# Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang

Du Li Hsiao
Universidad Nacional de Taiwán, Taiwan

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones que nos planteamos los profesores de enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) ante el auge imparable de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ronda en torno a cómo integrar los recursos informáticos en nuestras tareas docentes con el fin de potenciar el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. Sin duda, las tecnologías digitales están ocupando y seguirán siendo una parte vital en el campo de la enseñanza en general y en la enseñanza de ELE en particular. Los materiales didácticos van variando conforme pasa el tiempo y solo basta con ver a nuestro alrededor el incremento de portátiles que circulan dentro de las clases para poner en evidencia que las TIC han llegado para quedarse. El contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras también se ha visto influenciado por los valores educativos que pueden aportar las distintas aplicaciones que ofrecen las TIC, reflejando algunas ideas como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje continuo (Beaty 2003; Opp-beckman y Kierffer 2004).

De estas cuestiones surgen políticas a nivel institucional que cada día van cobrando más fuerza para la integración de las TIC en el ámbito educativo. No obstante, muchas veces encontramos que estas normas que se dictan a nivel institucional son opacas, careciendo de directrices claras en su integración curricular y en las prácticas pedagógicas para que los docentes puedan aplicarlas en sus respectivas clases (Avriam 2000, citado por Vallance 2009). Teniendo en cuenta estos datos, el presente artículo tiene como finalidad exponer unas pautas que nos ayuden en un futuro a llevar a cabo la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán). Una de las razones para llevar a cabo este proyecto es describir este contexto para ayudar a los profesores que tengan intenciones de incorporar las TIC en sus clases, es decir, que con nuestro estudio pretendemos dar una visión preliminar de lo que necesita saber el profesor de este contexto antes de hacer la integración. Creemos

que es de gran importancia tener esta información previa, puesto que de algún modo permite a los profesores trabajar con unas garantías para potenciar la enseñanza-aprendizaje de conocimientos de ELE mediante las TIC. Otra de las causas para la realización del proyecto es que aunque existan trabajos en Taiwán relacionados con el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO), tienden a centrarse en torno a la integración de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Chui 2003; Chen 2008), a la integración de las TIC en la enseñanza elemental-secundaria (Young y Ku 2008; Ling y Teng 2008) y a estudios sobre las actitudes de universitarios hacia el uso del Internet (Wu y Tsai 2006). Encontramos que los temas relacionados con el ALAO en ELE en Taiwán han sido poco estudiados, por tanto consideramos que nuestro estudio es fundamental al describir lo que está pasando y lo que hay para posteriormente ofrecer unas pautas a tener en cuenta para la integración de las TIC en este preciso contexto educativo.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general es ofrecer unas pautas básicas que nos ayuden en un futuro para llevar a cabo la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán). A partir de este objetivo general surgen una serie de objetivos específicos:

- Analizar los distintos niveles curriculares que conciernen a la educación superior para detectar la presencia de la enseñanza-aprendizaje con las TIC y ver cómo se despliega su hilo conductor de un nivel a otro.

- Conocer el uso que hacen de las TIC los profesores y alumnos como también sus valoraciones, conocimientos y creencias.

- Ofrecer unas pautas que nos ayuden luego a proponer criterios más concretos para una integración coherente y adecuada de las TIC en el currículo.

## 3. METODOLOGÍA

En cuanto a nuestra metodología, es una investigación descriptiva e inductiva. Es una investigación descriptiva porque primero analizamos, describimos e identificamos cómo se va concretando la presencia de las TIC en los diferentes niveles curriculares y posteriormente describimos e interpretamos esa información con el resultado de los cuestionarios presentados por los profesores y alumnos. Del mismo modo, es inductiva porque no partimos de una noción preconcebida acerca del estado

de la cuestión, sino que intentamos que los resultados de los datos obtenidos nos ilustren el contexto en el que se encuentran los profesores y los alumnos (Cohen y Manion 1990).

## 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, partiendo de lo amplio a lo concreto, aportamos el origen de los datos contextuales que nos han parecido relevantes para desarrollar este trabajo. Los datos contextuales para alcanzar el primer objetivo han sido extraídos a partir del 1) análisis de documentos curriculares. Para alcanzar el segundo objetivo los datos proceden del 1) cuestionario de los profesores y 2) de los alumnos del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (Taiwán). Con todo esto pretendemos alcanzar el tercer objetivo de nuestra investigación.

### 4.1. Modelo de análisis de tres niveles curriculares

Desde esta perspectiva tomamos como modelo el trabajo de Johnson (1989) que concibe las distintas fases del desarrollo curricular como un conjunto de proceso de toma de decisiones que han de relacionarse de forma coherente de un nivel a otro *curriculum planning - ends / means, specification - programme, implementation - classroom, implementation* a fin de analizar y rastrear la enseñanza/aprendizaje de conocimientos mediante las TIC en los distintos niveles curriculares: nivel estatal, nivel institucional y nivel departamental. Posteriormente, haremos comentarios pertinentes para identificar su despliegue de un nivel curricular a otro.

### 4.2. Los profesores

El Departamento de Español de TKU está integrado por cuatro profesores de origen español y diecinueve profesores de origen taiwanés (año 2010/2011). En la mayoría de los casos son hispanistas especializados en estudios de la cultura española e Hispanoamérica. Los profesores alternan el español con el chino mandarín en las clases. No obstante en los cursos avanzados encontramos que se imparten la mayoría de veces en español. Se ha enviado el cuestionario a un total de veintitrés profesores y se han recibido diez contestados y válidos para el estudio.

