

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Uporaba nastavnih sredstava u nastavi španjolskog kao stranog jezika

Ime i prezime studenta:
Ines Pejić

Ime i prezime mentora:
dr.sc. Mirjana Polić-Bobić
Ime i prezime komentorice:
dr. sc. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, ožujak 2015

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de la Estudios Románicos
Cátedra de la Lengua Española

Uso de los recursos didácticos en la clase de español como lengua extranjera (ELE)

Nombre y apellido de la estudiante:

Ines Pejić

Nombre y apellido de la mentora:

dr.sc. MirjanaPolić-Bobić

Nombre y apellido de la comentora:

dr. sc. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, marzo de 2015

Índice

SAŽETAK.....	1
1. INTRODUCCIÓN	3
2. ENFOQUE COMUNICATIVO	5
2.1. Competencia comunicativa.....	8
2.1.1. Desarrollo del concepto en Estados Unidos.....	9
2.1.2. Desarrollo del concepto en Europa.....	10
2.1.3 Modelos de competencia comunicativa.....	11
3. RECURSOS DIDÁCTICOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN.....	16
3.1. Conceptualización del término “recurso didáctico”	17
3.2. Clasificación: tipos de medios y materiales de enseñanza	19
3.2.1. Recursos que usan el papel como soporte.....	20
3.2.2. Recursos que usan soportes diferentes al papel.....	24
4. EVOLUCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA; CARACTERÍSTICAS, FUNCIONES Y EL USO DE RECURSOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	32
4.1. El libro de texto: una tecnología del pasado, presente y futuro.....	33
4.2. Características que deberían tener los recursos didácticos	35
4.3. Funciones de los recursos didácticos	37
4.4. Uso de recursos en el contexto educativo.....	38
5. NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL	44
5.1. Aportaciones de la telemática y uso de las redes sociales en el contexto educativo.....	46
5.2. Papel del profesor en la sociedad de la información	47
6. ESTUDIOS SOBRE LAS CREENCIAS, CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LOS RECURSOS Y LAS TECNOLOGÍAS.....	51
7. INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO CROATA	55

7.1. Objetivos de la investigación.....	55
7.2. Metodología.....	56
7.2.1. Participantes	56
7.2.2. Instrumentos y procedimientos de la investigación	57
7.3. Resultados.....	59
7.3.1. Uso de los recursos didácticos por parte de los profesores de ELE en Croacia.....	59
7.3.2. Relación entre la experiencia de los docentes y sus preferencias a la hora de seleccionar un recurso didáctico tradicional o moderno	75
7.3.3. Comentarios y observaciones	76
7.5. Discusión	77
8. CONCLUSIÓN	84
9. BIBLIOGRAFÍA.....	87
APÉNDICE	92

SAŽETAK

Pitanje nastavnih sredstava i njihove uloge u procesu učenja i poučavanja više se počelo istraživati posljednjih desetljeća kada su profesori prihvatili komunikacijski pristup u svojim učionicama. Od tada je učenik u središtu nastavnog procesa, uvode se autentični tekstovi i kontekstualizirano učenje, što je utjecalo na povećanje važnosti nastavnih sredstava i materijala čija je zadaća postala izazvati interes i motivaciju kod sudionika tog procesa. Drugim riječima, moraju stvoriti pozitivan stav učenika prema nastavi. Povećala se i sloboda profesora pri traženju, odabiru i uporabi sredstava. Trenutno možemo pronaći mnoštvo različitih sredstava i materijala, posebno na internetu, što uvelike otežava taj posao. Zbog svega navedenog, čini nam se bitnim ukazati na potrebu za više empirijskih istraživanja koja bi dosljedno poradila na ovome pitanju.

Glavni cilj istraživanja predstavljenog u ovome radu bio je prikupiti podatke o uporabi nastavnih sredstava u nastavi španjolskog kao stranog jezika kako bismo dobili sliku o trenutnom stanju u hrvatskim učionicama što se tiče tog dijela nastave. Htjelo se pokazati da nastavna sredstva mogu u velikoj mjeri sudjelovati u poboljšanju kvalitete procesa učenja i poučavanja. Također smo željeli upozoriti na potrebu modernizacije nastave španjolskog kao stranog jezika u Hrvatskoj uvođenjem novih tehnologija u učionicu. Za prikupljanje podataka koristili smo anonimnu i dobrovoljnu anketu, koju je napravila autorica ovog rada. Dobivene rezultate analizirali smo ručno i pomoću t-testa. Moramo istaknuti kako je naše istraživanje imalo veliku manu, a to je vrlo mala skupina od samo 18 sudionika, hrvatskih profesora španjolskog kao stranog jezika u hrvatskim obrazovnim ustanovama. Rezultati istraživanja su otkrili da profesori i učenici općenito pozitivno reagiraju na uporabu nastavnih sredstava, te da postoji potreba za nabavom sredstava i materijala u školama u kojima ih nema dovoljno.

Ključne riječi: nastavna sredstva, komunikacijski pristup, proces učenja i poučavanja, nove tehnologije u nastavi, korištenje nastavnih sredstava u nastavi španjolskog kao stranog jezika

RESUMEN

El tema de los recursos didácticos y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje empezó a investigarse en profundidad en las últimas décadas, momento en el que los profesores introdujeron el enfoque comunicativo en sus clases. Desde entonces, la enseñanza se centra en el alumno, se introducen textos auténticos y se aprende de manera contextualizada, lo que ha influido en el aumento cualitativo de los recursos y materiales didácticos que ahora tienen el papel de fomentar el interés y la motivación de los participantes en este proceso. En otras palabras, se procura que los alumnos tengan una actitud positiva hacia la enseñanza. También ha aumentado la libertad del profesor a la hora de buscar, seleccionar y usar diferentes recursos. Actualmente, existe todo un mar de recursos y materiales de todo tipo, especialmente en Internet, lo que complica enormemente este trabajo. Por todo lo mencionado, nos parece fundamental destacar la necesidad de emprender más investigaciones empíricas enfocadas sistemáticamente en este asunto.

El objetivo principal de la investigación presentada en este trabajo fue recopilar información sobre el uso de los recursos didácticos en la clase de español como lengua extranjera para obtener una idea sobre el estado actual en las aulas croatas al respecto. Con ello se buscó demostrar que los recursos didácticos pueden participar, en gran medida, en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. También quisimos advertir sobre la necesidad de modernizar las clases de ELE en Croacia, con la introducción de las nuevas tecnologías en el aula. Para recolectar los datos necesarios, hemos diseñado un cuestionario anónimo y voluntario, elaborado por la autora de este trabajo, mientras que los resultados han sido analizados manualmente y por medio de un Test-T. Hay que destacar que nuestra investigación ha sido limitada, dado que se centra en un grupo muy reducido de apenas 18 participantes, profesores croatas de ELE en diferentes institutos de nuestro país. Los resultados de la investigación han revelado que los profesores y los alumnos generalmente responden positivamente al uso de los recursos didácticos y que existe la necesidad de conseguir recursos y materiales en los diferentes institutos, dada la frecuente escasez de los mismos.

Palabras clave: recursos didácticos, enfoque comunicativo, proceso de enseñanza-aprendizaje, nuevas tecnologías en el aula, uso de los recursos didácticos en la clase de español como lengua extranjera

1. INTRODUCCIÓN

Mejorar la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje es la gran finalidad que motiva, o debería motivar, a todos los profesores. Sin embargo, conseguir una enseñanza de calidad es un objetivo difícil de lograr completamente, es decir, siempre es posible mejorarla. Esta calidad consta de diversos indicadores, entre los cuales se hallan los recursos didácticos, de los que hablaremos en este trabajo.

En cualquier caso, una enseñanza que aspire a ser de calidad no puede alejarse de las características de la sociedad actual y de la sociedad futura en la que tendrá que desenvolverse el alumnado. Una característica esencial de la sociedad en la que vivimos es el permanente y constante cambio. Nos referimos tanto a la enseñanza del idioma español como al proceso de enseñanza en general, cuando decimos que la enseñanza ya no se puede concebir como estrictamente limitada a la acción que se realiza en el interior del centro escolar, sino que tiene que adaptarse a ese cambio y orientar ese proceso a la educación extraescolar. Las alumnas y los alumnos aprenden muchas cosas (conocimientos, actitudes...) fuera del aula, por medio del uso de Internet, hablando con sus amigos extranjeros por Skype, viajando a España, etc. Un idioma no se puede aprender de la misma forma como, por ejemplo, las matemáticas. Así, de ninguna manera se pueden excluir los recursos didácticos del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera dentro o fuera del aula.

En este sentido, los recursos didácticos son uno de los ejes centrales de gran parte de las acciones en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Lo que queremos demostrar en este trabajo es precisamente que los recursos didácticos pueden participar de manera crucial en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje. Además, queremos advertir sobre la necesidad de adaptar ese mismo proceso a las novedades que nos rodean, es decir, la necesidad de introducir las nuevas tecnologías en la clase de español como lengua extranjera (ELE).

En la primera parte de nuestro trabajo se presenta el marco teórico. En los primeros seis capítulos proporcionamos información teórica relevante para nuestra investigación. El tema del segundo capítulo es el enfoque comunicativo. Se pone énfasis en la competencia comunicativa, se describe el desarrollo del concepto y se presentan algunos modelos de la misma. En el tercer capítulo introducimos los recursos didácticos y explicamos su conceptualización y clasificación. Después de enumerar y describir los dos grandes grupos de

recursos didácticos, los que usan el papel como soporte y aquellos que usan soportes distintos al papel, resumimos la clasificación en una tabla. En el cuarto capítulo analizamos brevemente la evolución de las herramientas tecnológicas para la enseñanza. También hablamos de las características, funciones y del uso de recursos en el contexto educativo. Básicamente, en estos tres capítulos trazamos una imagen clara y completa sobre la base de nuestro trabajo: los recursos didácticos.

El quinto capítulo está dedicado a las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el contexto educativo con el fin de explicar la necesidad de su implantación en la clase de ELE. También presentamos las competencias personales, sociales y profesionales que deben adquirir los profesores para poder incorporar las TIC en el aula.

El sexto capítulo es, en realidad, una revisión de estudios previos sobre creencias, conocimientos y actitudes del profesorado hacia los recursos y las tecnologías. Se trata de cuatro investigaciones realizadas en los años ochenta en distintos países: Israel, Canadá, Estados Unidos y Australia. Al final de este apartado presentamos las conclusiones que posteriormente, al terminar con nuestra investigación, compararemos con nuestros resultados.

En la segunda parte de nuestro trabajo, que empieza con el séptimo capítulo, se presenta la investigación que fue llevada a cabo en diversos institutos de Croacia y en la que participaron 18 profesores que imparten clases de español como lengua extranjera. Para obtener los resultados, usamos un cuestionario anónimo y voluntario, elaborado por la autora de este trabajo. El objetivo principal era observar la situación actual en cuanto al uso de los recursos didácticos por parte de los profesores de ELE en Croacia.

2. ENFOQUE COMUNICATIVO

Es difícil imaginar una clase de lengua extranjera sin ningún recurso didáctico. Cuando hablamos del uso de los recursos didácticos en la clase de ELE nos referimos al procedimiento a través del que un profesor de español hace que sus alumnos aprendan el idioma. Ese procedimiento forma parte de un determinado método, que es el componente principal de la metodología que el profesor usa. A continuación, lo explicamos.

El *Diccionario de la lengua española* (2001) define la metodología como un “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”. En el *Gran diccionario de uso del español actual* (2001) la definición del término método se formula como una “manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo”, pero también como un “conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o el aprendizaje de algo”. En consecuencia, como destaca Sánchez Pérez (2004), “la referencia a método conlleva tanto el énfasis en el camino seguido para hacer algo como en la manera de hacerlo o en los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción”. Quien decide seguir un método concreto para lograr determinados objetivos debe conocer con exactitud los pasos y procedimientos que definen tal método. Para saber hacerlo habría que analizar el término en toda su complejidad. En 1963, Anthony (en Richards y Rodgers, 1987) trató de establecer una clara jerarquización entre los elementos que configuran una determinada metodología. Cada uno de esos elementos o componentes viene a ser como un estrato escalonado del conjunto. Primero viene el *enfoque* en el nivel principal. En este estrato se especifica la naturaleza de lo que es la enseñanza y el aprendizaje. El *método* desciende un grado en la jerarquización y comprende los materiales lingüísticos, procedimientos y maneras a través de las que podemos aplicar los principios expuestos en el enfoque. El tercer componente es lo que Anthony (1963) denomina *técnica*, que comprende el conjunto de actividades a través de las que el método se concreta en el aula. Otros autores que tenemos que mencionar al hablar de las propuestas analíticas de método son Mackey (1965), Bosco y Di Pietro (1970), Krashen y Seliger (1975) y Richards y Rodgers (1986). Los últimos dos autores hablan de enfoque, diseño y procedimiento, diferenciando tres fases en la configuración de un método, como lo hacía Anthony (1963).

La clara definición del término “método” es necesaria para todos aquellos que se dedican a la enseñanza de idiomas. Sánchez Pérez (2004) entiende el método como un todo coherente compuesto de componentes y elementos que giran en torno a tres ejes:

1. Componente teórico, o de los principios y creencias subyacentes;
2. Componente del contenido (objetivos), que fluye de las creencias y principios y se asienta en ellos;
3. Componente de las actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica.

En el primer eje, los principios y creencias se refieren a la naturaleza y las características de la lengua objeto de enseñanza, a las maneras de aprender y enseñar un idioma, a la influencia del contexto sobre el aprendizaje y a la gestión de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de las creencias y principios que se tienen sobre una lengua y su enseñanza y aprendizaje se seleccionan y estructuran los materiales que van a constituir el objeto de tal enseñanza o aprendizaje. En el segundo eje se define lo que se va a enseñar, es decir, se concretan los objetivos, y el orden en que tales objetivos se presentarán a lo largo del proceso. Una vez que se ha seleccionado y organizado el contenido, este debe ser llevado a la práctica. La puesta en marcha de los objetivos requiere de técnicas, procedimientos, actividades o ejercicios que deben ser perfilados y diseñados. Su diseño y elaboración incluyen aspectos pedagógicos, psicológicos, contextuales y de gestión. A través de estas actividades la docencia se lleva a la práctica.

A través de las actividades el profesor hace llegar al alumno el contenido, en el orden que considera más oportuno; a través de las actividades percibe el alumno los objetivos en los que debe cifrar su esfuerzo; a través de las actividades el alumno se siente más o menos motivado para aprender; a través de las actividades se *encuentran* los dos actores del proceso educativo, profesor y alumno; en definitiva, a través de las actividades se pone en práctica el modelo docente. (Sánchez Pérez, 2004:677)

A lo largo de la historia, el profesorado ha empleado una serie de métodos y enfoques: el método de gramática y traducción, el método directo, el método audio-lingual y el audiovisual, el enfoque comunicativo y diferentes métodos alternativos. Esta evolución metodológica no ha sido lineal. Las corrientes metodológicas distintas se han ido superponiendo y han convivido en épocas coetáneas. Desde hace más de treinta años, el enfoque predominante en didáctica de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE) en Europa es el enfoque comunicativo. Bérard (1995) explica que se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías anteriores: el audio-lingual en Estados Unidos y el situacional en Europa. Este enfoque no elimina, sino que más bien readapta principios pedagógicos y psicológicos de los métodos previos. En los últimos años el enfoque comunicativo se ha

enriquecido con diferentes aportaciones y el surgimiento de diferentes modelos, con lo que podemos afirmar que ya se ha convertido en un marco teórico flexible en constante evolución.

Sus características las resume Abadía (2004). Se pone el énfasis en la lengua como instrumento de comunicación. El lenguaje se considera como una herramienta social cuyos hablantes usan para crear significados, para comunicar a alguien algún propósito ya sea oral o escrito. La enseñanza se centra en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Se propicia la participación activa del mismo. El alumno es expuesto a las actividades comunicativas en las que pueda crear con el lenguaje, lo que supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de la programación, en favor de una mayor autonomía del alumno. El profesor se considera un facilitador del proceso de enseñanza. Se espera que actúe como organizador de recursos, guía de procedimientos y actividades, investigador y aprendiz, analista de necesidades, consejero, y sobre todo, supervisor del proceso grupal, no dueño del proceso mismo. La enseñanza se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y en el desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora. Se tratan de simular situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol. La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa (Matte Bon, 1992) y se enseña inductivamente. El profesor selecciona el contenido teniendo en cuenta su adecuación a la necesidad del momento y la progresión gramatical de las estructuras más simples a las más complejas. Se selecciona el vocabulario más frecuente y productivo y se aprende de manera contextualizada, y no mediante listados de palabras. Se introducen textos y documentos auténticos producidos en contextos reales. El profesorado usa diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas o en grupos. Las actividades en el aula generalmente se clasifican en actividades funcionales comunicativas y en actividades de interacción social. Las primeras están dirigidas a desarrollar tareas en las que media el lenguaje o se requiere negociación de información y las segundas implican actividades en las que se requiere compartir información. Ambas propician el desarrollo de la competencia comunicativa. En cuanto a los errores, este enfoque prioriza la fluidez sobre la corrección gramatical siempre y cuando la comunicación no se vea interrumpida. A la hora de evaluar, se valora más la fluidez comunicativa y la adecuación al contexto que la corrección formal. Esto significa que las pruebas de evaluación no solo miden la comprensión y la corrección de las estructuras lingüísticas y el dominio del vocabulario, sino también la capacidad de responder

en determinadas situaciones con las expresiones adecuadas a la función comunicativa que se persigue.

Uno de los cambios importantes que trae la enseñanza comunicativa es la distinción metodológica entre actividades de aprendizaje pre-comunicativas y comunicativas. El objetivo de las primeras es “proporcionar a los estudiantes un dominio fluido del sistema lingüístico, sin exigirles realmente que lo usen con fines comunicativos” (Littlewood, 1996:829, en Melero Abadía, 2004:698). En las actividades comunicativas, “el estudiante ha de activar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas a fin de utilizarlas para la comunicación de significados” (Littlewood, 1996:83, en Melero Abadía, 2004:698). Para que un ejercicio, tarea o actividad sea comunicativa debe reunir las siguientes cuatro características: interacción, “como mínimo deben participar dos personas”; explicación, “debe quedar claro quién habla con quien y para qué”; vacío de información (o de opinión), “la respuesta que se desea obtener no debe ser conocida, sino inesperada, y contener un mínimo de novedad para la/el interlocutora/interlocutor”; predicción nula, “no hay una sola respuesta” (Vásquez, 2000:54, en Melero Abadía, 2004:698). En cuanto a la evaluación, el concepto de competencia comunicativa y sus dimensiones deben ser su parte integral, tanto de la evaluación continua realizada por el profesorado a lo largo del curso como de la evaluación final.

2.1. Competencia comunicativa

Para poder comunicarse fuera del aula, en situaciones reales, usando el idioma que se aprende, el alumno tiene que alcanzar una competencia comunicativa. Por este motivo, el concepto de competencia comunicativa es uno de los conceptos claves en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se puede decir que se trata de un concepto interdisciplinar, ya que “tiene su origen en el concepto de competencia de la lingüística teórica en el marco de la gramática generativa, pero también ha recibido influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística” (Cenoz, 1996). Iragui (2004) lo ve como un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico. Tiene una base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación. Los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa.

A continuación analizaremos brevemente el desarrollo del concepto. Veremos cómo ha evolucionado la enseñanza de lenguas en los EE.UU. y qué pasó en Europa después de la 2ª Guerra Mundial. También hablaremos de los modelos de competencia comunicativa, del Nivel Umbral, los programas nocio-funcionales y la enseñanza mediante tareas.

2.1.1. Desarrollo del concepto en Estados Unidos

Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004:450) introdujo el término *competencia* en la lingüística moderna. Él lo define como el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua. La distingue de la *actuación*, es decir, el uso real de la lengua en situaciones concretas, que excluye en su teoría centrada principalmente en las reglas gramaticales. Lyons (1970:287, en Cenoz Iragui 2004:450) no está de acuerdo con Chomsky y considera que “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas”. Hymes (1972, en Cenoz Iragui 2004:451) parte de la idea de que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua, es decir, también destaca el papel importante del contexto en el que los enunciados se utilizan:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972:278).

Tanto Hymes (1972, en Olivares Vilaseca, 2000:19) como Campbell y Wales (1970, en Olivares Vilaseca, 2000:19) proponen una noción más amplia de la competencia comunicativa. Esta noción incluye no solo la competencia gramatical, es decir, el conocimiento implícito o explícito de las reglas gramaticales, sino también la competencia contextual o sociolingüística. Para Hymes (1972, en Cenoz Iragui 2004:451), la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad. Según este autor, los hablantes consideran factores que intervienen en la comunicación cuando usan la lengua. Estos factores incluyen, por ejemplo, las características de los interlocutores o las relaciones que nos unen al interlocutor. Dependiendo de las distintas situaciones, los hablantes pueden utilizar diferentes registros. Muchos investigadores han complementado algunos aspectos de la definición de la competencia comunicativa como, por ejemplo, Saville-Troike (1989:21, en Cenoz

Iragui2004:451), que opina que la competencia comunicativa incluye aspectos del uso de la lengua en contextos sociales específicos tales como hablar con personas de distinto estatus.

2.1.2. Desarrollo del concepto en Europa

Según Maati Beghadid (2006), la evolución de la enseñanza de lenguas en nuestro continente se acelera a partir de la 2ª Guerra Mundial, bajo las ideas de Firth y la escuela británica que conducen al interés de los investigadores por el estudio de la relación entre lengua y contexto o situación, con la idea de definir un modelo social en el uso del idioma. Así se ha creado el concepto del llamado enfoque situacional. A finales de los años sesenta, este enfoque, junto con el audio-lingual o audio-oral estadounidense, se puso en duda.

Por otro lado, como nos señala Melero Abadía (2004), el Consejo de Europa (organización regional para la cooperación cultural y educativa) da empuje, en el ámbito del entonces Mercado Común Europeo, a la idea de desarrollar métodos de enseñanza de lenguas extranjeras dado el aumento de las relaciones entre los diferentes países miembros de la organización. En 1971, el Consejo de Europa encargó a una comisión de expertos formada por D. A. Wilkins, J. A. Van Ek, J. L. Trim y R. Richterich el desarrollo de un sistema único de enseñanza válida para todas las lenguas europeas.

En 1972, Wilkins (en Melero Abadía, 2004:692) intenta analizar las intenciones comunicativas necesarias para entender y expresarse en una lengua. Él describe dos tipos de categorías: las categorías nocionales, de carácter semántico-gramatical (conceptos que expresamos a través de la lengua, como tiempo, secuencia, lugar y frecuencia) y las categorías funcionales, de naturaleza pragmática (funciones comunicativas que se relacionan con las intenciones del hablante al usar la lengua, como, por ejemplo, presentarse, pedir, rechazar, ofrecer o quejarse).

A principios de los años setenta el Consejo de Europa inicia una serie de trabajos en torno a la descripción de un *nivel umbral* (inglés, *The Threshold Level* o *T-Level*). El Consejo incorporó el análisis semántico-comunicativo de Wilkins (1972) en las especificaciones del *Threshold Level English* (Nivel umbral del inglés) de van Ek y Alexander (1975). Melero Abadía (2004:693) señala que el *nivel umbral* es un documento muy importante porque parte del análisis de las necesidades comunicativas de una persona en situaciones diarias y prevé los espacios en los que tendrán lugar los intercambios lingüísticos (en la calle, en casa, en el trabajo, etc.) y los temas de comunicación (el tiempo libre, las relaciones familiares, etc.).

Además, elabora un inventario práctico de funciones del idioma y de contenidos gramaticales necesarios. Según Slagter (1979, en Melero Abadía, 2004:693), el *nivel umbral* define el grado mínimo de dominio que un aprendiz de una lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales. Esta publicación tuvo gran influencia en el diseño de programas comunicativos y de manuales por toda Europa. Markee (1997) hace el análisis de los tipos de programas que han innovado la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras desde los años setenta del siglo pasado. Se trata de: el programa nocional-funcional, el programa de procesos (desarrollado en la Universidad de Lancaster por Candlin y Breen entre 1980 y 1987), el enfoque natural (desarrollado en Estados Unidos por Krashen y Terrell entre 1980 y 1985 basándose en la denominada Teoría de Monitor de Krashen), el programa procedimental (surge del proyecto experimental Bangalore desarrollado por Prabhu entre 1979 y 1984 en India) y la enseñanza mediante tareas.

El enfoque comunicativo no responde a ningún texto o autoridad única y hay diferentes versiones o interpretaciones complementarias del mismo que lo definen centrándose en la integración de lo funcional y lo gramatical. Richards y Rodgers (1998, en Fruns Giménez, 2012) observan que lo común a todas las versiones del enfoque comunicativo es “una teoría de la enseñanza de lenguas que defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase”.

A continuación, presentaremos varios modelos de competencia comunicativa que surgieron en el período que va desde los años 80 hasta los primeros años del siglo XXI. Veremos cómo Canale y Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y luego el MCER (2002) han aportado al desarrollo del concepto.

2.1.3. Modelos de competencia comunicativa

El primer modelo que presentaremos es el modelo de Canale y Swain (1980, en Cenoz Iragui, 2004:453) que distingue tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical (“incluye el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología”); la competencia sociolingüística (“permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social”); la competencia

estratégica (“este componente está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente”). Tres años más tarde, Canale elaboró el concepto de la competencia sociolingüística y la diferenció de la competencia discursiva. Según Canale (1983, en Cenoz Iragui, 2004:453), la competencia sociolingüística consiste en “producir y comprender los enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción”. Por otra parte, la subcompetencia discursiva se refiere al “modo en que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado”. Se puede ver que ser competente en una segunda lengua significa tanto tener el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados, como conocer las normas de uso de registro y estilo o saber utilizar estrategias de comunicación, como por ejemplo, gestos y mímica, en situaciones problemáticas. Este modelo influyó en el desarrollo de otros modelos y se puede aplicar sencillamente en la enseñanza, por lo que es un modelo que todavía se usa para diferentes estudios, la enseñanza y la evaluación de la adquisición de lenguas (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; Cenoz Iragui, 2004).

El segundo modelo es el modelo de Bachman (1990, en Cenoz Iragui, 2004:455) en el que se distinguen la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa “incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos”. Consiste de la competencia gramatical, “que es similar a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980)”, y la competencia textual, “que incluye el conocimiento de convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto”. Por otra parte, la competencia pragmática “se refiere a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación”. Tiene dos dimensiones: la competencia ilocutiva, “que se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados”, y la competencia sociolingüística, “que se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales”.

En el año 1996, Bachman y Palmer (1996, en Cenoz Iragui, 2004:456) introducen algunos cambios en la competencia pragmática. Consideran que tiene tres componentes: el conocimiento léxico, el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico. Los autores Bachman y Palmer (1996, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2009:99) incluyen otra dimensión en el modelo de competencia comunicativa; la competencia estratégica. Se trata de un conjunto de componentes metacognitivos que permiten al hablante cumplir acciones como la planificación y determinación de los fines, la valoración de las fuentes comunicativas y la ejecución de los planes. El modelo de Bachman (1990) y el de Bachman y Palmer (1996) tratan de distinguir entre conocimiento y habilidad de uso idiomático.

El último modelo, el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, en Cenoz Iragui, 2004:457) incluye los siguientes componentes: la competencia discursiva (“se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado”); la competencia lingüística (“corresponde al concepto de competencia gramatical de Canale y Swain (1980)”); la competencia accional/pragmática/ilocutiva (“incluye el conocimiento de funciones del habla y actos de habla y se aproxima al concepto de competencia ilocutiva de Bachman (1990) y de competencia funcional de Bachman y Palmer (1996)”); la competencia sociocultural (“se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación”); la competencia estratégica (“se refiere al uso de las estrategias de comunicación, entre las cuales Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) enfatizan las estrategias de interacción que incluyen estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor”). Para los autores de este modelo, la relación entre las dimensiones representa un aspecto fundamental y la competencia discursiva tiene un papel principal.

