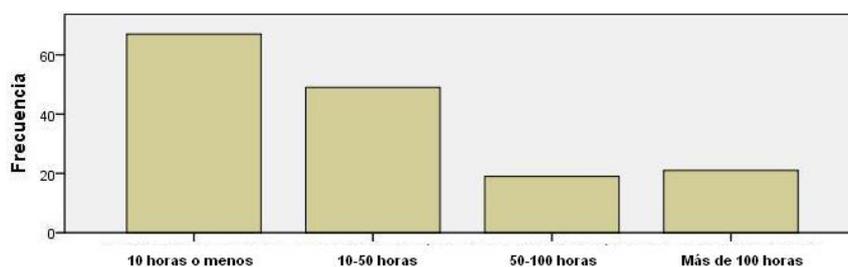
Tabla 2: Porcentaje de tiempo de uso de las TIC sobre el total de las clases

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Less than 1% of all lessons. / Moins de 1% de tous les cours.	3	1,9	1,9	1,9
1 to 10% of all lessons. / Du 1% au 10% de tous les cours.	31	19,9	19,9	21,8
11 to 24% of all lessons. / Du 11% au 24% de tous les cours.	43	27,6	27,6	49,4
25 to 50% of all lessons. / Du 25% au 50% de tous les cours.	31	19,9	19,9	69,2
51 to 75% of all lessons. / Du 51% au 75% de tous les cours.	29	18,6	18,6	87,8
More than 75% of all lessons. / Plus que le 75% de tous les cours.	19	12,2	12,2	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las horas de formación en TIC (figura 4), sólo un 13,5% ha recibido más de 100 horas de formación y un 12,2% entre 50 y 100 horas. Frente a este 25,7%, que ha recibido más formación, se encuentra una mayoría del 42,9% que ha recibido menos de 11 horas de formación en TIC en toda su vida profesional. Por todo ello, se puede decir que la formación en TIC es escasa, ya sea dentro o fuera de las EE y que los profesores de secundaria están un poco más formados que los de primaria (tabla 3).

Figura 4: Horas de formación en TIC.



Fuente: elaboración propia

Tabla 3: Horas de formación en TIC por nivel de enseñanza

% dentro de 15. Which educational level do you teach? / Dans quel niveau d'enseignement vous enseignez?

		15. Which educational level do you teach? / Dans quel niveau d'enseignement vous enseignez?		Total
		Primary / Primaire	Secondary / Secondaire	
4. In your professional life how many hours of ICT training courses for teachers have you spent so far? / Durant votre vie professionnelle vous avez accumulé combien d'heures de cours de formation en TICE pour professeurs ?	10 hours or less. / 10 heures ou moins.	46,4%	41,0%	42,9%
	10-50 hours. / De 10 à 50 heures.	35,7%	29,0%	31,4%
	50-100 hours. / De 50 à 100 heures.	10,7%	13,0%	12,2%
	More than 100 hours. / Plus de 100 heures.	7,1%	17,0%	13,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Resultados sobre las destrezas de los profesores en el uso de herramientas digitales y creación de materiales

El 56,4% de los profesores encuestados navega por Internet todos o casi todos los días para preparar las clases. Incluso un 44,9% realiza esta tarea para obtener material o recursos directamente de la red con vistas a ser utilizado por sus alumnos. Si a los primeros añadimos los que realizan esta tarea al menos una vez a la semana (el 25,6%) estamos hablando de un 70,5%. Internet es, por tanto, parte integrante de la actividad docente para la búsqueda de material de aprendizaje.

El espacio web de colaboración de las EE, el Learning Gateway, y la página web de la escuela son poco utilizados para buscar material, descargarlo o subirlo. El 78% no lo ha utilizado nunca o muy poco. Además, el 27,6% utiliza material off-line varias veces al mes e incluso el 50,6% lo utiliza aún con más frecuencia. Esto contrasta con el 9,6% de los profesores que no lo utilizan. Por otro lado, un 29,5% nunca ha creado material digital de aprendizaje y un 23,1% crea material esporádicamente durante el año, el 17,9% alguna vez al mes y otro 17,9% alguna vez a la semana, de manera que solamente una minoría, un 11,5%, crea su propio material casi diariamente.

Sobre el uso de herramientas digitales generales, el tratamiento de textos es de uso diario para la mayoría de los encuestados (67,3%) pero no lo es el uso de bases de datos o de hojas de cálculo. El 91% de los profesores se comunica diariamente por correo electrónico e incluso un 49,4% envía diariamente ficheros adjuntos. En cuanto a la creación de presentaciones para utilizar durante las clases, las que tienen funciones sencillas de animación se crean más habitualmente que las que insertan contenido online, imágenes, audio o video. Una presentación sencilla creada por los profesores para sus alumnos es utilizada casi todos los días por el 12,8% y con menos frecuencia por el 68,7%. Resultados parecidos a los de las presentaciones con material multimedia son los relacionados con la creación y edición de fotos y/o vídeo. Únicamente un 10,9% de los profesores realizan esta tarea diariamente frente a un 48,7% que la realiza pocas veces al año o incluso nunca.

Haciendo ya mención al uso de herramientas más de tipo colaborativo, los resultados evidencian que la gran mayoría de los profesores no utilizan un blog, una wiki o similar para sus clases, Office 365 incluido, ya instalado y activo en las escuelas. El uso es muy bajo. El 71,8% no dispone de ningún espacio colaborativo creado por él mismo (tabla 4) y el resto de profesores que sí disponen de él lo utilizan bastante poco.

Tabla 4: Uso de espacios colaborativos propios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Never / Jamais	112	71,8	71,8	71,8
A few times a year / Peu de fois par an	15	9,6	9,6	81,4
Several times a month / Plusieurs fois par mois	10	6,4	6,4	87,8
Once a week / Une fois par semaine	9	5,8	5,8	93,6
Everyday or almost everyday / Toujours ou presque tous les jours	10	6,4	6,4	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran un uso más frecuente si el espacio colaborativo no ha sido creado por ellos mismos, como podría ser el proporcionado por la escuela o espacios creados para disciplinas concretas. En este caso, los profesores de lengua que nunca utilizan este tipo de espacios digitales son el 40,4% (tabla 5). Los que lo utilizan lo hacen muy poco y sobre todo para publicar y compartir los trabajos de los alumnos. Sin embargo, el 69,9% nunca ha publicado los trabajos de sus alumnos en espacios colaborativos.