### 4.3. Los alumnos

Este colectivo es de origen taiwanés y tiene el español como segunda o tercera lengua extranjera. Una buena parte de ellos tienen el inglés como primera lengua extranjera. Son alumnos tanto del primer año de carrera como del último año y tienen

entre 18 y 23 años de edad. Se ha recibido un total de sesenta y cinco cuestionarios, cincuenta y ocho válidos para el estudio y siete cuestionarios sin contestar.

### 4.4. El cuestionario del profesor y del alumno como instrumento de recogida de datos

Para diseñar los dos cuestionarios lo primero que se tuvo en cuenta fueron los aspectos relacionados con el segundo objetivo de investigación que figuran en el punto 2 de este artículo. En respuesta a esta consideración y en busca de un cuestionario que nos pudiera aportar datos que posteriormente iban a ser descritos, encontramos un cuestionario a nivel de los profesores –en español– y otro a nivel de los alumnos –en chino mandarín–. Así pues, los cuestionarios están divididos por apartados de la siguiente manera:

| Cuestionario de los profesores | Cuestionario de los alumnos |
|---|---|
| Apartados: | Apartados: |
| I) Información general | I) Información general |
| II) Uso de las TIC | II) Uso de las TIC |
| III) Formación de las TIC | ---------- |
| IV) Aplicaciones de las TIC en clase | III) Uso de las TIC en clase de ELE |
| V) Valoraciones de las TIC | IV) Valoraciones de las TIC |
| VI) Creencias | V) Creencias |

*Tabla 1: Apartados del cuestionario de los profesores y alumnos.*

## 5. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación exponemos el análisis de los distintos niveles curriculares de la educación superior para observar el despliegue de la enseñanza-aprendizaje de contenidos con las TIC de un nivel a otro para alcanzar el primer objetivo de nuestra investigación. Posteriormente, haremos la presentación de algunos resultados relevantes de los cuestionarios de los profesores y alumnos que aluden al segundo objetivo.

### 5.1. Currículo a nivel estatal

El documento a nivel estatal de educación superior conocido como *University Act*[1] se diseñó como alternativa a finales de los 80 tras la caída de un régimen totalitario

1 http://edu.law.moe.gov.tw/EngLawContent.aspx?Type=E&id=37

que establecía un control sobre la administración, el personal y el currículo de todas las instituciones universitarias (Law 1999). En la actualidad, dicho documento otorga autonomía a las instituciones superiores en lo que concierne al personal, administración y currículo:

"[…] the responsibility of curriculum development, formerly under the auspices of the Ministry of Education, with increasing level of autonomy of the department, will gradually shift to the administrations of universities and colleges. Each university should form its own General Education Committee and design its own general curriculum reflecting its proper mission and vision" (Liu, 2004, sección *Reform of College Curricula*, párrafo 4).

El *University Act* es de carácter referencial, en el que se recoge un conjunto de principios generales que refleja una visión particular sobre los fundamentos que son esenciales para la construcción de la teoría de la enseñanza superior y sirve como guía para las actividades docentes de los centros universitarios. En relación con el proceso de desarrollo curricular de Jonhson (1989), se correspondería con la primera fase *curriculum planning.* En este primer nivel no encontramos ninguna presencia del uso de las TIC sobre la educación superior. No obstante, merece la pena decir que en el contexto de la educación secundaria[2] vemos que las políticas de las TIC se hacen explícitas a través del *e-Taiwán Project Office*[3], que prescribe un currículo tanto para los alumnos de las escuelas primarias (6 años) como escuelas secundarias (3 años), con la inserción obligatoria de la asignatura de informática.

### 5.2. Currículo a nivel institucional

En este nivel nos encontramos con las líneas fundamentales que orientan el modelo curricular de la Facultad de Lengua y Literatura Extranjera de la Universidad de Tamkang (TKU), que correspondería a la fase *ends/means specifications* de Jonhson (1989). Se han identificado dos dimensiones: una que identifica los fines o principios generales de dicha universidad y otra donde los fines generales aluden a la forma de concebir el aprendizaje de lenguas extranjeras. Mientras que la primera dimensión pone énfasis en el desarrollo de unos determinados valores y actitudes, reflejo del triple

2 Recomiendo la obra *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study.* Ofrece una amplia visión del uso de las TIC en escuelas secundarias de 23 países.

3 http://www.etaiwan.nat.gov.tw/content/application/etaiwan/english/index.php

objetivo[4] sobre el que fue concebida la institución universitaria, la segunda dimensión tiene que ver con la fundamentación teórica del currículo, una concepción de carácter cultural y comunicativo para el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras. A la hora de desarrollar los últimos dos fines se establecen objetivos curriculares más concretos que aluden a dichos fines; esto es que los objetivos nos permiten tener en cuenta con más detalle las ideas y los principios que desea alcanzar este nivel. En nuestro contexto, la consideración para hacer explícitos los objetivos se clasifican en objetivos basados en cursos y basados en niveles de competencia (Richards, 1990).

### 5.3. Currículo a nivel departamental

En este nivel se identifican a los miembros del Departamento de Español como los encargados de desarrollar y concretar los fines-objetivos propuestos por la Facultad en forma de programación para su implementación en el aula. Esto nos lleva a pensar que nos estaríamos situando en la tercera/cuarta fase de concreción del modelo de Johnson (1989) *Programme implementation/implementation in the classroom.* Aquí observamos que los objetivos que persigue el Departamento son explicitados basados en cursos, asumiendo de alguna manera las ideas de los objetivos para convertirlos en cursos que forman parte de la programación y que posteriormente serán implementados en el aula. En este nivel los objetivos específicos van tomando consistencia en la programación del Departamento en forma de asignaturas obligatorias, optativas y obligatorias que asigna la universidad. Es en esta última donde observamos dos asignaturas obligatorias en relación con las TIC que la universidad obliga a los alumnos a tomar durante el primer año de carrera. Los contenidos de *Introduction to Computers* y *Global technology revolution* orientan a los alumnos hacia los usos más básicos y procedimentales de las herramientas informáticas (procesadores de texto, programas de presentación, etc.) y no orientadas hacia la adquisición de contenidos de ELE mediante las tecnologías.