El cuarto modelo que vamos a presentar es el modelo del MCER¹ (2002). Según Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007), el MCER presenta el modelo de la competencia comunicativa teniendo en cuenta los conocimientos de la lengua en general. Se trata de conocimientos que incluyen no solo el conocimiento del sentido, sino también la capacidad para aplicar ese conocimiento. Este modelo comprende los siguientes componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Partimos del primer componente, que es la competencia lingüística, que incluye “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y

¹Acrónimo de *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*(2002).

otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones”. Aquí se destaca el hecho de que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde ha tenido lugar su aprendizaje. El segundo componente, la competencia sociolingüística, se refiere “a las condiciones socioculturales del uso de la lengua”. Las autoras señalan que estas condiciones incluyen, por ejemplo, las normas de cortesía y las normas que determinan las relaciones entre diferentes generaciones, sexos, clases y grupos sociales. Añaden que este componente afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que ellos a menudo no sean conscientes de su influencia. El último componente, la competencia pragmática, tiene que ver con el uso funcional de no solamente las estrategias comunicativas que ayudan a superar los obstáculos que pueden estorbar en el acto comunicativo, sino de todas en general.

Al comparar los cuatro modelos, podemos observar que el concepto de competencia sociolingüística originalmente propuesto por Canale y Swain (1980) es el que más se ha desarrollado, para dar lugar no solamente a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional. Canale (1983, en Cenoz Iragui, 2004:458) separó la competencia discursiva de la sociolingüística y considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, mientras que Bachman (1990, en Cenoz Iragui, 2004:458) cree que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, en Cenoz Iragui, 2004:458) consideran que las competencias sociolingüística y pragmática son independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias. El modelo del MCER sigue los tres modelos previos, pero excluye la competencia estratégica.

En este apartado hemos visto la importancia del enfoque que traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos que hay que analizar, el papel del alumno y del profesor, el tipo de materiales, o los procedimientos y técnicas a utilizar. Hay que tener en cuenta que un idioma es más que un simple sistema de reglas. Es un instrumento activo para la creación de significados. En otras palabras, un idioma deja de ser un objeto en sí mismo y se concibe como un instrumento de interacción.

El objetivo principal del enfoque comunicativo es desarrollar la competencia comunicativa, tomando en cuenta dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales) del idioma. Se trata de que el alumno desarrolle habilidades y estrategias con la finalidad de usar el idioma para comunicar significados de un modo eficaz en situaciones concretas. El contexto tiene una gran importancia, así como la dimensión sociocultural relacionada con la lengua. El alumno debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas.

Puesto que hemos definido y analizado las nociones más importantes del enfoque comunicativo, en los siguientes apartados vamos a hablar más detalladamente sobre el uso de uno de los componentes más importantes de la enseñanza comunicativa de lenguas en el contexto educativo: los recursos didácticos. Hemos mencionado que la enseñanza comunicativa exige textos y documentos realistas producidos en contextos naturales. Describiremos diferentes tipos de textos y otros recursos didácticos que se usan hoy en día en la enseñanza de ELE, sus características, funciones y criterios para su uso. Posteriormente, en la segunda parte del trabajo, analizaremos si la teoría coincide con la situación real en las aulas.

3. RECURSOS DIDÁCTICOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN

En este apartado empezaremos con una breve presentación de la historia del recurso didáctico, desde el primer libro de texto hasta las nuevas tecnologías, cada vez más empleadas en la actualidad. Seguiremos con la definición apropiada del término “recurso didáctico” y veremos cuáles son los sinónimos que se usan al respecto. A continuación, presentaremos una clasificación detallada de todos los recursos didácticos.

Area Moreira (2004) nos señala que la historia del recurso didáctico es casi tan antigua como la propia enseñanza. En 1658 aparece *Orbis Pictus* u *Orbis sensualium pictus* (*El mundo visible en imágenes*), un libro de texto para niños escrito por el pedagogo checo Amos Komenský, más conocido por el nombre de Comenio, que se considera el primer material propiamente didáctico, ya que su intención era facilitar la transmisión de conocimientos combinando el texto escrito con representaciones pictóricas. Sin embargo, no es hasta mediados del siglo XIX, en plena revolución industrial, cuando con la aparición de la educación institucionalizada el recurso didáctico alcanza su plenitud. Los libros de texto no solo sirvieron como instrumentos que ayudaban a desarrollar las habilidades de leer y escribir, es decir, conocer y dominar los códigos del lenguaje textual, sino que también transmitían a la juventud los valores e ideas propias de cada identidad nacional.

De esta manera, con la institucionalización de la enseñanza surgió la necesidad de disponer de un conjunto de recursos y medios que permitieran poner en práctica dos funciones pedagógicas básicas: el desarrollo de las actividades didácticas en el aula y la transmisión del conocimiento al alumnado. La enseñanza precisaba de recursos pedagógicos que permitieran, por una parte, controlar las actividades de un grupo más o menos numeroso de alumnos y, por otra, establecer con claridad qué debía ser objeto de estudio.

Hay que indicar que los recursos didácticos han ido adquiriendo un mayor protagonismo y relevancia durante estas últimas décadas, a medida que han ido apareciendo nuevas formas y herramientas para el registro y difusión de la información y la comunicación. El siglo XX ha sido fecundo en inventos y desarrollos de tecnologías que permitiesen registrar la imagen fija (como la fotografía o las diapositivas), el sonido (como fueron los discos o casetes), los medios para grabar y reproducir la imagen en movimiento (como son el cine o el vídeo), las tecnologías que permiten enviar a distancia sonidos (como el teléfono o la radio) o la combinación de mensajes de naturaleza audiovisual (como la televisión). Las tecnologías

digitales se están integrando en el conjunto de medios ya existentes. Lo que a nosotros nos interesa es saber cómo aprendemos a través de estos recursos y medios de enseñanza y cuáles son los métodos, estrategias y formas de utilización pedagógica más adecuados de entre todos ellos.

3.1. Conceptualización del término “recurso didáctico”

La expresión “recurso didáctico”, como ocurre a menudo con la terminología didáctica, está definida de modos diversos por distintos autores, lo que puede crear cierta confusión. Algunas veces diferentes autores usan distintos términos (se habla también de “medio” o “material”, por ejemplo) incluso en casos en los que se están refiriendo al mismo concepto. Así, en numerosas ocasiones, se emplean como sinónimos o al término en cuestión se le añade algún adjetivo (medios audiovisuales, materiales curriculares) o un grupo de palabras (medios de comunicación social).

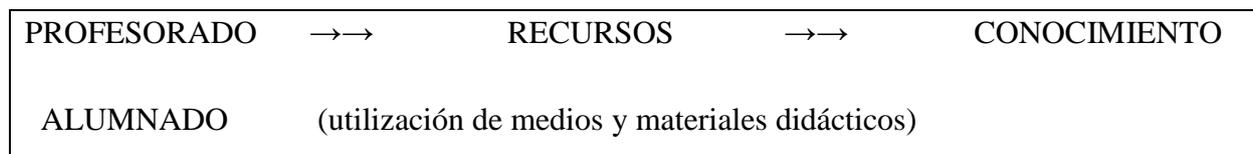
Quizá el término que se encuentra más veces definido sea el de materiales. Así, Zabala Vidiella (1990, en Moreno Herrero, 2004) define los materiales curriculares como “instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza.” San Martín (1991, en Parcerisa Aran, 1996:26) entiende como materiales “aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares.” Según Area Moreira (2004:80), “los medios y materiales de enseñanza han sido definidos como una colección de artefactos pedagógicos o soportes físicos transmisores del contenido o conocimiento que deben adquirir los alumnos en situaciones concretas de enseñanza.” Una definición más detallada nos da Cabero (1999:54, en García-Valcárcel, 2013:38):

Los medios de enseñanza son elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes.

En cuanto al concepto de recursos didácticos, Mattos (1963, en Moreno Herrero, 2004) los entiende como “los medios materiales de que se dispone para conducir el aprendizaje de los

alumnos.” Así, el término recurso sería más amplio y englobaría a otros. Moreno Herrero (2004) explica que “el recurso es una forma de actuar, o más bien la capacidad de decidir sobre el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza”; los medios didácticos son “los instrumentos de los que nos servimos para la construcción del conocimiento”; y, finalmente, “los materiales didácticos serían los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje.” De forma gráfica lo podemos ver así:

Figura 1. Los profesores y los alumnos utilizan los recursos para la construcción del conocimiento



Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014), un recurso se define como un “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende“. Partiendo de esta definición, trataremos de distinguir la fuente, el recurso y el apoyo didáctico, tal y como lo hace uno de los lingüistas croatas más importantes, Težak (1996:148). La fuente didáctica sería cada realización de la lengua, española en este caso, en todas sus manifestaciones orales y escritas, es decir, el texto en el sentido más amplio de la palabra. El recurso didáctico sería la herramienta de enseñanza por la cual el texto se presenta a los estudiantes. Por último, el apoyo didáctico es un mecanismo necesario para la presentación del texto por medio del uso de diferentes técnicas. Por ejemplo, la obra de Martínez e Ordeig *Practica tu español: Las expresiones coloquiales* (2007) sería la fuente, mientras que los textos y ejercicios dentro del cuaderno serían los recursos y el apoyo sería el mismo cuaderno de autoaprendizaje de ELE. Otro ejemplo: *La telesecundaria mexicana* (creada en 1968) sería la fuente, los programas, es decir, las transmisiones televisivas serían el recurso y la televisión sería el apoyo didáctico.

Hay que tener en cuenta que estos medios de enseñanza ya existen en la realidad y tienen más de una función, dependiendo del contexto en el que se encuentren. Vamos a poner un ejemplo. Un periódico o revista, en principio, no es un medio de enseñanza, sino un medio de comunicación social. Sin embargo, un profesor puede introducirlos en su proceso de enseñanza. Cuando estos objetos son utilizados intencionadamente, en un contexto educativo con la finalidad de producir conocimiento en el alumno, deben considerarse como recursos didácticos.

A continuación, seguimos con la clasificación de los recursos didácticos. Primero, vamos a enumerar los criterios para su clasificación y después dividiremos los recursos en dos grupos, tal y como lo hace Parcerisa Aran (1996). Describiremos primeramente los recursos que utilizan el papel como soporte (libros, folletos, prensa, guías didácticas) y luego los que usan soportes distintos al papel (la pizarra, recursos auditivos, recursos audiovisuales, recursos informáticos y otros tipos de recursos, como cartulinas, juegos, etc.). Al final del apartado, haremos una tabla para presentar la clasificación de manera clara y comprensible.

3.2. Clasificación: tipos de medios y materiales de enseñanza

Al igual que encontramos una gran diversidad de conceptos sobre lo que se debe entender por recurso, por medio o por material didáctico, existen también muchas maneras de clasificar los distintos tipos de materiales. Tal como señala Heidt (1981, en Parcerisa Aran, 1996:26), uno de los principales problemas a la hora de clasificar los recursos o medios didácticos es el de seleccionar criterios de clasificación que sean funcionales desde una perspectiva didáctica.

Cabero (1990, en Parcerisa Aran, 1996:28), agrupa un amplio repertorio de taxonomías o clasificaciones de materiales según los criterios que, a su entender, se han tenido en cuenta para realizarlas. Enumera los siguientes criterios:

- Sensorialista - clasifica los materiales según los sentidos, en auditivos, visuales y audiovisuales;
- Grado de realismo - según la semejanza con la realidad o la abstracción de esta;
- Lenguaje y códigos utilizados;
- Relación con el profesorado - en el sentido que el material tiene unas determinadas normas y facilidades/dificultades de uso, pudiendo estar subordinado al profesorado (las diapositivas, por ejemplo) o ser el profesorado quién se subordine al material (es el caso de los programas educativos de la televisión, como ejemplo);
- Histórico – que hace referencia al momento en que apareció el medio o material en cuestión (período pretecnológico);

- Administrativo – centrado en los sistemas de ordenación y catalogación de los materiales en el centro escolar;
- Instruccional – criterio que tiene en cuenta las posibles funciones didácticas que puede cumplir el material.

Sin embargo, Cabero (1990, en Parcerisa Aran, 1996:28) destaca que la mayor parte de estas clasificaciones “se han mostrado inoperantes para ayudar al profesor a tomar decisiones respecto a la selección y diseño de medios para la enseñanza.” La clasificación que vamos a elegir en este trabajo es la que usa Parcerisa Aran (1996). La elegimos porque es más clara y más sencilla. Su criterio es el soporte usado para transmitir los recursos, diferenciando aquellos que utilizan el papel como soporte de aquellos que utilizan otro tipo de materiales.

3.2.1. Recursos que usan el papel como soporte

Estos recursos han sido los más usados en los centros educativos durante las últimas décadas. En los países desarrollados se van viendo substituidos cada vez más por los ordenadores portátiles y las tabletas. En este grupo se incluyen los libros de texto, fichas, fotografías, cuadernos, mapas, fotocopias, periódicos, revistas, documentos, diccionarios, etc. J. Sarramona y X. Ucar (1992, en Parcerisa Aran, 1996:29) proponen la siguiente clasificación de los recursos impresos:

1. Libros (de texto o manuales; autoformativos; de consulta, tales como enciclopedias o diccionarios; literarios; de imágenes, tales como atlas históricos y geográficos, de arte, etc.);
2. Folletos (coleccionables, monografías, comerciales);
3. Prensa (diarios y revistas: generalistas, especializados, cómics);
4. Guías didácticas (dossiers de actividades dirigidos al alumnado, tales como juegos de rol, o al profesorado, tales como guías complementarias de los libros de texto).

Los recursos impresos se caracterizan por codificar la información mediante la utilización del lenguaje textual, a veces combinado con representaciones icónicas. En su mayor parte, son materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión. En este sentido,

Flanagan (1991, en Area Moreira, 2004:84) caracteriza este tipo de materiales del siguiente modo:

Los materiales impresos se diferencian de otros tipos de medios por el hecho de estar compuestos de hojas o pliegos (hechos, sobre todo de papel) sobre los que la información se presenta en hileras de caracteres o símbolos. A veces se intercala también material visual, entre las líneas. En ocasiones, el material no es más extenso que una sola hoja de papel; otras veces, contiene una serie de páginas que pueden estar plegadas, cosidas, pegadas, atadas, encuadernadas o grapadas por uno de los lados, formando una especie de paquete.

A continuación, presentaremos los principales recursos o materiales impresos que pueden ser utilizados en el aula con una finalidad pedagógica, según la clasificación previa. Hay que tener en cuenta que existe un conjunto de este tipo de recursos muy amplio, aunque aquí vamos a enumerar solamente aquellos que tienen una mayor presencia en las aulas en las que se enseña español como lengua extranjera.

Primero hablaremos de *los libros*. Area Moreira (2004:84) dice que “un libro es un trabajo escrito o impreso, producido y publicado como una unidad independiente, que suele tener una extensión de más de cincuenta páginas. A veces está compuesto exclusivamente de texto, y otras veces contiene una mezcla de elementos visuales y textuales.” Son el tipo de material impreso más utilizado en los procesos educativos. Los tipos de libros que pueden ser utilizados pedagógicamente son:

- a) *Los libros de texto* – Se trata de libros específicamente escritos con una finalidad exclusivamente pedagógica. Se caracterizan por presentar aspectos básicos de un tema, área o disciplina para los alumnos de un determinado nivel educativo. Son libros muy estructurados, en los que se presenta el contenido seleccionado y organizado con un nivel de elaboración ajustado a sus destinatarios junto con las actividades y ejercicios adecuados para el logro de los objetivos de aprendizaje. El libro de texto se considera como el recurso por excelencia para muchos profesores y profesoras, ya que, como afirma Marcelo (1987, en Parcerisa Aran, 1996:35), de todos los recursos curriculares disponibles sea “seguramente el que ejerce mayor influencia en los profesores a la hora de tomar decisiones respecto a la planificación“.
- b) *Los libros de consulta* – Este tipo de libros se elaboran no con la finalidad de ser leídos de principio a fin, sino como recursos o fuentes de consulta de una información específica. Contienen una gran cantidad de datos e informaciones organizados de

forma alfabética, cronológica o por temas. Entre los mismos podemos destacar las enciclopedias, los diccionarios, los atlas, los libros de biografías, los manuales, etc. Frente al libro de texto, que se caracteriza por ofrecer dosificadamente el conocimiento que un alumno debe adquirir, la utilización de los libros de consulta posibilita y permite el desarrollo de estrategias más activas de aprendizaje, ya que será el alumno el que tenga que buscar, seleccionar, estructurar y secuenciar el contenido en materiales diversificados. En este contexto metodológico, el profesor debería enseñar a utilizar de forma adecuada los libros de consulta (Ventura, 1984, y Zurriaga y Hermoso, 1991, en Area Moreira, 2004:85). Es decir, enseñar dónde buscar informaciones y cómo consultar estos materiales, establecer criterios para seleccionar el contenido buscado, comparar fuentes informativas, analizar y comparar datos obtenidos de diferentes autores, anotarlos en cuadernos personales, citar las referencias bibliográficas, sintetizar los diversos datos obtenidos, elaborar un discurso personal del alumno en torno al tema o problema trabajado y extraer conclusiones. En definitiva, la utilización sistemática de este tipo de material permite que el alumno sea más bien constructor del propio conocimiento que receptor pasivo del mismo.

- c) *Los cuadernos de ejercicios y fichas de trabajo* – Normalmente, son materiales que suelen ser complementarios a los libros de texto, libros de consulta o un paquete multimedia, aunque pueden ser utilizados independientemente a los mismos. Los cuadernos de ejercicios y las hojas o fichas de trabajo están diseñadas para ofrecer una serie de actividades con el fin de desarrollar ciertas habilidades prácticas. Suelen estar muy estructurados. Pueden incluir una serie de objetivos de aprendizaje, unas instrucciones para el usuario, la presentación de una serie de ejercicios y actividades, e incluso pruebas para la autoevaluación del alumno.
- d) *Los cuentos y libros ilustrados* – Se trata de un tipo especial de libros en los cuales el material visual y el textual tienen una importancia similar. Existen básicamente dos grandes tipos: los libros de imágenes, que presentan ilustraciones en casi todas sus páginas, mientras el texto tiene un papel complementario y entre los que podemos enumerar libros para aprender a contar, para aprender el alfabeto, para adquirir los conceptos de forma y color, etc; y los libros de cuentos con imágenes, en los que el texto y las ilustraciones se presentan de una manera entrelazada y se utilizan para narrar una historia de manera progresiva. Tradicionalmente, los libros con imágenes

estaban elaborados para un público infantil, pero en los últimos años han evolucionado dirigiéndose también hacia un público juvenil y adulto.

- e) *Los cómics* – Martin (1987, en Area Moreira, 2004:87) los define como “una historia en imágenes secuenciales ligadas o ancladas por un texto (en forma de diálogos, de onomatopeyas, de comentarios, de ruidos...) publicadas en episodios o bien como una historia completa”. Este medio es altamente atractivo y motiva a los alumnos, ya que sus colores, formas, adornos y composición icónica atraen su interés.
- f) *Libros diversos* - Son libros que no han sido escritos con una finalidad educativa o de consulta, pero en contextos escolares también pueden ser utilizados para fines pedagógicos. Nos referimos a los libros literarios, los libros de viaje, los libros documentales, los ensayos, etc. Básicamente, sirven para incitar y motivar a los alumnos para la lectura, sobre todo de carácter literario (novelas, obras de teatro y poesía), pero también para ser utilizados como complemento o fuente de estudio e investigación sobre problemas o temas actuales.

El segundo gran grupo de recursos que usan el papel como soporte son *los folletos*. Area Moreira (2004:86) entiende por folletos “todas aquellas publicaciones independientes, generalmente sin encuadernar, que suelen tener menos de cincuenta páginas.” Su formato, tamaño, extensión y temática son enormemente variables. El origen y editores de los mismos también son variados: empresas privadas, organizaciones sociales, políticas, científicas, asociaciones culturales, deportivas, profesionales, etc. Evidentemente, son publicaciones que, en principio, no tienen fines educativos, pero, al igual que los libros diversos, pueden convertirse en material relevante para el estudio de ciertos temas. Entre sus características, se puede destacar que son económicos, están actualizados y tratan o presentan información sobre temas muy concretos que difícilmente se puede encontrar en los libros.

El tercer grupo consta de *la prensa*, es decir, las publicaciones periódicas impresas, como son los periódicos y las revistas. Aunque no están elaboradas con propósitos específicamente instructivos, ya que son medios de comunicación social al igual que la televisión o la radio, pueden y deben ser materiales habituales en la práctica de la enseñanza. La prensa la podemos ver tanto como un tipo de recurso impreso como un medio de enseñanza audiovisual, dado que la podemos encontrar fácilmente en Internet. Es un recurso muy útil en el aula porque ofrece una gran cantidad de datos, noticias y opiniones sobre temas y cuestiones de la

actualidad contemporánea. En la clase de lengua y literatura a menudo se utiliza para motivar y crear actitudes positivas hacia la lectura, para el análisis del léxico específico de ciertos ámbitos sociales (deportes, política internacional y nacional, cultura, etc.) y para el desarrollo de habilidades de redacción de distinto tipo de géneros (noticias, opinión, ensayos, etc.), entre otros.

Como hemos visto, el grupo con más tipos de recursos didácticos impresos es el de los libros. En este grupo podemos incluir también guías didácticas complementarias de los libros de texto. El papel predominante en el grupo de materiales impresos lo tiene, por supuesto, el libro de texto, que hoy en día, casi sin excepción, encontramos acompañado de un CD o un DVD. Los folletos y la prensa, como textos auténticos, se pueden usar tanto para el análisis de la gramática y del vocabulario como para la práctica de la traducción. Sin embargo, estos dos grupos van sustituyéndose cada vez más por los textos de actualidad que se pueden encontrar en Internet. A continuación veremos cuáles son los recursos que usan soportes distintos al papel.

3.2.2. Recursos que usan soportes distintos al papel

Aunque en la mayoría de los centros escolares los materiales que utilizan soportes distintos al papel aún no llegan a influir de una manera tan relevante en los procesos de aprendizaje del alumnado como los materiales impresos, lo cierto es que aquellos materiales pueden cumplir también una función de mediadores importantes en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Parcerisa Aran (1996) considera que la menor utilización de este tipo de materiales es debida a que se usan en menos ocasiones o bien para cuestiones muy concretas, según cada caso. En este grupo incluiremos y describiremos: la pizarra, los recursos auditivos, los recursos audiovisuales, los recursos informáticos y otro tipo de recursos tales como cartulinas, rotuladores, juegos, material reciclado, etc.

- a) *La pizarra* - Empezaremos con el recurso didáctico que casi siempre está presente en el aula, que es la pizarra. Se trata de un recurso didáctico esencialmente visual, que sirve como apoyo a la comunicación oral en la clase, principalmente, como apoyo a la explicación del profesor. Es específico porque lo que se escribe en él se puede borrar y escribir de nuevo tantas veces como se desee. Los primeros datos sobre el empleo de la pizarra datan del siglo XVIII. Así que se puede afirmar que la facilidad y la larga tradición en su uso la convierten en un recurso realmente imprescindible. Junto al libro

de texto, es el medio de enseñanza que más se usa en las aulas de todo el mundo. Según Bravo Ramos (2003:5), “la pizarra es el medio más accesible de todos cuantos existen, está presente en todas las aulas y constituye el punto de convergencia de todas las miradas del auditorio“.

Por otro lado, en este apartado describiremos un grupo de recursos que progresivamente van teniendo un papel más destacado en la educación escolar. Se trata de los recursos auditivos, audiovisuales e informáticos. Esta división la hace Area Moreira(2004:110).

- b) *Recursos auditivos* - Hablando de los recursos auditivos nos referimos a los recursos presentados en formato mp3 o mp4, un CD, un DVD o un Pen Drive (sustituyen lo que anteriormente fue un casete) que han sido utilizados para desarrollar el sentido musical y del ritmo de los alumnos y para facilitar el desarrollo del lenguaje a través de la escucha de cuentos infantiles, canciones, diálogos u otros contenidos didácticos. Otro tipo de recurso auditivo es la radio educativa que ya casi no se usa. Según Area Moreira (2004:110), algunas ventajas del uso de los recursos auditivos son las siguientes: se facilita el aprendizaje de los alumnos cuya forma de aprender es más auditiva, se toma en cuenta a las personas que tienen discapacidad visual, la enseñanza se vuelve más dinámica, y se estimula la imaginación del alumno. Las desventajas serían: se requiere que el alumno este tranquilo y concentrado para poder escuchar; se necesita un lugar silencioso para poder apreciar los contenidos que se manejan (aunque la comprensión a pesar del ruido demuestra el alto nivel de conocimiento del idioma), y, por último, muchos de los alumnos jóvenes pueden ser inquietos y distraerse fácilmente o distraer a sus compañeros. Los recursos auditivos muchas veces vienen con el libro de texto a modo de materiales complementarios.
- c) *Recursos audiovisuales* - Como nos señala Parcerisa Aran (1996:41), entre los recursos audiovisuales debemos incluir tanto los de aparición más reciente (el vídeo, por ejemplo) como los más tradicionales (las fotografías, láminas, etc.). El autor añade que los recursos audiovisuales de tecnología más actual han entrado en los centros educativos aunque, en general, su uso es limitado, tanto en un sentido cuantitativo como en cualitativo (solo se utiliza una parte de sus posibilidades). Según García-Valcárcel (2013:83), los medios audiovisuales suponen una forma de comunicación multisensorial, al implicar una multiplicidad de códigos (lenguaje verbal hablado y escrito, imagen fija, animada o en movimiento, música y efectos sonoros...) que inciden sobre diversos sentidos y formas de percepción, lo que forma una base para la

potencia comunicativa de lo audiovisual. La eficacia comunicativa de los mensajes audiovisuales, tal como señala Ferres (1996, en García-Valcárcel, 2013:83), estará condicionada por la correcta integración de todos estos códigos. “En este sentido el lenguaje audiovisual es un lenguaje de síntesis”.

Area Moreira (2004:110) nos proporciona datos de estudios estadísticos llevados a cabo en España diciendo que “el 96% de los niños entre 4 y 10 años ven la televisión cada día, el 93% la ven más de tres horas diarias de promedio, y para el 56% representa la única actividad en su tiempo libre”. No obstante, la televisión se caracteriza por ser un medio seductor con el que nos podemos pasar muchas horas. Los programas educativos (entre otros) se transmiten cada vez más por medio de pantallas de ordenador, tabletas y *smartphones*. El autor observa que si ver la televisión (o videos en YouTube, o series y películas), es la actividad a la que más tiempo dedican los alumnos, “es probable que aprender desde la misma potenciará dichos aprendizajes, porque ayudará a los alumnos a conectar contenidos novedosos con contenidos fuertemente arraigados en su mente y, por tanto, facilitará los procesos de transferencia y generalización de los aprendizajes”.

d) *Recursos informáticos* - Tal y como observa Area Moreira (2004), en los últimos años se ha constatado un aumento del interés por la integración curricular de las nuevas tecnologías informáticas. La presencia de “maquinaria tecnológica” en los centros escolares tanto españoles como croatas se ha convertido en una realidad casi cotidiana gracias al abaratamiento de los equipos de soporte de programas y la relativa abundancia y constante investigación en esa área.

(...) podemos concebir el ordenador y la Tecnología de la Información y la Comunicación como un recurso educativo que se puede situar como mediador en el proceso de adecuación del aprendizaje a las necesidades educativas de cada alumno, facilitándole el acceso a la información al utilizarse esta tecnología como medio-herramienta (por ejemplo, como comunicador) o, en un sentido más amplio, como medio didáctico con un alto poder motivador e incentivador del aprendizaje. (Area Moreira, 2004:112)

Además, García-Valcárcel (2013) destaca la existencia de las redes telemáticas y las aplicaciones de Internet (servicios en la Red o *cloudcomputing*) que están modificando la forma de comunicarnos y acceder a la información. También se apuntan cambios generacionales en relación con las capacidades de los sujetos para manejar la información de carácter hipertextual y realizar simultáneamente diferentes tipos de tareas. Así, han surgido términos como el de ‘nativos digitales’ (Prensky, 2001), ‘aprendices del nuevo milenio’

(Pedró, 2006) o ‘generación red’ (Papscott, 1999). Esta nueva generación exige un aprendizaje interactivo y colaborativo.

