

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**Relación entre las Competencias Digitales Docentes y la Integración de las  
Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés  
como Lengua Extranjera**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN INTEGRACIÓN E  
INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y  
LA COMUNICACIÓN

**AUTOR**

Juan José Quintana Muñoz

**ASESORA**

Dra. Clara Jessica Vargas D'Uniam

Marzo de 2019

# **Relación entre las Competencias Digitales Docentes y la Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera**

## **Resumen**

El presente estudio tiene como finalidad determinar la relación entre las competencias digitales docentes y la integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para tal propósito, esta investigación considera a ambos aspectos como variables constituidas por diversas dimensiones de acuerdo a los marcos de referencia existentes, con lo cual se diseñó un estudio cuantitativo en el que se elaboró un cuestionario en línea de 44 preguntas como instrumento de recolección de información. Este cuestionario fue validado mediante juicio de expertos y sometido a una prueba piloto para el análisis de confiabilidad mediante alfa de Cronbach, siendo luego respondido por 219 docentes de inglés de un centro binacional ubicado en Lima y provincias.

En términos metodológicos, el principal aporte del estudio es el cuestionario elaborado, cuya confiabilidad fue analizada luego de su aplicación, resultando  $\alpha = 0.881$  para la variable competencias digitales docentes y  $\alpha = 0.910$  para la variable integración de las TIC<sup>1</sup> en TEFL<sup>2</sup>, lo cual demuestra su alta confiabilidad. Asimismo, se analizó la validez de constructo del instrumento mediante un análisis de factores confirmatorio, corroborándose sus diez dimensiones constituyentes.

En cuanto a los aportes empíricos, esta investigación encuentra que los docentes utilizan las TIC básicamente para la planificación e impartición de sesiones de clase, empleándose poco frecuentemente para promover la interacción entre los estudiantes. Se establece asimismo que los docentes consideran lograr un mayor desarrollo de ciertas competencias tecnológicas básicas al contar con infraestructura digital adecuada y un entorno favorable al trabajo colaborativo, el cual es también percibido positivamente para la creación de contenidos y la integración de las TIC en el desarrollo de competencias comunicacionales fundamentales en el idioma inglés.

---

<sup>1</sup> Tecnologías de la Información y Comunicación.

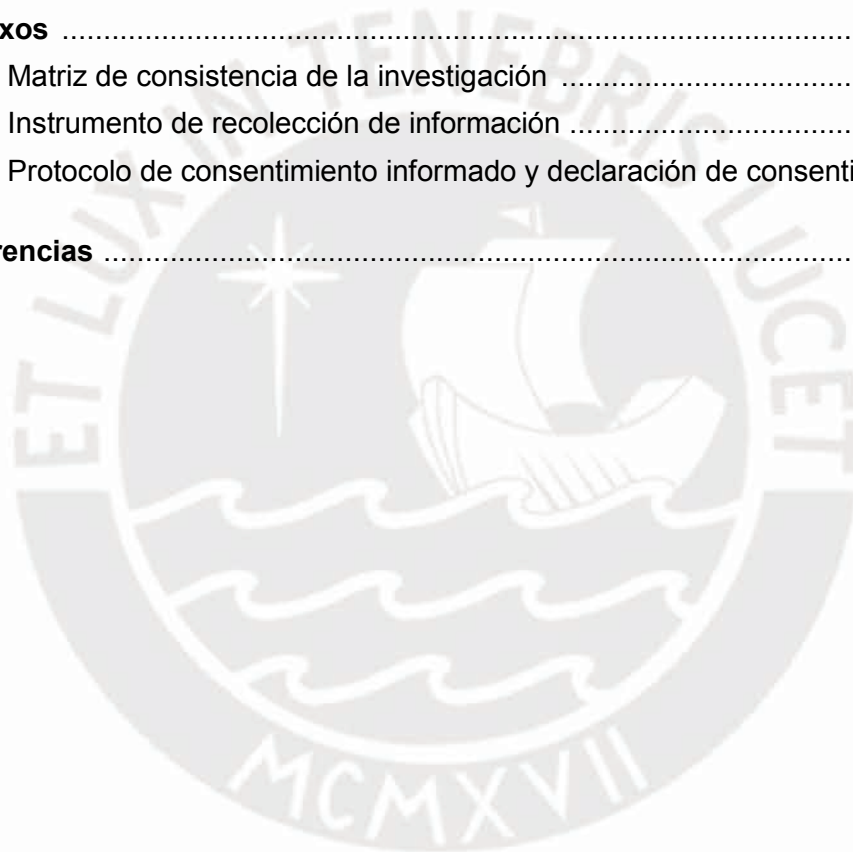
<sup>2</sup> Teaching English as a Foreign Language (Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera)

## Índice

<b>Resumen</b> .....	2
<b>Introducción</b> .....	6
<b>Primera Parte</b> .....	11
<b>Capítulo I: La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera</b> .....	11
1.1. El idioma inglés como lengua global .....	11
1.2. Enfoques metodológicos y post metodológicos de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera .....	13
1.2.1. Enfoque, método, procedimiento y técnica .....	14
1.2.2. La evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera .....	15
1.3. Habilidades comunicacionales fundamentales en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera .....	18
1.3.1. Listening .....	19
1.3.2. Speaking .....	20
1.3.3. Reading .....	22
1.3.4. Writing .....	22
<b>Capítulo II: Competencias digitales docentes</b> .....	25
2.1. Aproximaciones conceptuales sobre competencias digitales docentes .....	26
2.2. Marcos de referencia de competencias digitales docentes .....	28
2.2.1. Aspectos preliminares .....	28
2.2.2. Marcos de competencias digitales referenciales para el estudio .....	28
2.3. Modelos de competencias digitales docentes .....	33
2.3.1. Aspectos preliminares .....	33
2.3.2. Modelos competenciales digitales .....	34
<b>Capítulo III: La Integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera</b> .....	39
3.1. Aspectos preliminares .....	39
3.2. Aproximaciones conceptuales a la integración de las TIC en TEFL .....	39
3.2.1. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) .....	39
3.2.2. La integración de las TIC en la educación .....	44
3.2.3. La integración de las TIC en TEFL .....	46
3.2.3.1. Aspectos generales .....	46
3.2.3.2. Tipos de integración de las TIC en TEFL .....	47
3.2.3.3. Los usos educativos de las TIC en TEFL .....	52
3.3. Fundamentos teóricos sobre la integración de las TIC en TEFL .....	56
3.3.1. Aspectos preliminares .....	56