Tabla 5: Uso de espacios colaborativos no propios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Never / Jamais	63	40,4	40,4	40,4
	A few times a year / Peu de fois par an	37	23,7	23,7	64,1
	Several times a month / Plusieurs fois par mois	16	10,3	10,3	74,4
	Once a week / Une fois par semaine	24	15,4	15,4	89,7
	Everyday or almost everyday / Toujours ou presque tous les jours	16	10,3	10,3	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

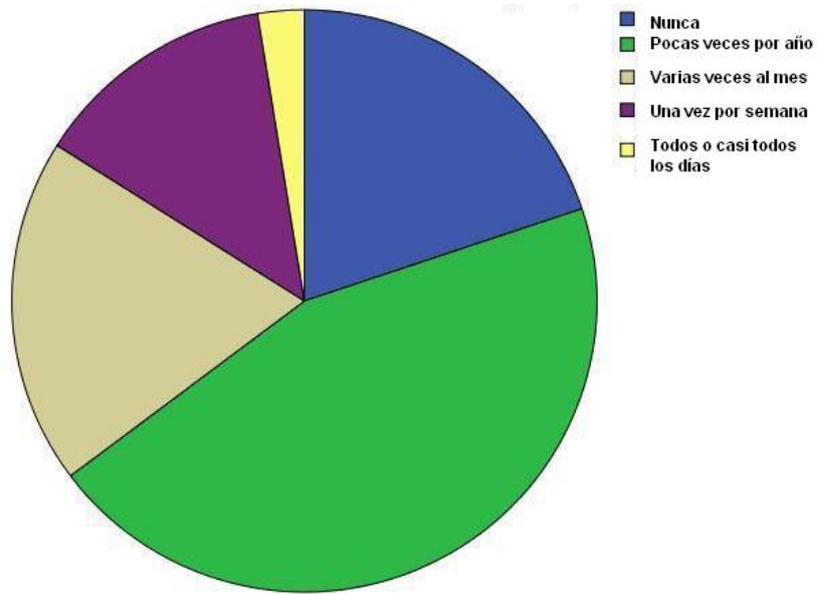
Además, la mayoría (64,7 %) no comparte sus propios materiales de aprendizaje en espacios virtuales, incluido el Learning Gateway, y un número cercano, el 55,8 %, nunca ha utilizado aplicaciones para la creación de historias, audiovisuales, formularios o Webquest.

Los resultados del estudio muestran un uso muy bajo de los recursos digitales para actividades comunicativas. El 51,3% de los profesores no utiliza nunca recursos digitales para proponer actividades escritas a los alumnos y el 75% nunca utiliza herramientas de audio o audiovisuales para trabajar la comunicación oral. Además, la gran mayoría, el 89,1% nunca ha usado un programa de realidad virtual como Second Life, por ejemplo.

Hay un cierto equilibrio entre los profesores que usan las PDI (Pizarra digital interactiva) todos los días y los que no las usan nunca. Un 39,7% de los profesores encuestados utilizan las PDI diariamente y un 27,6% las usa con menor frecuencia mientras que un 32,7% no las utiliza nunca. La mayoría, un 66%, utiliza el ordenador y el proyector cotidianamente y un 13,5% utiliza este equipamiento aproximadamente una vez por semana. En cuanto al uso de ordenadores portátiles, notebooks o tabletas, la mayoría de los profesores encuestados (52,6%) no utiliza estos portátiles.

Por otro lado, un gran número, 44,9% (en verde en la figura 5), realiza actividades con sus alumnos en un aula de ordenadores en contadas ocasiones al año y el 35,3% de los profesores ocupan algún aula de ordenadores con más frecuencia todavía (zonas gris, morada y amarilla). Por ende, un 19,9% (en azul) no lleva nunca a sus alumnos a una sala con ordenadores.

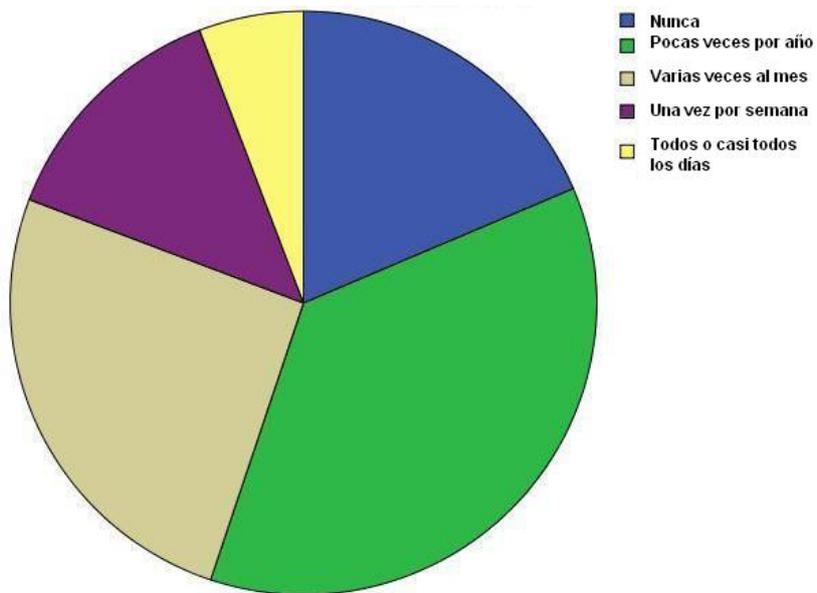
Figura 5: Uso de la sala de ordenadores



Fuente: elaboración propia

Resultados parecidos se obtienen cuando se pide a los alumnos que realicen actividades de tipo digital en sus hogares (figura 6). Obsérvese que tanto en la figura 5 como en la 6 la zona amarilla, la más pequeña, refleja el número de profesores que realiza la actividad diariamente o casi todos los días.

Figura 6: Uso de ordenadores y dispositivos en el hogar de los alumnos.