J. M. Sancho (1993, en Parcerica Aran, 1996:31) clasifica las llamadas nuevas tecnologías aplicadas a la educación escolar de la siguiente manera:

- *Hipermedia e hipertexto*: Términos utilizados por T. Nelson ya en 1965 para describir una nueva manera de concebir el tratamiento de la información mediante el ordenador, consistente en medios no lineales de relacionar los datos dentro de un cuerpo de información. Un hipertexto tiene, como mínimo, tres dimensiones (largo ancho, profundo). Si este concepto no se aplica solo al texto sino también a la variedad de formatos (gráficos, audio, vídeo...) que actualmente tiene una información, entonces se está hablando de hipermedia.
 - *Multimedia*: El término se aplica tradicionalmente a la combinación de medios (proyector de diapositivas y magnetófono, por ejemplo), pero actualmente se define como un acceso organizado a elementos textuales (palabras y nombres), auditivos (efectos sonoros, música y voz) y visuales (imágenes fijas, vídeo y animación) sintetizado en un único sistema integrado controlado por un ordenador.
 - *Telecomunicaciones*: Redes de telecomunicaciones, correo electrónico, redes sociales y aplicaciones como Skype, Whatsapp o Viber.
- e) *Otro tipo de recursos* - Otros recursos que usan soportes distintos al papel pueden ser muy diversos. Parcerisa Aran (1996:45) diferencia recursos o materiales con carácter instrumental (fungibles, como cartulinas, rotuladores, pinceles, lápices, gomas) y recursos o materiales con un carácter más directamente didáctico (títeres, juegos, material reciclado, ropas para disfrazarse, construcciones, cartulinas, rotuladores, pinceles). Los alumnos pueden incluso construir su propio material. En este grupo podríamos incluir todos los objetos reales que nos rodean, pero que podemos usar en clase con un objetivo estrictamente didáctico.

Como hemos visto, existe una diversidad muy amplia de recursos didácticos que usan soportes distintos al papel. Cada uno de ellos va teniendo cada vez más importancia en las aulas en las que se enseñan lenguas extranjeras. Sin embargo, queda por investigar la aplicación de las denominadas nuevas tecnologías a la enseñanza de ELE. A continuación, vamos a sintetizar todos los tipos de recursos descritos en los apartados anteriores en una tabla.

Acabamos de ver un tipo de clasificación entre muchos otros. Ahora vamos a observar la tabla que nos presenta Area Moreira (2004:84) con una clasificación clara y comprensible, con la que resumiremos todo lo que hemos dicho hasta ahora sobre la clasificación de los recursos didácticos. La misma tabla la propone Sevillano García (2011:78).

Tabla 1. Tipos de medios y materiales de enseñanza de Area Moreira (2004:82) y Sevillano García (2011:78)

Tipos de medios y materiales	Modalidad simbólica	Medios y materiales incluidos
Medios manipulativos	Estos medios serían un conjunto de recursos y materiales que se caracterizan por ofrecer a los sujetos un modo de representación del conocimiento de la naturaleza enactiva. Es decir, la modalidad de experiencia de aprendizaje que posibilitan estos medios es contingente. Para ser pedagógicamente útil la misma debe desarrollarse intencionalmente bajo un contexto de enseñanza.	<p><i>Objetos y recursos reales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los materiales del entorno (minerales, animales, plantas, etc.). • Materiales para la psicomotricidad (aros, pelotas, cuerdas...). • Materiales de desecho. <p><i>Medios manipulativos simbólicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los bloques lógicos, regletas, figuras geométricas y demás material lógico-matemático. • Los juegos y juguetes.
Medios impresos	Esta categoría incluye todos los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante apoyados en representaciones icónicas. En su mayor parte son materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión.	<p><i>Material orientado al profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías del profesor o didácticas. • Guías curriculares. • Otros materiales de apoyo curricular. <p><i>Material orientado al alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Libros de texto. • Material de lecto-escritura. • El cartel, el cómic... • Otros materiales textuales.
Medios audiovisuales	Son todo ese conjunto de recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento combinada con el sonido.	<p><i>Medios de imagen fija:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroproyector de transparencias. • Proyector de diapositivas. • Episcopio. <p><i>Medios de imagen en movimiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El proyector de películas. • Televisión. • Vídeo.

Medios auditivos	Emplean el sonido como la modalidad de codificación exclusiva. La música, la palabra oral, los sonidos reales... representan los códigos más habituales de estos medios.	<ul style="list-style-type: none"> • El casete. • El tocadiscos. • La radio.
Medios digitales	Se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, el sonido... son susceptibles de ser empleados en cualquier medio informático.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal. • Discos ópticos: CD-ROM y DVD. • Telemática, Internet e Intranets. • Servicios de comunicación interactiva.

Podemos ver que los recursos o medios utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje suelen clasificarse en varios grupos. El primer grupo se asocia a recursos convencionales y materiales que son utilizados de forma manipulativa. En el segundo grupo encontramos los medios escritos o impresos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante. En este grupo los autores hacen otra clasificación de los recursos en función del destinatario que lo utilizará. Así, destacan aquellos recursos destinados a profesores y aquellos que utiliza el alumnado. Según Area Moreira (2004:83), la función básica de los primeros es ser medios de apoyo a la enseñanza, y de los segundos, ser recursos para el aprendizaje. Entre el conjunto de materiales destinados específicamente al profesorado, se destacan los siguientes: los documentos oficiales que ofrecen el diseño y prescripciones del currículum y las normas para su puesta en práctica; el material de apoyo al profesorado (como ejemplos de unidades didácticas o memorias de experiencias innovadoras); la bibliografía pedagógica (libros sobre teoría y desarrollo de la enseñanza y el currículum, revistas educativas, etc.), y las guías didácticas o del profesor (que acompañan a los libros de texto y otros materiales). Su característica principal es la de facilitar el desarrollo profesional del profesorado y la puesta en práctica de nuevos programas y proyectos educativos; y sus funciones son, básicamente, facilitar la comprensión y la interpretación de los programas o diseños curriculares, y orientar y sugerir estrategias operativas que faciliten al profesorado la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades prácticas de la enseñanza en el aula. Por otra parte, los materiales destinados al alumnado ayudan al mismo a desarrollar el aprendizaje propio de un determinado nivel educativo o materia.

Los rasgos más destacables del conjunto de materiales dirigidos al alumnado son: el material es un mediador o intermediario entre el alumnado y el conocimiento y la

cultura; el material es un intermediario entre el alumnado y un conjunto de exigencias o requisitos de aprendizaje establecido por la administración educativa en sus programas educativos oficiales, y los materiales deben adecuarse a las características específicas del alumnado al que se dirige. (Area Moreira, 2004:83)

Los últimos dos grupos de medios son los audiovisuales y digitales o informáticos. Sevillano García (2011:77) señala que en estos dos grupos el valor de la imagen es el principal modo simbólico a través del cual se presenta el conocimiento. De forma tradicional, se destaca la diferenciación entre imágenes fijas e imágenes en movimiento. Al mismo tiempo, los medios auditivos, empleados en menor medida, son aquellos recursos y materiales que emplean el sonido como modo de codificación predominante. La música, la palabra, los sonidos reales de la naturaleza, las onomatopeyas, etc. representan los códigos más habituales a través de los cuales se presentan los mensajes en estos medios.

Los autores incluyen en la tabla una descripción de las características de cada tipo de medio y se ejemplifican algunos materiales representativos de cada tipología. Podemos observar que algunos materiales y medios, como los medios de imagen fija o el casete, ya casi no se usan, es decir, se han substituido por el ordenador y otros medios tecnológicos más recientes, pero siempre es bueno saber qué es lo que se usaba antes. Seguramente, muchos de los ejemplos enumerados en la tabla seguirán evolucionando, pero la clasificación seguirá siendo válida.

Para concluir, vamos a citar otra vez a Area Moreira (2004:83): “Aprender no solo consiste en decodificar símbolos y almacenar la información en nuestro cerebro, aprender también consiste en saber interaccionar y obtener experiencias gratificantes con los recursos mediadores de nuestro entorno sociocultural”. En otras palabras, aprender no se refiere solo a memorizar informaciones, sino a usar esas informaciones en el proceso comunicativo y para crear nuevas experiencias. Para obtener información sobre la lengua que aprendemos, necesitamos en primer lugar recursos didácticos, ya sea un video educativo en YouTube, un libro de texto, o la palabra oral de un profesor de idiomas. En el momento de la elaboración y selección de recursos y materiales hay que tener en cuenta la evolución cognitiva, afectiva y social del alumno, sus preferencias, motivaciones e intereses hacia ciertos temas, pero también su nivel o grado de dominio de conocimientos previos. En el siguiente apartado, veremos cuáles son los criterios que hay que tener en cuenta a la hora de usar un recurso didáctico apropiado. Además, presentaremos las características y las funciones de los recursos didácticos.

4. EVOLUCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA; CARACTERÍSTICAS, FUNCIONES Y EL USO DE RECURSOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Al principio de este apartado, describiremos brevemente la evolución de las herramientas que se utilizan para la enseñanza. Luego, nos dedicaremos al libro de texto que todavía se considera como el recurso didáctico de mayor apoyo para los profesores en clase. Veremos cuáles son los aspectos fundamentales que deben garantizar los libros de texto y cuáles son las ventajas y desventajas de su uso. Seguiremos con las características básicas de los recursos y medios didácticos y observaremos cuáles son sus funciones. En la última parte, describiremos los criterios para el uso de recursos en el contexto educativo.

Según García-Valcárcel (2013:61), el desarrollo tecnológico de los medios de información y comunicación ha ido generando diversas herramientas útiles para la enseñanza, desde los primeros libros impresos hasta las actuales herramientas informáticas y telemáticas. Tradicionalmente, la enseñanza y aprendizaje se han vinculado al texto impreso, el libro como soporte de la información y del conocimiento y el libro de texto como recurso educativo por excelencia para muchos profesores y profesoras. Pero la prensa también encuentra su lugar en la educación. Se valora como un medio motivador para aprender a partir del análisis de la realidad, la actualidad presentada por diversos periódicos, o el análisis crítico de la información seleccionada por los medios. A lo largo del siglo XX, van surgiendo los medios de comunicación de masas, como el cine, la televisión o la radio, pero también recursos que permiten almacenar y presentar información sonora, icónica y audiovisual, como el casete, el proyector de diapositivas, el retroproyector, el vídeo, etc. Estos medios se van extendiendo en los sistemas educativos con mayor o menor difusión. Así, la televisión educativa gana importancia en los países latinoamericanos, con la programación de canales de televisión que pretenden llevar la educación a todos los lugares de extensos países con una población dispersa y dificultades para el acceso a la educación o deficientes infraestructuras de comunicación. Los profesores utilizan la televisión y el cine para analizar determinados temas o educar en valores. La radio es un recurso que se adopta como medio para trabajar con los alumnos capacidades de búsqueda y presentación de información o comprensión auditiva. Distintos tipos de proyectores, transparencias y diapositivas son utilizados básicamente para reforzar las explicaciones del profesor, mientras que el vídeo se emplea como elemento motivador. Sin embargo, el texto escrito sigue siendo el código de comunicación y aprendizaje más valorado en la cultura escolar.

En la década de 1990, la informática llega a las aulas. La aparición de las tecnologías digitales genera altas expectativas de cambio en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. También exige, tanto de los alumnos como de los profesores, la necesidad de formar nuevas habilidades informáticas. Es indudable que los materiales digitales abren nuevas posibilidades de representar y organizar información y, en consecuencia, tienen importantes implicaciones para la enseñanza y para los procesos implicados en el aprendizaje. En la década de 2000, la conexión a Internet empieza a dar paso a materiales y recursos en línea y recursos telemáticos, tales como las redes sociales, que ganan más y más importancia cada día.

4.1. El libro de texto: una tecnología del pasado, presente y futuro

La importancia de los materiales editados en soporte papel, y específicamente los libros de texto, se puede ver en los datos que nos señala Goldstein (1978, en Parcerisa Aran, 1996:35) cuando dice que se estima que el 75% del tiempo que los alumnos de enseñanza secundaria elemental de Estados Unidos pasa en el aula y el 90% del tiempo que dedica a los deberes, está ocupado por materiales de texto. Según Parcerisa Aran (1996), el libro de texto es un libro que, en un número determinado de páginas, desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyendo el contenido en lecciones o unidades. Generalmente, está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas. Martínez Bonafé (2002) propone una definición similar cuando dice que el libro de texto es un material impreso, estructurado, destinado a un determinado proceso de aprendizaje, de modo que los contenidos que selecciona y las tareas que propone determinan una teoría y práctica curricular. García-Valcárcel (2013:63) define el libro de texto o manual escolar como “un producto editorial elaborado para acompañar el desarrollo curricular de una determinada materia en el contexto de la educación formal que se imparte en los centros educativos”. La autora distingue dos tipos de libros de texto: (a) los que presentan un desarrollo completo de la materia de forma progresiva, proponiendo una secuenciación de los contenidos y una organización de la enseñanza, y (b) los destinados a la consulta, a los que se puede acudir en cualquier momento para obtener una información precisa. Actualmente, los libros de texto se acompañan de recursos electrónicos, bien en formato de disco digital (CD o DVD) o bien accesibles a través de Internet, que complementan las actividades impresas a través de ejercicios y simulaciones sobre los conceptos y procedimientos tratados en el libro, aportando información de carácter multimedia que puede facilitar la comprensión

y dinamizar los procesos de aprendizaje. La autora destaca cuatro aspectos fundamentales que deben garantizar los libros de texto:

1. El valor de la información (calidad científica).
2. Adaptación de la información al contexto ambiental y cultural.
3. Adaptación de los contenidos y propuestas metodológicas al estado madurativo de los alumnos.
4. Coherencia pedagógica y fundamentación en teorías del aprendizaje.

El primer aspecto se refiere al conocimiento científicamente comprobado que ofrecen los libros del texto y que el alumno tiene que adquirir. El problema es que se trata de un conocimiento ya elaborado y cerrado, como observa García-Valcárcel (2013:63), lo que puede limitar las posibilidades más abiertas y constructivas del mismo. El segundo y el tercer aspecto podemos relacionarlos con los dos criterios de uso de los recursos didácticos, de los que vamos a hablar más en este apartado, y que son la adaptación del recurso al contexto, es decir, al entorno sociocultural y a las características del alumnado. El cuarto aspecto supone que cada libro de texto que se usa en un contexto educativo tiene que basarse en la pedagogía y las teorías de aprendizaje.

El libro de texto también ha sido objeto de crítica, y eso no es algo reciente. Así González y Zaragoza (1985, en Parcerisa Aran 1996:38) creen que los libros de texto no se escriben en la mayoría de los casos con un propósito realmente didáctico sino para dar respuesta a las preguntas de los exámenes. Una crítica más reciente nos la da García-Valcárcel (2013:63), diciendo que el principal problema que encierra el uso de libros de texto es que ofrecen un conocimiento ya elaborado y cerrado y se le asigna la función de establecer el conocimiento a adquirir, lo que puede limitar tanto las posibilidades más abiertas y constructivas del conocimiento como la capacidad crítica y la libertad del profesorado. Por otra parte, la autora señala que la principal ventaja para el profesorado es que ofrece una organización sistemática de las materias curriculares, lo que facilita el proceso de planificación de los contenidos y actividades. Pero esta situación ha propiciado, como ya se viene poniendo de manifiesto desde hace algún tiempo (Cabero, Duarte y Romero, 1995; Prendes, 2001,2003, en García-Valcárcel 2013:63), la desprofesionalización docente. Los profesores, en muchas ocasiones, encuentran una excusa para no planificar procesos de enseñanza-aprendizaje mucho más innovadores, personales, creativos y ajustados al contexto socioeducativo. No obstante, el libro de texto ha sido y, posiblemente siga siendo durante mucho tiempo, un mediador fundamental en nuestra

cultura escolar (Aragón y Robles, 2007, en García-Valcárcel 2013:63), a pesar de la llegada de otras tecnologías mucho más interactivas, motivadoras y creativas.

4.2. Características que deberían tener los recursos didácticos

La característica básica de los recursos didácticos es que, como señala García-Valcárcel (2013:37), “proporcionan al alumno una experiencia indirecta de la realidad mediante una codificación que implica una determinada organización del mensaje que se desea comunicar, la cual tratará de adecuarse al medio físico que se utilice y a unos objetivos ideológicos, culturales y educativos“. Así pues, la organización del mensaje será diferente si el soporte es un libro de texto, un vídeo, un programa informático o un sitio web. También se organizará de forma diferente si el diseñador del recurso o material instructivo mantiene una actitud favorable o desfavorable hacia el tema en cuestión o hacia el mismo recurso que utiliza. Por eso la autora destaca que los recursos no son “soportes neutros“, sino “protagonistas activos“, ya que incitan a un determinado análisis de la realidad y permiten desarrollar determinadas competencias y estrategias cognitivas en el estudiante.

Las características básicas de los medios (García-Valcárcel (2013:38) entendiendo el término “medio educativo” como “cualquier objeto o recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos (códigos, lenguajes) ciertos mensajes en orden a su funcionamiento en contextos instructivos”), podrían resumirse en los siguientes doce puntos (García-Valcárcel, 2003:195):

1. Hay dos tipos de medios (contexto e instrumentos) que interactúan al mismo tiempo. La comunicación pedagógica se realiza a través de unos recursos y en un contexto o ambiente determinado.
2. El medio entendido como ambiente mediatiza el fenómeno educativo en su totalidad (afecta a comportamientos y actitudes de los sujetos).
3. El medio como instrumento es utilizado como facilitador de la comunicación y del aprendizaje.
4. El medio, en tanto que instrumento didáctico, afecta al proceso comunicativo y al sentido de los propios mensajes transmitidos, influye y modifica los contenidos que transmite (los significa).
5. Algunos medios sirven más que otros para transmitir ciertos mensajes. En este sentido, cabe destacar el poder de los medios icónicos (fotografía, vídeo, etc.) para transmitir

mensajes afectivos, siendo los verbales (libros, artículos, libro de texto, etc.) más adecuados para los mensajes conceptuales.

6. Los medios tienen la capacidad de condicionar a los demás elementos que intervienen en la situación educativa, es decir, pueden determinar la “situación educativa”.
7. El valor pedagógico de los medios surge más bien del contexto metodológico en el que se usan que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas.
8. Cualquier medio instructivo está constituido por una dimensión semántica (su contenido), una dimensión estructural-sintáctica (su modo de organización y sistema de símbolos) y una dimensión pragmática (función, propósitos del medio, etc.).
9. Los medios no son meros vehículos de información, sino que son instrumentos de pensamiento y de cultura, dispositivos de análisis y exploración de la realidad, generadores de nuevas habilidades en el sujeto. Los medios, al utilizar un determinado sistema de símbolos, exigen del sujeto ciertas operaciones cognitivas en la extracción del significado que comporta.
10. La facilidad o dificultad de un medio dependerá, entre otras variables, de las características cognitivas del estudiante como procesador activo de información y de las actitudes que tenga el sujeto hacia ese medio (el libro de texto, por ejemplo, se suele asociar con una actitud de estudio y retención de información mientras que otros medios se asocian más al entretenimiento).
11. La eficacia de un medio dependerá de la interacción de una serie de factores: alumno (edad, motivación, autonomía, estilo de aprendizaje...), medio, contexto, organización interna del mensaje, actividades desarrolladas, rol adoptado por el profesor, consideración para la evaluación, etc.
12. Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental, es solo un recurso didáctico que deberá ser utilizado cuando lo justifiquen los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, en definitiva, el proceso comunicativo en el cual se esté inmerso.

Podemos observar que la autora introduce otro tipo de medio, al lado del recurso o instrumento, lo que denomina el contexto o ambiente. Este tipo de medio facilita el proceso comunicativo y el aprendizaje de la misma manera que el instrumento didáctico. También nos llama la atención que distintos medios sirven para transmitir diferentes tipos de mensajes. Cada medio o recurso didáctico que hallamos en la clase o que el alumno trae cada día a la clase, no es simplemente un transmisor de informaciones, sino un acompañante del alumno.

Le ofrece mucho más. No solo transmite información, sino que modifica los contenidos y mensajes, condiciona a los demás elementos de dicho proceso, analiza la realidad, genera nuevas habilidades en el alumno, etc. El alumno debe tener una actitud positiva hacia el recurso didáctico porque de esto, entre otras variables, depende la facilidad o dificultad del mismo. La tarea del profesor es motivar al alumno a trabajar con un determinado recurso. El profesor debe conocer las características de los recursos didácticos para saber integrarlos adecuadamente en su práctica educativa.

4.3. Funciones de los recursos didácticos

La propia definición de un recurso didáctico nos dice que se trata de cualquier recurso que, en un contexto educativo, es utilizado con una finalidad didáctica. Según como se utilicen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los diversos recursos didácticos pueden realizar las siguientes funciones (Pere Marqués, 2010, en García-Valcárcel, 2013:42):

- A. Evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen de partida.
- B. Proporcionar información de una forma ordenada y estructurada.
- C. Guiar el aprendizaje del estudiante, instruir (ayudan a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos cuando sea necesario).
- D. Ejercitar habilidades, entrenar(a través de ejercicios, actividades, resolución de problemas, etc.).
- E. Motivar, despertar y mantener el interés.
- F. Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, la exploración y la experimentación.
- G. Corrección de los errores del estudiante (se realiza de manera explícita, como en el caso de los programas informáticos, o implícita, ya que es el propio estudiante quien se puede dar cuenta de sus propios errores).
- H. Proporcionar entornos para la expresión y creación personal o grupal.

García-Valcárcel (2013:43) observa que “las funciones de los recursos didácticos están relacionadas con la interpretación o el diálogo que el alumno mantendrá con el texto”. Cada recurso didáctico, por un lado proporciona informaciones y entornos, y, por otro, motiva,

guía, instruye, entrena, corrige y evalúa al estudiante. Si se trata de un diálogo, como dice la autora, entonces es el alumno quien tiene que involucrarse en todos los procesos ofrecidos por el recurso y permitir que esos procesos desarrollen sus capacidades: razonamiento, creatividad, análisis, comprensión de la realidad, etc.

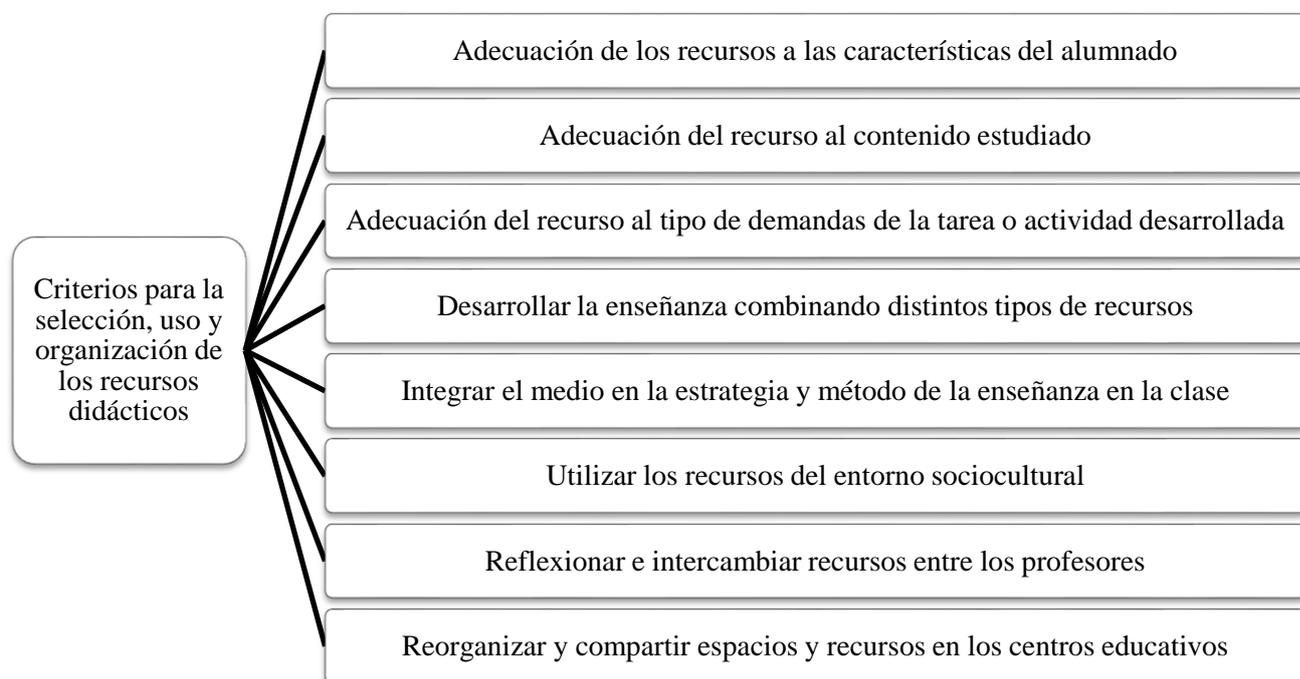
Sevillano García (2011:76) resume las funciones básicas de los recursos didácticos en tres: función motivadora (favorece la atención), función de apoyatura (configura la relación con el contenido) y función estructuradora (guía y organiza actividades). Vamos a dar unos ejemplos. Un vídeo en la parte introductoria de la clase puede servir como motivación para el tema que se va a desarrollar en esa clase. De una manera atractiva, el contenido se acerca a una situación de la vida real, lo que tiene un efecto positivo y crea un ambiente de aprendizaje más favorable. Otro ejemplo es una presentación PowerPoint que contiene la información más importante junto con fotografías que acompañan al texto, transmitiendo el contenido de una manera clara y comprensible y ofreciendo apoyo a los procesos de creación de conceptos, explicaciones y análisis. La función estructuradora se puede ver en la forma en la que está organizada una unidad didáctica en un libro de texto, que suele contener primero un diálogo acompañado de preguntas, seguido de una regla gramatical acompañada de ejercicios y, al final, información de interés sobre la cultura del idioma que se enseña.

Los dos autores hablan de las mismas funciones pero de diferente manera. Ponen en relación los recursos didácticos con otros elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, con el profesor, el alumno, el entorno o la clase y con el contenido para conseguir explicarlas. Los recursos motivan y entrenan al alumno, guían al profesor, proporcionan información, etc. Todos estos procesos se pueden reducir a uno. Los dos autores están de acuerdo con el hecho de que los recursos didácticos *facilitan* el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los alumnos como para los profesores.

4.4. Uso de recursos en el contexto educativo

Como ya sabemos, en el aula se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyen el uso de recursos didácticos. Proporcionar orientaciones al alumnado sobre cómo desarrollar las actividades propuestas y sobre cómo usar los recursos y materiales es una de las tareas del profesorado. Area Moreira (2004:120) establece ocho criterios para la selección, uso y organización de los recursos didácticos que pueden ser útiles al profesorado a la hora de tomar decisiones sobre este componente de la enseñanza. A continuación, vamos a explicar cada uno de ellos.

Figura 2. Criterios para el uso de recursos en el contexto educativo de Area Moreira
(2004:120)



1) *Adecuación de los recursos a las características del alumnado*

A la hora de seleccionar un recurso que se usará en clase, el profesor ha de tener en cuenta si los códigos (las imágenes, las palabras y frases, etc.) del recurso son adecuados cognitivamente a la edad de los alumnos. En los primeros cursos el lenguaje verbal del recurso debe ser claro, preciso, familiar y referido a objetos, situaciones y seres concretos. La expresión del mismo ha de hacerse en un estilo natural, personalizado y conversacional a fin de adaptarse al modo habitual en que los alumnos lo utilizan. Las oraciones deben ser simples, empleando pocas coordinadas y subordinadas. En los cursos superiores, el nivel de vocabulario debe irse enriqueciendo empleando términos referidos a conceptos con un cierto nivel de abstracción. Lo mismo sucede con el estilo, que debe combinar la expresividad con un lenguaje más formal y académico. En definitiva, los profesores primero tienen que identificar lo que los alumnos ya saben y ser conscientes de lo que su desarrollo intelectual les permite aprender.

2) *Adecuación del recurso al contenido que se enseña*

Los recursos, desde un punto de vista ideológico, no son neutros ni en los valores que transmiten ni en las implicaciones sociales y de interacción personal que se producen por el

uso de los mismos. En consecuencia, tiene que existir coherencia entre los mensajes del recurso y el conocimiento que se transmite a los alumnos. El análisis del contenido implica:

1. Desvelar el proyecto cultural e ideológico de los contenidos del recurso:

- ¿Qué ideas y valores sociales y culturales transmite?
- ¿Qué grado de científicidad tienen sus contenidos?

2. Analizar los tipos de contenidos que son desarrollados en el recurso:

- ¿Qué conceptos y principios presenta y explica?
- ¿Qué procedimientos desarrolla?
- ¿Qué actitudes, normas y valores pretende potenciar?

3. Identificar la organización interna del contenido en el recurso:

- ¿Qué secuencia de presentación del contenido se utiliza (espiral, lineal, cronológica, epistemológica, etc.)?
- ¿Qué tipo de relación se establece entre los contenidos desarrollados en el recurso (por bloques, lecciones aisladas, unidades de trabajo, etc.)?