3.3.2. La teoría sociocultural de Vigotsky .....	58
3.4. El marco TESOL para la integración de las TIC en TEFL .....	60
<b>Segunda Parte .....</b>	<b>63</b>
<b>Capítulo IV: Diseño metodológico.....</b>	<b>63</b>
4.1. Fundamentación y enfoque metodológico de la Investigación .....	63
4.2. Nivel y tipo de investigación .....	63
4.3. Población y criterios de selección de la muestra .....	64
4.4. Variables o categorías .....	65
4.5. Instrumento de recolección de información .....	66
4.5.1. Procedimientos para la determinación de la validez y confiabilidad de los instrumentos .....	68
4.6. Procedimientos éticos de la investigación .....	70
4.7. Procedimientos para el procesamiento y análisis de datos .....	70
4.7.1. Selección del Software .....	72
4.7.2. Ejecución del Software .....	72
4.7.3. Exploración descriptiva e inferencial de datos .....	72
<b>Capítulo V: Análisis de resultados .....</b>	<b>73</b>
5.1. Análisis estadístico descriptivo de las dimensiones de las variables de estudio .....	73
5.1.1. Dimensión tecnológica e instrumental .....	73
5.1.2. Dimensión de creación de contenido .....	76
5.1.3. Dimensión de comunicación y colaboración .....	80
5.1.4. Dimensión informacional .....	84
5.1.5. Dimensión ética y legal .....	88
5.1.6. Dimensión de seguridad .....	92
5.1.7. Dimensión de desarrollo profesional .....	93
5.1.8. Dimensión de integración de las TIC para potenciar la enseñanza del idioma .....	97
5.1.9. Dimensión de trabajo colaborativo del alumnado .....	108
5.1.10. Dimensión de evaluación del alumnado y del proceso de enseñanza .....	110
5.2. Análisis estadístico inferencial de las dimensiones de las variables de estudio .....	112
5.2.1. Correlación entre las dimensiones tecnológica o instrumental y de comunicación/colaboración entre el profesorado mediada por TIC ...	115
5.2.2. Correlación entre las dimensiones de creación de contenido y comunicación/colaboración entre el profesorado mediada por TIC ...	117
5.2.3. Correlación entre las dimensiones informacional y desarrollo profesional .....	119

5.2.4. Correlación entre las dimensiones de desarrollo profesional y de creación de contenido .....	121
5.2.5. Correlación entre las dimensiones de integración de las TIC en TEFL y evaluación del alumnado/del proceso de enseñanza .....	123
5.2.6. Correlación entre las dimensiones de desarrollo profesional e integración de las TIC en TEFL .....	126
5.2.7. Correlación entre la dimensión comunicación/colaboración docente y trabajo colaborativo del alumnado con TIC .....	130
<b>VI. Conclusiones</b> .....	<b>133</b>
<b>VII. Recomendaciones</b> .....	<b>137</b>
<b>VIII. Anexos</b> .....	<b>139</b>
8.1. Matriz de consistencia de la investigación .....	140
8.2. Instrumento de recolección de información .....	145
8.3. Protocolo de consentimiento informado y declaración de consentimiento ...	150
<b>IX. Referencias</b> .....	<b>151</b>



## Introducción

Este estudio empírico se circunscribe a la línea de investigación denominada aprendizaje potenciado por tecnología, siendo la sublínea el uso e impacto de recursos tecnológicos en el desarrollo de capacidades curriculares. Tiene asimismo como objetivo estudiar las competencias digitales docentes y su relación con la integración de las TIC en TEFL para potenciar la enseñanza del idioma inglés mediante la incorporación pedagógica de las tecnologías.

En lo concerniente a las competencias digitales, es preciso señalar que éstas poseen diversos componentes, aunque todos los marcos de referencia y/o autores considerados en el estudio coinciden en señalar a la competencia tecnológica o informática como uno de sus elementos fundamentales (International Society for Technology in Education<sup>3</sup>, 2008; Adell, 2011; Ministerio de Educación de Chile<sup>4</sup>, 2011; UNESCO, 2011; Punie y Brečko, 2013; Onrubia, 2016), la cual, según Adell (2011), implica el aprendizaje y utilización racional de las nuevas tecnologías, así como el análisis crítico para evaluar su uso. En ese sentido, se debe señalar que los estudios referidos a competencias digitales y la integración de las TIC en TEFL seleccionados de diversas bases de datos académicas versan esencialmente sobre la competencia tecnológica o instrumental y su relación con la integración de las tecnologías en la enseñanza del idioma inglés. Esto se sustenta en el hecho que la competencia informática es uno de los principales indicadores de cuán efectiva será la integración de las TIC en TEFL (Atkins y Vasu, 2000, como se citó en Dashtestani, 2014; Ccancapa, Gutiérrez y Mendoza, 2015), aunque ello dependerá en gran medida de que dicha integración se efectúe con un sustento pedagógico (Suárez, 2008; Levis, 2016; Suárez y Ricaurte, 2016; Suárez, 2018a). Teniendo en cuenta ello, se hará referencia a determinados estudios empíricos que han analizado las competencias digitales docentes, en particular la competencia informática, y su relación con la integración de las TIC en TEFL.

El primer estudio considerado fue llevado a cabo en quince instituciones TEFL localizadas en Teherán, Irán, cuyo propósito era determinar el nivel competencial tecnológico de los docentes para la implementación de CALL<sup>5</sup> (Dashtestani, 2014). Para ello se realizaron un test, una encuesta y entrevistas para analizar no solamente dicha competencia, sino también los factores que afectan el desarrollo profesional y la

---

<sup>3</sup> Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE, de ahora en adelante).

<sup>4</sup> MINEDUC de ahora en adelante.