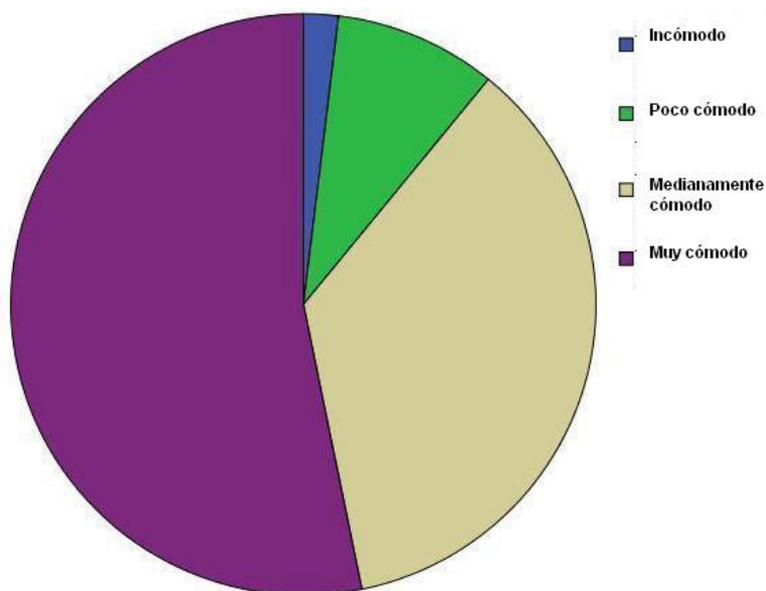


Fuente: elaboración propia

Resultados sobre las actitudes de los profesores de lenguas frente al uso de las TIC

La gran mayoría se siente a gusto utilizando las TIC. Tal como puede observarse en la figura 7, los profesores, en su mayoría (53,2% en color morado), se sienten muy cómodos usando las TIC en sus hogares y un 35,9% (en gris) se siente bastante cómodo. Esta actitud positiva baja un poco con respecto al uso de la tecnología dentro de las aulas (figura 8). Se puede decir incluso que es ligeramente más alto el porcentaje de profesores que se siente completamente a disgusto con el uso de la tecnología en el aula un 3,2% frente a un 1,9% en el hogar. (en azul en las figuras 7 y 8),

Figura 7: Percepción de la comodidad con el uso de la tecnología en el hogar

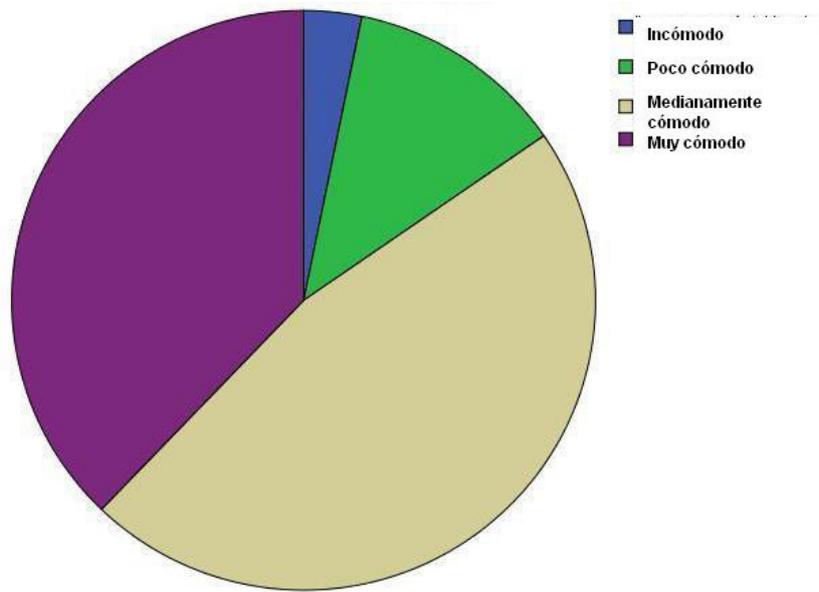


Fuente: elaboración propia

Ver figura 8 en página siguiente.

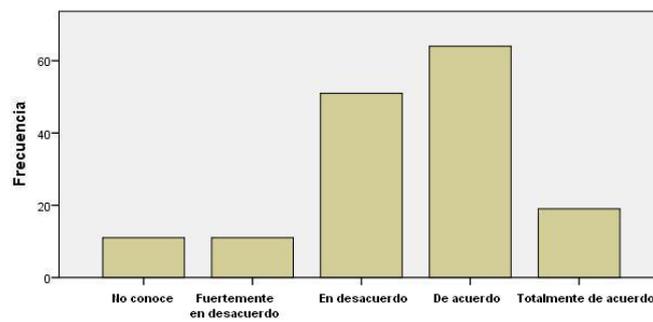
En cuanto al impacto de las TIC en los alumnos, la mayoría de los profesores encuestados (63,5%) piensan que se concentran mejor en su aprendizaje cuando realizan actividades mediadas por la tecnología y que se esfuerzan mucho más en aprender. El acuerdo de los profesores es claro (77,6%) en cuanto al hecho de que los estudiantes se sienten mucho más autónomos en su aprendizaje cuando utilizan herramientas digitales. El nivel de acuerdo (53%) y de desacuerdo (39,8%) difiere un poco con respecto a la idea de que los alumnos comprenden más fácilmente lo que aprenden cuando se utilizan recursos tecnológicos (figura 9). Algo más reñidas están las opiniones en acuerdo (46,8%) y en desacuerdo (41,1%) con la idea de que los estudiantes recuerdan más fácilmente lo que han aprendido con ayuda de las TIC (figura 10).

Figura 8: Percepción de la comodidad con el uso de la tecnología en el aula.



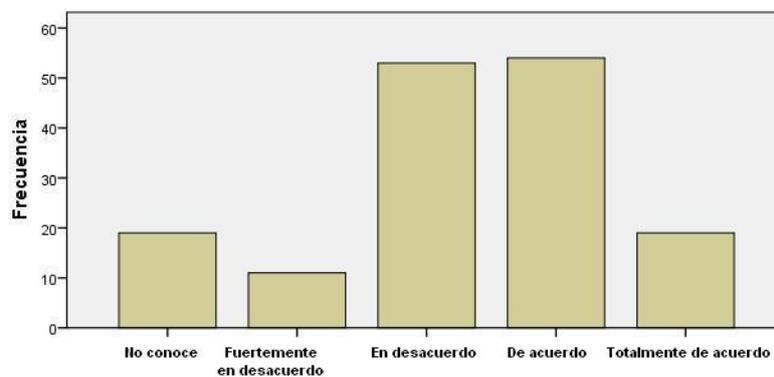
Fuente: elaboración propia

Figura 9: Opiniones sobre la idea de que las TIC ayudan a los alumnos a comprender mejor lo que aprenden