3) Adecuación del recurso al tipo y demandas de aprendizaje de la tarea o actividad

No todos los recursos sirven por igual para todas las actividades. A la hora de seleccionar los recursos hemos de tener en cuenta si lo que se pretende es únicamente ofrecer información a los alumnos, si lo que se desea es sugerir o provocar la reflexión crítica, o si se quiere que los alumnos desarrollen actividades individuales o bien colectivas, etc. Este criterio se refiere a cualquier recurso que se seleccione en función del objetivo de aprendizaje deseado y en relación a la tarea que se propondrá a los alumnos.

4) Desarrollar la enseñanza combinando distintos tipos de recursos

Un proceso de enseñanza que quiera cultivar una rica gama de habilidades y procesos de aprendizaje tiene necesariamente que apoyarse en múltiples y variadas formas de representación del conocimiento, es decir, tiene que ser un proceso que implique la interacción de los alumnos con una variedad de medios y materiales. Un currículum innovador no puede reducirse a ofertar el conocimiento a través de un único medio simbólico: el lenguaje verbal, que es utilizado predominantemente en los recursos y materiales textuales. Esto está justificado, como observa Area Moreira (2004), porque:

- En primer lugar, los recursos didácticos son transmisores de mensajes culturales que son el conocimiento que los alumnos deben adquirir. Si ese conocimiento es presentado a los alumnos mediante un único recurso (el libro de texto), la percepción e información que los alumnos reciban del recurso será inevitablemente parcial.
- En segundo lugar, la adquisición a través de un recurso supone que los alumnos deben dominar los símbolos y sus interrelaciones para que sean capaces de descodificar la información y transformarla en una representación mental propia. Es decir, si el proceso de aprendizaje se fundamenta de modo casi prioritario y exclusivo sobre un único tipo de material, esto significa que los alumnos interaccionan sobre un único tipo de modalidad simbólica (los códigos verbales) en detrimento de otros (códigos icónicos, auditivos, gestuales...). Al cultivar un solo sistema simbólico, se están atrofiando las habilidades de producción e interpretación de modos comunicativos expresados en otras modalidades de la expresión humana.

5) Integrar el recurso en la estrategia y método de enseñanza de la clase

La mera introducción de cualquier tecnología en el aula, por muy novedosa y sofisticada que sea (como pueden ser los ordenadores), no provocará mágicamente los efectos deseados. Los recursos ayudarán a desarrollar aprendizajes significativos siempre y cuando éstos se integren en el proceso metodológico que se pone en práctica en el aula. El uso que se realice de los recursos debe adecuarse a las características de la estrategia metodológica, a las actividades y a las necesidades de aprendizaje del alumno.

6) Utilizar los recursos del entorno sociocultural

Si se parte del supuesto que el desarrollo de la enseñanza debe adecuarse a las diversidades contextuales donde se pone en práctica, del mismo modo, los recursos no pueden caracterizarse por ser uniformes y estandarizados en sus contenidos, actividades y propósitos. Una tarea importante que debería asumir cada centro escolar es la necesidad de elaborar y disponer de un inventario y repertorio de recursos, que pudieran permitir la materialización de proyectos educativos destinados a que los alumnos estudien e investiguen su entorno sociocultural más próximo.

7) *Reflexionar e intercambiar recursos entre los profesores*

Es una práctica generalizada el hecho de que muchos profesores inviertan tiempo y esfuerzo en tareas de elaboración de recursos y materiales propios para sus alumnos. Muchos de ellos pueden ser útiles para otros colegas. Los profesores hoy en día pueden usar *Pinterest* o grupos de *Facebook* para intercambiar recursos, experiencias e ideas. Este intercambio es importante porque facilita mecanismos de perfeccionamiento entre ellos.

8) *Reorganizar y compartir espacios y recursos en entornos educativos*

La introducción de las nuevas tecnologías en las escuelas, por sus características sofisticadas, no permite que cada aula disponga de dichos recursos. Estos necesariamente tendrán que ubicarse en espacios específicos en el centro escolar. Eso significa que los profesores deben “compartir” dichos espacios. Y compartir supone organizarse, coordinarse e intercambiar experiencias de utilización de esos recursos y espacios.

Hemos observado cuáles son los criterios que los profesores deben tener en cuenta al usar los recursos didácticos en sus aulas y qué papel tienen las funciones de dichos recursos en su uso. Los profesores no deben olvidar adecuar los recursos que usan a las características de cada uno de sus alumnos. Además, los recursos deben ser adecuados tanto al contenido que se enseña como al tipo y demandas de aprendizaje de la tarea o actividad. Es aconsejable combinar distintos tipos de recursos en el proceso de enseñanza e integrar el recurso en la estrategia y método que se utiliza. Los centros escolares deben disponer de un inventario y repertorio de distintos recursos didácticos y el profesor deben interactuar e intercambiar ideas sobre su uso.

Parcerisa Aran (1996:140) considera que para usar adecuadamente los recursos y materiales didácticos, el profesor o profesora debe tener claro cuál es la función que estos recursos y materiales tiene que cumplir.

Cada tipo de material puede cumplir fácilmente unas funciones específicas que otras pero, a partir de este punto, el docente tiene que prever cuál o cuáles de las funciones aspira a que cumpla de entre las posibles. Precisamente, la definición de las funciones a cumplir será un criterio para el profesorado en el momento de decidir qué materiales utilizar. (Parcerisa Aran, 1996:140)

El autor da varios ejemplos: las transparencias permiten informar sobre ideas clave a grandes grupos; a través de las fotografías los alumnos pueden observar directamente información

sobre realidades inaccesibles o difícilmente accesibles, pero también pueden utilizarse como recurso para que el alumno o alumna (autores de la fotografía) comuniquen experiencias a los demás; los textos escritos permiten disponer de información accesible en momentos distintos o pueden cumplir una función de guía en una serie de actividades a realizar, etc. Los recursos pueden ser utilizados en distintos momentos de la secuencia del proceso enseñanza-aprendizaje cumpliendo funciones distintas: de refuerzo a la motivación, de planteamiento de interrogantes, de ayuda a la comprensión, etc.

Según Parcerisa Aran (1996), una vez clarificadas sus funciones específicas, hay que enseñar al alumnado cómo utilizar los recursos didácticos. En algunos casos, como por ejemplo ver un vídeo, se trata de orientaciones sencillas. En otros casos, cuando se usan recursos más interactivos y que están pensados para un uso independiente o parcialmente por parte de los alumnos, como por ejemplo los libros de texto, se requiere de orientaciones más complejas.

En el contexto de uso de los recursos didácticos en la clase de ELE, el uso de un recurso didáctico empieza antes de entrar en clase, en el proceso de preparación para la clase que debería hacer cada profesor. Dependiendo del conocimiento que se quiere transmitir, el profesor tiene que decidir qué recursos va a usar y con qué propósito. Para esto tiene que saber sus funciones y tiene que saber cómo se usan. Además, debe pensar en la reacción de los alumnos, lo que significa que también tiene que prepararlos y darles instrucciones para su uso, si así fuese necesario. Teniendo todo eso en cuenta, vamos a pasar al siguiente apartado en el que vamos a analizar el uso de las así llamadas nuevas tecnologías en la clase y en el que vamos a hablar más del papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en un contexto contemporáneo del siglo XXI.

5. NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

Hablando de los recursos didácticos no podemos obviar la cuestión de las nuevas tecnologías que poco a poco van sustituyendo a los recursos “tradicionales”, tales como el libro de texto y la pizarra. En este apartado, vamos a reflexionar sobre el uso de los recursos informáticos y telemáticos en el contexto educativo actual y sobre el nuevo papel del profesor en la sociedad de la información.

Las nuevas tecnologías, es decir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como se les llama en la terminología española, están profundamente arraigadas en todas las capas de la sociedad en que vivimos. No podemos imaginar la vida cotidiana sin teléfonos móviles, ordenadores de mesa, portátiles, mini-portátiles, tabletas y otros dispositivos similares. Tampoco podemos evitar estos cambios en nuestras escuelas. Cada día los alumnos vienen con sus *smartphones* a clase y los profesores se equivocan al prohibir su uso, ya que ese uso puede tener un impacto positivo o negativo, dependiendo de la finalidad para la que se utilizan. Es hora de que empecemos a centrarnos en el lado positivo. Las nuevas tecnologías deben ser integradas en la enseñanza, dado que pueden ser de gran ayuda en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El objetivo principal del uso de las nuevas tecnologías es conseguir información. Según García-Valcárcel (2013:113), la información a la que accedemos a través de los diversos dispositivos informáticos viene en distintos formatos: textual, gráfica, auditiva e icónica. La autora añade que los mensajes multimedia son esencialmente visuales, intuitivos y directos. La pantalla se convierte no solo en zona de percepción sino también de manipulación y gestión de la información. La materia para el aprendizaje está disponible casi desde cualquier lugar y en cualquier momento. Sin embargo, García-Valcárcel (2013:17) explica que “los alumnos no deben confundir el acceso a la información de forma fácil e inmediata con el esfuerzo que requiere el aprendizaje y el proceso de la transformación de esa información en conocimiento personal”. La autora observa que al alumno de hoy le resulta cada vez más difícil ser pasivo, solo escuchar o solo leer. Los alumnos están acostumbrados a hacer varias cosas a la vez. Requieren una clase dinámica, llena de actividades diferentes.

La mayoría de los alumnos inscritos en las escuelas secundarias en Croacia tienen acceso a Internet y otros medios de comunicación social, como prensa, radio, televisión, cine, etc., donde diariamente se les ofrece multitud de información proveniente de todas las partes del

mundo en diferentes idiomas. En vez de desestimarlos, los profesores pueden utilizar estos medios como “recursos de alta motivación para los alumnos (imágenes, simulaciones, gráficos, textos...), formas de despertar su curiosidad por entender los problemas y situaciones que tienen lugar en el momento actual, que se viven en el día a día y que pueden ser analizados a la luz de los contenidos curriculares“. En este sentido, la autora advierte que los medios de comunicación “han de entenderse como grandes aliados más que como enemigos del educador“. Por ejemplo, hablar con un nativo de España por Skype sobre un tema tratado en la clase de español podría ser una tarea muy motivadora para un alumno croata. Las redes sociales como Skype, Facebook, Twitter, Pinterest o Instagram tienen un papel muy importante en la vida de un adolescente croata y por eso no deben ignorarse, sino usarse para practicar los conocimientos adquiridos en clase. El alumno podrá adquirir de una manera más fácil los contenidos que considera cercanos, aquellos que pueda relacionar con su vida personal. Las redes sociales le dan oportunidad de llevar a la práctica sus conocimientos inmediatamente en una conversación con nativos o con otros alumnos extranjeros. En Google Maps el alumno puede ver fotografías recientes de, por ejemplo, el pueblo español en el que nació el autor del libro que acaba de leer. En YouTube puede ver, por ejemplo, un tutorial sobre cómo aprender a bailar sevillanas. En YouTube EDU, canal de videos educativos, puede encontrar, por ejemplo, un vídeo donde se le explica la estructura de un sintagma nominal². Además, hay muchas aplicaciones para aprender español, como el *DRAE* (Diccionario de la lengua española), *Learn Spanish*, o el *Conjugador de verbos españoles, It's Spanish Time!*. Esta última estimula el aprendizaje del léxico de una forma motivadora y desafiante y promueve un aprendizaje significativo. Supuestamente, uno puede llegar a usar y entender 12.000 palabras en español. El profesor también puede usar recursos telemáticos para mejorar su propio conocimiento de la lengua y en Pinterest puede encontrar nuevas ideas para recursos que se puedan utilizar en clase. Según Wikipedia, se trata de una red social para compartir imágenes que permite a los usuarios crear y administrar, en tableros personales temáticos, colecciones de imágenes como eventos, intereses, hobbies y mucho más. Los usuarios pueden buscar otros *pinboards* o tableros, pinchar imágenes para sus propias colecciones o darles 'me gusta'. La misión de Pinterest es conectar la gente a través de cosas que encuentran interesantes. Profesores de español de todo el mundo comparten en esa red sus ideas y su creatividad. En conclusión, el uso de las nuevas

²Disponible en: <https://www.YouTube.com/watch?v=GAXtbY-zzxU#t=35>.

tecnologías en el contexto educativo actual es fundamental porque hace que los contenidos adquiridos con el profesor encuentren su propósito fuera de la clase.

5.1. Aportaciones de la telemática y uso de las redes sociales en el contexto educativo

Los autores que hablan de las características de la nueva generación red (Papscott, 1999; Prensky, 2001; Pedró, 2006, en García-Valcárcel, 2013:149) apuntan a que los jóvenes estudiantes son capaces de procesar información con mayor rapidez, desarrollar procesos multitarea (hacer varias actividades simultáneamente), prefieren la información gráfica e hipertextos, son buenos trabajando en red, colaboran de forma natural, prefieren la conversación a la lectura, prefieren los juegos al trabajo serio, y la velocidad y la innovación son parte de su vida. Estas características hacen que la institución escolar y sus métodos tradicionales queden lejos de sus intereses. En palabras de Prensky (2001, en García-Valcárcel, 2013:149), “los profesores de los inmigrantes digitales hablan un lenguaje caducado (de la era pre-digital) y luchan por enseñar a una población que habla un lenguaje completamente nuevo”. Algunos investigadores (Sánchez, Salinas, Contreras y Meyer, 2010, en García-Valcárcel, 2013:150) comprueban que la mayor parte de los estudiantes realizan tareas con los ordenadores e Internet en sus actividades diarias, tanto en la escuela como en su tiempo de ocio. En general, valoran las TIC por las posibilidades que ofrecen para estar en contacto con sus amigos (a través del chat y las redes sociales). Los niños hacen mayor uso de los videojuegos. Por su parte, los profesores opinan que los estudiantes han disminuido algunas capacidades como la imaginación, la concentración o la capacidad para distinguir la información importante de la superflua. Si bien valoran su habilidad para comunicarse con personas de diferentes culturas, para acceder a una enorme cantidad de información multimedia y sus posibilidades para procesar información.

Según García-Valcárcel (2013), la revisión de los estudios sobre el impacto de las TIC, en concreto de las redes digitales en la educación escolar, pone de manifiesto un desfase entre las elevadas expectativas de cambio y mejora de la educación y los limitados avances conseguidos hasta ahora. Las razones no parecen ser tanto las dificultades intrínsecas que plantea la incorporación de las TIC como la rigidez y restricciones organizativas y curriculares de un sistema educativo que limita el aprovechamiento de las posibilidades de estas nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, “es el conjunto del currículo el que debe ser revisado con la finalidad de adecuarlo a las necesidades formativas y

las prácticas socioculturales propias de la sociedad de la información” (Coll, 2011:125, en García-Valcárcel, 2013:152).

5.2. Papel del profesor en la sociedad de la información

Según García-Valcárcel (2013), el profesor sigue siendo el mediador entre los recursos didácticos, que contienen los contenidos seleccionados en el currículo (junto con los conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser adquiridos por los estudiantes), y los alumnos, es decir, sus capacidades de aprender, analizar e integrar información. Él es el guía que debe ayudar al alumno a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, Sevillano García (2011:44) señala que “el papel que se le exige actualmente al profesor ha pasado de ser un mero transmisor de conocimientos al de dinamizador en la adquisición de aprendizajes en los alumnos, potenciando las relaciones que surgen entre escuela y sociedad, para lo cual es necesario que conozca las TIC y su potencialidad socializador”. El profesor tiene que añadir a sus funciones tradicionales la de “bucear en el océano de información que supone Internet”, como dice García-Valcárcel (2013:25), para poder encontrar los recursos de mayor potencial didáctico.

Los estudiantes del siglo XXI también llamados “nativos digitales” exigen a los docentes estar actualizados y preparados para afrontar los cambios que requiere la educación. Se impone una metodología didáctica mucho más activa, constructivista y colaborativa, donde las fuentes de información y sus formatos sean variados, estimulantes al pensamiento, incorporando la imagen de una forma significativa, fomentando el razonamiento a partir de trabajos en colaboración y la discusión de diversos tipos de información, el análisis crítico, etc. (García-Valcárcel, 2013:24)

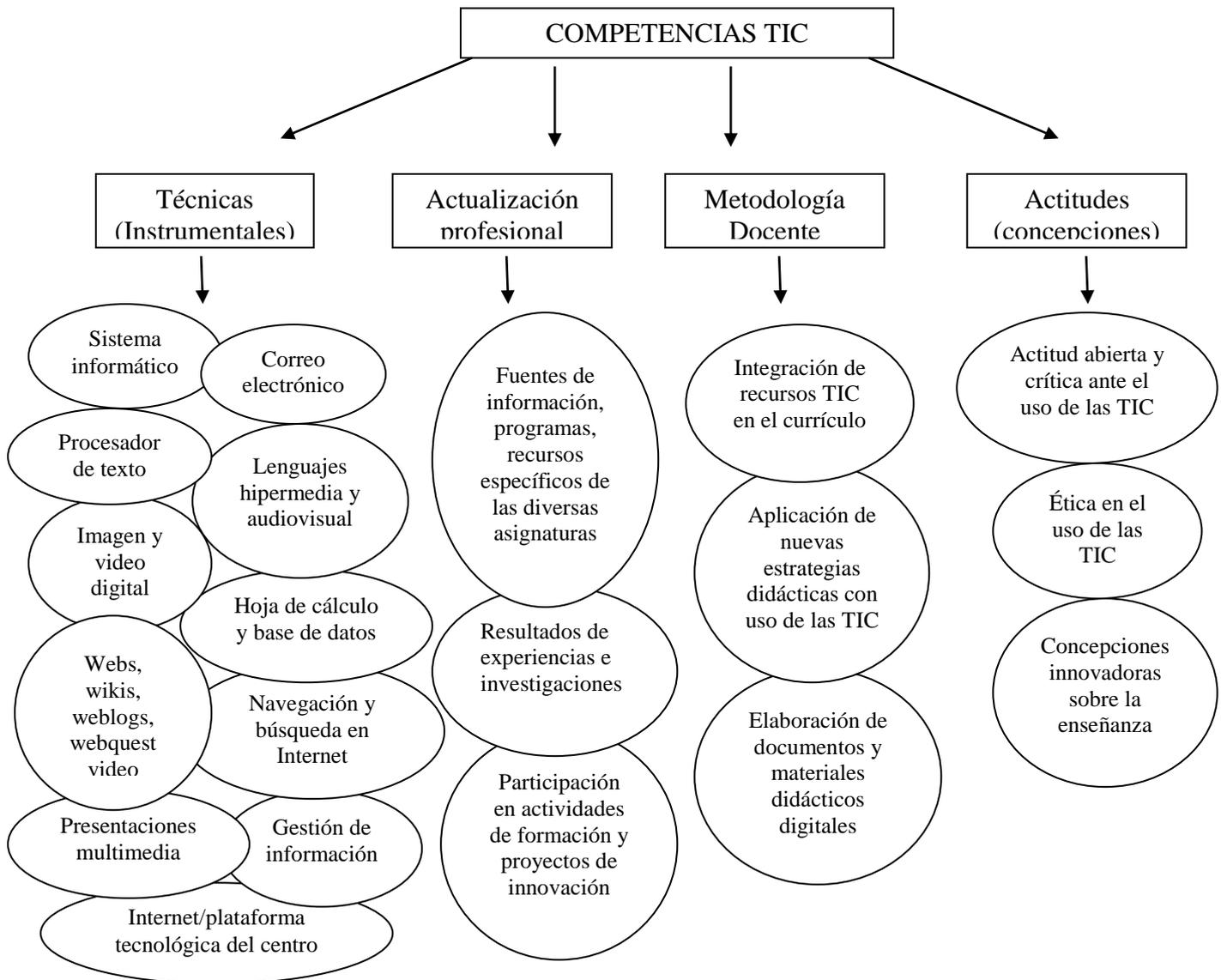
Tanto profesores como alumnos deben adquirir las competencias personales, sociales y profesionales que les permitan incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula. La autora define la *competencia*, siguiendo las pautas de Zambala y Arnau (2007, en García-Valcárcel, 2013:23), como “conjunto de conocimientos y de habilidades socio-afectivas, psicológicas y motrices que permiten a la persona llevar adecuadamente a cabo una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee”. También define las *competencias digitales* como “aquellas que hacen que los estudiantes demuestren pensamiento creativo, construyan conocimiento y desarrollen productos y procesos innovadores utilizando tecnología”.

De acuerdo con diversos estudios realizados al respecto (Cabrero, 1999; Majó y Marqués, 2002; Tejedor y García-Valcárcel, 2006), la autora resume las competencias en TIC que deben tener los docentes:

1. Tener una actitud positiva hacia las TIC y saber utilizar y aplicarlas en las actividades cotidianas.
2. Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.
3. Conocer el uso de las TIC en el nivel educativo y el campo de su área de conocimiento específica.
4. Utilizar con destreza las TIC en sus actividades personales y profesionales (editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet, redes sociales, etc.).
5. Adquirir el hábito de planificar el currículo integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, mediador para el desarrollo cognitivo).
6. Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de las TIC, valorando los aprendizajes que se puedan conseguir.
7. Evaluar el uso de las TIC por parte de los alumnos.
8. Valorar las experiencias de innovación que se desarrollan en base al uso de las TIC y generar conocimiento y propuestas de mejora a partir de ellas.

Como podemos observar, los profesores deben acostumbrarse a usar las TIC a diario, tanto en su puesto de trabajo como en su vida personal, de la misma manera que lo hacen sus alumnos. Así podrán conocer los usos de las nuevas tecnologías y luego serán capaces de darles instrucciones detalladas sobre lo que desean conseguir con su uso. A continuación, veremos una figura en la que las competencias TIC docentes se organizan en cuatro dimensiones.

Figura 3. Competencias de los docentes en las TIC según García-Valcárcel (2013:28)



En la figura 3 las competencias TIC de los docentes se resumen en cuatro dimensiones: técnicas o instrumentales, actualización profesional, metodología docente y actitudes y concepciones sobre las posibilidades de las TIC. Como podemos observar, en el primer grupo encontramos términos básicos a la hora de conocer y aprender a usar las nuevas tecnologías. El segundo grupo contiene competencias que permiten a los profesores estar al corriente de las innovaciones en el mundo de las TIC de forma permanente. El tercer grupo trata sobre los procesos de integración y aplicación de las TIC en los centros educativos. El cuarto grupo de competencias incluye actitudes hacia el uso de las TIC en el aula.

Tal y como observa García-Valcárcel (2013:28), “la llegada de las tecnologías digitales y su incorporación en las aulas exige al sistema educativo, y en especial al docente, una formación

del estudiante diferente, con metodologías innovadoras para despertar el interés, la creatividad y la imaginación del alumnado“. En otras palabras, el profesor no puede ignorar las nuevas necesidades del alumno impuestas por el mundo en que vivimos. El docente debe ser un modelo ejemplar de cómo convivir con las nuevas tecnologías. Debe planear cuidadosamente cada clase teniendo en cuenta cuándo, cómo y para que las usa. Tiene que saber por qué en un momento dado ha elegido un recurso 'moderno' en vez de un recurso 'tradicional'. Tiene que estar seguro de que su decisión de usar tal recurso va a ayudar a que el alumno adquiera el contenido de manera más fácil y rápida. Además, tiene que prestar atención a lo que 'está de moda', es decir, constantemente estudiar e investigar las novedades en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Debe ser creativo y buscar continuamente nuevos métodos, recursos, materiales y nuevas formas de organizar actividades interesantes que enriquecerán sus clases. Usando Internet tiene la oportunidad de consultar a otros profesores de español de todo el mundo, intercambiar ideas, comparar experiencias y reflexionar sobre su práctica docente.

La llegada de las nuevas tecnologías, tanto a la vida cotidiana como en el aula, ha ido creando un alumno nuevo con nuevas necesidades. Esta era digital, que no para de desarrollarse, exige nuevas condiciones y crea nuevas posibilidades para los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, los profesores también tienen que adaptarse a esa nueva situación y conocer las TIC para poder aprovechar todas las potencialidades que ofrecen y de esta manera, satisfacer todas las necesidades de un “nativo digital”.

A continuación, vamos a presentar los estudios previos que se han hecho sobre las creencias, conocimientos y actitudes del profesorado hacia los recursos didácticos y, luego, pasaremos a nuestra investigación sobre el uso de los recursos didácticos en la clase de ELE.

6. ESTUDIOS SOBRE LAS CREENCIAS, CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LOS RECURSOS Y LAS TECNOLOGÍAS.

Antes de exponer nuestra investigación sobre lo que hacen y piensan los profesores de ELE en Croacia en relación a los recursos y tecnologías en su práctica docente, vamos a hacer un breve repaso de los estudios previos hechos en cuatro países: Israel, Canadá, Estados Unidos y Australia.

La primera investigación que queremos describir y que ha sido citada en más de una ocasión es la de Ben-Peretz y Tamir (1981, en Area Moreira, 2004:161). Ellos desarrollaron un estudio con profesores de enseñanza secundaria en Israel, con la finalidad de conocer los puntos de vista e intereses de los mismos sobre un paquete de, aquí llamados, materiales curriculares producidos de modo centralizado. Esta investigación estaba orientada a dar respuesta a las siguientes tres preguntas:

- a) ¿Qué aspectos de los materiales curriculares interesan más a los profesores?
- b) ¿Cuál es la relación entre la importancia que los profesores dan a los materiales y sus preferencias respecto a cómo desarrollar el currículum?
- c) ¿Qué imagen tienen los profesores de su propio rol en la implementación del currículum?

El instrumento utilizado fue un cuestionario presentado a dos muestras de profesores, con formatos diferentes. El primer formato formulaba preguntas sobre los materiales y el segundo exploraba las mismas cuestiones, pero presentándolas a través de una serie de proposiciones en torno a los medios. Los resultados indicaron que lo que más destacan los profesores es la relación de los materiales con el contenido de la asignatura, y, más específicamente, con los conceptos y principios de la disciplina. Asimismo, valoran como más positivos aquellos materiales que poseen la potencialidad de adaptación a los distintos tipos de alumnos que aquellos estereotipados para un supuesto alumno considerado como “estándar”. Vinculado con esto, los profesores mostraron que ofrecían a los alumnos la posibilidad de individualización de la enseñanza y realización de diversas experiencias de aprendizaje. Es interesante destacar, por último, el papel que los profesores se auto-atribuían en relación con los materiales. Consideraban que tenían autonomía para elegir y desarrollar sus propias estrategias de enseñanza. Para los autores del estudio, “esto puede ser la indicación de su disponibilidad para asumir el rol de “usuario-desarrollador” que sea responsable del

trasladode los materiales elaborados externamente a la práctica del aula, a través de un proceso personal de selección y planificación de la enseñanza” (en Area Moreira 2004:161).

Otra interesante investigación, con propósitos semejantes a la citada anteriormente, fue desarrollada en Canadá por el equipo de investigadores del *Ontario Institute for Study of Education* (OISE), encabezados por Conelly et al. (1982, en Area Moreira, 2004:161). Los objetivos que perseguían con este estudio eran “el caracterizar las perspectivas de los profesores e inspectores escolares sobre los distintos contextos para tomar decisiones en torno a los materiales curriculares, sus preferencias por los tipos y métodos de desarrollo de materiales y sus expectativas sobre los cambios probables en los mismos para los próximos años” (en Area Moreira 2004:161). Al igual que en el anterior trabajo, emplearon cuestionarios para la recogida de información en ambas muestras de sujetos (profesores e inspectores). Los resultados mostraron que el marco de mayor influencia para la toma de decisiones curriculares se produce en el ámbito personal local (profesores, directores y asesores). Asimismo, la fuente que suelen emplear preferentemente los docentes para informarse de la existencia de nuevos materiales son sus propios compañeros. Con respecto a los tipos de medios utilizados, aquellos producidos en el ámbito local y los de elaboración propia por los propios profesores obtuvieron proporciones de mayor uso que los elaborados en ámbitos comerciales o las orientaciones que ofrece la administración educativa. Otro dato interesante fue el referido a los materiales que se utilizan más frecuentemente para la selección de los objetivos y para el desarrollo de los contenidos, siendo más escaso su uso en tareas de diagnóstico y evaluación de los alumnos.