<sup>5</sup> Computer Assisted Language Learning (Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadora).

autopercepción docente al respecto. El análisis mediante estadística descriptiva de la información obtenida estableció que el nivel de competencias tecnológicas percibido por parte del profesorado era muy limitado para una efectiva implementación de CALL, circunscribiéndose básicamente al empleo de procesadores de texto, navegación en internet, correo electrónico y multimedia. En virtud a ello, el estudio sugiere la implementación de programas de capacitación orientados a la mejora de dichas competencias tecnológicas, así como la disponibilidad de recursos tecnológicos pertinentes.

Otro estudio considerado fue efectuado con la participación de veinticinco profesores TEFL en dieciocho colegios de educación primaria de Taiwán, el cual empleó el modelo TPACK<sup>6</sup> para analizar mediante encuestas, entrevistas y observaciones de clase las competencias requeridas por parte de estos docentes para la integración de las TIC en TEFL (Wu y Wang, 2015). Se determinó que los profesores presentaban un nivel satisfactorio en PK<sup>7</sup>, aunque éstos admitían la necesidad de mejorar en TK<sup>8</sup>/TPACK. Esto último se corroboró con las observaciones de clase, encontrándose un bajo grado de integración de las TIC en TEFL, las cuales eran utilizadas esencialmente para la organización del trabajo docente en aula y presentación de información, pero no para promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes. En base a ello, el estudio sugiere la realización de programas de formación y/o capacitación docente que integren tecnologías en TEFL, así como la puesta a disposición de los docentes de la infraestructura tecnológica necesaria.

Otro de los estudios tomados en cuenta en esta investigación fue realizado en escuelas públicas de educación secundaria de 17 municipalidades de México, en el que se analizó el potencial de la integración de las TIC en TEFL (Izquierdo, De la Cruz, Aquino, Sandoval, y García, 2017). Se emplearon cuestionarios sobre CMC<sup>9</sup>, internet y uso general de computadores, así como observaciones de clase, entrevistas y visitas a las escuelas. Se determinó que un porcentaje elevado de docentes empleaba multimedia para complementar los materiales tradicionales de enseñanza, no explorando otras iniciativas instruccionales conducentes a la incorporación de las TIC en TEFL. En este sentido, la investigación recomienda la capacitación del personal docente para no

---

<sup>6</sup> Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (Conocimiento de Contenido, Tecnología y Pedagogía).

<sup>7</sup> Pedagogical Knowledge (Conocimiento Pedagógico).

<sup>8</sup> Technological Knowledge (Conocimiento Tecnológico).

<sup>9</sup> Computer-mediated Communication (Comunicación Mediada por Computadora).

solamente mejorar sus competencias tecnológicas, sino también para hacer un uso efectivo de la infraestructura digital existente en TEFL.

Tal como puede apreciarse, las investigaciones existentes se enfocan principalmente en las competencias tecnológicas docentes y su relación con la integración de las TIC en TEFL. Si bien estas competencias instrumentales son absolutamente necesarias, no son suficientes para que esta integración se realice de forma efectiva (Gros y Mas, 2016), de modo tal que se potencie el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Arias-Castro, 2016), coadyuvando, de paso, a un mejor desempeño profesional del profesorado. Es por ello que surge la necesidad de estudiar otros aspectos de las competencias digitales docentes y el modo en que éstas se relacionan con la incorporación de las tecnologías en TEFL, teniendo como punto de partida la autopercepción del profesorado sobre este punto en particular. Asimismo, si bien los antecedentes mencionados son propuestas desarrolladas en el contexto TEFL en diversos escenarios a nivel mundial, se hace necesario también llevar a cabo un estudio de estas características en el país debido al creciente interés sobre la integración de las TIC en TEFL en el Perú, así como a la carencia de estudios empíricos respecto a este tema en el ámbito nacional.

De este modo, se plantea el problema de investigación en términos de la interrogante ¿Cuál es la relación entre las competencias digitales docentes y la integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera?

En cuanto al objetivo general de la investigación, éste se definió del siguiente modo:

- Determinar la relación entre las competencias digitales docentes y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación, éstos se definieron como sigue:

- Identificar las competencias digitales del profesorado en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.
- Describir la integración de las tecnologías en el aula para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.



Esta investigación se enmarca en el paradigma positivista, empírico y analítico, siendo de nivel correlacional, cuya finalidad es el estudio cuantitativo de la relación entre dos variables: las competencias digitales docentes y la integración de las TIC en TEFL. Con tal propósito, se elaboró un cuestionario de 44 ítems, el cual se sometió a validación mediante juicio de expertos y a una prueba piloto con 33 participantes para el correspondiente análisis de confiabilidad mediante alfa de Cronbach. Tras la obtención de la versión final del instrumento, se elaboró una versión en línea en Google Forms, la cual se envió mediante correo electrónico a una muestra probabilística constituida por 258 docentes TEFL de un centro binacional ubicado en Lima y provincias. Cabe señalar que dicha muestra fue previamente seleccionada a partir de una población total de 781 profesores TEFL mediante SPSS v24<sup>10</sup>, con lo que se buscaba mantener un margen de error de 5% ( $p < 0.05$ ) en los resultados, o un nivel deseado de confianza de 95%.