### 5.4. Resultado del cuestionario de los profesores

Si nos detenemos un momento en los datos del apartado II) Uso de las TIC, y observamos en la Tabla 2 los recursos informáticos que saben usar habitualmente los profesores (pregunta 7), nos daremos cuenta que muchos de ellos, de valores altos,

4 http://english.tku.edu.tw/aboutTKU_ideas_tripleObjective.asp

parecen tener una estrecha relación con programas de aplicaciones de ofimática para edición y presentación de documentos. También resulta interesante la alta valoración de la aplicación Plataforma Virtual. Merece la pena mencionar que esta última aplicación informática hace referencia a *Teaching Resource Platform*, proyecto impulsado por la propia universidad que se puso a disposición para los profesores en el 2003 para promocionar un nuevo entorno de aprendizaje y enseñanza. Por otro lado, si vemos los valores bajos, nos daremos cuenta que tienden a situarse en hojas de cálculo y bases de datos, como también programas de comunicación virtual sincrónicas chats, red social, y asincrónicas, foros, blogs, podcasts, exceptuando el correo electrónico.

**Pregunta 7: ¿Sabe usar los siguientes recursos informáticos?**

N = 10

| Recursos informáticos | 1=nada | 2=poco | 3=bastante | 4=mucho |
|---|---|---|---|---|
| **Procesador de texto** | **0%** | **0%** | **40%** | **60%** |
| **Programas de presentación** | **0%** | **10%** | **40%** | **50%** |
| Hojas de cálculo | 30% | 30% | 30% | 10% |
| Base de datos | 40% | 40% | 10% | 10% |
| **Correo electrónico** | **0%** | **10%** | **30%** | **60%** |
| ***Chat*** | **20%** | **40%** | **30%** | **10%** |
| Foros | 30% | 40% | 30% | 0% |
| Blogs | 40% | 30% | 20% | 10% |
| **Plataforma Virtual** | **0%** | **20%** | **80%** | **0%** |
| **Red Social** | **30%** | **30%** | **30%** | **10%** |
| Wikis | 30% | 30% | 30% | 10% |
| Canales de video *Youtube* | 0% | 30% | 70% | 0% |
| Podcast | 50% | 50% | 0% | 0% |
| Navegadores | 0% | 0% | 60% | 40% |
| Programas diseño Web | 50% | 40% | 10% | 0% |

*Tabla 2: apartado II) Uso de las TIC. Cuestionario de los profesores.*

Partiendo de las respuestas obtenidas de este grupo de participantes acerca de las herramientas que saben usar habitualmente fuera del contexto académico, podemos establecer que estamos ante un grupo de participantes que saben usar bastante o mucho los recursos informáticos que están relacionados con aplicaciones

de escritorio para editar, presentar documentos y programas de comunicación asincrónicas, como el correo electrónico. También queda reflejado que varias aplicaciones Web 2.0 quedan bastante rezagadas en su uso cotidiano. En el apartado IV) Aplicaciones de las TIC en clase que trata sobre el uso de los recursos digitales que hacen los profesores con finalidades didácticas (pregunta 9.2), podemos observar que los usos que hacen con dichos fines de las aplicaciones de ofimática se centran en procesadores de textos y presentaciones de documentos. En cuanto a los usos que hacen los profesores de las aplicaciones Web 2.0, por ejemplo blogs, wiki, red social, podcast, con fines didácticos, observamos que esos valores se mantienen relativamente con respecto a los valores de la Tabla 2. Esto nos sugiere que tanto las herramientas que saben usar habitualmente los profesores de este contexto como las que suelen hacer con fines didácticos tienden a asemejarse en sus valores. Del mismo modo, también nos interesaba ver en la Tabla 3 con qué finalidades didácticas las usaban.

**Pregunta 9.4: Marque para qué utiliza los recursos informáticos en sus actividades docentes**

| **N=10** | |
|---|---|
| **X variable** | |
| **Propósito.** | **Porcentaje** |
| **Enseñar en el aula.** | **80%** |
| **Complementar la clase.** | **70%** |
| **Estudiar algún tema específico.** | **70%** |
| **Desarrollar comprensión auditiva.** | **60%** |
| Editar documentos. | 50% |
| Proponer actividades didácticas. | 50% |
| Intercambiar recursos con alumnos. | 40% |
| Intercambiar recursos con colegas. | 40% |
| **Desarrollar producción oral.** | **40%** |
| **Desarrollar producción escrita.** | **20%** |
| **Desarrollar comprensión lectora.** | **20%** |
| **Desarrollar aprendizaje a largo plazo.** | **20%** |

*Tabla 3: apartado IV) Aplicaciones de las TIC en clase. Cuestionario de los profesores.*

Si hacemos un recuento, en orden de importancia porcentual de los usos con fines didácticos, vemos que muchos profesores los emplean para desarrollar un

abanico de actividades en el proceso de enseñanza. Sin embargo, es evidente que también existen unas finalidades más relevantes que otras, por ejemplo que la mayoría de ellos, además de trabajar con materiales tradicionales de enseñanza, hacen uso concreto de los recursos digitales para complementar sus clases. A pesar de que esta finalidad no representa, ni mucho menos, nada novedoso en el ámbito académico, una buena parte de los profesores sí que los emplean para estudiar algún tema específico que no está al alcance de los materiales tradicionales o para desarrollar la comprensión auditiva. Esto nos hace suponer que los recursos están considerados por parte de los profesores como un recurso para proponer actividades didácticas en las clases cuyas características las hacen ventajosas para la enseñanza y aprendizaje de ELE.