Por su parte Elliot, Ingersoll y Smith (1984, en Area Moreira, 2004:161) desarrollaron un estudio en Estados Unidos para ver qué opina el profesorado en relación con las distintas tipologías de materiales (impresos, individuales, audiovisuales, nuevas tecnologías, etc.). Para ello combinaron la utilización de entrevistas con un cuestionario-escala de valoración de dichos materiales. Las dimensiones investigadas se referían al uso que los profesores hacían de esos materiales en sus aulas, cuáles eran las ventajas e inconvenientes que atribuían a cada tipo de medio y qué sugerencias formulaban sobre la necesidad de modificaciones futuras para la mejora de los mismos. Algunos de los resultados más destacados indican que los profesores consideran positivas para la enseñanza tanto las tecnologías tradicionales (libros, mapas, enciclopedias, etc.) como las modernas (transparencias, ordenadores, vídeo, etc.). Sin embargo, a pesar de considerar necesarias y valiosas las nuevas tecnologías, manifestaron sentirse más cómodos y seguros con el uso de material tradicional (libros, juegos, etc.),

aunque son conscientes de que tendrían que adaptarse y complementarse con otros materiales (por ejemplo, películas). Respecto a las nuevas tecnologías, las perciben como inevitables lo que supone para ellos sentir la necesidad de iniciarse en la formación, el conocimiento y uso de las mismas. Este estudio, a diferencia de los otros, ha explorado las opiniones del profesorado en torno a los medios centrándose más en el componente hardware y su problemática organizativa dentro del centro educativo (disponibilidad, coste, facilidad de transporte y uso, etc.) que en la relación de los medios con dimensiones propiamente instructivas (objetivos, contenidos, estrategias, evaluación, etc.).

Citaremos por último el trabajo llevado a cabo en Australia. Marsh (1984, en Area Moreira, 2004:162) exploró las percepciones del uso de materiales por los profesores de ciencias sociales de las escuelas públicas de enseñanza básica. Específicamente, las cuestiones planteadas se referían a los procedimientos empleados por los profesores para informarse sobre la existencia de nuevos medios, los criterios utilizados en la selección de materiales y las posibilidades ofrecidas al profesor para participar en la adquisición y organización de los medios en su centro escolar. La investigación se realizó a través de un cuestionario de casos previos en tres escuelas. Los resultados pusieron de manifiesto que los procedimientos más frecuentes en la obtención de información sobre los materiales es por medio de consejos y comentarios y sus directores de centro. Otro dato destacable se refiere al poco tiempo invertido por los docentes en las tareas de selección y organización de medios. Asimismo, parece ser que el profesorado tiende a confiar más en sus propios recursos personales y aquellos materiales tradicionales, como son los mapas y atlas, que en la potencialidad de recursos de carácter innovador, como son los paquetes multimedia producidos para la enseñanza de las ciencias sociales, los periódicos y revistas de actualidad o los recursos que pueda ofrecer el entorno. Para Marsh (1984, en Area Moreira, 2004:162), los dos argumentos que podrían explicar esta situación serían: a) que el profesor está saturado de tareas que le exigen concentrarse en la organización y desarrollo de actividades de enseñanza, lo que le impide invertir tiempo en la selección y preparación de materiales, y b) el profesorado no ha sido formado y, por tanto, no dispone de las habilidades y destrezas para el uso de materiales de carácter innovador, lo que tiende a provocar cierta desconfianza hacia los mismos.

De la revisión de los anteriores trabajos podríamos extraer algunas conclusiones que sintetizarían los resultados en torno a las expectativas, opiniones, valoraciones e intereses del profesorado sobre los recursos de enseñanza. No debemos olvidar que dichas investigaciones han sido realizadas en distintos países (Israel, Canadá, Estados Unidos, Australia), por lo que

las conclusiones que a continuación presentamos no habrán de entenderse como reflejo de la actual situación de un sistema educativo en particular. Éstas serían las conclusiones (Area Moreira, 2004:164):

1. Los profesores se informan de la existencia de recursos o materiales novedosos fundamentalmente a través de comentarios e informaciones sugeridas por otros compañeros con los que intercambian opiniones. Por otro lado, los canales comerciales (anuncios, folletos, vendedores) parecen ejercer poca influencia sobre el profesorado.
2. Los criterios que más valoran los profesores a la hora de seleccionar materiales son, por una parte, el grado de adaptabilidad de los recursos o materiales a las necesidades e intereses de sus alumnos, de modo que permitan su acomodación a los ritmos individuales de aprendizaje, y, por otra, la adecuación de los recursos o materiales a los temas y contenidos de enseñanza que van a desarrollar en su clase.
3. En cuanto a la naturaleza de los materiales preferidos y usados por los profesores (bien sean de elaboración propia, locales o comerciales) parecen manifestarse resultados contradictorios entre algunos estudios. Por una parte, Conelly et al., en Canadá, encontraron una mayor preferencia hacia los materiales elaborados por los propios profesores y hacia aquellos recursos de ámbito local. Por otra parte, Marsh, en Australia, y Shannon, en Estados Unidos, han revelado que el profesorado por ellos investigado tendía a confiar y utilizar en mayor medida recursos o materiales producidos de modo comercial (editoriales) y de carácter central, no territorializado. Un posible argumento explicativo de estos datos contrapuestos pudiera venir derivado del análisis de los contextos curriculares en los que trabajaban los profesores de una y otra muestra. En el primer caso, el canadiense, los profesores funcionaban bajo el marco de un proceso curricular cuya naturaleza les ofrecía la posibilidad de una cierta autonomía en el desarrollo del currículum. La naturaleza del contexto curricular de la investigación de Shannon se caracterizaba por la alta jerarquización y control en el desarrollo de los programas oficiales. De este modo, el profesor dependía en mayor medida de los recursos o materiales de carácter centralizado, pues le garantizaban una implementación bastante fiel del currículum oficial. Otra posible vía explicativa de las diferencias entre las preferencias de los profesores por los tipos de materiales (personales versus comerciales) es la sugerida por los resultados del estudio de Elliot et al., que indican que los años de experiencia docente inciden en la opción del

profesor por uno u otro tipo de recurso o material. Según esos datos, parece ser que los profesores con experiencia se inclinan a preferir el uso de sus propios recursos, frente a los inexpertos, que tienden a elegir aquellos de naturaleza comercial. Esto vendría dado porque estos últimos recursos reducirían la inseguridad y falta de destrezas docentes de los novatos.

4. Las preferencias del profesorado por uno u otro tipo de recurso o material también parecen depender de la finalidad del mismo. Así, los recursos y materiales comerciales tienen mayor incidencia cuando el profesor selecciona y organiza el contenido, y los recursos y materiales locales y de elaboración propia son empleados para la preparación y desarrollo de las lecciones y estrategias de enseñanza.
5. Finalmente, un aspecto de coincidencia general en las anteriores investigaciones es la demanda realizada por el profesorado de materiales flexibles no excesivamente estructurados y rígidos, de modo que les permitan desarrollar un cierto grado de autonomía a la hora de tomar decisiones para su implementación y uso en el aula.

Hemos visto que en las últimas décadas ha existido la necesidad de cuestionar las creencias, conocimientos y actitudes de los profesores de los diferentes países sobre el uso de distintos recursos didácticos. Las cuestiones se referían a los tópicos de los materiales curriculares, su importancia respecto al desarrollo del currículum, el papel del profesor en la implementación del currículum, la toma de decisiones de los profesores en torno a los materiales, sus preferencias por los tipos y métodos del desarrollo de materiales, sus expectativas sobre los cambios de los mismos en el futuro, procedimientos empleados por los profesores para informarse sobre la existencia de nuevos medios y materiales, los criterios utilizados en la selección de materiales y las posibilidades ofrecidas a los profesores para participar en la organización de medios y materiales en sus centros escolares. Los resultados han sido muy interesantes. Se ha demostrado que la mayoría de los profesores se informa de la existencia de nuevos materiales a través de sus compañeros; a la hora de seleccionar los medios y materiales que se van a usar en el aula los profesores tienen en cuenta tanto las necesidades e intereses de sus alumnos como la adecuación de los mismos a los contenidos que se enseñan; la preferencia de los profesores por los tipos de materiales es diversa y depende de la finalidad del mismo. Los profesores que han participado en las investigaciones están de acuerdo en tratar de obtener autonomía a la hora de usar materiales didácticos en sus aulas. Estas conclusiones que hemos extraído al final de este apartado nos van a servir más adelante en la comparación con las conclusiones de nuestra propia investigación.

7. INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO CROATA

A continuación, vamos a presentar los resultados de la investigación sobre las opiniones y valoraciones de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Croacia sobre los recursos didácticos y su adecuación a los contenidos y a los alumnos. Vamos a ver con qué frecuencia usan este tipo de recursos, cómo los seleccionan, dónde los encuentran, cómo responden los alumnos a su utilización en clase y si las escuelas en Croacia tienen suficientes recursos y medios didácticos. También analizaremos la experiencia del profesorado y sus preferencias en cuanto al uso de distintos tipos de recursos. Después de presentar los objetivos, seguiremos con la metodología, presentación y análisis de los resultados. En el debate vamos a comparar nuestros resultados con los resultados de las investigaciones previas presentadas en el capítulo anterior.

7.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal que vamos a tener en cuenta será observar la situación actual en cuanto al uso de los recursos didácticos por parte de los profesores de ELE en los institutos de Croacia. La primera parte de la investigación está orientada a dar respuesta a tres grupos de preguntas:

- 1) ¿Qué opiniones y actitudes tienen los profesores de ELE en Croacia hacia la utilización de recursos didácticos en sus clases? ¿Disponen los institutos en Croacia de dichos recursos?
- 2) ¿Tienen los profesores de ELE en Croacia en cuenta la adecuación de los recursos didácticos a los contenidos y a los intereses y necesidades de los alumnos a la hora de tomar decisiones sobre este componente de la enseñanza?
- 3) ¿Qué tipos de recursos didácticos usan los profesores de ELE en Croacia, en qué partes de la clase y con qué frecuencia?

En la segunda parte de la investigación analizaremos la relación entre la experiencia del profesor (cuántos años lleva de docencia de ELE) y su preferencia por recursos didácticos tradicionales o modernos, con el fin de investigar las expectativas sobre el uso de las nuevas tecnologías en la clase de ELE en el futuro.

Partimos de la hipótesis que hemos destacado en la introducción: que los recursos didácticos pueden ayudar, en gran medida, a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje y que los profesores de ELE en Croacia son conscientes de la necesidad de adaptar ese mismo proceso a las novedades que nos rodean, es decir, de la necesidad de implantar las nuevas tecnologías en la clase de español como lengua extranjera.

7.2. Metodología

7.2.1. Participantes

En la investigación participaron 18 profesores de español como lengua extranjera (ELE)(como asignatura obligatoria y/u optativa) de nacionalidad croata. Las ciudades en las que trabajan son las siguientes: Zagreb (12), Varaždin (2), Čakovec (1), Rijeka (1), Trogir (1) y Split (1). Dieciséis de los profesores que han participado en la muestra trabajan en escuelas secundarias y dos en escuelas de lenguas extranjeras. La edad de los participantes va desde los 28 a los 57 años, mientras que los años que llevan en la docencia de ELE van de 4 a 31. En cuanto al género de los participantes, 16 son de género femenino y dos de género masculino. Todos los participantes decidieron rellenar la encuesta voluntariamente, 16 de ellos a través de correo electrónico y dos en persona. A continuación, describimos en el cuadro las características concretas de cada participante.

Tabla 2. Datos demográficos sobre los participantes

PARTICIPANTE	GÉNERO	CIUDAD EN CROACIA	EDAD	AÑOS QUE LLEVA EN LA DOCENCIA DE ELE
1	Femenino	Zagreb	55	31
2	Femenino	Zagreb	34	10
3	Femenino	Zagreb	56	19
4	Femenino	Zagreb	36	11
5	Femenino	Zagreb	31	6
6	Femenino	Zagreb	32	5
7	Femenino	Zagreb	39	8
8	Femenino	Zagreb	28	5
9	Femenino	Rijeka	48	20

10	Femenino	Varaždin	53	29
11	Femenino	Split	56	20
12	Masculino	Zagreb	30	3
13	Femenino	Zagreb	42	17
14	Femenino	Trogir	50	20
15	Masculino	Varaždin	33	9
16	Femenino	Zagreb	31	4
17	Femenino	Čakovec	29	5
18	Femenino	Zagreb	57	28

7.2.2. Instrumentos y procedimientos de la investigación

Para este estudio se ha usado un cuestionario (Apéndice) anónimo y voluntario, elaborado por la autora de este trabajo, que se puede dividir en tres partes. En el primer apartado se intenta conocer el perfil del profesorado que participa en la muestra, de manera que se le solicita completar una serie de datos personales como: género, edad y años que llevan ejerciendo la docencia de ELE. Un segundo apartado es el cuestionario en sí, compuesto de 31 afirmaciones de tipo cerrado que incluyen cinco posibles respuestas tipo escala de Likert con las que los participantes pueden expresar su opinión en relación con las afirmaciones. Se le pide a cada participante que subraye un número que va del uno al cinco y que corresponde a un valor cualitativo. Las respuestas que deben elegir oscilan entre: 1 (Estoy totalmente en desacuerdo), 2 (Estoy en desacuerdo), 3 (Estoy indeciso), 4 (Estoy de acuerdo) y 5 (Estoy totalmente de acuerdo). En el último apartado los participantes pueden añadir una observación o comentar alguna de sus respuestas, aunque tan solo un participante dejó algún comentario. También se les agradece su colaboración. Los datos han sido recogidos entre septiembre de 2013 y julio de 2014.

Para simplificar el análisis de los resultados, vamos a dividir las afirmaciones del cuestionario en tres grupos relacionándolos así con las tres preguntas objetivo de nuestro trabajo:

1. GRUPO: En este grupo de afirmaciones se incluyen las afirmaciones relacionadas con las opiniones y actitudes de los profesores de ELE en Croacia sobre la utilización de recursos didácticos en sus clases y con la disponibilidad de dichos recursos en los institutos en Croacia.

En el análisis de los resultados veremos qué opinan los participantes sobre la influencia de diferentes recursos didácticos en la calidad de la enseñanza, si el uso de diferentes recursos didácticos hace que la enseñanza sea más interesante y más dinámica y si sirve para economizar el tiempo. También observaremos cuáles son las fuentes de búsqueda de diferentes recursos didácticos, es decir, dónde los profesores de ELE encuentran los materiales a la hora de prepararse para la clase. Además, comprobaremos si los institutos en Croacia disponen de suficientes medios y materiales didácticos.

2. GRUPO: En este grupo de afirmaciones se incluyen las afirmaciones relacionadas, por una parte, con la adecuación de los recursos didácticos a los contenidos y, por otra parte, con la adecuación de los recursos a los alumnos, sus intereses y necesidades.

En el análisis de los resultados veremos si los participantes opinan que el uso de diferentes recursos didácticos hace que los contenidos sean más claros y accesibles, si el uso de diferentes recursos didácticos es adecuado a la hora de tratar todo tipo de contenidos, si los contenidos de los recursos didácticos que utilizan están adaptados a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante y si son comprensibles, claros y gramaticalmente correctos.

También analizaremos si consideran que el uso de diferentes recursos didácticos hace que los alumnos aprendan los contenidos con más éxito, lo que aumenta el interés de los alumnos y los motiva a adquirir nuevos contenidos y hace que los alumnos sean más activos durante la clase. Comprobaremos si dan instrucciones a los alumnos sobre la utilización de los recursos didácticos antes de empezar a trabajar. Veremos sus preferencias en cuanto a la aplicación del trabajo individual, en grupos o en parejas. Finalmente, observaremos cómo responden los alumnos a la utilización de los recursos didácticos en las clases de ELE.

3. GRUPO: En este grupo de afirmaciones se incluyen las afirmaciones relacionadas con los tipos de recursos didácticos y con la frecuencia en el uso de los mismos por parte de los profesores de ELE en Croacia en distintas partes de la clase.

En el análisis de los resultados analizaremos las preferencias de los participantes en cuanto al uso de diferentes tipos de recursos didácticos (básicos y complementarios; tradicionales y modernos; visuales, auditivos, audiovisuales, telemáticos, lúdicos). Además, veremos con qué frecuencia los usan, es decir, si suelen usar diferentes tipos de recursos didácticos durante una hora lectiva y si tratan de alternar diferentes tipos de recursos didácticos en la enseñanza en

general. También analizaremos si los profesores de ELE prefieren usar los recursos didácticos en la parte introductoria, media o final de la clase.

7.3. Resultados

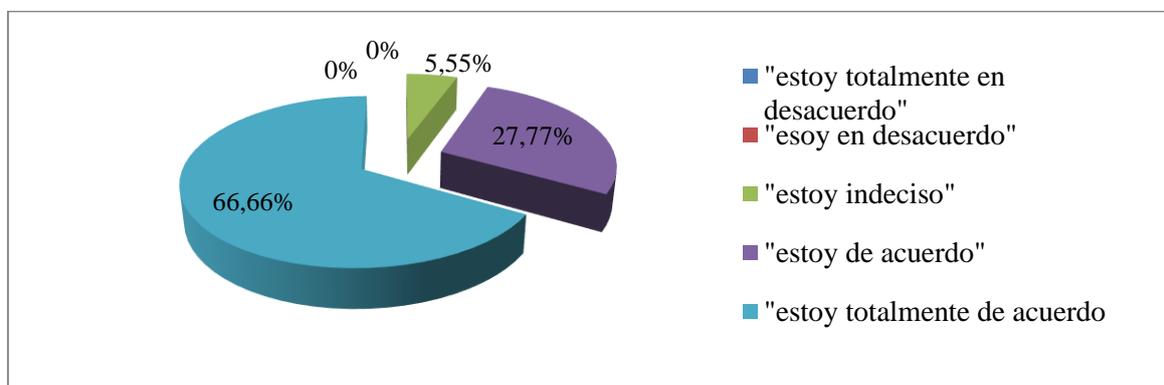
En este apartado vamos a presentar y analizar los resultados obtenidos en el cuestionario. En la primera parte veremos cuáles son los resultados que nos ofrecen las respuestas a las tres preguntas que hemos destacado al principio, mientras que en la segunda parte veremos si la experiencia de los profesores de ELE en Croacia influye en su decisión a la hora de seleccionar un recurso didáctico moderno o tradicional. También vamos a observar el comentario que ha dejado uno de los participantes.

7.3.1. Uso de los recursos didácticos por parte de los profesores de ELE en Croacia

Como hemos explicado en el apartado anterior, los resultados los vamos a presentar en cuatro grupos.

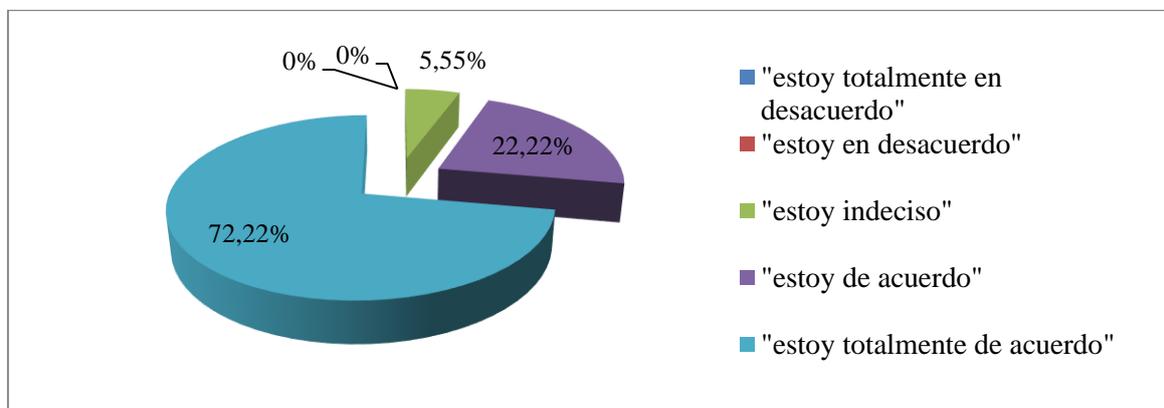
1. GRUPO: Opiniones y actitudes de los profesores de ELE en Croacia sobre la utilización de recursos didácticos en sus clases y disponibilidad de dichos recursos en los institutos en Croacia.

Gráfico 1. El uso de diferentes recursos didácticos aumenta la calidad de la enseñanza



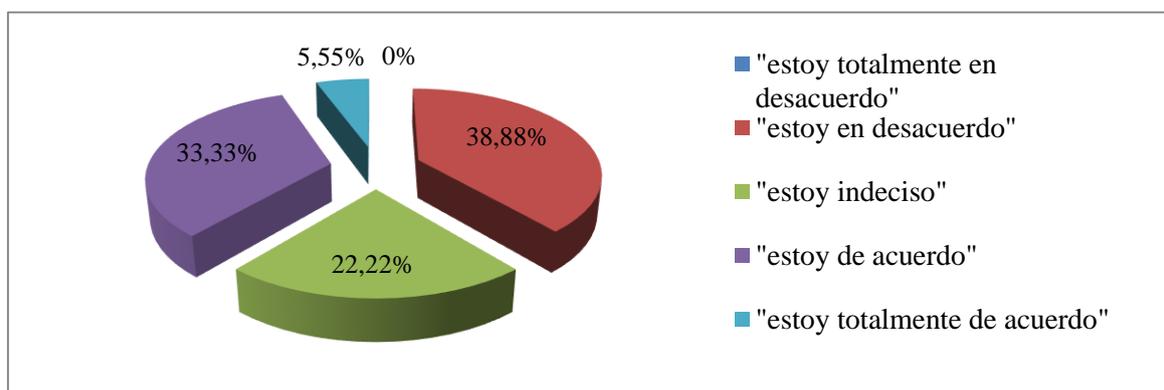
La mayoría del profesorado encuestado está de acuerdo con la afirmación. Hay que destacar que sobresale la respuesta “Estoy totalmente de acuerdo” con un 66,66%, seguida de un 27,77% de la opción “Estoy de acuerdo”. Solo el 5,55 % del profesorado ha elegido la opción “Estoy indeciso”. En cuanto a las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente desacuerdo”, no hay ningún profesor que tenga ese tipo de opinión negativa sobre los mismos.

Gráfico 2. El uso de diferentes recursos didácticos hace que la enseñanza sea más interesante y más dinámica.



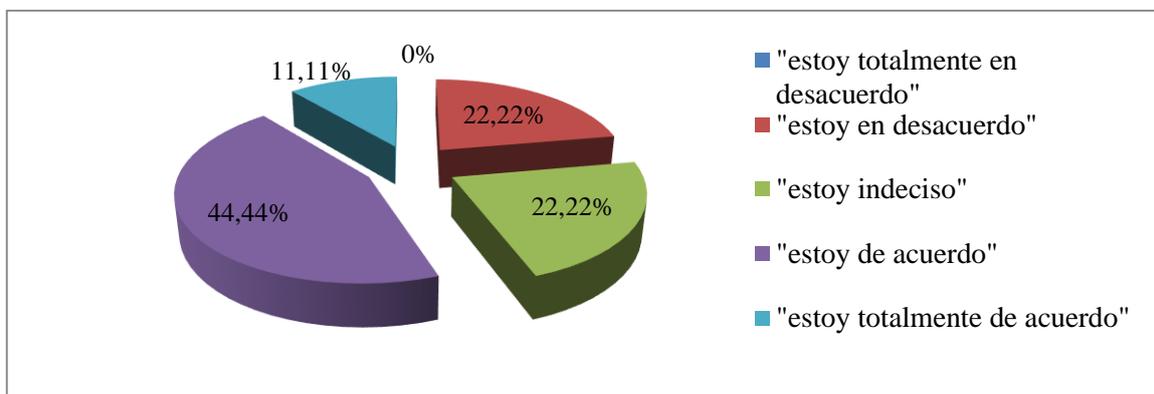
Destaca sobre todas las respuestas la “Estoy totalmente de acuerdo” con un 72,22%, seguida de la “Estoy de acuerdo” con un 22,22%, lo que quiere decir que el profesorado tiene una actitud positiva ante esta afirmación. Un profesor, o un 5,55%, está indeciso y ningún profesor ha elegido las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente desacuerdo”

Gráfico 3. El uso de diferentes recursos didácticos economiza el tiempo.



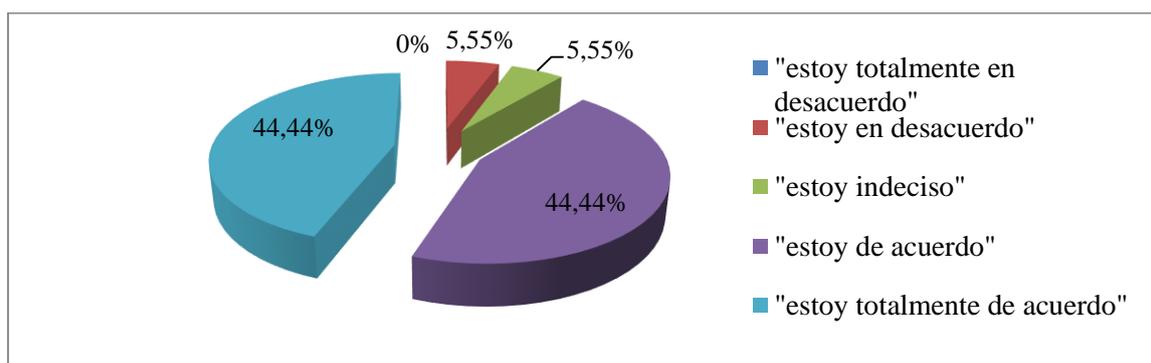
Nos llama la atención que los resultados que se han dado a la afirmación planteada son muy próximos. Así, la opción que sobresale es la de “Estoy en desacuerdo”, con un 38,88%, seguida muy de cerca por las opciones “Estoy de acuerdo” con un 33,33% y “Estoy indeciso” con un 22,22%. Solo un profesor, o un 5,55%, está totalmente de acuerdo con la afirmación. Ningún profesor ha elegido la opción “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico 4. Frecuentemente busco recursos didácticos en los manuales didácticos.



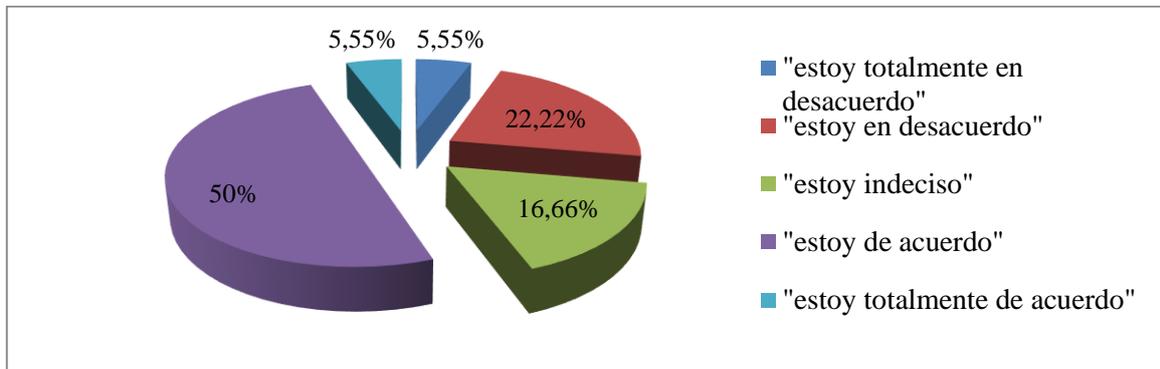
En cuanto a la búsqueda de los recursos didácticos, un 44,44% ha elegido la opción “Estoy de acuerdo” y un 11,11% ha elegido la opción “Estoy totalmente de acuerdo”, lo que significa que poco más de la mitad de los profesores los encuentra en los manuales didácticos. Las opciones “Estoy indeciso” y “Estoy en desacuerdo” han obtenido ambas un 22,22% en la muestra. Nadie ha elegido la opción “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico 5. Frecuentemente busco recursos didácticos en Internet.



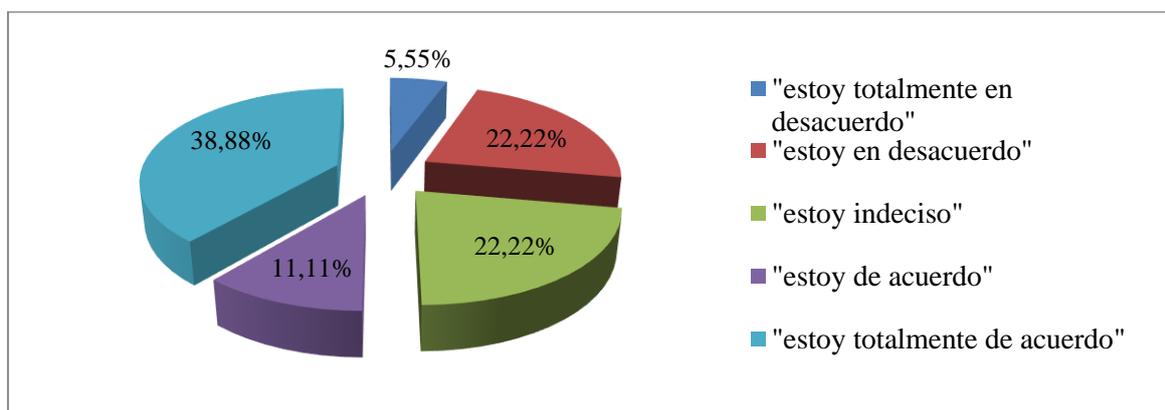
Destacan las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy de acuerdo”, ambas con un 44,44%, lo que quiere decir que la mayoría del profesorado busca recursos didácticos a través de Internet. Un profesor, o un 5,55%, está indeciso, y otro más está en desacuerdo. La opción “Estoy totalmente en desacuerdo” no ha sido elegida por nadie.