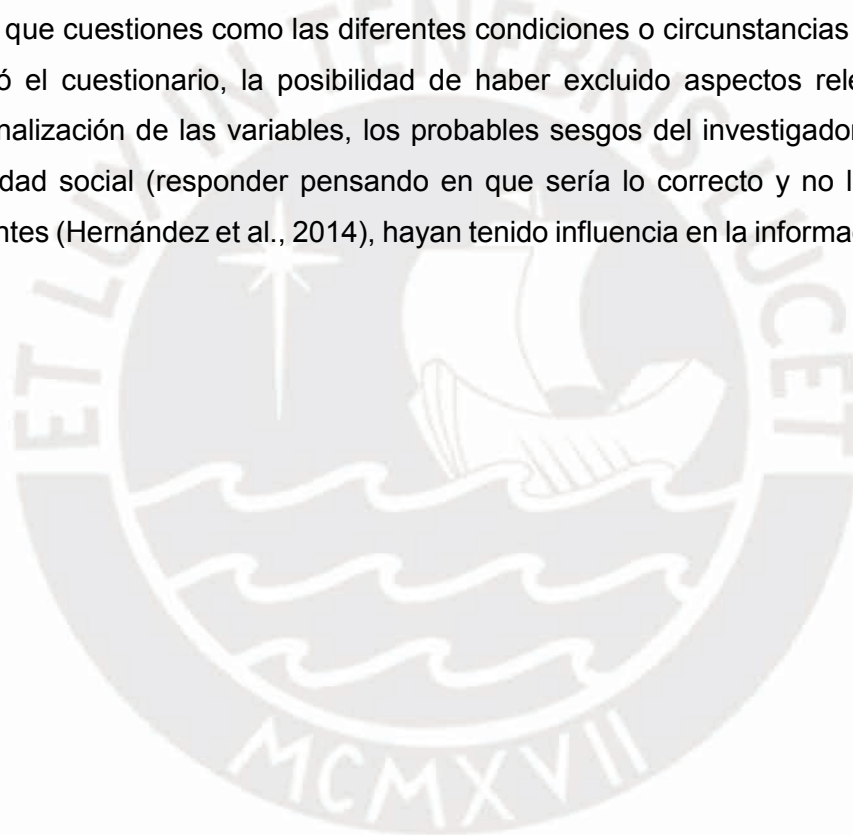
Es preciso indicar que la administración del cuestionario contó con autorización institucional. Respecto al ámbito ético mencionado, se consideró la reserva del nombre de la institución y el anonimato de los participantes, los cuales fueron invitados a brindar un consentimiento informado en el que señalaba que la información recabada tendría carácter anónimo, estando destinada exclusivamente para los fines de una investigación académica personal, cuyos resultados se espera contribuyan al conocimiento y desarrollo del ámbito TEFL.

En lo concerniente a las perspectivas de la investigación, ésta tiene como finalidad recoger y analizar la autopercepción docente respecto a sus competencias digitales y a la integración de las TIC en TEFL, buscando así ampliar dicho espectro de estudio circunscribiéndolo no solamente al ámbito de las competencias tecnológicas o instrumentales, sino a otros elementos que constituyen las competencias digitales, tales como la competencia informacional (Cabero y Llorente, 2016) o “[...] dar sentido a la información [...]” (Harari, 2018, p.287), el trabajo colaborativo docente mediado por tecnología, la creación de contenidos, el desarrollo profesional y aspectos éticos, entre otros. Del mismo modo, en cuanto a la integración de las TIC en TEFL, se contemplan aspectos tales como el trabajo colaborativo del alumnado en inglés mediante las tecnologías, la evaluación del estudiantado y del proceso de enseñanza, así como la incorporación de las TIC para potenciar competencias comunicacionales fundamentales (Reading, Listening, Speaking y Writing).

---

<sup>10</sup> Statistical Package for Social Sciences Version 24 (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales Versión 24).

En lo que atañe a las limitaciones de la investigación, se debe tener en cuenta que el diseño metodológico contempla un estudio de carácter cuantitativo basado en las opiniones docentes respecto a sus competencias digitales y al modo en el que éstos incorporan las TIC en TEFL. Dicha autopercepción docente debe ser contrastada con datos provenientes de investigaciones cualitativas o mixtas que involucren observaciones de clase o entrevistas a los agentes involucrados para así tener información fáctica del modo en el que las competencias digitales docentes se relacionan con la incorporación de las TIC en TEFL. Esto se hace más relevante inclusive al tener en cuenta que el instrumento de recolección de información fue administrado en línea, garantizándose en gran medida, aunque no completamente, su confiabilidad, validez y objetividad. Es muy probable que cuestiones como las diferentes condiciones o circunstancias en las que se respondió el cuestionario, la posibilidad de haber excluido aspectos relevantes en la operacionalización de las variables, los probables sesgos del investigador, así como la deseabilidad social (responder pensando en que sería lo correcto y no lo real) de los participantes (Hernández et al., 2014), hayan tenido influencia en la información obtenida.



## **Primera Parte**

### **Capítulo I: La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera**

En la primera parte de este capítulo se abordará el estatus del idioma inglés como lengua global o *lingua franca* del mundo moderno (Olivet Nazarene University, 2015; Inter-American Dialogue, 2017; British Council Intelligence, 2015; British Council, 2018), haciendo posible el intercambio cultural, comercial, académico, diplomático y tecnológico entre hablantes de distintas lenguas nativas (Harmer, 2011), siendo además el idioma cuya enseñanza es la más difundida en el mundo (Noack y Gamio, 2015).

En lo concerniente a la segunda parte de este capítulo, en éste se realizará una breve revisión de la evolución de las distintas propuestas pedagógicas orientadas a la enseñanza del idioma inglés, cuyos aportes e influencia han sido cruciales para forjar los cimientos de la enseñanza de este idioma tal como ésta se concibe hoy en día. Esta mirada en retrospectiva se extenderá a través del periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XIX y las postrimerías del XX, periodo en el que se desarrollan los diversos métodos y enfoques (Approaches) destinados a incorporar la enseñanza del idioma inglés en los sistemas educativos de diversas partes del mundo (Harmer, 2011).

Finalmente, y de manera más específicamente relacionada a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en la tercera parte de este capítulo se efectuará una revisión de las cuatro habilidades comunicacionales fundamentales para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, las cuales son la comprensión auditiva (Listening), la expresión oral (Speaking), la comprensión lectora (Reading) y la expresión escrita (Writing).

#### **1.1. El idioma inglés como lengua global.**

El idioma inglés se ha posicionado en la actualidad como lengua global o *lingua franca* en la educación internacional, los negocios, la divulgación científica, el desarrollo tecnológico, el internet y en muchos otros campos profesionales (Dewey, 2008; Harmer, 2011; British Council, 2013; Inter-American Dialogue, 2017; British Council, 2018), ya que permite la comunicación entre hablantes cuya lengua materna no es el inglés (Harmer, 2011), constituyéndose así en un factor fundamental para el intercambio, desarrollo y avance de los distintos ámbitos del quehacer humano. En

virtud a ello, no sorprende que el idioma inglés sea el más estudiado a nivel mundial, con aproximadamente 1.5 billones de personas que aspiran a desarrollar un adecuado nivel de competencia comunicacional en esta lengua (Noack y Gamio, 2015), lo cual, a su vez, incrementa sus posibilidades de inserción efectiva en el mercado global.