Fuente: elaboración propia

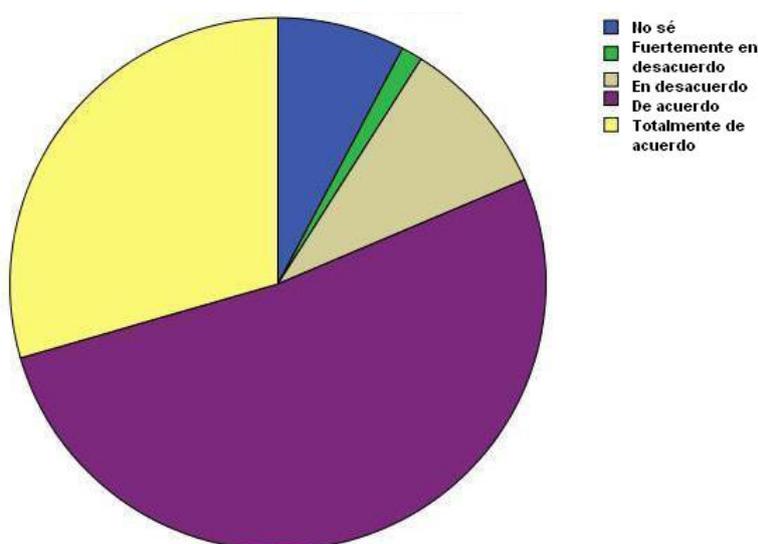
Figura 10: Opiniones sobre la idea de que las TIC ayudan a los alumnos a recordar mejor lo que han aprendido



Fuente: elaboración propia

En su mayoría, los profesores encuestados, obviando aquellos que dicen no saber, piensan que las TIC facilitan el trabajo colaborativo entre los estudiantes (67,6%), mejoran el ambiente en el aula (57,1%), y tienen un impacto positivo en los alumnos. Se distingue entre la mejora de la motivación de los alumnos (figura 11) y la mejora de los aprendizajes adquiridos (figura 12). Está extendida la opinión de que ejerce un impacto positivo en su motivación por el 81,4% de los profesores, representado con el amarillo (de acuerdo) y con el morado (muy de acuerdo) de la figura 11, más que la idea de que haya un impacto positivo en el éxito de los estudiantes en cuanto a los resultados o la consecución de los objetivos de aprendizaje (57%, representado con los mismos colores en la figura 12).

Figura 11: Opiniones sobre el impacto positivo de las TIC sobre la motivación de los alumnos



Fuente: elaboración propia

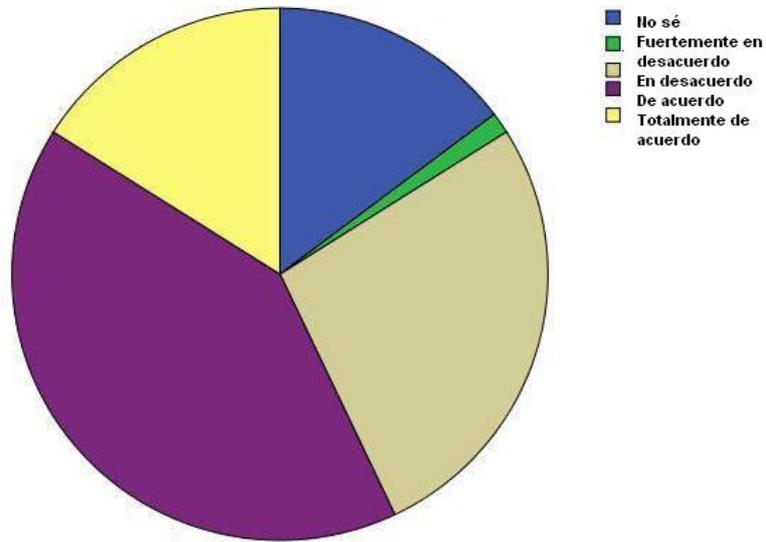
Ver figura 12 en página siguiente.

Con respecto a los tipos de actividades para las que las TIC son más apropiadas, casi todos los profesores piensan que deberían usarse para realizar actividades interactivas (83,9%), colaborativas (77,6%), de fomento de aprendizaje autónomo (84 %) y, de manera muy evidente (93,6 %), para obtener información.

El 71,8% piensa que las TIC son apropiadas para practicar destrezas escritas (secciones morada y amarilla de la figura 13) mientras que el 52,6%, un porcentaje bastante más bajo de enseñantes de lengua, cree que las TIC son apropiadas para practicar destrezas orales (secciones morada y amarilla de la figura 14).

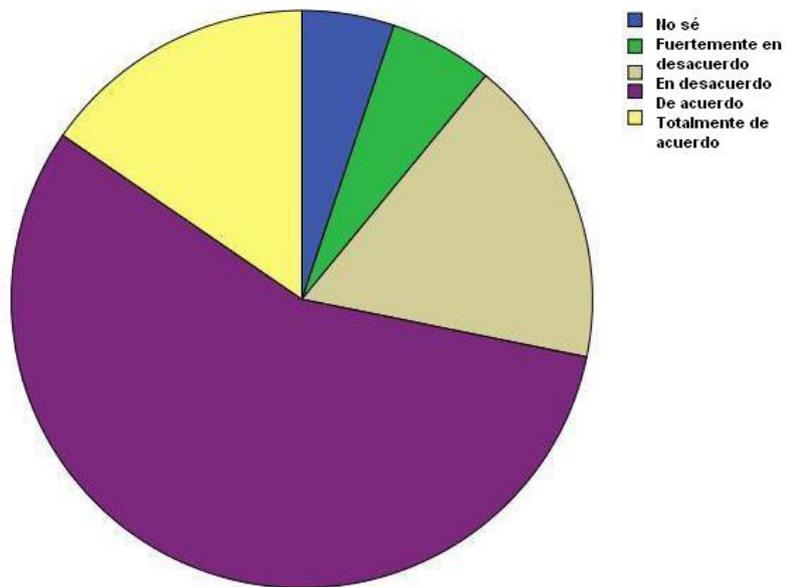
De la misma manera, constatamos que el 23,1% opina que las TIC no son especialmente útiles para practicar las habilidades escritas y el 38,5% que no lo son para practicar las orales (secciones gris y verde de las figuras 13 y 14 respectivamente).