Gráfico 6. Prefiero preparar recursos didácticos por mí mismo.



La mitad de los participantes, ha elegido la opción “Estoy de acuerdo”. Si le añadimos el 5,55% de los que han elegido la “Estoy totalmente de acuerdo” nos encontramos con que más de la mitad de los profesores preparan recursos didácticos por sí mismos. En el otro lado de la balanza, se posicionan aquellos que han elegido las opciones “Estoy en desacuerdo”, con un 22,22%, “Estoy indeciso”, con un 16,66%, y “Estoy totalmente en desacuerdo”, con un 5,55%.

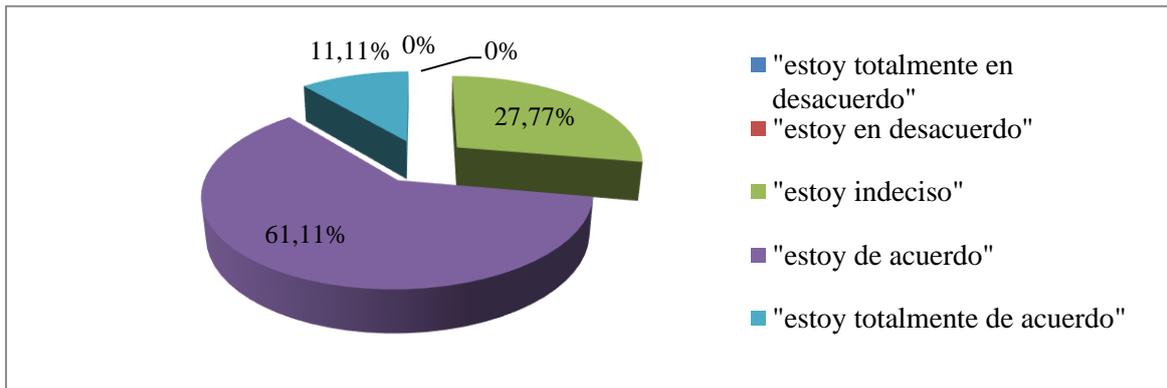
Gráfico 7. La escuela en la que trabaja tiene suficientes medios didácticos (proyector, radio, televisión, ordenador, etc.).



En cuanto a la disponibilidad de la escuela de recursos y medios didácticos, gran parte del profesorado, un 38,88%, cree que la escuela en la que trabajan tiene suficiente recursos y medios. Las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy indeciso” están muy cerca con un 22,22% ambas. Dos profesores, o un 11,11%, han elegido la opción “Estoy de acuerdo”, y un profesor, o un 5,55%, está totalmente en desacuerdo.

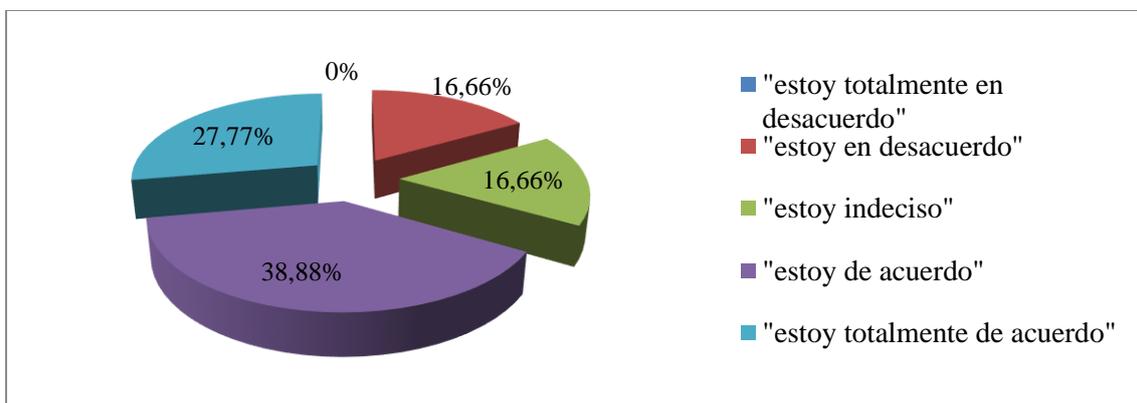
2. GRUPO: Adecuación de los recursos didácticos tanto a los contenidos como a los alumnos, sus intereses y necesidades.

Gráfico 8. El uso de diferentes recursos didácticos hace los contenidos más claros y accesibles.



Se puede ver que la mayoría del profesorado tiene una opinión positiva ante esta afirmación. Es de destacar que sobresale la respuesta “Estoy de acuerdo”, con un 61,11%, junto con el 11,11% de la opción “Estoy totalmente de acuerdo”. La opción “Estoy indeciso” es la elegida por un 27,77% de los encuestados. Ningún participante ha optado por las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo”.

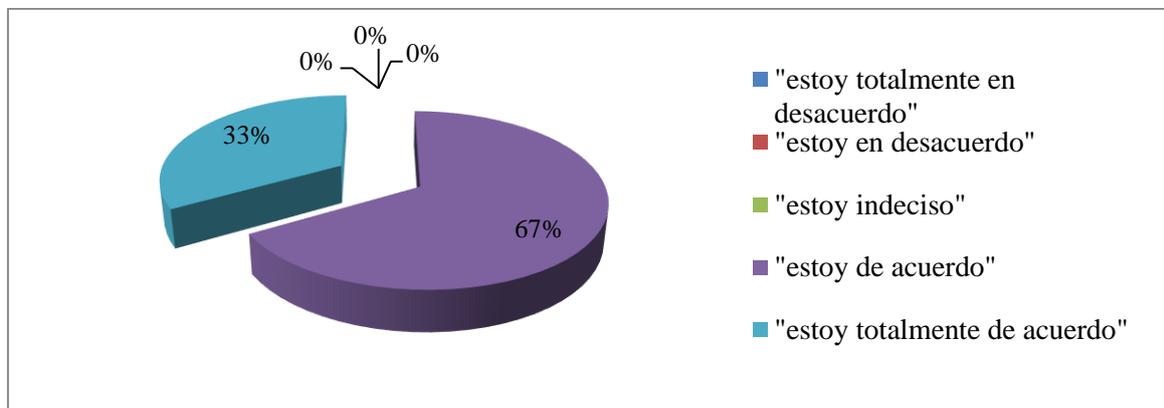
Gráfico 9. El uso de diferentes recursos didácticos es adecuado para la adopción de todo tipo de contenidos. Los utilizo tanto en la enseñanza de vocabulario, gramática, expresión oral y escrita como para la presentación de los elementos culturales.



Destaca la opción “Estoy de acuerdo”, con un 38,88%, seguida por la opción “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 27,77%, lo que indica que más de la mitad del profesorado tiene una opinión positiva ante esta afirmación. Las respuestas dadas son coincidentes en las

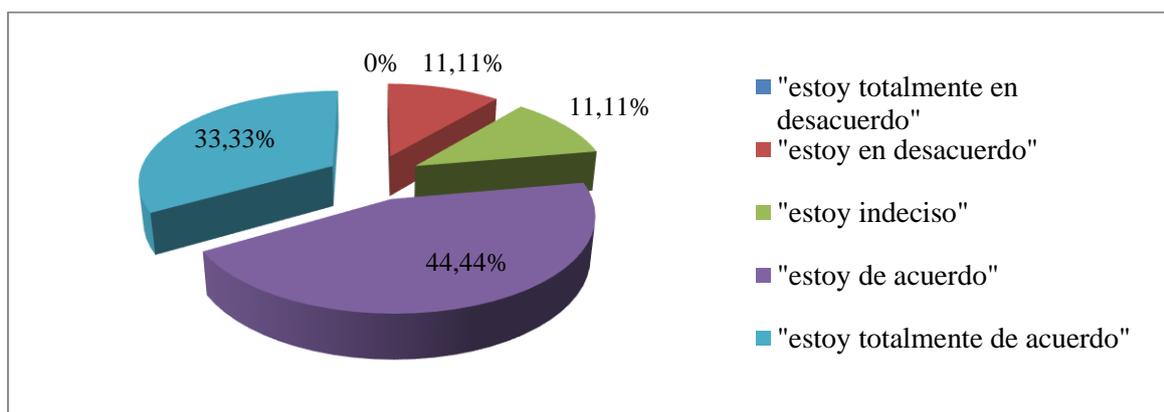
opciones “Estoy indeciso” y “Estoy en desacuerdo” con un 16,66% en ambos casos. La opción “Estoy totalmente en desacuerdo” no ha sido elegida por ninguno de los encuestados.

Gráfico 10. Antes de empezar a trabajar con los recursos didácticos doy instrucciones a los alumnos sobre cómo utilizarlos



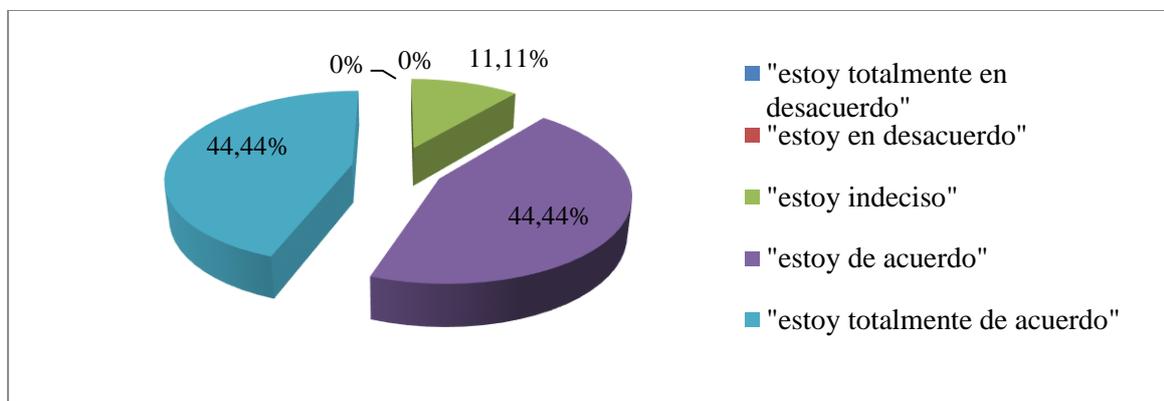
Podemos observar que los profesores de ELE en Croacia dan instrucciones a los alumnos sobre cómo utilizar los recursos didácticos. La mayoría de los participantes, un 67%, ha elegido la opción “Estoy de acuerdo”, y un 33% ha elegido la opción “Estoy totalmente de acuerdo”. Las opciones “Estoy indeciso”, “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo” no han sido elegidas por los encuestados.

Gráfico 11. Los recursos didácticos que utilizo están estrechamente relacionados con el tema que se está enseñando en clase.



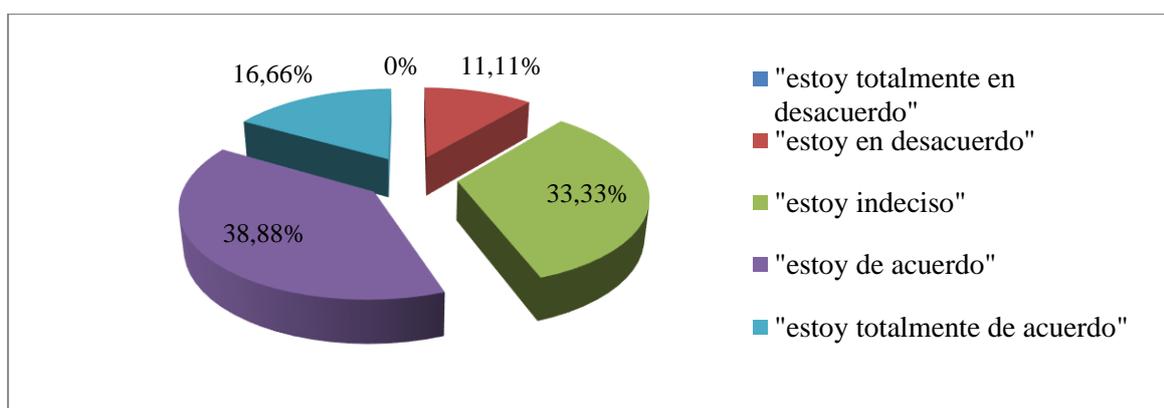
Un 44,44% de los encuestados se han decantado por la opción “Estoy de acuerdo”. La segunda opción más elegida ha sido la de “Estoy totalmente de acuerdo”. Eso significa que la mayoría del profesorado tiene una opinión positiva ante esta afirmación. Las opciones “Estoy indeciso” y “Estoy en desacuerdo” han obtenido un 11,11% en ambos casos, mientras que nadie ha elegido la opción “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico 12. Los contenidos de los recursos didácticos que utilizo están adaptados a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.



Destacan las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy de acuerdo”, con un 44,44% en ambos casos, lo que quiere decir que la mayoría de los participantes tiene una actitud positiva ante esta afirmación. Solo dos profesores, o un 11,11%, han elegido la opción “Estoy indeciso”. De las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente desacuerdo” no hay ningún profesor que tenga ese tipo de opinión.

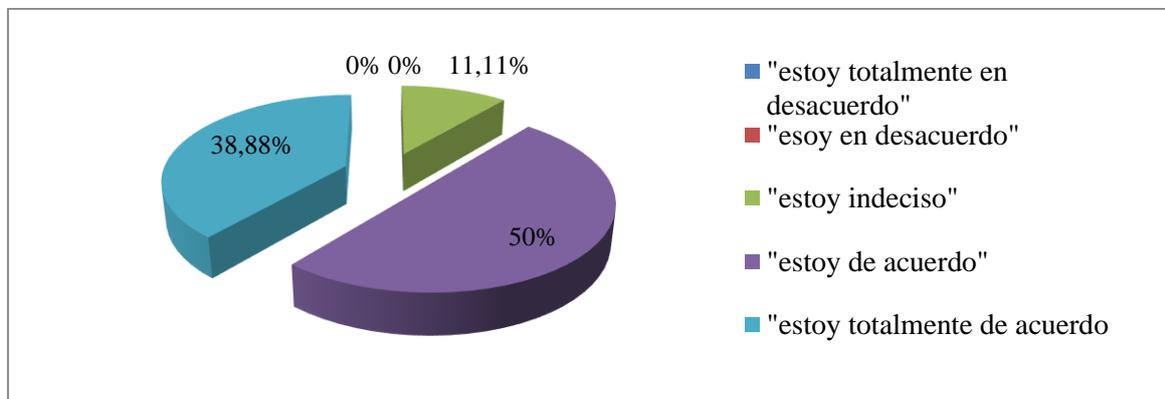
Gráfico 13. Los contenidos de los recursos didácticos que utilizo están adaptados a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante



Los resultados que se han dado sobre la relación entre los contenidos de los recursos didácticos y las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes son muy próximos. Así, la opción que sobresale es la de “Estoy de acuerdo”, con un 38,88% seguida muy de cerca por la opción “Estoy indeciso”, con un 33,33%. Tres profesores, o un 16,66%, están totalmente de acuerdo, y dos profesores, o un 11,11% están en desacuerdo con la afirmación.

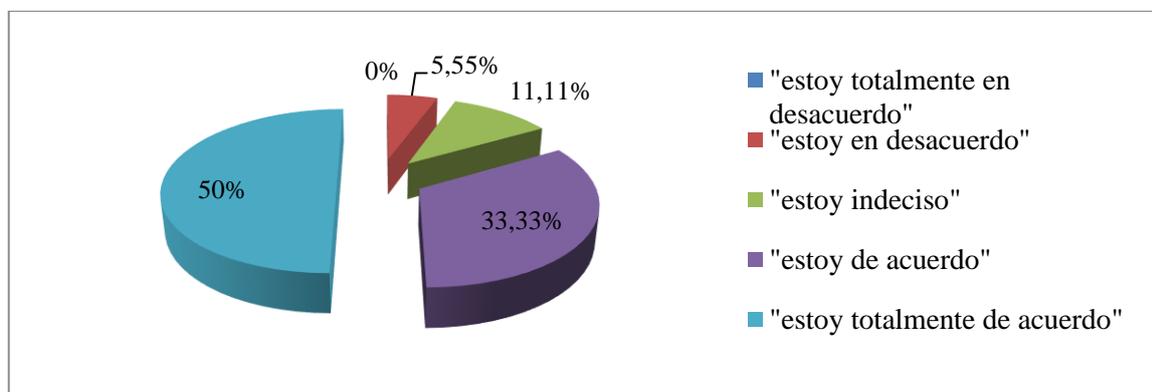
La opción “Estoy totalmente en desacuerdo” no ha sido elegida por nadie. Esta afirmación forma parte tanto del segundo como del tercer grupo.

Gráfico 14. El uso de diferentes recursos didácticos hace que los alumnos aprendan los contenidos con más éxito.



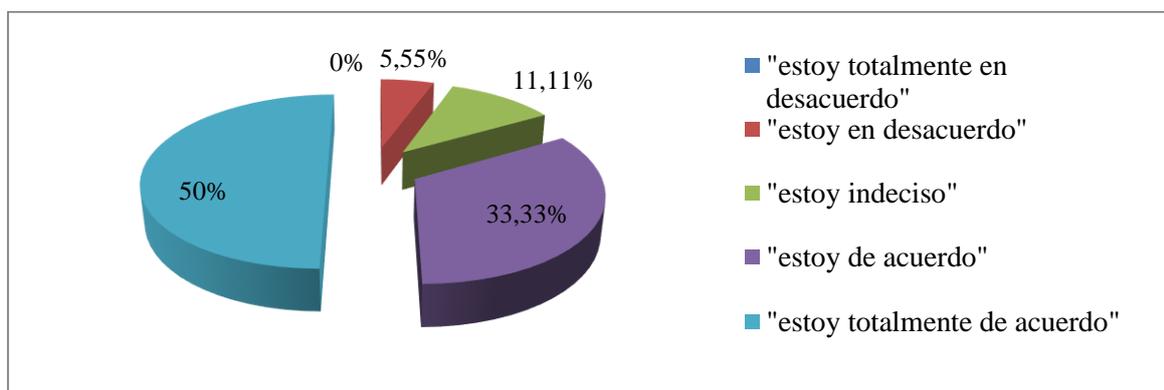
La mitad del profesorado, tiene una opinión positiva ante esta afirmación. Han elegido la respuesta “Estoy de acuerdo”. A continuación, hallamos las opciones “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 38,88% y la de “Estoy indeciso”, con un 11,11%. Ningún participante ha marcado las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico 15. El uso de diferentes recursos didácticos aumenta el interés de los alumnos y los motiva a adquirir nuevos contenidos.



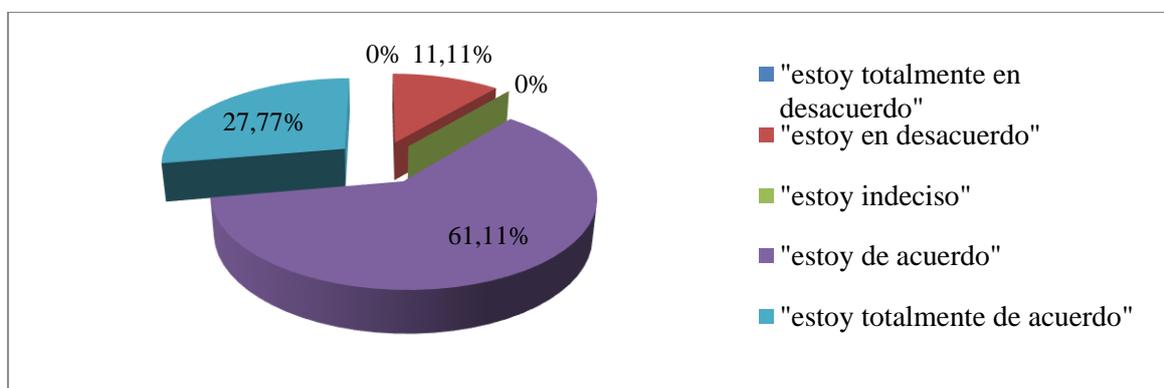
La opción que sobresale es la de “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 50%. Si le añadimos el 33,33% de los que han elegido la opción de “Estoy de acuerdo”, nos encontramos con que la gran mayoría tiene una actitud positiva ante esta afirmación. Dos profesores, o un 11,11%, están indecisos, y otro profesor, o un 5,55%, está en desacuerdo con la afirmación.

Gráfico 16. El uso de diferentes recursos didácticos hace que el alumno sea más activo durante la clase.



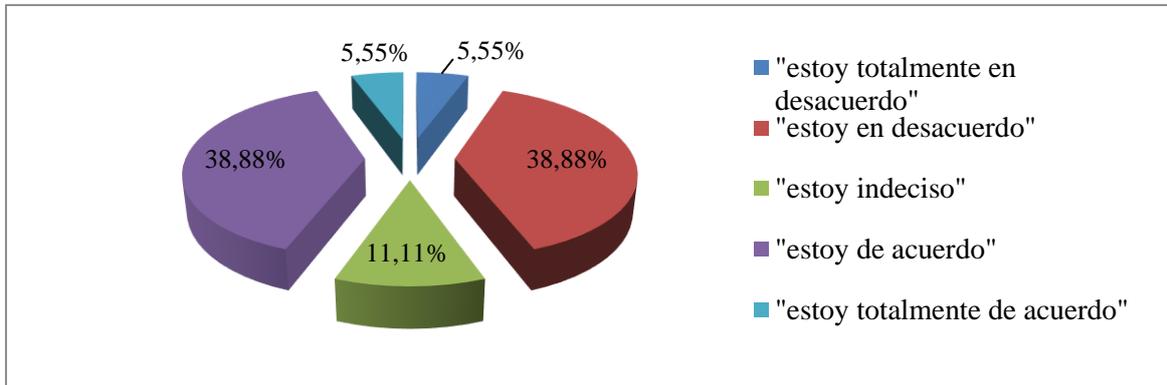
Los resultados coinciden con los de la afirmación anterior. La opción que sobresale es la de “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 50%. Si le añadimos el 33,33% de los que han elegido la opción de “Estoy de acuerdo”, nos encontramos con que la gran mayoría tiene una actitud positiva ante esta afirmación. Dos profesores, o un 11,11%, están indecisos, y otro profesor, o un 5,55%, está en desacuerdo con la afirmación.

Gráfico 17. A menudo organizo el trabajo en grupos o parejas cuando uso un recurso didáctico.



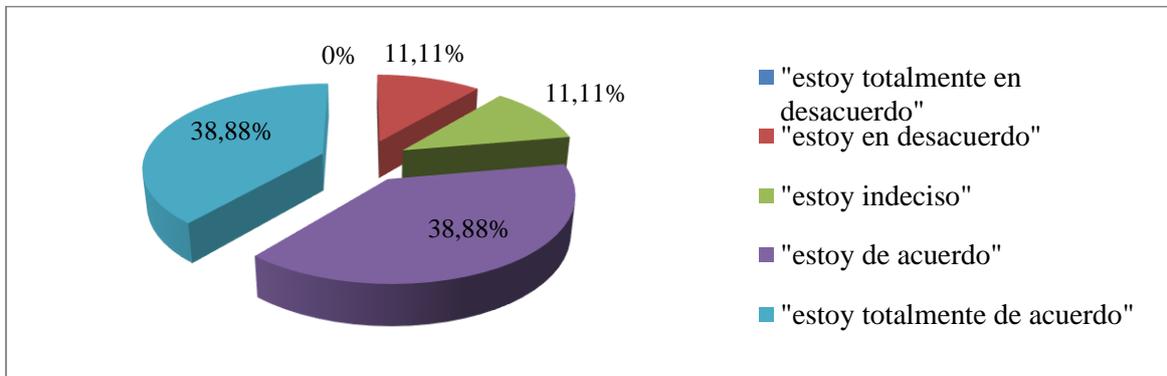
Se refleja que la mayoría del profesorado suele organizar el trabajo en grupos o parejas cuando usa un recurso didáctico. Sobresale la opción “Estoy de acuerdo”, con un 61,11%, seguida de la afirmación “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 27,77%. Solo dos profesores, o un 11,11%, han elegido la opción “Estoy en desacuerdo”. Las opciones “Estoy indeciso” y “Estoy totalmente en desacuerdo” no han sido elegidas.

Gráfico 18. A menudo los alumnos trabajan individualmente con un recurso didáctico.



Podemos ver que los profesores no están de acuerdo en cuanto a esta afirmación. Sobresalen las respuestas conflictivas “Estoy de acuerdo” y “Estoy en desacuerdo”, con un 38,88% en ambos casos. Dos profesores, o un 11,11%, están indecisos. Las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo” han obtenido un 5,55% en la muestra, en ambos casos

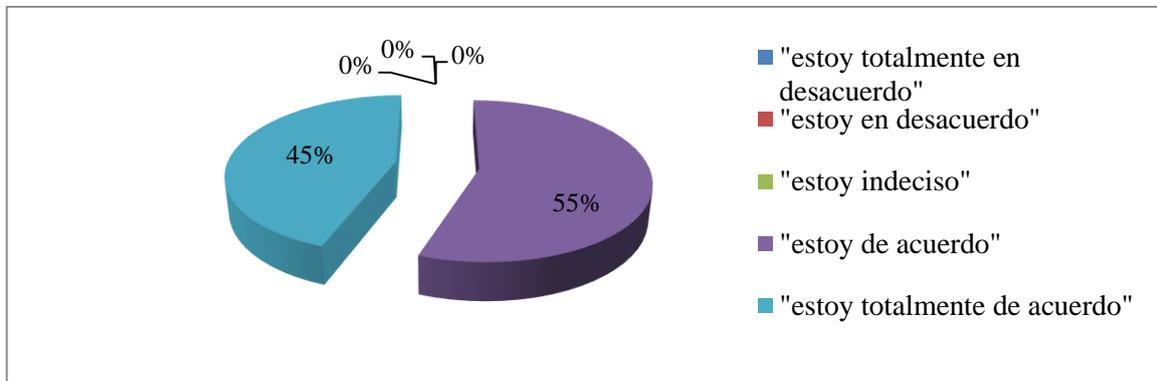
Gráfico 19. Los alumnos responden positivamente a la utilización de los recursos didácticos.



Según los resultados podemos concluir que el profesorado tiene una actitud positiva ante cómo responden los alumnos a la utilización de los recursos didácticos. Las respuestas dadas son coincidentes en las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy de acuerdo”, con un 38,88% en ambos casos. Las respuestas “Estoy indeciso” y “Estoy en desacuerdo” han obtenido el mismo porcentaje, un 11,11%. La opción “Estoy totalmente en desacuerdo” no ha obtenido ninguna respuesta.

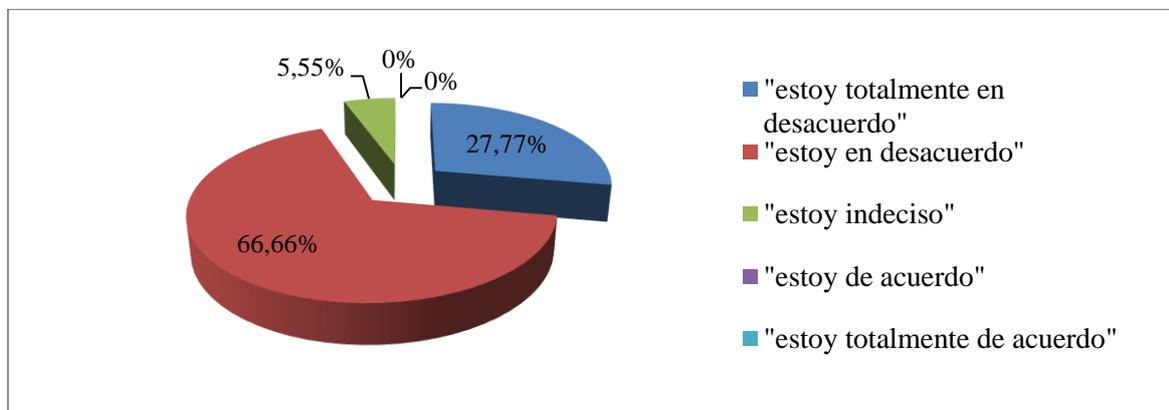
3. GRUPO: Tipos de recursos didácticos y frecuencia con la que los usan los profesores de ELE en Croacia en distintas partes de la clase.