A continuación, en el apartado V), Valoraciones de las TIC, la primera cuestión que nos interesaba tenía que ver con la perspectiva en el proceso de enseñanza (pregunta 10) y si nos detenemos a analizar los valores de la Tabla 4, por primera vez, ninguno de los 10 participantes optó por el valor más bajo *1=nada* para indicar en qué medida las TIC favorecen en su proceso de enseñanza. En cambio, observamos que, efectivamente, el resto de las valoraciones se han centrado en la posición *3=bastante*.

**Pregunta 10: Valore en qué medida cree que los recursos informáticos pueden favorecer al PROFESORADO en su proceso de ENSEÑANZA de ELE**

N=10

| Las TIC puede favorecer a la enseñanza: | 1=nada | 2=poco | 3=bastante | 4=mucho |
|---|---|---|---|---|
| A la ejemplificación de usos reales de la lengua | 0% | 0% | 70% | 30% |
| A la planificación de las clases | 0% | 50% | 40% | 10% |
| A la exposición del *input* (información) | 0% | 20% | 40% | 40% |
| A la reducción de fotocopias a grupos | 0% | 10% | 60% | 30% |
| A la variedad de materiales didácticos | 0% | 20% | 50% | 30% |
| A la dinámica de clase | 0% | 20% | 50% | 30% |

*Tabla 4: apartado V) Valoraciones de las TIC. Cuestionario de los profesores.*

En cuanto a la perspectiva en el proceso de aprendizaje (pregunta 10.1), los valores por los que han optado los participantes para las variables, en efecto tienden a posicionarse en valoraciones intermedias, en el sentido de que se mantiene una postura moderada en cuanto a estas dos cuestiones. Ahora, si analizamos las variables elegidas por los profesores de ambas perspectivas, el resultado nos sugiere que los participantes son consientes del plus que las TIC pueden aportar en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que emplean mayoritariamente aplicaciones de escritorio para sus respectivas clases. Este complemento añadido alude, sobre todo, a que las TIC favorecen una exposición real de la lengua que a lo mejor no se encuentra en los materiales tradicionales y, por consiguiente, incrementa la interacción y la motivación por parte de los alumnos.

**Pregunta 10.1: Valore en qué medida cree que los recursos informáticos pueden favorecer al ALUMNADO en su proceso de APRENDIZAJE de ELE**

N=10

| Las TIC puede favorecer al aprendizaje: | 1=nada | 2=poco | 3=bastante | 4=mucho |
|---|---|---|---|---|
| A la interacción | 0% | 0% | 80% | 20% |
| A la motivación | 0% | 0% | 60% | 40% |
| A las destrezas de comunicación | 0% | 20% | 70% | 10% |
| **Al aprendizaje autónomo** | **0%** | **60%** | **30%** | **10%** |
| **Al aprendizaje cooperativo** | **0%** | **50%** | **30%** | **20%** |
| A adquirir conocimientos digitales | 10% | 40% | 30% | 20% |
| A comprender mejor el contenido de la asignatura | 0% | 40% | 50% | 10% |
| A facilitar la solución de los problemas | 0% | 40% | 60% | 0% |

*Tabla 5: apartado V) Valoraciones de las TIC. Cuestionario de los profesores.*

### 5.5. Resultado del cuestionario de los alumnos

Los resultados obtenidos muestran que los recursos informáticos que saben usar habitualmente los alumnos abarcan tanto programas de comunicación asincrónicas como sincrónicas. Asimismo, vemos que las aplicaciones de escritorio relacionadas con procesadores de texto y programas de presentación ocupan un espacio importante en su uso habitual. Es también este hecho que nos hace suponer que nos encontramos con un grupo de participantes que tienen un cierto dominio básico de los recursos de la informática. Consideramos importante este hecho puesto que permite al profesorado tener una visión previa de la competencia digital que poseen los alumnos.
Pregunta 6.2: ¿Sabe usar los siguientes recursos informáticos?

N = 58

| **Recursos informáticos** | **1=nada** | **2=poco** | **3=bastante** | **4=mucho** |
|---|---|---|---|---|
| Procesador de texto | 0% | 2% | 53% | 45% |
| Programas de presentación | 0% | 9% | 50% | 41% |
| Hojas de cálculo | 7% | 38% | 53% | 2% |
| Base de datos | 60% | 30% | 9% | 1% |
| Correo electrónico | 0% | 2% | 17% | 81% |
| ***Chat*** | **0%** | **2%** | **24%** | **74%** |
| **Foros** | **15%** | **24%** | **34%** | **27%** |
| **Blogs** | **2%** | **15%** | **31%** | **52%** |
| **Plataformas Virtuales** | **21%** | **41%** | **29%** | **9%** |
| **Red Social** | **2%** | **14%** | **17%** | **67%** |
| Wikis | 22% | 35% | 26% | 17% |
| **Canales de video *Youtube*** | **5%** | **3%** | **18%** | **74%** |
| Podcast | 31% | 33% | 24% | 12% |
| Navegadores | 7% | 7% | 26% | 60% |
| Programas diseño Web | 38% | 43% | 17% | 2% |