Figura 12: Opiniones sobre el impacto positivo de las TIC sobre los resultados de los alumnos



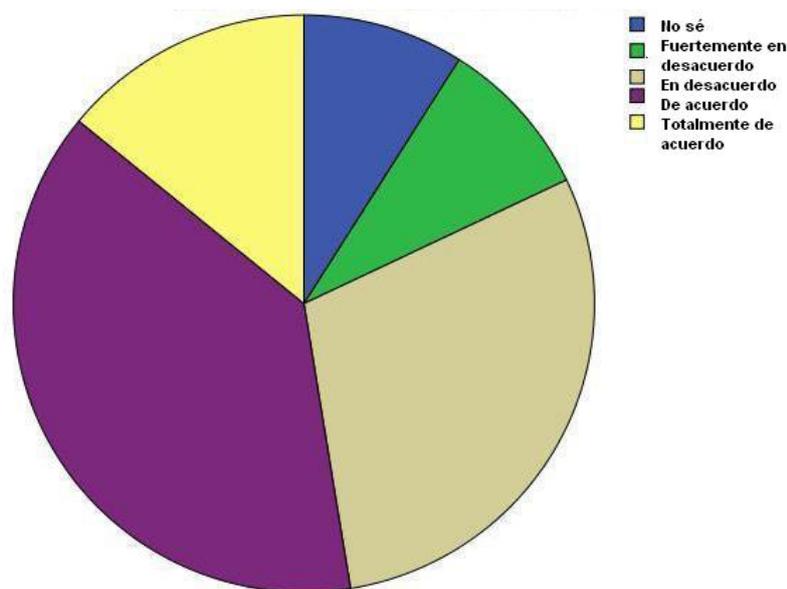
Fuente: elaboración propia

Figura 13: Opiniones sobre la conveniencia de usar las TIC para practicar destrezas escritas.



Fuente: elaboración propia

Figura 14: Opiniones sobre la conveniencia de usar las TIC para practicar destrezas orales



Fuente: elaboración propia

Se constata con claridad que la gran mayoría de los profesores encuestados (91,1%) piensa que el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje es esencial para preparar a nuestros alumnos para vivir y trabajar en el siglo XXI.

También cree la mayoría (71,8%), que las escuelas necesitan un cambio radical para que la tecnología pueda integrarse completamente en la enseñanza-aprendizaje y se pueda sacar el máximo partido a las herramientas que la tecnología nos ofrece.

Por último, los profesores de lenguas de las EE que respondieron al cuestionario, de manera evidente (87,8%), querrían conocer nuevas herramientas digitales aplicadas a la enseñanza de lenguas no solamente con un enfoque técnico sino también pedagógico.

Resultados sobre los obstáculos para el uso de la tecnología en las clases de lengua

Los profesores de lenguas encuentran dificultades para usar la tecnología en sus clases de la EE relacionados con infraestructura y equipamientos, formación en TIC, organización escolar y actitudes negativas.

Los resultados arrojan el dato de que el 73,1% piensa que el número de ordenadores conectados a Internet es insuficiente, a la vez que lo es el número de aulas con ordenadores, y que ello dificulta un poco, bastante o mucho el uso de las TIC en las clases de lengua. Entre los profesores que acusan el problema de la falta de ordenadores portátiles o tabletas (75,6%) hay una mayoría (el 41%) que opina que la falta de estos dispositivos impide claramente y en un alto grado el uso de la tecnología en las aulas.

Otros supuestos problemas no son un gran inconveniente: acceso a Internet en los ordenadores

fijos, velocidad de navegación o problemas con la wifi. Prácticamente la mitad, un 50,1%, señala que estos temas no impiden en absoluto el uso de las TIC en las aulas.

Con respecto a las pizarras digitales interactivas (tabla 6), las opiniones están divididas. Un gran grupo de profesores (el 44,2%) señala que el uso que pueda hacer de las TIC en el aula no se ve afectado en ningún caso por la falta de PDIs. Sin embargo, el 55,8% piensa que el número insuficiente de PDIs sí impide mucho, bastante o un poco el uso de la tecnología en el aula.

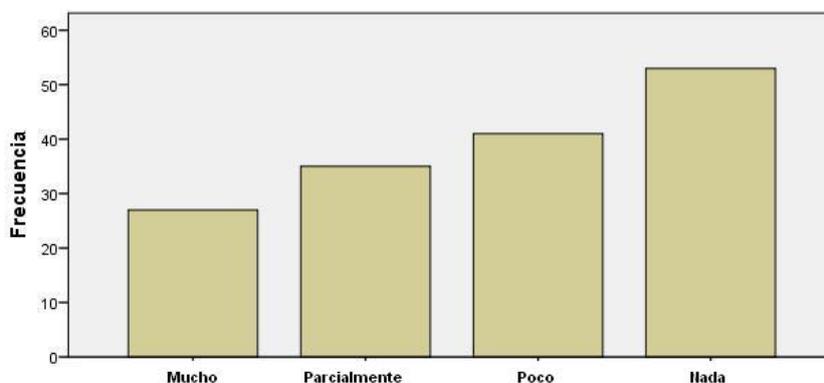
Tabla 6: Opiniones sobre la dificultad del uso de las TIC por falta de PDIs

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A lot / Beaucoup	36	23,1	23,1	23,1
Partially / Assez	24	15,4	15,4	38,5
A little / Un peu	27	17,3	17,3	55,8
Not at all / Pas du tout	69	44,2	44,2	100,0
Total	156	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

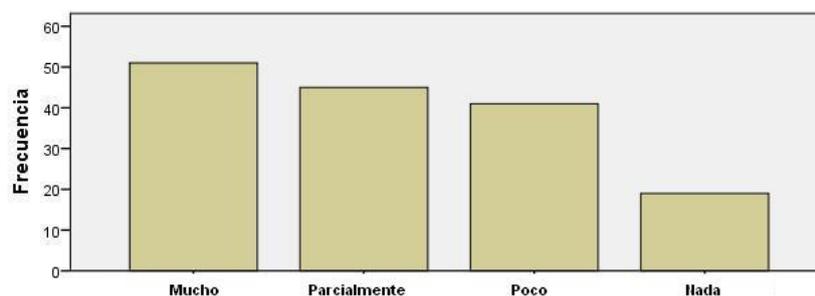
Como podemos apreciar en la figura 15, el 48,7% de los profesores de lenguas de las EE encuestados piensan que la formación técnica para el uso de las TIC es parcialmente o sólo un poco insuficiente. Sólo un 17,3% opina que la falta de formación técnica es un obstáculo importante y un 34% cree que no supone ningún obstáculo. Estos resultados contrastan con los que tienen que ver con la falta de formación pedagógica (figura 16). El apoyo pedagógico que se da a los profesores, donde incluimos la falta de modelos pedagógicos para saber cómo utilizar las TIC en la enseñanza-aprendizaje, resulta insuficiente en distinto grado para un 87,8% de los profesores encuestados. Incluso un 32,7% de ellos opina que la falta de formación pedagógica impide en muy alto grado el uso de las TIC en el aula. Las opiniones sobre la falta de formación técnica (figura 15) y sobre la falta de formación pedagógica (figura 16) contrastan claramente al observar los diagramas de barras donde uno es claramente creciente y el otro decreciente.