Gráfico 20. A menudo utilizo recursos didácticos complementarios (el libro de texto y la pizarra aquí están excluidos) en la clase.



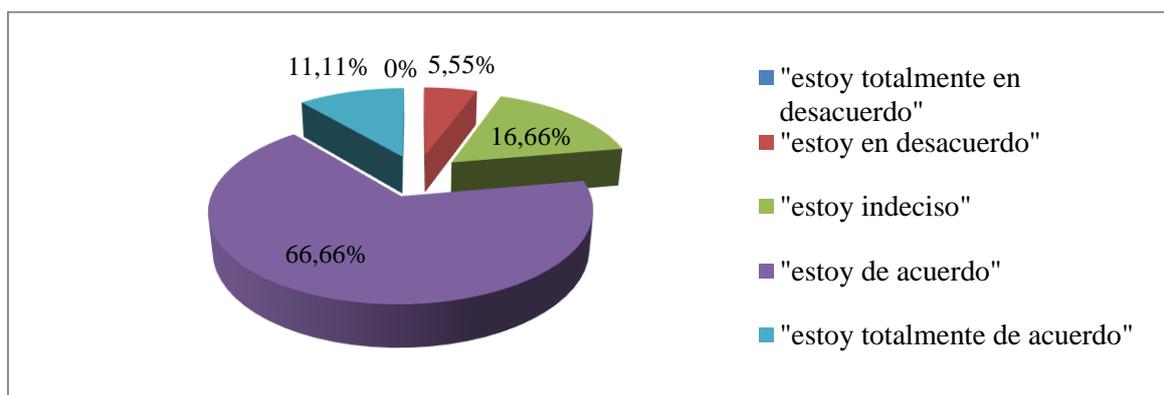
Si sumamos las dos opciones elegidas, la de “Estoy de acuerdo”, con un 55%, y la de “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 45% del total, comprobamos que el 100% de nuestros profesores estiman en un grado positivo el uso de recursos didácticos complementarios.

Gráfico 21. Creo que el uso del libro de texto y, eventualmente, de la pizarra son suficientes para la adquisición del idioma eficazmente.



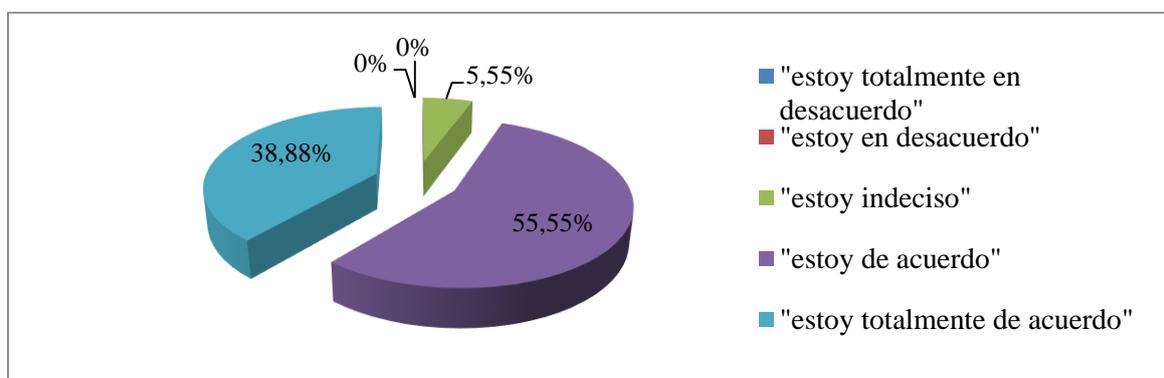
La mayoría del profesorado, un 66,66%, está en desacuerdo con la afirmación dada. La segunda opción más elegida ha sido la de “Estoy totalmente en desacuerdo”, con un 27,77%, lo que quiere decir que el profesorado tiene una actitud negativa ante esta afirmación. Un profesor, o un 5,55%, está indeciso. Las opciones “Estoy de acuerdo” y “Estoy totalmente de acuerdo” no han sido elegidas.

Gráfico 22. Suelo usar diferentes tipos de recursos didácticos durante una hora lectiva.



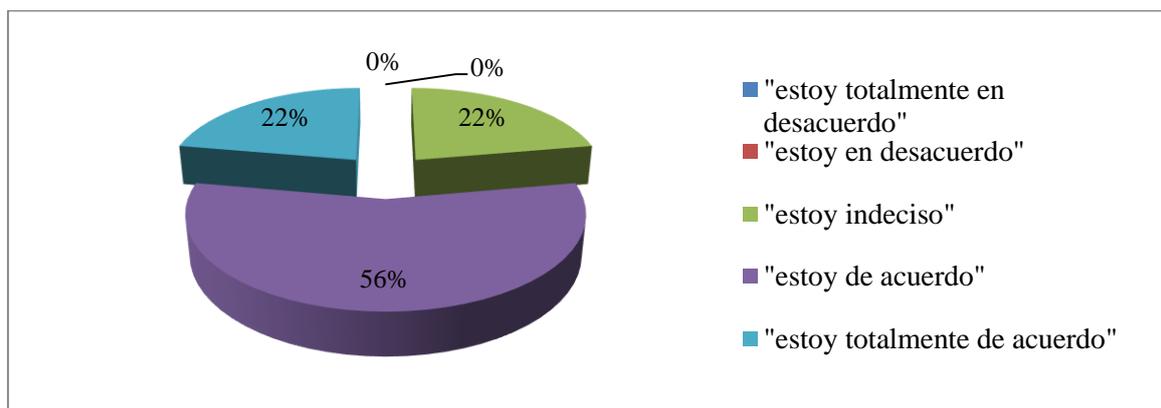
Más de la mitad del profesorado se decanta por la opción “Estoy de acuerdo”, con un 66,66%, seguida por la opción “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 11,11%, así que se puede decir que la mayoría de nuestros profesores suelen usar diferentes tipos de recursos didácticos durante una hora lectiva. Tres profesores, o un 16,66%, están indecisos, y solo un profesor, o un 5,55%, está en desacuerdo con la afirmación. Nadie ha elegido la opción “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico23. Trato de alternar diferentes tipos de recursos didácticos en la enseñanza en general.



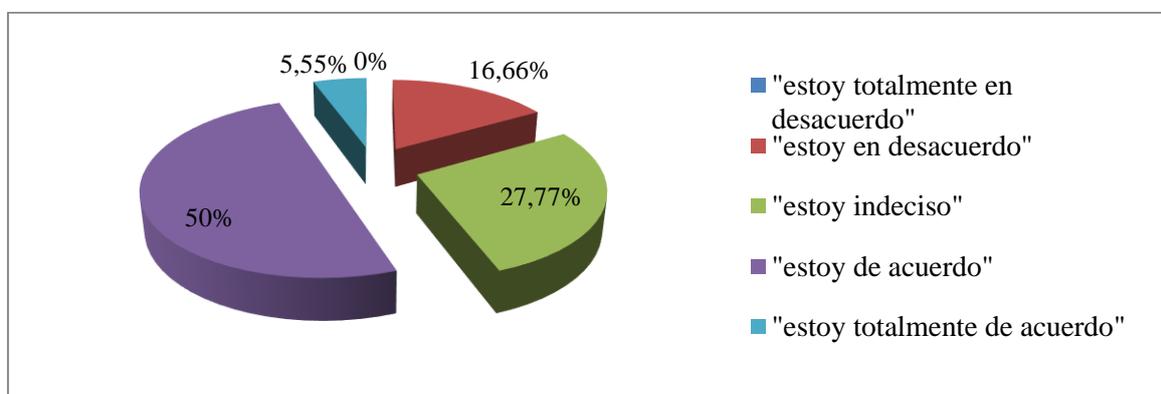
La opción que sobresale es la de “Estoy de acuerdo”, con un 55,55% del total de la muestra. Si le añadimos el 38,88% de los que han elegido la opción “Estoy totalmente de acuerdo” nos encontramos con que la gran mayoría de los profesores trata de alternar diferentes tipos de recursos didácticos en general. Solo un profesor, o un 5,55%, está indeciso. Las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo” no han sido marcadas.

Gráfico 24. Prefiero usar recursos didácticos visuales (libros de texto, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas, etc.).



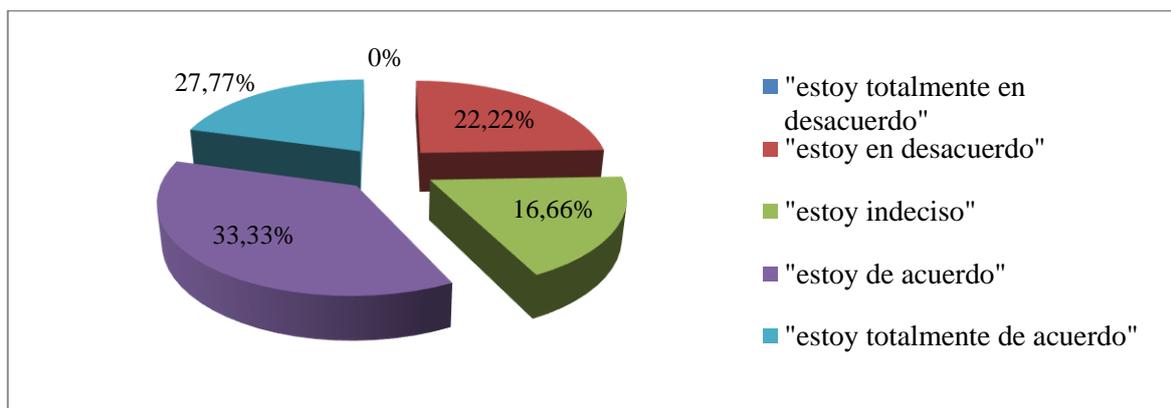
Si sumamos las opciones más elegidas por los profesores, la de “Estoy de acuerdo”, con un 56%, y la de “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 22%, vemos que la gran mayoría de nuestro profesorado prefiere los recursos didácticos visuales. Un 22% de los encuestados están indecisos, mientras que ninguno de ellos ha elegido las opciones “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico 25. Prefiero usar recursos didácticos auditivos (palabra del profesor y del alumno, programas de radio, CD, etc.).



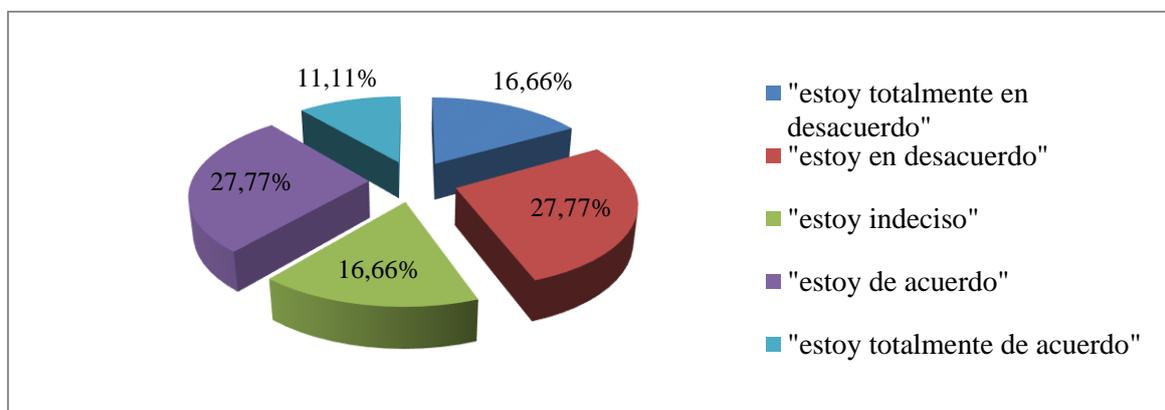
La mitad de los participantes, o un 50%, ha elegido la opción “Estoy de acuerdo”. La segunda opción más elegida ha sido la de “Estoy indeciso”, con un 27,77%. Tres profesores, o un 16,66%, están en desacuerdo, y un profesor, o un 5,55%, está totalmente de acuerdo con la afirmación dada. Ningún participante ha optado por la opción “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico 26. Prefiero utilizar recursos didácticos audiovisuales (videos, películas, programas de televisión, etc.).



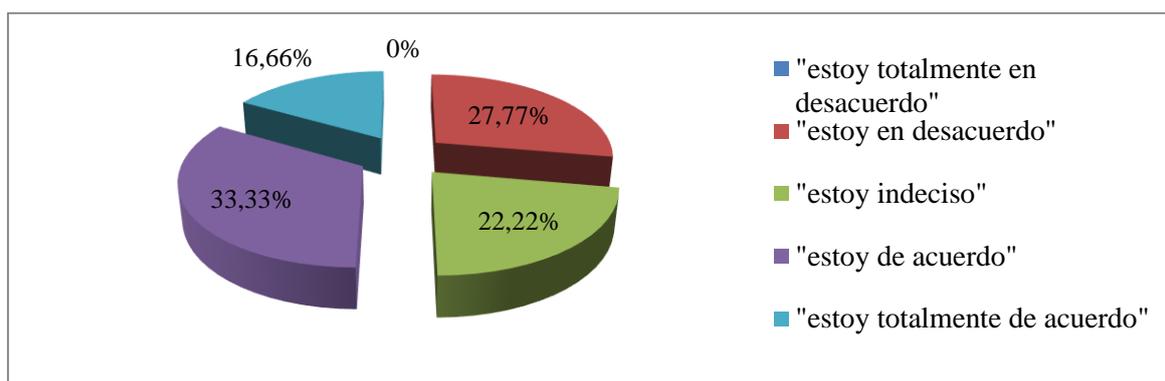
Destaca la opción “Estoy de acuerdo”, con un 33,33%, seguida de la de “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 27,77%, lo que quiere decir que más de la mitad de los encuestados prefiere usar recursos didácticos audiovisuales e informáticos. En el otro lado de la balanza se posicionan aquellos que han elegido las opciones “Estoy en desacuerdo”, con un 22,22%, y “Estoy indeciso”, con un 16,66%. La opción “Estoy totalmente en desacuerdo no ha sido tomada en cuenta.

Gráfico 27. A menudo utilizo las nuevas tecnologías en el aula (presentaciones de PowerPoint, YouTube, páginas web, videojuegos, etc.).



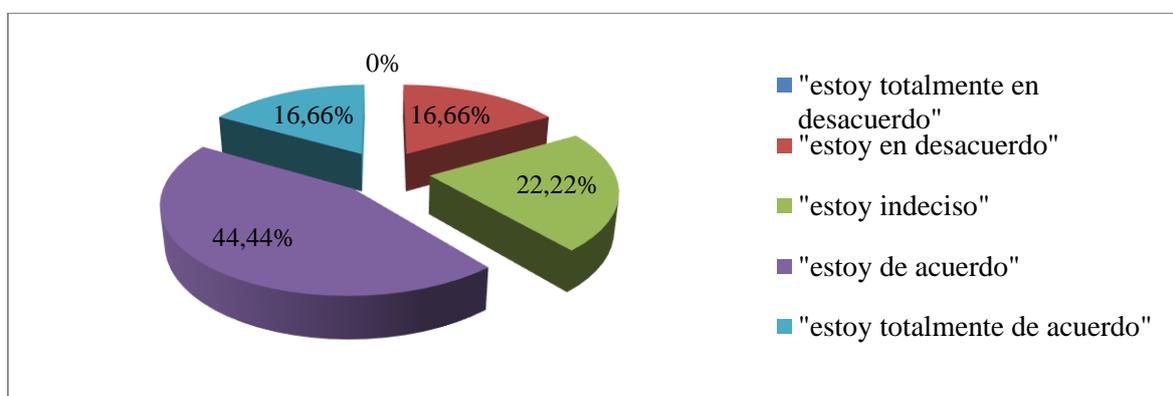
En cuanto al uso de las nuevas tecnologías en el aula, se puede ver que nuestro profesorado tiene opiniones muy diversas. Las respuestas dadas son coincidentes en las opciones conflictivas “Estoy de acuerdo” y “Estoy en desacuerdo”, con un 27,77% en ambos casos. También coinciden las respuestas “Estoy indeciso” y “Estoy totalmente en desacuerdo”, con un 16,66% en ambos casos. Solo dos profesores, o un 11,11%, están totalmente de acuerdo con la afirmación.

Gráfico 28. A menudo utilizo juegos y otros elementos lúdicos en el aula.



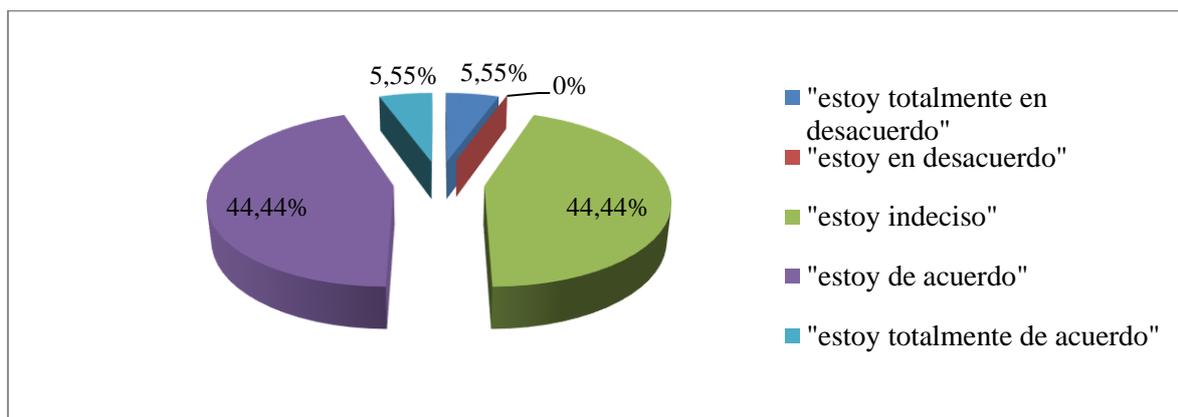
Sobresale la respuesta “Estoy de acuerdo”, con un 33,33% del total, seguida por la de “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 16,66%, lo que indica que la mitad de los participantes tiene una actitud positiva hacia la afirmación, es decir, podemos ver como la mitad de los profesores a menudo utiliza juegos y otros elementos lúdicos en el aula. La tercera opción más elegida es la de “Estoy en desacuerdo”, con un 27,77%, seguida muy de cerca por la de “Estoy indeciso”, con un 22,22%. Nadie ha elegido la opción “Estoy totalmente en desacuerdo”.

Gráfico 29. Prefiero usar recursos didácticos en la parte introductoria de la clase con el fin de motivar a los alumnos a trabajar.



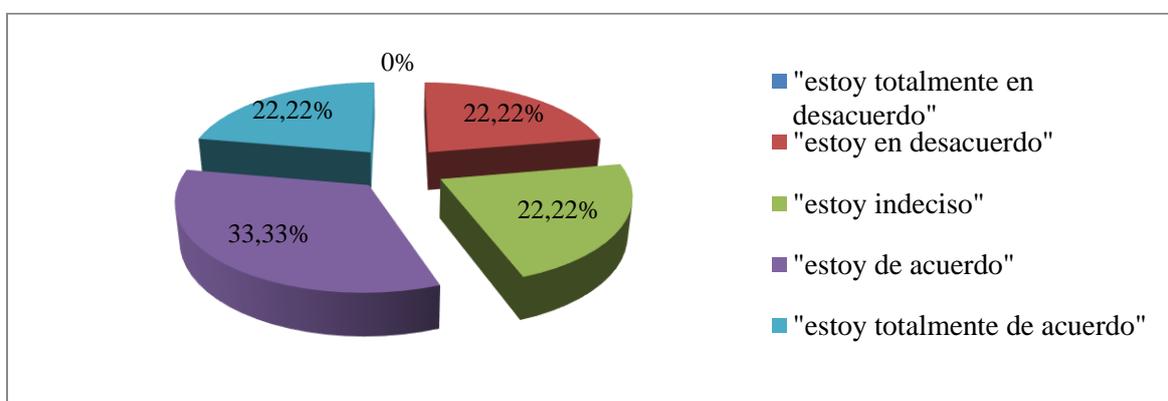
Podemos observar que más de la mitad del profesorado tiene una actitud positiva ante esta afirmación. La opción que más se ha elegido ha sido la de “Estoy de acuerdo”, con un 44,44%. Un 22,22% de los encuestados está indeciso. Las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy en desacuerdo” han obtenido el mismo porcentaje, un 16,66%. La opción “Estoy totalmente en desacuerdo” no ha sido elegida por nadie.

Gráfico 30. Prefiero usar recursos didácticos en la parte media de la clase con el fin de transmitir el contenido (por ejemplo, las definiciones gramaticales o el vocabulario).



Los profesores de ELE tienen preferencias diversas en cuanto al uso de los recursos didácticos en la parte media de la clase. Las respuestas dadas son coincidentes en las respuestas “Estoy de acuerdo” y “Estoy indeciso”, con un 44,44% en ambos casos. Lo mismo ha pasado con las opciones “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy totalmente en desacuerdo”, con un 5,55% en ambos casos. Nadie ha elegido la opción “Estoy en desacuerdo”.

Gráfico 31. Prefiero usar recursos didácticos en la parte final de la clase para practicar y repetir lo que se ha aprendido



Nos llama la atención que los resultados son muy próximos en cuanto al uso de los recursos didácticos en la parte final de la clase. Sobresale la opción “Estoy de acuerdo” con un 33,33%, seguida por las opciones “Estoy indeciso”, “Estoy en desacuerdo” y “Estoy totalmente de acuerdo”, con un 22,22% cada una. La opción “Estoy totalmente en desacuerdo” no ha sido elegida.

7.3.2. Relación entre la experiencia de los docentes y sus preferencias a la hora de seleccionar un recurso didáctico tradicional o moderno

En la segunda parte de nuestra investigación nos dedicamos a buscar las diferencias entre las opiniones y valores de los profesores de ELE en los institutos croatas sobre los recursos didácticos tradicionales y modernos, dependiendo de su experiencia docente con el fin de investigar las expectativas sobre el uso de las nuevas tecnologías en el futuro.

Para saber si la decisión sobre la selección de un recurso didáctico tradicional (el libro de texto, la pizarra) o moderno (ordenador, tableta) depende de la experiencia del docente haremos un Test-T, que normalmente se usa en estadística cuando el tamaño muestral es demasiado pequeño, como en nuestro caso. Primero vamos a dividir nuestros participantes en dos grupos: los que llevan menos de 10 años en la docencia de ELE (N=9) y los que llevan más de 10 años en la docencia de ELE (N=9).

El Test-T demostró una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$) sólo en el caso de las siguientes tres partículas: la partícula número 7 (“El uso de diferentes recursos didácticos hace los contenidos más claros y accesibles”), la partícula número 17 (“A menudo utilizo las nuevas tecnologías en el aula (presentaciones de PowerPoint, YouTube, páginas web, videojuegos, etc.)”) y la partícula número 21 (“Los contenidos de los recursos didácticos que utilizo son comprensibles, claros y gramaticalmente correctos”). Los resultados se muestran en la tabla.

Tabla 3. Los resultados del Test-T

	experiencia	M	SD	t	df	p
7. El uso de diferentes recursos didácticos hace los contenidos más claros y accesibles.	menos de 10 años	3.44	0.527	-3.395	16	0.004
	más de 10 años <=10	4.22	0.441			
17. A menudo utilizo las nuevas tecnologías en el aula (presentaciones de PowerPoint, YouTube, páginas web, videojuegos, etc.).	menos de 10 años	3.67	1.323	2.640	16	0.018
	más de 10 años	2.22	0.972			

21. Los contenidos de los recursos didácticos que utilizo son comprensibles, claros y gramaticalmente correctos.	menos de 10 años	4.00	0.707	-2.309	16	0.035
	más de 10 años	4.67	0.500			

En otras palabras, los profesores con más de 10 años de experiencia docente suelen usar las nuevas tecnologías en el aula más frecuentemente, mientras que aquellos con menos de 10 años de experiencia docente a menudo afirman que el uso de diferentes recursos didácticos hace los contenidos más claros y accesibles y que los contenidos de los recursos didácticos que utilizan son comprensibles, claros y gramaticalmente correctos.

7.3.3. Comentarios y observaciones de los docentes

En la última página del cuestionario, los participantes de la encuesta podían añadir observaciones o comentar sus respuestas, aunque solo un participante lo hizo. Se trata del participante número 7 de la tabla con los datos demográficos sobre los docentes.

“Uso muy poco todo lo que puse en la encuesta porque en mi escuela casi no hay medios didácticos y lo que tenemos no funciona. No tenemos acceso a los ordenadores ni papel para fotocopiar materiales, así que todo lo que puse era lo que me gustaría hacer, pero no lo hago. Los que sí hago es inventar juegos y hacer varios ejercicios orales. Por otra parte, la calidad de las clases no depende de la variedad de medios didácticos sino de saber qué quieres enseñarle a los alumnos y además de saber cómo. Claro que mucho también depende del grupo.”

Esta persona no está de acuerdo con la mitad de sus colegas que han elegido opciones positivas “Estoy de acuerdo” y “Estoy totalmente de acuerdo”, en cuanto a la afirmación “La escuela en la que trabajo tiene suficientes recursos y medios didácticos”. Afirma que sus respuestas no han sido completamente sinceras y que prefiere usar más los recursos auditivos y organizar juegos. Con este comentario el participante no ha confirmado el 66% que se refieren a la afirmación “El uso de diferentes recursos didácticos aumenta la calidad de la enseñanza”. En su opinión, lo que aumenta la calidad de la clase son los conocimientos y destrezas del profesor y la actitud del grupo de alumnos.

7.5. Discusión

El objetivo principal de la presente investigación era recoger las informaciones sobre el uso de los recursos didácticos en la clase de español como lengua extranjera y obtener así una idea sobre el estado actual en las aulas de ELE respecto al uso de ese componente de la enseñanza. A continuación, intentaremos responder a las tres preguntas planteadas al principio de la investigación.

La primera pregunta tenía que ver con las opiniones y actitudes de los profesores de ELE en Croacia hacia la utilización de los recursos didácticos en sus clases y con la disponibilidad de dichos recursos en los institutos en Croacia. Después del análisis de los resultados podemos afirmar que los profesores de ELE en Croacia creen que el uso de diferentes recursos didácticos aumenta la calidad de la enseñanza. También opinan que el uso de diferentes recursos didácticos hace que la enseñanza sea más interesante y más dinámica. Sin embargo, su opinión sobre si el uso de diferentes recursos didácticos economiza el tiempo está dividida, y los resultados obtenidos se han mostrado muy próximos. En cuanto a la preparación para la clase y búsqueda de recursos y materiales, la mayoría de los profesores los busca en Internet, mientras que un poco más de la mitad los prepara por sí mismo y los busca en los manuales didácticos. Otra parte de la pregunta tenía que ver con la disponibilidad de los recursos en las escuelas croatas. Los resultados han revelado que casi la mitad de los profesores trabaja con suficientes recursos didácticos.

Ahora trataremos de explicarlo. La calidad de la enseñanza depende de todos los factores incluidos en el proceso. También depende de la preparación para la clase que supone una gran parte del trabajo del profesor. Puesto que vivimos en una sociedad digital, Internet se ha convertido en un recurso lleno de materiales didácticos y es normal que los profesores decidan usarlo cada vez más. Sin embargo, los manuales didácticos siguen siendo una fuente básica a la hora de buscar actividades. Podemos observar que nuestros participantes son muy creativos porque también a menudo preparan materiales por sí mismos. El profesor tiene la obligación de hacer cada clase interesante para captar la atención de sus alumnos. No es suficiente con seguir el libro de texto, trabajar los textos y los ejercicios. Su tarea es crear actividades que ayuden a desarrollar las cuatro destrezas en el alumno y para eso deben elegir diferentes recursos y materiales. Por eso opinan que el uso de diferentes recursos didácticos hace que la enseñanza sea más interesante y más dinámica. Algunas veces el uso de los recursos didácticos no economiza el tiempo. Por ejemplo, necesitamos tiempo para encender

el ordenador, la conexión puede ser lenta, necesitamos tiempo para repartir las fotocopias, etc. Por otro lado, una fotografía, un vídeo o una presentación PowerPoint puede economizar tiempo en el sentido de que no es necesario dar explicaciones adicionales. Por último, los institutos croatas deben asegurarse de tener suficientes recursos didácticos.