Otra de las razones que evidencian el posicionamiento del inglés como lengua global es que éste es hablado en 101 países, siendo el idioma con mayor presencia mundial (Noack y Gamio, 2015), ya sea como lengua nativa (English as a Native Language), segunda lengua (English as a Second Language o ESL) o lengua extranjera (English as a Foreign Language o EFL). Entre los casos más resaltantes se tiene a países como India y China, los cuales “already use and will continue to use English as their relay language<sup>11</sup>” (British Council, 2018, p.13).

Como resultado de este posicionamiento como lengua global, el inglés se encuentra entre las lenguas más habladas del planeta, con aproximadamente 1.5 a 2 billones de hablantes (Harmer, 2011; Discovery Digital Network, 2015; Full Circle, 2015). A continuación, se muestra la distribución del número aproximado de hablantes de inglés como lengua nativa o EFL/ESL (ver tabla 1).

Tabla 1. Hablantes del idioma inglés (cifras aproximadas). Fuente: Basado en Harmer (2011) y Full Circle (2015).

Clasificación	Número de hablantes (millones)	Países (ejemplos)
Inglés como lengua nativa.	400.	Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda e Irlanda.
Inglés como segunda lengua (ESL)	En el rango de 600-700.	India, Singapur y Pakistán.
Inglés como lengua extranjera (EFL)	En el rango de 700-800.	Perú, España, China, etc.

Las cifras mostradas en la tabla señalan claramente que existen más hablantes de inglés como ESL/EFL que hablantes nativos. Al respecto, de acuerdo a David Crystal (Full Circle, 2015), la proporción en la actualidad es de aproximadamente 5:1 (cinco a uno), lo que quiere decir que por cada cinco personas que hablan inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, existe un hablante nativo. Esto ha

<sup>11</sup> Utilizan y continuarán utilizando el idioma inglés como *lingua franca*.

traído como resultado la adopción del idioma inglés en diversos contextos culturales, dando lugar al surgimiento de diversas variedades de este idioma, a las cuales David Crystal engloba en el término “World Englishes<sup>12</sup>” (Harmer, 2011; Full Circle, 2015), proceso que han transitado por igual todos los países en donde el inglés se habla como segunda lengua, lengua extranjera o lengua nativa. Ello, además de explicar la existencia de diversas variedades del idioma inglés, permite inferir que su estatus como *lingua franca* o lengua global es actualmente sólido, y, de acuerdo a David Crystal, se mantendrá así en el futuro inmediato (Full Circle, 2015).

A continuación, se ha visto por conveniente efectuar una revisión de la evolución de la enseñanza de esta lengua, partiendo de los métodos hasta llegar a la era post metodológica actual. Esto se hará con la finalidad de situar la enseñanza del idioma inglés en el mundo contemporáneo, así como para establecer ciertos conceptos esenciales referidos a ésta, los cuales se espera permitan la cabal comprensión de las secciones siguientes.

## **1.2. Enfoques metodológicos y post metodológicos de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.**

La enseñanza del idioma inglés ha experimentado una intensa evolución como disciplina social y campo profesional muy especialmente en el lapso de tiempo comprendido entre la segunda mitad del siglo XIX hasta finales del siglo XX debido a que es durante este periodo en el que surge la necesidad de incorporar de manera efectiva la enseñanza del idioma inglés en los diversos sistemas educativos del mundo (Harmer, 2011), ya sea en su enseñanza como segunda lengua (Teaching English as a Second Language o TESL) o en su enseñanza como lengua extranjera (Teaching English as a Foreign Language o TEFL). Dicho proceso ha continuado hasta la actualidad no solamente con el objetivo de introducir la enseñanza de este idioma, sino, y principalmente, para garantizar el logro de una alta competencia comunicacional en inglés por parte de los estudiantes.

Como producto de este continuo avance, ha surgido una variada y profusa terminología, la cual es el resultado de los distintos aportes efectuados a la

---

<sup>12</sup> Variedades o dialectos del inglés, tales como el inglés americano, británico, hindú, pakistaní, sudafricano, canadiense, etc. De este modo, puede afirmarse también que existe una variedad denominada inglés peruano (Peruvian English), el cual es la variedad de inglés utilizado por los hablantes peruanos residentes en Perú.

enseñanza del idioma inglés por parte de lingüistas, investigadores y académicos provenientes de diversos campos del conocimiento, quienes han contribuido a forjar el sustento teórico de los ámbitos TESL/TEFL. Abarcar tan solamente una parte de los términos existentes excedería los límites del presente trabajo, por lo que se ha optado por describir los más utilizados y ampliamente aceptados en los campos TESL/TEFL.

De este modo, se ha considerado de vital importancia hacer referencia a la terminología propuesta en 1963 por Edward Anthony (como se citó en Brown, 2001; Harmer, 2011), quien acuñó términos universalmente difundidos y empleados hasta la actualidad por los profesionales dedicados a la enseñanza del idioma inglés, tales como enfoque (Approach), método (Method), procedimiento (Procedure) y técnica (Technique), todos los cuales se encuentran estrechamente relacionados en el ámbito TEFL/TESL.

### 1.2.1. Enfoque, método, procedimiento y técnica.

Como primer paso para comprender la relación entre los términos Approach, Method, Procedure y Technique, lo más conveniente es apreciarlos en el marco de la relación inclusiva y jerárquica que se indica en la figura 1. Para propósitos de las secciones posteriores de este trabajo de investigación, todos estos términos serán empleados indistintamente en inglés como en español.

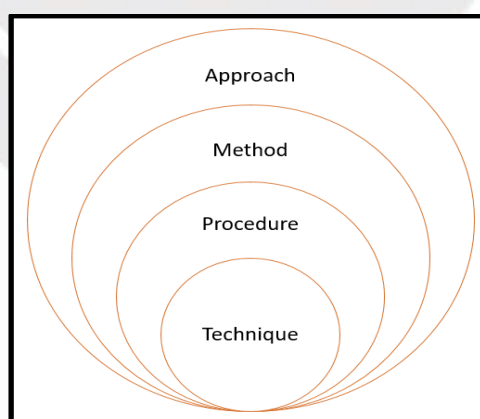


Figura 1. Approach, method, procedure y technique. Fuente: Adaptado de Harmer (2011).