Figura 15: Opiniones sobre la falta de formación técnica para el uso de las TIC



Fuente: elaboración propia

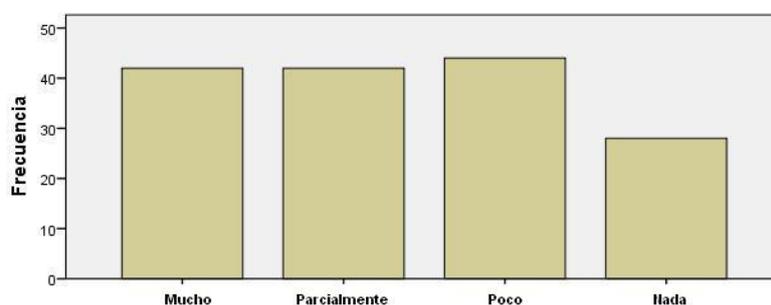
Figura 16: Opiniones sobre la falta de formación pedagógica para el uso de las TIC



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los encuestados (60,3%) señala que no es en absoluto un obstáculo la actitud de los padres ante la tecnología. Tampoco la falta de interés por la tecnología por parte del equipo de profesores del que se forma parte (55,1%). No obstante, los profesores opinan que la organización escolar de las EE sí impide el uso de la tecnología en el aula (figura 17) mucho (26,9%), parcialmente (26,9%) o un poco (28,2%).

Figura 17: Opiniones sobre la influencia de la organización escolar en el uso de las TIC



Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

En general, la mayoría de los profesores de lenguas de las EE ha tenido y sigue teniendo experiencia con las TIC, si bien esa experiencia consiste en general en un uso muy básico de la tecnología. Que la mayoría de los profesores encuestados utilice más las TIC en la EE que en sus anteriores destinos hace pensar que la EE es lugar propicio para empezar a utilizar la tecnología en las aulas o para utilizarla con más facilidad que en la mayoría de los centros nacionales. Se constata que la mayor parte de los profesores de lenguas cree en los beneficios que las TIC pueden ejercer sobre el aprendizaje de lenguas, y esto demuestra una actitud muy positiva hacia ellas. Si las TIC no se integran completamente en las aulas no es porque los profesores no tengan interés. Estas conclusiones generales corroboran los resultados de otros estudios que se han realizado en la misma línea.

Las 500 pizarras digitales interactivas que se instalaron en las EE a finales del 2010 son utilizadas en mayor o menor medida por todos los profesores de lenguas que disponen de ellas. En realidad, se instalaron sobre todo en aulas de primaria por lo que los profesores de secundaria no suelen utilizarlas. La mayoría de los profesores encuestados utiliza el ordenador y el proyector cotidianamente. En efecto, si se considera que usar las TIC en el aula es únicamente usar una PDI o un proyector conectado a un ordenador, entonces se afirmaría que el uso de la tecnología está muy extendido en las aulas de las EE. Sin embargo, igual que se constataba en el estudio de la EACEA (2012b), no se puede afirmar que el uso de las TIC esté generalizado en las clases de lengua de las EE, puesto que muchos de estos profesores utilizan estos recursos para apoyar sus clases siguiendo una metodología tradicional, cambiando la pizarra por el proyector. De hecho, en las clases de lengua de las EE el uso de herramientas digitales concretas que implican la integración de una dinámica diferente es muy bajo y los profesores utilizan más herramientas digitales de tipo general, digamos útiles para preparar clases y para las tareas “administrativas” del profesor, que de tipo colaborativo, útiles para trabajar con los alumnos, resultados que corroboran los de la Comisión Europea (European Commission, 2013).

En la línea de los resultados europeos los profesores utilizan más frecuentemente la navegación por Internet, el procesador de texto, el correo electrónico, herramientas para presentaciones sencillas donde apenas se incluye material multimedia. Es más habitual para éstos utilizar material electrónico fuera de red, como CD-ROMs, que crear su propio material digital para los alumnos, quizás por la dificultad que ello encierra. Las herramientas más cooperativas y apropiadas para trabajar en el aula con los estudiantes son escasamente utilizadas.

Como complemento a estos espacios colaborativos para las clases de lengua existen otros espacios bien en la Intranet de cada EE, bien en la red colaborativa entre las escuelas (Learning Gateway), o bien en Internet. Pero la gran mayoría de los profesores encuestados no comparte sus materiales de aprendizaje en espacios virtuales. El Learning Gateway continúa estando infrautilizado. Efectivamente, este espacio se ha convertido en un “cajón de sastre” donde los profesores cuelgan materiales sin un criterio consensuado para usar una misma lengua de comunicación, nombrar a los archivos o guardarlos bajo etiquetas claras que permitan una búsqueda fácil. Si se establecieran unos criterios para su utilización en este sentido y se seleccionara un responsable que pusiera orden y lógica en este espacio colaborativo el aprovechamiento de este recurso sería mucho mayor.

Muchas herramientas digitales permiten la práctica e incluso la evaluación de la comprensión y la expresión tanto orales como escritas así como la interacción entre estudiantes, bien sean compañeros de la misma clase o se encuentren en el otro lado del planeta pero los profesores de las EE no las utilizan prácticamente, el uso de este tipo de herramientas es muy bajo. Especialmente llamativa es la idea que tienen de que la tecnología es más apropiada para la práctica de destrezas escritas que para aprender y practicar destrezas orales. Ya afirmó Lindner (2014) que los profesores de idiomas se inclinaban por el uso de la tecnología para unas destrezas determinadas, no para todas. Podría deberse a un desconocimiento por parte de los profesores de lengua de la batería de herramientas digitales que existe para la práctica de las destrezas orales o bien a la propia estructura e idiosincrasia de las EE, las cuales tienen la ventaja de poder fomentar la comunicación oral en lengua extranjera dentro de la propia escuela, factor, por otro lado, envidiable por otros centros escolares

nacionales donde prácticamente todos los alumnos son hablantes de una misma lengua y estudiantes de otra.

Los resultados sobre la confianza que tienen los profesores ante el uso de las TIC señalan un alto grado de seguridad con el uso de la tecnología en el hogar y menos en el ámbito de la escuela. Las herramientas digitales que se pueden usar en el aula son menos familiares e incluso desconocidas y, en cuanto al acceso, en el centro escolar encuentran más obstáculos. Los profesores de estas escuelas deben usar diariamente el correo electrónico, el sistema SMS, el tratamiento de textos e Internet para preparar sus clases diariamente. Sin embargo, no usan tanto la tecnología para la enseñanza-aprendizaje de su materia en el aula, pese a que la gran mayoría piensa que el uso de las TIC es esencial en la educación del siglo XXI.