*Tabla 6: Apartado II) Uso de las TIC. Cuestionario de los alumnos.*

La pregunta 6.4 versaba sobre la finalidad del uso de los ordenadores. Aquí los participantes podían optar por más de una variable relacionada con el propósito del uso. En orden de importancia, la respuesta ha sido unánime para todos los participantes. El 100% (58) afirman que usan el ordenador en su vida cotidiana para hacer búsquedas de materiales como complemento, mientras que el 98% (57) emplean los ordenadores para la realización de los deberes escolares. Otra de las finalidades que podemos destacar es que el 95% (55) de los participantes consideran los ordenadores una herramienta que les ayudan para la edición de documentos y como un recurso empleado para actividades lúdicas (ocio). El 93% (54) usan los ordenadores para comunicarse con los amigos, mientras que el 60% (35) los emplean para comunicarse con los profesores. Como se deduce de esta descripción, los recursos digitales que saben usar los participantes abarcan una amplia gama de aplicaciones, desde programas de comunicación asincrónica, sincrónica y las aplicaciones Web 2.0. Merecen especial atención estos datos para los profesores que tengan intenciones de integrar las TIC en sus clases, puesto que apuntan a que nos encontramos con unos participantes que poseen una cierta competencia digital. Este hecho nos hace considerar la *Horizontal integration* de Levy (2006), refiriéndose a la perspectiva que se enfoca hacia la experiencia, el conocimiento y la predisposición, sin olvidar

comprender lo que pueden y no asumir los alumnos. Esto permite a los profesores que quieran integrar las TIC en sus clases una óptica que les ayuda a optar por las herramientas más apropiadas para cada nivel. En el apartado IV) Valoraciones de las TIC, es interesante ver en la Tabla 7 que la mayoría de los participantes han optado por valores relativamente altos, *3=bastante* y *4=mucho* a las variables que ofrecíamos en la pregunta 8.

**Pregunta 8: Valore en qué medida cree que los recursos informáticos pueden favorecer al ALUMNADO en el proceso de APRENDIZAJE de ELE**

| N = 49 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Las TIC favorece a:** | **1=nada** | **2=poco** | **3=bastante** | **4=mucho** |
| 8.1 Al aprendizaje autónomo | 2% | 18% | 41% | 39% |
| 8.2 A la motivación por aprender | 2% | 12% | 37% | 49% |
| 8.3 A la realización de deberes | 0% | 8% | 35% | 57% |
| 8.4 A la comprensión auditiva | 0% | 6% | 27% | 67% |
| 8.5 A la comprensión lectora | 2% | 12% | 51% | 35% |
| 8.6 A la comprensión escrita | 4% | 31% | 53% | 12% |
| 8.7 A la producción oral | 2% | 27% | 41% | 31% |
| 8.8 Al input real de la lengua | 0% | 16% | 45% | 39% |
| 8.9 A un aprendizaje continuo | 0% | 6% | 20% | 73% |

*Tabla 7: apartado IV) Valoraciones de las TIC. Cuestionario de los alumnos.*

Una buena parte, el 73% (36) piensan que las TIC favorecen en su aprendizaje continuo, el 67% (33) creen que es favorable para el desarrollo de su comprensión auditiva y el 57% (28) para la realización de deberes. En segundo lugar, además de los datos numéricos de los que disponemos a partir de este cuestionario, estos resultados también reflejan de algún modo que los participantes consideran que los recursos informáticos favorecen positivamente a los distintos aspectos en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la valoración con respecto al profesorado en su proceso de enseñanza (pregunta 8.1), también han sido bastante favorables. Los resultados en la Tabla 8 se centran en valores *3=bastante* y *4=mucho* y se ven además reflejadas ciertas nociones de la pedagogía que los participantes consideran importantes para el proceso de enseñanza. Como ejemplo, el 67% (33) consideran que las TIC favorecen mucho al interés y la dinámica en el proceso de enseñanza del profesor, mientras que más de la mitad, el 61% (30), piensan que los recursos informáticos benefician mucho a la exposición de material original.

**Pregunta 8.1: Valore en qué medida cree que los recursos informáticos pueden favorecer al PROFESORADO en el proceso de ENSEÑANZA de ELE**

| N = 49 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Las TIC favorece a:** | **1=nada** | **2=poco** | **3=bastante** | **4=mucho** |
| 8.1.1 Al incremento del interés y dinámica en clase | 0% | 4% | 29% | 67% |
| 8.1.2 A la exposición de material original | 0% | 4% | 35% | 61% |
| 8.1.3 A la obtención rápida de material | 0% | 12% | 47% | 41% |
| 8.1.4 Al incremento de la comunicación con profesor | 2% | 12% | 45% | 41% |
| 8.1.5 A la distribución uniforme de información a grupos numerosos | 0% | 12% | 49% | 39% |
| 8.1.6 A la reducción de tiempo y costes asociado a material físico | 4% | 29% | 43% | 24% |

*Tabla 8: apartado IV) Valoraciones de las TIC. Cuestionario de los alumnos.*

A partir de lo expuesto, creemos que todas estas cuestiones desde la perspectiva del alumnado que acabamos de presentar pueden ofrecer una visión preliminar a los profesores de las diversas posibilidades que tienen las TIC en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Asimismo, teniendo en cuenta dichas cuestiones, también permiten a los profesores conocer de antemano las actitudes y la disponibilidad que pueden tener los alumnos de ELE en este contexto. Como se deduce de esta descripción, suponemos que estamos ante participantes que tienen una disponibilidad bastante alta de compaginar las herramientas informáticas con el material tradicional. Los datos también parecen apuntar a que existe una cierta expectativa por parte de los alumnos en cuanto a los recursos que emplea el profesor en clase, teniendo en cuenta que una buena parte cree que el profesor debería aventurarse un poco en la enseñanza de ELE mediante las TIC.