Los términos mencionados se explican en la tabla 2.

Tabla 2. Approach, Method, Procedure y Technique. Fuente: Adaptado de Harmer (2011).

Término	Descripción
<b>Enfoque</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Concepción establecida acerca de la naturaleza del idioma, así como del proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición del mismo, todo lo cual otorga un marco teórico al modo en el que se llevan a cabo las actividades pedagógicas dentro y fuera del aula.</li> <li><input type="checkbox"/> Describe el uso de la lengua y el engranaje de sus partes constituyentes. En otras palabras, brinda lineamientos generales acerca del empleo del idioma y el conocimiento acerca del mismo.</li> <li><input type="checkbox"/> Determina las condiciones en las que se promueve un eficaz y eficiente aprendizaje y adquisición de la lengua.</li> </ul>
<b>Método</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Materialización de un enfoque, estableciendo las actividades a realizarse, los roles de los profesores y alumnos, el tipo y uso de los materiales, así como la estructura curricular.</li> <li><input type="checkbox"/> Comprende procedimientos y técnicas.</li> </ul>
<b>Procedimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Pasos o plan a seguir para la realización de una actividad en el contexto de un método determinado.</li> <li><input type="checkbox"/> Abarca un conjunto ordenado de técnicas.</li> </ul>
<b>Técnica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Forma parte de un procedimiento, siendo algo muy específico que se lleva a cabo en clase.</li> </ul>

Existe también una propuesta brindada por Richards y Rodgers (1986, como se citó en Brown, 2001) en lo concerniente a los términos mencionados, la cual se ha adaptado a través de un mapa conceptual con la finalidad de proporcionar una vista panorámica de la terminología tratada hasta el momento.

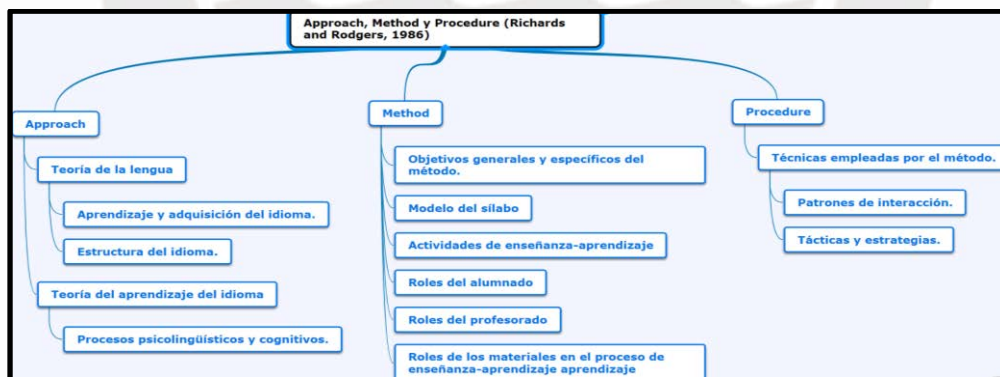


Figura 2. Approach, Method y Procedure adaptado del modelo propuesto por Richards y Rodgers (1986). Fuente: Adaptado de Brown (2001).

### 1.2.2. La evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El campo TESL/TEFL ha transitado un intenso camino conducente a cimentar sus bases teóricas, proceso que, como se mencionó al inicio de este

capítulo, empezó a mediados del siglo XIX tras surgir la necesidad de incorporar la enseñanza del idioma inglés en los sistemas educativos de diversas partes del mundo. Dicha evolución ha continuado hasta la actualidad, lo que ha tenido como resultado la aparición de propuestas metodológicas o métodos (Methods), así como de enfoques (Approaches), todos los cuales han planteado contribuciones destinadas a lograr los mejores resultados en la enseñanza del inglés, así como en el aprendizaje y adquisición de este idioma por parte de los estudiantes.

En lo que respecta al presente trabajo de investigación, es pertinente indicar que estas diversas visiones metodológicas y de enfoques han tenido implicancias en los materiales de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, y muy especialmente en la selección de la tecnología empleada para tal fin.

Teniendo en mente esta última consideración, puede justificarse lo esencial que resulta conocer, aunque sea de manera sucinta, las características más resaltantes de los métodos y enfoques de mayor influencia en el campo TESL/TEFL, para lo cual se tendrá en cuenta el trabajo de Brown (2001), Celce-Murcia (2001) y Harmer (2011).

A continuación, se revisan brevemente los métodos para la enseñanza del inglés (ver tabla 3).

Tabla 3. Métodos para la enseñanza del idioma inglés. Fuente: Basado en Brown (2001), Celce-Murcia (2001) y Harmer (2011).

Método	Descripción
<b>Grammar-Translation Method</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método que surge a mediados del siglo XIX para la enseñanza de idiomas extranjeros, entre ellos el inglés.</li> <li><input type="checkbox"/> Se emplea la lengua materna (First Language o L1) de los estudiantes durante la clase para explicar las estructuras gramaticales de la lengua objetivo (Second Language o L2). Para ello, el docente hace uso de oraciones en L2, las cuales son analizadas y traducidas a L1.</li> <li><input type="checkbox"/> Este método también contempla la traducción de textos clásicos escritos en L2 hacia L1 y viceversa, desarrollándose así habilidades de escritura en la segunda lengua.</li> <li><input type="checkbox"/> La corrección o uso sin errores del idioma (Accuracy) es un factor indispensable a lograr.</li> <li><input type="checkbox"/> Las sesiones de clase se llevan a cabo en L1.</li> </ul>
<b>Direct Method<sup>13</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método que surge a finales del siglo XIX.</li> <li><input type="checkbox"/> Se emplea el método inductivo aplicado a la enseñanza de una lengua extranjera. Esto implica el uso intensivo de oraciones en L2 para llegar a generalizaciones o reglas respecto a esta última.</li> <li><input type="checkbox"/> Se recurre al empleo de figuras y asociación de ideas para la presentación del vocabulario, el desarrollo de la producción y comprensión oral, así como una correcta pronunciación y empleo de gramática.</li> </ul>

<sup>13</sup> Método Directo o también conocido como The Berlitz Method.