Los profesores de lengua de las EE creen que el uso de las TIC proporciona beneficios en los alumnos: motivación, entusiasmo, confianza así como éxito en el aprendizaje (aunque éste en menor medida). Se inclinan a favorecer el uso de las TIC para que los alumnos trabajen de manera autónoma. El diferente ritmo en el aprendizaje que pueden tener los alumnos es un tema que se hace muy evidente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y las TIC pueden ser una solución muy apropiada a este problema. El solo hecho de usar las TIC no implica un mejor aprendizaje (Mama y Hennesey, 2013), lo importante es cómo se aplican, qué metodología usamos, si el uso de las TIC ayuda a conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos.

Las EE están lejos de cumplir las tendencias marcadas en el Horizon Report Europe: 2014 (Johnson, L. et al, 2014). Primero se debería conseguir una integración más generalizada de las TIC en las aulas no únicamente desde un punto de vista técnico sino sobre todo pedagógico y metodológico. Sólo así podrán aparecer cambios en el rol del profesor así como la integración de las redes sociales, tal y como predice dicho informe. Este sería un proceso lento que pasa por la utilización de modelos mixtos (Area Moreira et al, 2016) antes de realizar un cambio radical en la metodología de enseñanza, cambio que, por otra parte, la mayoría de los encuestados ve necesario según los datos obtenidos en este estudio. Los resultados muestran dos obstáculos fundamentales para conseguir una integración más adecuada de la tecnología en las aulas en la línea del estudio de Barrantes Casquero et al, (2011): por un lado, la falta de infraestructura y materiales y, por otro, la falta de formación y soporte pedagógico. La falta de tiempo y las limitaciones que provoca la organización escolar no son el obstáculo principal para los docentes de la EE. Bien es cierto que este problema se podría solventar en parte optimizando la gestión y organización de recursos con el aumento de responsabilidades en este aspecto.

A pesar de que las EE están mejor dotadas que los centros escolares de la mayoría de los países europeos esta infraestructura está por debajo de las expectativas de los profesores de lenguas. Las salas de informática tienen un número escaso de ordenadores si tenemos en cuenta el número total de alumnos de una clase de lengua. De hecho, los grupos-clase de informática son más reducidos. Hay una falta evidente de estas aulas disponibles para otras materias distintas a la de “informática”, especialmente en las escuelas que se encuentran superpobladas. Por ello, algunos profesores aprovechan el equipamiento del que disponen las familias en sus hogares. No obstante, pese a la facilidad, se acude poco a este recurso.

En cuanto a los dispositivos móviles de las escuelas, básicamente tabletas, no están todavía muy extendidos y sólo disponen de ellos una pequeña parte del profesorado. Por eso, en el estudio se refleja que no hay suficientes tabletas. Sería una solución más práctica para trabajar con los alumnos que el desplazamiento a un aula de ordenadores. Teniendo en cuenta, que muchas escuelas no disponen de más espacios para nuevas salas o más unidades por alumno, sería conveniente aumentar los dispositivos móviles mejorando la equivalencia alumno-dispositivo y sin desplazamientos. Constatamos además que la falta de PDIs es un obstáculo para el acceso a la tecnología para los que no disponen de ellas. Es deseo de los profesores disponer de PDIs y sería muy acertado ampliar estos equipamientos a todas las aulas. Además, está comprobado que si los equipamientos informáticos están disponibles el uso de la tecnología en el aula está prácticamente garantizado, puesto que impulsa a los profesores a su empleo (Area Moreira et al, 2016).

Las actividades con TIC requieren un tiempo de preparación del que no es fácil disponer cuando un profesor imparte 21-26 periodos lectivos semanales. Todo esto hace que el profesor se lo piense dos veces antes de decidir realizar una mera actividad con tecnología. Esta realidad no se puede cambiar pero sí se puede optimizar la disponibilidad de los recursos. La mejora puede darse tanto en la organización de los préstamos de los dispositivos móviles como en la gestión y puesta a punto de los entornos colaborativos, entre ellos el Learning Gateway o el nuevo proyecto Share point que se está poniendo en marcha en todas las escuelas. Para ello, se recomienda crear o mejorar, en el caso de que ya exista, la figura del coordinador de TIC. Se trataría de un profesor por escuela con conocimientos e inquietudes en el uso de herramientas digitales que pueda coordinarse con los de otras escuelas, que establezca criterios justos de organización de recursos y que colabore o ponga en marcha programas para mejorar la formación pedagógica de los profesores, ya que el soporte técnico está asegurado. El coordinador podría crear redes de formación y colaboración entre profesores de las mismas disciplinas, entre ellas las lenguas, y no sólo de la misma sección lingüística. Estas redes estarían “basadas en experiencias significativas” (Escorcía-Oyola y Jaimes de Triviño, 2015), estarían pensadas para facilitar la colaboración entre profesores y fomentar su motivación hacia el uso de las TIC (Amor et al, 2011). Todo esto sería posible porque hay un número de profesores de lengua en las EE que, aunque minoritario, utiliza la tecnología en el aula con asiduidad. Sería enriquecedor que pudieran compartir sus conocimientos y su experiencia con sus compañeros, teniendo en cuenta además que la mayoría de los profesores que han respondido al cuestionario se han pronunciado a favor de una formación en TIC y tienen pocas horas de formación en este ámbito. Obviamente, la actitud positiva de los profesores hacia estos cambios es esencial para conseguirlos. Los autores Suárez Rodríguez et al (2013) plantean una formación de las TIC que unifique las dos competencias, tecnológica y pedagógica, pues innovar tecnológicamente no implica la innovación pedagógica. Los profesionales de la educación que integran las TIC en sus clases continuando con su pedagogía “frontal”, la relacionada con la clase magistral, harán, sin duda, sus clases más atractivas para los alumnos pero, en realidad están innovando muy poco. Los países europeos que tienen un mayor porcentaje de integración de las TIC en las aulas deben su éxito a nuevas prácticas pedagógicas favorecidas por la inclusión de estas herramientas digitales. Otros obstáculos que encuentran los profesores para una mayor integración de la tecnología en las aulas son la falta de tiempo y la falta de infraestructuras y materiales (Barrantes Casquero et al, 2011). Estos son, y en este orden, los tres obstáculos fundamentales que impiden a los profesores de las EE el uso directo de las TIC en el aula.