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación es ofrecer unas pautas que nos ayuden en un futuro para llevar a cabo la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán). Para alcanzar dicho objetivo, nos propusimos 3 objetivos específicos:

1) Analizar los distintos niveles curriculares que conciernen a la educación superior para detectar la presencia de la enseñanza/aprendizaje con las TIC y ver cómo se despliega su hilo conductor de un nivel a otro.

El análisis nos dice que la presencia de la enseñanza/aprendizaje de los conocimientos mediante las TIC está presente de forma implícita en los fines y objetivos a nivel institucional: *Globalization, Information-oriented education and Future-oriented education Innovative / Thinking in and for Age of Digital Learning*. El despliegue del hilo conductor de estos objetivos desembocan en cursos aislados de carácter obligatorio *Introduction to Computers* y *Global technology revolution* que orientan a los alumnos al uso procedimental de los ordenadores y no hacia la enseñanza/aprendizaje de los contenidos a través de los recursos informáticos. Este hecho refleja que durante el despliegue de un nivel curricular a otro se tiende a perder consistencia, de modo que los fines y objetivos se vuelven cada vez más frágiles mientras se van concretando de un nivel curricular a otro. En este sentido, creemos que para la integración de las TIC, el currículo debe establecer un enlace apropiado para cerrar la brecha entre el potencial que pueden ofrecer las TIC con la práctica que se lleva a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos mediante las tecnologías con el fin de evitar la creación de cursos aislados, sino cursos articulados de las TIC con los programas de enseñanza/aprendizaje. En líneas similares, Levy (2006) considera que los currículos deben matizar los objetivos que se pretenden alcanzar de un nivel a otro, poniéndolos de forma explícita en la programación en todos los niveles curriculares para que los profesores y los alumnos puedan empezar con la integración. También estamos de acuerdo con el primer nivel de Graham (2011) para la integración de las TIC. En su trabajo, el autor señala que este nivel se refiere a la *Integration at institutional level*, en el cual la institución debe velar para que las decisiones que se toman en relación con las TIC sean aplicables de forma coherente en la programación, la gestión y el manejo de los recursos informáticos.

2) Conocer el uso que hacen de las TIC los profesores y alumnos, así como también sus valoraciones, conocimientos y creencias.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación de los profesores y de los alumnos, diríamos que ambos colectivos se encuentran en un contexto institucional en el que no carecen de recursos informáticos ni a nivel de *software* ni a nivel de *hardware*. El colectivo de los profesores posee un dominio relativamente alto dentro/fuera del contexto académico de los recursos informáticos de aplicaciones de escritorio

relacionados con procesadores de textos y programas de presentación. La finalidad didáctica de estos tiende a ser similar a la enseñanza tradicional de Presentación-Práctica-Producción (PPP). También destacamos que de forma muy consistente las Plataformas Virtuales van ganando cada vez más terreno, aunque no esté especificado ni en el currículo a nivel institucional ni a nivel departamental, que utilizan principalmente para difundir recursos, información y material de complemento. Estos ejemplos de usos demuestran una vez más que la tecnología no determina el potencial didáctico, sino que es la pedagogía la que determina y facilita la transformación del potencial de las TIC hacia un proceso de enseñanza/aprendizaje. Por consiguiente, en ocasiones dichos recursos no son empleados de la forma que se considera una innovación pedagógica, reflejando una brecha entre el potencial que pueden ofrecer las TIC con la práctica que llevan a cabo los profesores. Por tanto, creemos que las TIC están presentes, pero cuyo uso aún no se ha convertido en una práctica común a nivel institucional. Consideramos que el hecho de usar estas aplicaciones parece estar anclado fuertemente en las ventajas practicas que ofrecen, facilitando al profesor en su proceso de enseñanza y porque tienen que ver con los beneficios que pueden aportar. No es sorprendente este dato en el campo académico, pero efectivamente la mayoría de los profesores parecen estar conformes con los beneficios pedagógicos que pueden ofrecer las herramientas digitales al ALAO, lo que desemboca en que adopten una actitud positiva cuando las TIC resultan beneficiosas en el ámbito escolar (Selwood y Tang, 2007). Los profesores no recurren con frecuencia a la práctica de aplicaciones informáticas relacionadas con la Web 2.0 para el aprendizaje, pero podemos concluir que entre los profesores se está estableciendo de forma paulatina una creencia de recurrir a los recursos informáticos para la exposición real de información con fines didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE en Taiwán

Por otro lado, llama la atención que en nuestro caso la formación digital no va en paralelo con la trayectoria del docente. Sin embargo, la necesidad de la gran mayoría de los profesores de adquirir conocimientos es a través de las distintas aplicaciones que encontramos en la red, entre cuyos canales más destacados se encuentran los blogs, foros y chats. Sin duda, la formación pedagógica con respecto a las TIC pone en evidencia que es una de las cuestiones importantes a la hora de trabajar, y que sin ella se convierte en una de las dificultades que les impide realizar la integración. También sabemos que una buena parte de este colectivo valora positivamente la contribución de los recursos informáticos en clase y que son concientes del plus que pueden aportar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE, sobre todo a la exposición del material auténtico de la lengua, cuya características las hacen ventajosas para dicho proceso. Finalmente, sabemos que es un colectivo que hace uso de las TIC en las clases como

receptor/productor de información, haciendo combinación de ambos y que consideran que la forma de enseñar/aprender ELE en Taiwán no tendrá cambios significativos por la aparición de los recursos digitales en el campo de la docencia. Estos datos arrojados nos hacen pensar que el colectivo podría situarse entre las etapas 4-5 (*Try again. Someone tells them it really works. They try again. They see it does in fact have relative advantage- Fear/awe. More people start to use it, but still there is (a) fear, alternating with (b) exaggerated expectations*) de las 7 que Bax (2003) propone para llegar a una normalización del ALAO.