---

	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> La corrección o uso sin errores del idioma es un factor indispensable a lograr.</li> <li><input type="checkbox"/> Las sesiones de clase se llevan a cabo exclusivamente en L2.</li> </ul>
<b>Audiolingualism<sup>14</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método implementado para la enseñanza del idioma inglés, así como de otras lenguas, entre 1920 y 1950.</li> <li><input type="checkbox"/> Basado en el conductismo de Skinner, quien en 1953 postula que el aprendizaje es básicamente un comportamiento observable luego de la aplicación de un estímulo, siendo posible modificar la probabilidad de dicho comportamiento a través de un determinado reforzamiento (Bredo, 2006).</li> <li><input type="checkbox"/> Se forman hábitos de uso sin errores de L2 a través de la repetición constante de oraciones o expresiones correctas.</li> </ul>
<b>Presentation, Practice and Production (PPP)<sup>15</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método implementado para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera desde mediados de 1960 hasta inicios de 1990.</li> <li><input type="checkbox"/> Se basa en ejercicios de repetición y producción de oraciones de manera contextualizada, lo que quiere decir que las sesiones de clase se basan en un tema o tópico en particular.</li> <li><input type="checkbox"/> La corrección o uso sin errores del idioma es un factor indispensable a lograr.</li> <li><input type="checkbox"/> Se promueve el uso creativo del idioma en la fase de producción.</li> <li><input type="checkbox"/> Se han derivado otros métodos a partir del PPP con la finalidad de adaptarlo a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Cabe señalar que éstos aparecen luego de la década de 1970, y responden básicamente a la continua evolución del campo TESL/TEFL y a las necesidades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
<b>Community Language Learning (CLL)<sup>16</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método implementado para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera desde 1970 hasta 1980.</li> <li><input type="checkbox"/> Se tiene como dinámica el intercambio de ideas ya sea en la lengua nativa o en inglés entre los estudiantes de manera libre o en base a una sugerencia del docente, cuyo rol es el de facilitar las condiciones para que ello ocurra. Esto implica el rol del profesor como traductor, mediador e incluso como corrector de lo manifestado por los estudiantes.</li> </ul>
<b>Suggestopedia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método propuesto por Georgi Lozanov en 1978.</li> <li><input type="checkbox"/> Este método hace énfasis en la necesidad de crear una atmósfera relajada y libre de estrés para facilitar el aprendizaje del idioma. Para ello, el profesor puede hacer uso de música clásica durante la clase.</li> </ul>
<b>Total Physical Response (TPR)<sup>17</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método propuesto por James Asher en 1977.</li> <li><input type="checkbox"/> Se basa en el empleo de instrucciones (Commands) por parte del profesor, las cuales deben ser seguidas por los estudiantes. La particularidad es que dichas instrucciones implican una determinada actividad o respuesta física, tal como caminar en una dirección determinada, extraer un objeto de una caja, saltar un número de veces, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> Se promueve la producción de las instrucciones mencionadas en cuanto los estudiantes se sientan listos para ello, lo que implica que éstos serán quienes brinden instrucciones a otros alumnos.</li> </ul>
<b>The Silent Way</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método propuesto por Caleb Gattegno la década de 1970.</li> <li><input type="checkbox"/> El docente habla lo menos posible en el aula, por lo que son los estudiantes quienes deben indagar, descubrir y llegar a conclusiones respecto al uso del idioma inglés para así emplearlo de manera creativa.</li> </ul>

---

En lo que respecta a los enfoques (Approaches), se iniciará con el Communicative Language Teaching o CLT<sup>18</sup>, el cual surge en la década de 1970 y que, cuarenta años después, continúa vigente (ver tabla 4).

<sup>14</sup> Método Audiolingual o Audiolingüístico.

<sup>15</sup> Método de Presentación, Práctica y Producción.

<sup>16</sup> Comunidad para el Aprendizaje del Idioma.

<sup>17</sup> Respuesta Física Total.

<sup>18</sup> Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de Idiomas.

Tabla 4. Enfoques en la enseñanza del idioma inglés. Fuente: Basado en Brown (2001), Celce-Murcia (2001) y Harmer (2011).

Enfoque	Descripción
<b>Communicative Language Teaching (CLT)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Método propuesto por David Wilkins en la década de 1970.</li> <li><input type="checkbox"/> Se hace énfasis casi exclusivo en el empleo del idioma o en funciones comunicativas del mismo (Meaning-focused Communicative Tasks), tales como solicitar una comida, expresar acuerdo o desacuerdo, pedir disculpas, comprar un boleto de tren, etc., empleando una determinada estructura gramatical, aunque dejándose de lado la enseñanza explícita de esta última.</li> <li><input type="checkbox"/> Se basa en la hipótesis de Dick Allwright (1979, como se citó en Harmer, 2011), según la cual "If the language teacher's management activities are directed exclusively at involving the learners in solving communication problems in the target language, then language learning will take care of itself<sup>19</sup>" (p.52).</li> </ul>
<b>Task-based Learning (TBL<sup>20</sup>)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Se basa en el desarrollo de tareas (Tasks).</li> <li><input type="checkbox"/> Se lleva a cabo a través de un ciclo previo al desarrollo de la tarea, seguido por su ejecución y un enfoque en las estructuras gramaticales empleadas como cierre.</li> <li><input type="checkbox"/> Uno de los principales exponentes de TBL es David Nunan, quien plantea que, una vez llevada a cabo la etapa previa al desarrollo de la tarea, se debe efectuar práctica controlada de las estructuras o formas gramaticales que serán empleadas, para así pasar de la reproducción al uso creativo del idioma (Hamer, 2011).</li> </ul>
<b>The Lexical Approach<sup>21</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Propuesto por Michael Lewis (1993-1997).</li> <li><input type="checkbox"/> Se basa en el empleo de frases o expresiones ya existentes y, de algún modo, prefabricadas del idioma inglés, las cuales se emplean para promover el aprendizaje y adquisición del idioma.</li> </ul>

Cubiertos ya los aspectos referentes a los métodos y enfoques, se hará una revisión de aspectos más específicos en la enseñanza del idioma inglés, los cuales están referidos a las habilidades (Skills) fundamentales de esta lengua.