Una buena infraestructura digital en las aulas juega el papel decisivo de impulsor para la integración de dicha tecnología “induciendo a que el docente tenga que reajustar y replantearse el uso de los medios tradicionales” (Area Moreira et al, 2016. p. 85).

La competencia digital está incluida en dos de los cuatro desafíos estratégicos europeos en educación para el año 2020 desarrollados en el Marco Estratégico Educación y Formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008). Por ello, el impulso para utilizar las TIC en las aulas continuará ejerciéndose por parte de las administraciones educativas para bien o para mal de los profesionales de la educación. Sólo queda desear que las mediciones posteriores reflejen un panorama cada vez más positivo dando testimonio de que la nueva tecnología acompañada de nuevas propuestas pedagógicas se está instalando más y mejor en las aulas de toda Europa y también en las aulas de las EE.

Referencias bibliográficas

- AMOR PÉREZ, M., HERNANDO-GÓMEZ, A. y AGUADED-GÓMEZ, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII (2), 2011, pp. 197-211. Chile: Universidad Austral de Chile Valdivia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953011>
- AREA MOREIRA, M., HERNÁNDEZ RIVERO, V. y SOSA ALONSO, J.J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Revista científica de Educomunicación: Comunicar*, 47 (XXIV), pp. 79-87. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-08>
- BARRANTES CASQUERO, G., CASAS GARCÍA, L.M. y LUENGO GONZÁLEZ, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de infantil y primaria en Extremadura. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, N° 39, julio, 2011, pp. 83-94. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259602138_Obstaculos_percibidos_para_la_integracion_de_las_TIC_por_los_profesores_de_Infantil_y_Primaria_en_Extremadura
- BLAMIRE, R. (2010). The impact of ICT in primary school (STEPS). *Schola Europaea Panorama: ICT in the European Schools*, n° 234, pp. 50-55. Bruselas: European School Brussels II. Recuperado de https://www.eursec.eu/Documents/Panorama_2010_1.pdf
- CLAES, T. (2010). The importance of ICT in Basic Education. *Schola Europaea Panorama: ICT in the European Schools*, n° 234, pp. 56-63. Bruselas: European School Brussels II. Recuperado de https://www.eursec.eu/Documents/Panorama_2010_1.pdf
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008): Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:ES:PDF>
- CONSEIL SUPERIEUR DES ÉCOLES EUROPEENNES (2007). Structure pour la formation continue du personnel dans les cycles maternel et primaire des Ecoles Européennes. Disponible en <http://docplayer.fr/13245018-Structure-pour-la-formation-continue-du-personnel-dans-les-cycles-maternel-et-primaire-des-ecoles-europeennes.html>
- DGEC (2009). The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages

- and on the Role of Teachers of a Foreign Language. Directorate General of Education and Culture. ICC. Disponible en http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/03/spr/iImpact_information.pdf.
- DOOLY, M. y O'DOWD, R. (Eds.). (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Bern: Peter Lang.
- DOOLY, M., y SADLER, R. (2015). Becoming little scientists: technology enhanced project-based language learning. *Language Learning & Technology*, 20 (1), pp. 54–78. Recuperado de <http://www.lltjournal.org/item/2932>
- EACEA (2009). *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*. Eurydice Report. Bruselas: European Commission. Disponible en <https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/>
- EACEA (2012a). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report, Bruselas: European Commission. Disponible en <https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/o> en <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/developing-key-competences-at-school-in-europe-challenges-and-opportunities-for-policy>
- EACEA (2012b). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012*. Eurydice Report, Bruselas: European Commission. Disponible en https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-2012_en o en http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP//2013_In%20evidenza/ConferenzaEury/Key_Data_Teaching_Languages_Kocanova.pdf
- EACEA (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017*. Eurydice Report, Bruselas: European Commission. Disponible en https://ec.europa.eu/education/news/20170601-eurydice-teaching-languages-school_es
- ESCORCIA-OYOLA, L. y JAIMES DE TRIVIÑO, C. (2015). Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes. *Educ. Educ.* Vol. 18 (1), pp. 137-152. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewFile/4588/3858>
- EUROPEAN COMMISSION (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Report*. Luxemburgo: European Schoolnet, University of Liège. Disponible en <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- EURYDICE (2013a). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/cifras-clave.html>
- EURYDICE (2013b). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en el contexto escolar en Europa 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publventura/d/22137/19/0>
- EVERTSSON, J. y THE WORKING GROUP STOCKHOLM (2010). Computer-assisted teaching and learning in the European Schools: a survey during recent years. *Schola Europaea Panorama: ICT in the European Schools*, n° 234, pp. 150-158. Bruselas: European School Brussels II. Recuperado de https://www.eursc.eu/Documents/Panorama_2010_1.pdf
- HETTERSCHIJT, C. (2012). *The European School System in the Eyes of its Stakeholders*. Universidad de Alicante

- Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26422/1/Tesis_%20Caroline_Hetterschijt.pdf
- JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., FREEMAN, A., KAMPYLIS, P., VUORIKARI, R., y PUNIE, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de http://www.academia.edu/18317885/Horizon_Report_Europe_2014_Schools_Edition.
- KORTE, W.B. y HÜSING, T. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Results from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Empírica, European Commission. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74067431-ecd4-11e5-8a81-01aa75ed71a1>
- KUMAR, S. y TAMMELIN, M. (2008). *Integrar las TICs en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Una guía para instituciones educativas europeas de Secundaria, Universidad y Educación para adultos*. Linz, ODLAC. Recuperado de https://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2010/03/livro_integrar_las_tic_en_ensenanza-aprendizaje_de_lenguas_2008.pdf
- LINDNER, G. (2014). *ICT and the four major language skills: An interdisciplinary study of teachers' attitudes towards ICT as a teaching tool*. GUPEA. Recuperado de <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/35169>
- MAMA, M. y HENNESEY, S. (2013). *Developing a typology of teachers beliefs and practices concerning classroom use of ICT*. *Computers and Education*, 68, pp. 380-387.
- NAVAS ELORZA, J. (2010). *The adoption of technology at the European Schools*. *Schola Europaea Panorama: ICT in the European Schools*, n° 234, pp. 11-15. Bruselas: European School Brussels II. Recuperado de https://www.eursc.eu/Documents/Panorama_2010_1.pdf
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. M., ALMERICH G., GARGALLO LÓPEZ, B. y ALIAGA, F. M. (2013). *Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica (The competencies of teachers in ICT: Basic structure)*, *Educación XXI*, 16 (1), 2013, pp. 39-62. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2013-16-1-5020&dsID=Documento.pdf>