Por su parte, en el colectivo de los alumnos sabemos que los recursos digitales que saben usar abarcan una amplia gama que van desde las aplicaciones de escritorio hasta las aplicaciones informáticas Web 2.0 y programas de comunicación asincrónicas/sincrónicas. Estas herramientas digitales parecen indicar que están integradas en su uso cotidiano, asumiendo las TIC como parte de su vida y no como un complemento, ya que también ocupan un lugar importante tanto con fines de estudio como con fines de ocio. Por consiguiente, consideramos que estamos ante un colectivo que posee un nivel de competencia digital con la capacidad de adquirir información/conocimiento a través de distintas formas de exposición. Hemos observado que los agrados a la hora de trabajar con alguna herramienta determinada se asemejan a aquellas que saben usar habitualmente, lo que nos hace considerar que estas pueden ser un motor en la motivación que podría favorecer positivamente durante el proceso de aprendizaje. Entre las aplicaciones de mayor agrado que hemos recogido se encuentran las aplicaciones informáticas relacionadas con la Web 2.0, blogs, redes sociales y aplicación de comunicación como los foros. También sabemos, basándonos en los resultados, que este colectivo es conciente del potencial que pueden aportar estas aplicaciones para determinadas clases, al tener en cuenta que han optado por varias aplicaciones que pueden potenciar a desarrollar las distintas destrezas de aprendizaje. En lo que se refiere a las valoraciones, vemos que su opinión es bastante favorable, manteniendo una postura positiva que a su vez refleja una cierta noción de la pedagogía que consideran importantes para el proceso de aprendizaje. Por último, aunque no sea un dato novedoso, los resultados muestran que este colectivo posee un nivel de aceptación bastante alto para trabajar con las TIC en clase, un dato similar a los trabajos de Almahboub 2000; Wu y Tsai 2006, Selwood y Tang 2007, que demuestran que los aprendices generalmente suelen adoptar una actitud positiva. Esto nos lleva a la conclusión de que nos encontramos con un colectivo que tiene distintas maneras de asimilar los conocimientos con un nivel de competencia digital relativamente alto y que a raíz de esto el profesor debe disponer de distintas herramientas para intentar trasladar su información al número máximo posible de alumnos.

3) Ofrecer unas pautas que nos ayuden luego a proponer criterios más concretos para una integración coherente y adecuada de las TIC en el currículo.

Los primeros dos objetivos, el análisis de los distintos niveles curriculares y los resultados de los profesores y alumnos, nos ayudan a proponer unas pautas preliminares para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang. A continuación, basándonos en todo lo que hemos expuesto presentamos un listado de pautas que pueden ayudarnos para hacer luego la integración:

- La integración de las TIC debe implicar dos dimensiones, una cualitativa y otra cuantitativa. La primera implica la formación de los docentes. Dicha formación ha de basarse en un marco de enseñanza-aprendizaje que pueda poner en relieve el potencial de las TIC con fines didácticos. La segunda implica el apoyo técnico a nivel institucional e individual, puesto que el desarrollo de las TIC varía en función de los recursos de la institución.

- Las dos dimensiones anteriores han de ir articuladas/de la mano.

- Dentro de esta integración han de existir unas guías de orientación pedagógica que sirvan como "puente" para unir el potencial que pueden aportar los recursos informáticos con la práctica que se lleva a cabo.

- Dicha orientación pedagógica también ha de ser el enlace para hacer explícitos los fines/objetivos que están en los currículos con lo que se pretende transmitir a la clase, de tal forma que el enlace pueda garantizar que el uso de las TIC se lleve a cabo como una práctica pedagógica y no como una "réplica" de lo que se hace con los materiales tradicionales.

Estas pautas siguen unas líneas muy similares y aluden de alguna forma a los trabajos de Graham (2011), Levy (2006), Bax (2003), Gros (2000) y Vallance (2000). Pese a que existen diferencias obvias en estos trabajos, creemos que nos han sido de gran utilidad, aportando una visión clara para comenzar con una integración coherente en el currículo de nuestro contexto. Hasta aquí hemos intentado dar una pincelada del contexto en el que nos encontramos, huyendo de los tópicos, con el fin de alcanzar nuestro objetivo, ofrecer unas pautas para llevar a cabo la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán).

## BIBLIOGRAFÍA

Almahboub, S. F. (2000). *Attitudes toward computer use and gender differences among Kuwaiti sixth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Denton.

Bax, S. (2003). CALL, past, present, future. *System*, 31, 13-28.

Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning.* Harlow: Pearson Education.

Bren, M. (1984). General-Purpose Language Teaching: A Variable Focus Approach. En C. J. Brumfit (Ed), *General English* sílabo *design: curriculum and* sílabo *design for the general English classroom*. ELT Documents 118. Oxford: Pergamon/British Council.

Browne, C. y Gerrity, S. (2004). Setting Up and Maintaining a CALL Laboratory. En S. Fotos y C. Browne. (Eds), *New Perspectives on CALL Second Language Classrooms* 171-197. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology.* Ámsterdam: John Benjamins, cop.