La segunda pregunta trataba sobre dos criterios muy importantes para el uso de recursos en el contexto educativo. El primer criterio es la adecuación del recurso al contenido que se enseña y la adecuación de los recursos a las características del alumnado. Tras analizar los resultados, podemos decir que la mayoría de los profesores cree que el uso de diferentes recursos didácticos hace que los contenidos sean más claros y accesibles. Más de la mitad de los profesores opina que el uso de diferentes recursos es adecuado para la adopción de todo tipo de contenidos y afirman que los utilizan tanto en la enseñanza de vocabulario, gramática, expresión oral y escrita como para la presentación de los elementos culturales. Todos los profesores que han participado en la encuesta afirman que antes de empezar a trabajar con los recursos didácticos dan instrucciones a los alumnos sobre cómo utilizarlos. La mayoría de los profesores dicen que los recursos didácticos que utilizan están estrechamente relacionados con el tema que se está enseñando en clase. La gran mayoría de los profesores considera que el contenido de los recursos didácticos que utilizan es comprensible, claro y gramaticalmente correcto. En cuanto al segundo criterio, que es la relación entre los contenidos de los recursos didácticos y las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, los resultados obtenidos son muy próximos. Un poco más de la mitad de los participantes cree que los contenidos de los recursos didácticos que utilizan sí que están adaptados a las necesidades, intereses y habilidades de cada uno de sus estudiantes. La gran mayoría de los participantes están convencidos de que el uso de diferentes recursos didácticos hace que los estudiantes aprendan los contenidos con más éxito. También opinan que el uso de diferentes recursos didácticos aumenta el interés de los alumnos, los motiva a adquirir nuevos contenidos y hace que el alumno sea más activo durante la clase. Además, la gran mayoría de los profesores también dicen que prefieren trabajar con un grupo de estudiantes o que los divide en parejas al usar un recurso didáctico. Se ha revelado en los resultados que los participantes tienen una opinión muy dividida en cuanto al trabajo individual con un recurso didáctico. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que, en general, los alumnos sí que responden positivamente a la utilización de los recursos didácticos.

Tratando de aclarar los resultados expuestos anteriormente, podemos decir que nuestros participantes ponen mucho esfuerzo para hacer los contenidos más claros y accesibles para

sus alumnos y, para lograrlo, a menudo usan recursos didácticos. También se aseguran siempre de que los contenidos de los recursos y materiales que utilizan sean comprensibles, claros y gramaticalmente correctos. Puesto que existe una multitud de recursos y materiales, los usan en todos los aspectos de la enseñanza, es decir, los usan tanto en la enseñanza de vocabulario, gramática, expresión oral y escrita como para la presentación de elementos culturales. Es de señalar que nuestros profesores nunca olvidan dar instrucciones antes de usar un recurso didáctico y que tienen especial cuidado en cuanto a la adecuación de los recursos que utilizan con el contenido que se enseña en clase. Otra tarea muy importante que tienen los profesores es satisfacer las necesidades, intereses y habilidades de cada uno de sus alumnos. Se ha puesto de manifiesto que eso algunas veces es posible, pero otras no. Lo que sí es posible y se ha demostrado correcto es el hecho de que el uso de recursos didácticos hace que los alumnos aprendan con más éxito, aumenta su interés y su actividad durante la clase y los motiva a adquirir nuevos conocimientos. Eso se debe al esfuerzo que hemos visto que hacen los profesores en hacer su clase interesante y dinámica. Otra cosa que hemos observado es la preferencia de los profesores por el trabajo en grupo o en parejas sobre el trabajo individual. Eso es comprensible si tenemos en cuenta que una de las principales tareas de un profesor de ELE es desarrollar la competencia comunicativa en el alumno y es lógico que los alumnos puedan hacerlo mejor comunicándose entre sí o con el profesor. Finalmente, si resumimos todo lo dicho hasta ahora, no es extraño que los alumnos generalmente tengan una opinión positiva hacia los recursos y materiales didácticos y su uso en el aula.

La tercera pregunta planteada al inicio de nuestra investigación tenía que ver con los tipos de recursos didácticos utilizados por los profesores de ELE en Croacia, sobre las partes de la clase en las que se utilizan y sobre la frecuencia de su utilización. Los resultados han confirmado que todos los participantes de nuestra encuesta a menudo utilizan recursos didácticos complementarios. Casi todos creen que el uso del libro de texto y de la pizarra no son suficientes para una adquisición del idioma eficaz. Más de la mitad de los participantes suele usar diferentes tipos de recursos durante una hora lectiva y casi todos han afirmado que tratan de alternar diferentes tipos de recursos didácticos en general. En cuanto al tipo de recursos didácticos, la gran mayoría de los profesores prefiere usar los recursos didácticos visuales, más de la mitad prefiere los audiovisuales e informáticos, mientras que en tercer lugar se encuentran los auditivos. También se ha puesto de manifiesto que nuestro profesorado tiene opiniones muy diversas sobre el uso de las nuevas tecnologías. Casi la mitad de ellos a menudo utilizan juegos y otros elementos lúdicos en sus aulas. En cuanto a

las partes de la clase, la mayoría de los profesores prefiere utilizar los recursos didácticos en la parte media de la clase con el fin de transmitir el contenido, más de la mitad prefiere usarlos en la parte introductoria de la clase con el fin de motivar a los alumnos y en tercer lugar tenemos el porcentaje de profesores que prefieren usarlos en la parte final de la clase para practicar y repetir lo que se ha aprendido.

Es lógico que hoy en día, cuando los alumnos son capaces de procesar la información con mayor rapidez, están acostumbrados a hacer varias actividades simultáneamente y la velocidad e innovación forman parte de su vida, ya no es suficiente solo utilizar el libro de texto y la pizarra. Sin el uso de varios recursos complementarios es casi imposible hacer la clase interesante y dinámica. Cada uno de los profesores tiene sus preferencias en cuanto a los tipos de recursos didácticos que utilizan. Eso depende de su experiencia y de las reacciones de sus alumnos. El tipo de recursos que no se usa mucho es el auditivo porque al usarlo el alumno desarrolla solo la comprensión auditiva y las otras tres destrezas quedan suprimidas. En cuanto a las nuevas tecnologías, las opiniones de nuestros participantes están divididas. Puede ser que no se hayan esforzado en adquirir las competencias en TIC o simplemente no han tenido la oportunidad de hacerlo. Es comprensible que la mayoría de los profesores que han participado en la muestra prefiera usar los recursos didácticos en la parte media de la clase para transmitir el contenido, pero eso también depende de sus preferencias y del contenido que haya que enseñar. Un gran porcentaje los usa también tanto en la parte inicial como en la parte final de la clase.

Si observamos la segunda parte de nuestra investigación, debemos destacar como muy interesante el hecho que los profesores con más años de experiencia docente suelen utilizar las nuevas tecnologías más frecuentemente. Probablemente, de esa manera tratan de enriquecer su trabajo y buscar nuevas experiencias y enfoques en la enseñanza. Después de años usando los mismos recursos y materiales, es lógico que busquen algo nuevo e interesante que pueda aumentar la calidad de su trabajo. Podríamos decir que los profesores con mucha experiencia docente con los años se han vuelto más creativos y más dispuestos a buscar nuevos retos. Por otra parte, los profesores con menos de 10 años de experiencia docente, hacen mucho esfuerzo para hacer los contenidos más claros y accesibles para sus alumnos y se aseguran de que los contenidos de los recursos y materiales que utilizan sean comprensibles, claros y gramaticalmente correctos, mientras que aquellos con más experiencia ya tienen dominada esa faceta.

El comentario dejado por uno de los participantes en nuestra encuesta nos hace pensar sobre las escuelas, ya que seguramente haya muchas, en Croacia que no tienen suficientes recursos y medios didácticos. No se trata solo de ordenadores y otros recursos informáticos sino también de recursos básicos como el papel. Este participante no cree que el uso de diferentes recursos didácticos aumente la calidad de la enseñanza. En su opinión, lo que aumenta la calidad de la clase son los conocimientos y destrezas del profesor y la actitud del grupo de alumnos.

De manera resumida, tras analizar los datos, debemos confirmar la primera parte de nuestra hipótesis planteada al inicio de la presente investigación que dice que los recursos didácticos pueden participar, en gran medida, en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda parte, que afirmaba que los profesores de ELE en Croacia son conscientes de la necesidad de la adaptación del proceso enseñanza-aprendizaje a las novedades que nos rodean, es decir, de la necesidad de implantar las nuevas tecnologías en la clase de español como lengua extranjera, la tenemos que rechazar. Sin embargo, vamos a destacar la necesidad de la adquisición de las competencias en las TIC por parte de nuestros profesores. Es interesante y un poco sorprendente que se haya mostrado que los profesores de ELE que llevan más de 10 años en la docencia suelen usar las nuevas tecnologías más frecuentemente que los profesores con menos años de experiencia, por lo que asumimos que, al ser más jóvenes, la nueva cultura de informatización les resulta más cercana. Lo que sí es seguro es que los alumnos responden positivamente a la utilización de los recursos didácticos. Este hecho nos da un estímulo para seguir trabajando con los diferentes tipos de recursos didácticos para mejorar nuestras clases de ELE.

A continuación, vamos a intentar relacionar los resultados obtenidos en nuestra investigación con los resultados de las investigaciones de Ben-Peretz y Tamir (1981) en Israel, Conelly et al. (1982) en Canadá, Elliot, Ingersoll y Smith (1984) en los Estados Unidos, y de Marsh (1984) en Australia. Con esta comparación queremos ver cómo han cambiado las opiniones, valoraciones e intereses del profesorado sobre los recursos de enseñanza en los últimos 30 años.

Primeramente, lo que señala Area Moreira (2004) en las conclusiones extraídas de los resultados de las investigaciones previas tiene que ver con la manera en la que los profesores se informaban de la existencia de recursos o materiales novedosos. Afirma que lo hacían a través de los comentarios e informaciones que les daban otros compañeros. Ahora, la mayoría

de los profesores (88,88%) busca los recursos didácticos en Internet y más de la mitad (55,51%) los encuentra en los manuales didácticos. Evidentemente, sabemos que en los años 80 no había Internet, pero hay que tener en cuenta que a través de Internet los profesores también pueden ponerse en contacto con sus compañeros e intercambiar materiales e informaciones.

A través de las investigaciones previas se ha demostrado que los criterios que más valoraban los profesores en la selección de recursos y materiales eran su grado de adaptabilidad a las necesidades e intereses de sus alumnos y su adaptación a los temas y contenidos de enseñanza que se iban a desarrollar en su clase. Nuestros participantes valoran los mismos criterios. Así, un 83,11% de ellos considera que “El uso de recursos didácticos hace que los contenidos sean más claros y accesibles”, un 66,65% opina que “El uso de diferentes recursos es adecuado para la adopción de todo tipo de contenidos. Un 66,65% de los participantes los utiliza “tanto para la enseñanza de vocabulario, gramática expresión oral y escrita como para la presentación de elementos culturales”, un 77,77% afirma que “Los recursos que utilizo están estrechamente relacionados con el tema que se está enseñando en clase.”, un 55,54% cree que “Los contenidos de los recursos didácticos que utilizo están adaptados a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante”, un 88,88% considera que “El uso de diferentes recursos didácticos hace que los alumnos aprendan los contenidos con más éxito”, un 83,33% opina que “El uso de diferentes recursos didácticos aumenta el interés de los alumnos y los motiva a adquirir nuevos contenidos” y que “El uso de diferentes recursos didácticos hace que el alumno sea más activo durante la clase”, y un 77,76% cree que “Los alumnos responden positivamente a la utilización de los recursos didácticos”.

Tanto en las investigaciones previas como en nuestra investigación, parecen manifestarse resultados muy variados en cuanto a las preferencias entre distintos tipos de materiales. Conelly et. al. (1982) encontraron una mayor preferencia hacia los materiales elaborados por los propios profesores. En comparación, la mitad, de los profesores que participaron en nuestra investigación, prefieren preparar recursos didácticos por sí mismos. Tanto Conelly et. al. (1982), en Canadá, como Marsh (1984), en Australia, han relevado que el profesorado por ellos investigado tendía a utilizar recursos y materiales comerciales o editoriales (lo que supone todo tipo de libros) mientras que un 78% de nuestros participantes muestra mayor preferencia hacia el uso de recursos didácticos visuales (libros de texto, cuadernos, fotocopias, periódicos, etc.).

Los resultados de las investigaciones de Elliot et al. (1984) de los Estados Unidos mostraron que los profesores con mucha experiencia docente se inclinaban a preferir el uso de sus propios recursos, frente a los inexpertos, que tendían a elegir aquellos de naturaleza comercial. En nuestra investigación se ha visto que los profesores con más de 10 años de experiencia docente se inclinan a usar a las nuevas tecnologías y buscar recursos y materiales en Internet más que los profesores con menos de 10 años de experiencia.

Lo que es común a todas las investigaciones, incluida la nuestra, es lo siguiente. Las preferencias del profesorado por uno u otro tipo de recurso o material didáctico dependen de la finalidad de su uso. A los profesores no les gusta disponer de materiales excesivamente estructurados y rígidos, sino de aquellos más flexibles que les permitan desarrollar un cierto grado de autonomía para su uso. Para concluir, las opiniones y posturas del profesorado en los últimos 30 años no han cambiado mucho. Los profesores todavía intercambian información, ideas y recursos con sus colegas, y todavía hacen caso a la adaptabilidad de los recursos y materiales, tanto a los contenidos que se enseñan, como a las necesidades e intereses de sus alumnos. Todos los profesores, entonces y ahora, prefieren diversos tipos de recursos, pero los favoritos son los recursos visuales.

8. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos presentado un repaso teórico sobre uno de los indicadores más importantes de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de, como dice Area Moreira (2004), las herramientas transmisoras del conocimiento que deben adquirir los alumnos, es decir, los recursos didácticos. Asimismo, hemos expuesto el desarrollo de las ideas lingüísticas sobre el concepto de los recursos didácticos que influyeron en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, hemos presentado resultados de diferentes investigaciones sobre las creencias, conocimientos y actitudes del profesorado hacia los recursos y tecnologías que se usan en el aula. Basándonos en la parte teórica, llevamos a cabo una investigación sobre el uso de los recursos didácticos en la clase de español como lengua extranjera dentro del enfoque comunicativo. El objetivo principal de nuestra investigación era demostrar que los recursos didácticos pueden participar, en gran medida, en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. También queríamos advertir sobre el hecho de la necesidad de modernizar la clase de español como lengua extranjera en Croacia con la introducción de nuevas tecnologías en el aula. Hemos visto que en la sociedad de la información en la que vivimos los profesores tienen un nuevo reto en su formación. Para obtener los datos, hemos creado un cuestionario anónimo y voluntario, elaborado por la autora de este trabajo, y lo enviamos a profesores de escuelas secundarias en Zagreb, Varaždin, Čakovec, Rijeka, Trogir y Split, así como a escuelas de lenguas extranjeras y la Facultad de Filosofía y Letras de Zagreb. En la investigación participaron 18 profesores croatas de ELE. Al obtener los resultados, los hemos analizado a mano y utilizando un Test-T. Hay que destacar que nuestra investigación ha tenido una gran limitación, al tratarse de un grupo muy reducido de participantes y, por esa misma razón, hemos elegido precisamente este tipo de prueba.

Tras analizar los resultados, hemos obtenido una idea general sobre la situación actual en cuanto al uso de los recursos didácticos. Los profesores croatas de ELE creen que el uso de los recursos didácticos aumenta la calidad de la enseñanza, hace que la enseñanza sea más interesante y más dinámica y que los contenidos sean más claros y accesibles. Los profesores los usan para enseñar todo tipo de contenidos (vocabulario, gramática, expresión oral y escrita y elementos culturales) y aseguran que están estrechamente relacionados con el tema que se está enseñando en la clase. El contenido de los recursos didácticos que utilizan debe ser comprensible, claro, gramaticalmente correcto y adaptado a las necesidades, intereses y habilidades de cada uno de sus estudiantes. Además, se ha puesto de manifiesto que los

profesores opinan que el uso de diferentes recursos didácticos hace que los alumnos aprendan los contenidos con más éxito y que sean más activos durante la clase. Además, aumentan su interés y motivación. La opinión de los profesores de ELE que trabajan en los institutos croatas sobre si el uso de los recursos didácticos economiza el tiempo está dividida. En cuanto a la preparación para la clase y búsqueda de recursos y materiales, la mayoría de los profesores los busca en Internet, mientras que un poco más de la mitad los prepara por sí mismos y los busca en manuales didácticos. Prefieren trabajar con un grupo de estudiantes o en parejas cuando usan un recurso didáctico. Suelen usar diferentes tipos de recursos didácticos durante una hora lectiva y tratan de alternar diferentes tipos de recursos didácticos en general. A menudo utilizan recursos didácticos complementarios. En cuanto al tipo de recursos didácticos, los que más se usan son los visuales y los que menos se usan son los auditivos. También se ha mostrado que nuestro profesorado tiene opiniones muy diversas sobre el uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, a menudo utilizan recursos audiovisuales y elementos lúdicos en sus aulas. En cuanto a las partes de la clase, la gran mayoría de los profesores prefiere utilizar los recursos didácticos en la parte media de la clase con el fin de transmitir el contenido, más de la mitad prefiere usarlos en la parte introductoria y en tercer lugar tenemos el porcentaje de los profesores que prefieren usarlos en la parte final. Cuando hablamos de la disponibilidad de los recursos didácticos en los institutos croatas, se ha revelado que casi la mitad de los profesores trabaja en institutos con suficientes recursos didácticos, a pesar del comentario dejado por uno de los participantes en nuestra muestra. Al comparar los resultados de nuestra investigación con las investigaciones previas, se ha puesto de manifiesto que los profesores después de 30 años no han dejado de intercambiar información, ideas y recursos con sus colegas y atender a la adaptabilidad de los recursos y materiales, tanto a los contenidos que se enseñan, como a las necesidades e intereses de sus alumnos. Todos los profesores, entonces y ahora, prefieren diversos tipos de recursos, pero los que más prefieren siguen siendo los visuales.

Para concluir, generalmente los profesores y los alumnos de ELE en los institutos croatas responden positivamente al uso de recursos didácticos. Eso es así porque los recursos didácticos ya se han introducido en las clases de prácticamente todas las asignaturas de las escuelas secundarias y se han acostumbrado a su uso. Después de unos años de experiencia, los profesores ya saben cómo sus alumnos responden a determinados recursos y materiales y ya tienen planeadas sus clases, combinando recursos conocidos con determinados temas de la lengua española. Eso puede ser una de las razones por la que los profesores inexpertos no

tienen la necesidad de buscar nuevos materiales para cada clase. Sin embargo, cada profesor tiene que tomar muy en serio el proceso de preparación de la clase, de búsqueda, selección y luego uso adecuado de los recursos didácticos, porque ese proceso, como hemos visto, influye en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, puesto que vivimos en una sociedad de la información e informática, hay que atender a los nuevos recursos tecnológicos que se van a utilizar cada vez más. De la misma manera, como hoy no podemos imaginar una clase sin un libro de texto o pizarra, próximamente será raro imaginarla sin un portátil o una tableta, o sin poder hablar con los nativos a través de Skype, o sin que los profesores puedan intercambiar materiales en Pinterest. Por una parte, es importante conocer todos los recursos didácticos de los que el instituto escolar dispone y sus usos, tanto en la vida personal como en el aula, y, por otra parte, también es importante conocer las necesidades e intereses de cada alumno para que los contenidos sean transmitidos de manera conveniente. Solo de esa manera podemos aumentar la calidad de las clases.

Por último, investigaciones de este tipo son importantes porque de esta manera podemos hacer que los profesores sean conscientes de las posibles maneras de mejorar la calidad en la enseñanza de ELE. Respecto a posibles futuros estudios, tanto en Croacia como en toda la región, sería interesante investigar más aspectos de los recursos didácticos que pueden influir en la motivación de los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, se podrían investigar las maneras en las que el uso de los recursos didácticos desarrolla la competencia comunicativa en los mismos. También se puede profundizar el tema de las nuevas tecnologías en las clases de lenguas extranjeras y sobre el nuevo papel del profesor en la sociedad de la información.

9. BIBLIOGRAFÍA

Aguaded Gómez, J. I. (2001), *Aprender y enseñar con las tecnologías de la comunicación*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 30 septiembre 2014]. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3436/b15759623.pdf?sequence=1>

Alcalde Mato, N. (2011), “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 3 noviembre 2014]. Disponible en: <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>

Andersson, P (2011), *La relevancia del material didáctico dentro del aula. Una investigación sobre las principales áreas de interés de los estudiantes de ELE*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 21 octubre 2014]. Disponible en: <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:519175/FULLTEXT01.pdf>

Area Moreira, M. (2004), *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Area Moreira, M. (1991), *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai ediciones.

Bagarić, V.y Mihaljević-Djigunović, J. (2007), “Defining communicative competence”, *Metodika*, 8(1), 94-103.

Bravo Ramos, J. L. (2003), *Los medios tradicionales de enseñanza. Uso de la pizarra y los medios relacionados*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 20 agosto 2014]. Disponible en: <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/pizarrayotros.pdf>

Cabero Almenara, J (1994), *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla: Editorial Kronos, S.A.

Cenoz Iragui, J. (2004), "El concepto de competencia comunicativa". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL: 449-462.

Chávez Castro, A. (2003), "Televisión Educativa o Televisión para Aprender", *Razon y palabra*. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 25 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/achavez.html>

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 15 julio 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

García-Valcárcel, A. (2013), *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

García-Valcárcel, A. y González Rodero, L. (2006), *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 8 octubre 2015]. Disponible en: http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf

Goicoechea Gaona, M. A. (2013), "Recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje del español: percepción del alumnado", *marco ELE – Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 17 agosto 2014]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/17/goicoechea_percepcion_recursos.pdf

Guerrero Armas, A (2009), "Los materiales didácticos en el aula", *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 10 agosto 2014]. Disponible en: <http://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3751&s=5&ind=178>

Ibáñez Quintana, J. (2003), *Materiales en internet para la clase de español como lengua extranjera*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 5 septiembre 2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_1067.pdf

Lineros Quintero, R. (2005), "Fundamentos teóricos de la didáctica del español (E/L2) en contextos escolares", *redELE – Revista electrónica de didáctica. Español lengua extranjera*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta: 7 julio 2014]. Disponible en:http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_07Lineros.pdf?documentId=0901e72b80e0024a

Luzón Encabo, J. M. y Soria Pastor, I. (1999), "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia", *Revista iberoamericana de educación a distancia* 2(2), 63-91 [en línea]. [fecha de consulta: 10 agosto 2014]. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077/1952>

Maati Beghadid, H (2010), *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 10 enero 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Melero Abadía, P. (2004) "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL: 689-711.

Mínguez, J. G., Beas (1995), M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, S.A.L.

Montoya Vilar, N. (2005), *La comunicación audiovisual en la educación*. Madrid: Ediciones del Laberinto, S.L.

Moreno Herrero, I (2004), *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta 19 agosto 2014]. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Moreno Herrero, I. y García Serrano, J. A. (2006), *Las nuevas pantallas, un reto educativo*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2014]. Disponible en:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161903>

Oliveras Vilaseca, Á. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Parcerisa Aran, A. (1996), *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Editorial Graó.

Real Academia Española (2014), *Diccionario de lengua española*. 22ª edición. Madrid. [en línea]. [fecha de consulta 9 julio 2014]. Disponible en:
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Sánchez Pérez, A (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Forma digital [en línea]. [fecha de consulta 7 agosto 2014]. Disponible en:
http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/historia%20institucionalizaci%C3%B3n%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20Italia/S%C3%A1nchez,%20historia%20enee%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol.pdf

Sevillano García, M. L. (2011), *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Težak, S. (1996), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Vox (2007), *Diccionario Esencial de Sinónimos y Antónimos de lengua española*. Barcelona: Larousse Editorial.

APÉNDICE

Fecha: _____

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA CLASE DE ELE

Este cuestionario forma parte del Trabajo de máster titulado *El uso de recursos didácticos en la clase de español como lengua extranjera* de Ines Pejić, estudiante de lengua española en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la percepción que tiene el profesorado de ELE sobre el uso de recursos didácticos y sus efectos en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Se trata de un cuestionario anónimo y voluntario que se puede dividir en dos partes. En la primera parte hay que completar tres datos personales del docente. La segunda parte consiste en una serie de afirmaciones.

Escala para responder:

1	2	3	4	5
Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy indeciso	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo

Por favor, responda sinceramente.

DATOS PERSONALES:

- Género: masculino / femenino
- Edad: _____
- Años que lleva en la docencia de ELE: _____

1.	El uso de diferentes recursos didácticos aumenta la calidad de la enseñanza.	1	2	3	4	5
2.	El uso de diferentes recursos didácticos hace que los alumnos aprendan los contenidos con más éxito.	1	2	3	4	5
3.	El uso de diferentes recursos didácticos aumenta el interés de los alumnos y los motiva a adquirir nuevos contenidos.	1	2	3	4	5
4.	El uso de diferentes recursos didácticos hace que el alumno sea más activo durante la clase.	1	2	3	4	5
5.	El uso de diferentes recursos didácticos hace que la enseñanza sea más interesante y más dinámica.	1	2	3	4	5
6.	El uso de diferentes recursos didácticos economiza el tiempo.	1	2	3	4	5
7.	El uso de diferentes recursos didácticos hace los contenidos más claros y accesibles.	1	2	3	4	5
8.	El uso de diferentes recursos didácticos es adecuado para la adopción de todo tipo de contenidos. Los utilizo tanto en la enseñanza de vocabulario, gramática, expresión oral y escrita como para la presentación de los elementos culturales.	1	2	3	4	5
9.	A menudo utilizo recursos didácticos complementarios (el libro de texto y la pizarra aquí están excluidos) en la clase.	1	2	3	4	5
10.	Creo que el uso del libro de texto y, eventualmente, de la pizarra son suficientes para la adquisición del idioma eficaz.	1	2	3	4	5
11.	Suelo usar diferentes tipos de recursos didácticos durante una hora lectiva.	1	2	3	4	5
12.	Trato de alternar diferentes tipos de recursos didácticos en la enseñanza en general.	1	2	3	4	5
13.	Antes de empezar a trabajar con los recursos didáctico doy instrucciones a los alumnos sobre cómo utilizarlos.	1	2	3	4	5
14.	Prefiero usar recursos didácticos visuales (libros de texto, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas, etc.).	1	2	3	4	5
15.	Prefiero usar recursos didácticos auditivos (palabra del profesor y del alumno, programas de radio, CD, etc.).	1	2	3	4	5
16.	Prefiero utilizar recursos didácticos audiovisuales (videos, películas,	1	2	3	4	5

	programas de televisión, etc.).	
17.	A menudo utilizo las nuevas tecnologías en el aula (presentaciones de PowerPoint, YouTube, páginas web, videojuegos, etc.).	1 2 3 4 5
18.	A menudo utilizo juegos y otros elementos lúdicos en el aula.	1 2 3 4 5
19.	Los recursos didácticos que utilizo están estrechamente relacionados con el tema que se está enseñando en clase.	1 2 3 4 5
20.	Los contenidos de los recursos didácticos que utilizo están adaptados a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.	1 2 3 4 5
21.	El contenido de los recursos didácticos que utilizo es comprensible, claro y gramaticalmente correcto.	1 2 3 4 5
22.	Prefiero usar recursos didácticos en la parte introductoria de la clase con el fin de motivar a los alumnos a trabajar.	1 2 3 4 5
23.	Prefiero usar recursos didácticos en la parte media de la clase con el fin de transmitir el contenido (por ejemplo las definiciones gramaticales o el vocabulario).	1 2 3 4 5
24.	Prefiero usar recursos didácticos en la parte final de la clase para practicar y repetir lo que se ha aprendido.	1 2 3 4 5
25.	Frecuentemente busco recursos didácticos en los manuales didácticos.	1 2 3 4 5
26.	Frecuentemente busco recursos didácticos en Internet.	1 2 3 4 5
27.	Prefiero preparar recursos didácticos por mí mismo.	1 2 3 4 5
28.	A menudo aplico el trabajo en grupos o parejas cuando uso un recurso didáctico.	1 2 3 4 5
29.	A menudo los alumnos trabajan individualmente con un recurso didáctico.	1 2 3 4 5
30.	Los alumnos responden positivamente a la utilización de los recursos didácticos.	1 2 3 4 5
31.	La escuela en la que trabajo tiene suficientes medios didácticos (proyector, radio, televisión, ordenador, etc.).	1 2 3 4 5