Chen, Yu-li. (2008). Factors Affecting the Integration of Information and Communication Technology in Teaching English in Taiwan. *Professional Teaching Article*. Asian EFL Journal.

Chui, Mei-Wen. (2003). *Computer-Assisted Language Learning: Attitudes of Taiwanes College Students*. Tesis de Master no publicada. Obtenida el 20 de mayo de 2011, de ir.csu.edu.tw/dspace/bitstream/987654321/619/1/00212939.pdf

Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: Ediciones La Muralla

Díaz Barriga, F. (2010). *Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación.* En Pensamiento Iberoamericano, número 7, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Escudero,J.M. (1999) Tecnología educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la innovación y la mejora de la educación. En ALONSO, C. La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas. 33-47Barcelona: II Jornadas Tecnología Educativa.

Fotos, S. y Browne, C. (2004). *New Perspectives on CALL Second Language Classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fotos, S. (2004). Writing as Talking: E-mail Exchange for Promoting Proficiency and Motivation in the Foreign Language Classroom. En S. Fotos y C. Browne. (Ed), *New Perspectives on CALL Second Language Classrooms.* 109-129. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, D. (2011) Integrating ICT into language teaching. Module 2.1 in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University [Online]. Obtenida el 20 de abril de 2011, de http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-1.htm

Graus, J. 1999. *An Evaluation on the usefulness of the Internet in the EFL classroom.* Holanda: Universidad de Nijmegen. Tesis de Máster no publicada. Obtenida el 15 de mayo de 2011, de http://home.plex.nl/~jgraus>

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Hubbard, P. (2004) Learner training for effective use of CALL. En S. Fotos y C. Browne (Ed), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms.* 45-48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hubbard, P. y Levy, M. (2006). *Teacher Education in CALL.* Ámsterdam, Netherlands: John Bejamins Publishing Co.

Huh, K. y Hu, W. (2005). Criteria for effective CALL research. En Egbert, J. y Petrie, G. M. (Ed), *CALL research perspective.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, R. (1989). *The Second Language Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.

Law, N., Pelgrum, W.J. y Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study.* Hong Kong: CERC-Springer.

Law, Wing-Wah (1999). Higher Education in Taiwan: The Rule of Law and Democracy. En *International Higher Education*, no. 11, Spring.

Levy, M. 1997. *Computer-Assissted language learning: Context and conceptualization.* Oxford: Clarendon Press.

Levy, M. (2006). *CALL dimensions: options and issues in computer-assisted language learning.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Lin, Y. y Chang, C. *New concepts of computer literacy for teachers in Taiwan.* Paper presented at the annual meeting of the 54th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Palmer House Hotel, Chicago, Illinois Online <PDF>. Obtenida el 2 de febrero de 2011, de http://www.allacademic.com/meta/p401057_index.html

Lin, Shinn-Rong, Teng, Hsiao-Ting (2005). *A reflection of integrating information technology into teaching-a case study*. World conference on educational multimedia, hypermedia & telecommunications 2005 (p.2474-2479). Montreal, Canada.

Liu Yuan-Tsun (2004). *Important Issues in Higher Education Reform in Taiwan.* Soochow University Publication. Obtenida el 22 de febrero de mayo de 2011, de http://www.scu.edu.tw/physics/science-human/President-Liu/webarticles/taiho.htm

Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

McCarthy, B. (1999). Integration: the sine qua non of CALL. *CALL-EJ online.* Vol. 1, No. 2.

Ministry Of Education, MOE (1997). Promotion of the Teaching of a Second Foreign Language in Senior High Schools. Obtenida el 10 de abril de 2011, de http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=7813&ctNode=503&mp=11

Opp-Beckman, L. Y Kieffer, C. (2004). A Collaborative Model for Online Instruction in the Teaching of Language and Culture. En S. Fotos y C. Browne (Ed), *New Perspectives on CALL Second Language Classrooms*. 225-251. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Richards, J. C. (1990). *The language Teaching Matrix.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, E. (1995). *Disussion of Innovations*. Nueva York: Free Press.

Selwood, I. y Tang F-K., (2007). Use of ICT by Primary Teachers. The Situation in Taiwan (The Republic of China). En Talnall, A., Okamato, T., Visscher, A. P. (Ed), *IFIP International Federetion for Infomation Processing*. Volumen 230, 53-60.

SITES (2006) *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES study.*

Tamkang University Catalog (2009-2010). College of Foreign Languages and Literatures. Obtenida el 10 de abril de 2011, de http://english.tku.edu.tw/Curriculum/foreign/foreign_introduction.pdf

Tamkang University Catalog (2009-2010). Department of Spanish. Obtenida el 10 de abril de 2011, de http://english.tku.edu.tw/Curriculum/foreign/foreign_spanih.pdf

Tamkang Times (2010) *Teaching Resourses Platform: More than 80 percent of full time teachers have used it.* No 744. Obtenida el 21 de abril de 2011, de http://tkutimes.tku.edu.tw/edtl.aspx?no=19875

Vallance, M., Vallance, K. y Matsui, M. (2009). Criteria for the Implementation of Learning Technologies. En M. Thomas. (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. 1-20. Hershey, Nueva York: Information science reference.

Wu, Y-T. y Tsai, Ch-Ch. (2006). *University Students Internet Attitudes and Internet Self-Efficacy: A Study at Three Universities in Taiwan.* CyberPsychology & Behavior. Volume 9, Number 4. Mary Ann Liebert, Inc.

Young, S. S.-C., & Ku, H.-H. (2008). *A Study of Uses of ICT in Primary Education through Four Winning School Cases in the Taiwan Schools Cyberfair*. Educational Technology & Society, 11(3), 52–66.