### 1.3. Habilidades comunicacionales fundamentales en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

En esta sección se efectuará una revisión de las habilidades comunicacionales fundamentales en la enseñanza del idioma inglés, las cuales son la comprensión auditiva (Listening), la expresión oral (Speaking), la comprensión lectora (Reading) y la expresión escrita (Writing). Una de las razones por la que se ha considerado cubrir todos estos aspectos es que éstos constituyen los pilares de la competencia comunicacional o fluidez (Language Proficiency<sup>22</sup>) en este idioma, existiendo amplio

<sup>19</sup> Si el profesor de idiomas implementa actividades que hagan énfasis en el empleo del idioma conducentes a la solución de problemas comunicativos en la lengua objetivo (L2), entonces el aprendizaje del idioma se hará por sí solo.

<sup>20</sup> Enfoque basado en la realización de tareas pedagógicas.

<sup>21</sup> Enfoque basado en el léxico.

<sup>22</sup> Competencia comunicacional, fluidez y language proficiency son términos que se emplearán indistintamente.

consenso respecto a ello en la literatura especializada existente. Otra de las razones radica en que dichas competencias son consideradas esenciales en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Common European Framework of Reference for Languages o CEFR). Es precisamente en el CEFR que estas competencias fundamentales son clasificadas como productivas (Productive Skills) y en receptivas (Receptive Skills) (ver tabla 15).

Tabla 5. Competencias comunicacionales del idioma inglés. Fuente: Adaptado del CEFR (Council of Europe, 2018).

Competencia Comunicacional	Tipo
Productivas	Writing
	Speaking
Receptivas	Reading
	Listening

Esta clasificación muestra una parte esencial, tal vez la más relevante y ampliamente estudiada, de las competencias o habilidades (Skills<sup>23</sup>), cuya adquisición o internalización por parte de los hablantes del idioma inglés es crucial para lograr fluidez en esta lengua indistintamente que se trate de un contexto TESL o TEFL.

A continuación se describirán brevemente cada una de las competencias fundamentales, sus subcompetencias asociadas, así como las estrategias correspondientes. En tal sentido, Field (2000, como se citó en Walker y White, 2013), asevera que la distinción entre competencias y estrategias radica en que en que las primeras ya han sido internalizadas por parte del hablante, siendo su uso de carácter subconsciente, en tanto que las estrategias constituyen recursos de tipo consciente que permiten afrontar situaciones para las que no se cuenta de manera total o parcial con las competencias necesarias.

### 1.3.1. Listening.

A continuación, se hará una revisión de las subcompetencias y estrategias correspondientes a la comprensión auditiva, para lo cual se ha adaptado la clasificación propuesta por Walker y White (2013).

<sup>23</sup> Competencia, habilidad y skills son términos que serán empleados indistintamente.

Tabla 6. Comprensión auditiva: Subcompetencias. Fuente: Adaptado de Walker y White (2013).

Subcompetencia	Descripción
<b>Percepción</b>	<input type="checkbox"/> Reconocimiento de aspectos puntuales o específicos en cuanto a la pronunciación de las palabras o conjuntos de las mismas, tales como contracciones, conexiones, énfasis en palabras determinadas y cambios en la entonación.
<b>Distinción de sonidos</b>	<input type="checkbox"/> Utilización del conocimiento acerca del significado de las palabras (Lexis), o a su posición en la oración (Syntax) para determinar el significado de las mismas.
<b>Interpretación de significados mediante el contexto</b>	<input type="checkbox"/> Utilización de conocimiento del tópico o tema para determinar significados de palabras, lo cual implica estar familiarizado con el contexto en el que discurre un tema para inferir el significado de éstas.
<b>Procesamiento de la información</b>	<input type="checkbox"/> Comprensión y detección de ideas principales, incluso cuando la información no es comunicada de manera explícita.
<b>Interacción con otros hablantes</b>	<input type="checkbox"/> Comprensión de diferentes acentos. <input type="checkbox"/> Reconocimiento del propósito del interlocutor en base a su actitud y estado de ánimo. <input type="checkbox"/> Identificación del momento en que puede tomarse la palabra, y cuando el interlocutor desea hacerlo.

A continuación, se efectuará una revisión de las estrategias asociadas a la comprensión auditiva (ver tabla 7).

Tabla 7. Comprensión auditiva: estrategias. Fuente: Adaptado de Walker y White (2013).

Estrategia	Descripción
<b>Inferir</b>	<input type="checkbox"/> Reconocimiento del significado de las palabras a partir de señales lingüísticas y paralingüísticas de acuerdo al contexto en el que se desarrolle, por ejemplo, una conversación.
<b>Aclarar</b>	<input type="checkbox"/> Solicitar la repetición de una determinada palabra, frase u oración de manera adecuada y eficiente, mediante una pregunta o expresión.
<b>Predecir</b>	<input type="checkbox"/> Determinar lo que el interlocutor va a expresar con la finalidad de una mejor comprensión.
<b>Enfocarse</b>	<input type="checkbox"/> Comprender la idea principal de lo que se dice, no enfocándose solamente en palabras individuales. <input type="checkbox"/> Esforzarse por entender lo dicho por el interlocutor a pesar de experimentar inconvenientes o dificultades.

### 1.3.2. Speaking.

La expresión oral (Language Proficiency) es quizá la competencia comunicacional más ampliamente asociada a la fluidez o a lo que comúnmente

se denomina empleo fluido del idioma, no obstante ser la fluidez un aspecto transversal a todas las competencias comunicacionales.

Considerando los aportes de Walker y White (2013), y en base a lo afirmado hasta el momento, se enumeran a continuación las subcompetencias asociadas a la expresión oral (ver tabla 8).

Tabla 8. Expresión oral: microcompetencias. Fuente: Adaptado de Walker y White (2013).

Subcompetencia	Descripción
<b>Pronunciación</b>	<input type="checkbox"/> Empleo de una pronunciación clara e inteligible. <input type="checkbox"/> Reconocimiento del propio dialecto o variedad de inglés que se emplea por parte de cada uno de los interlocutores, actuando en consecuencia para comprender y ser comprendido durante la interacción oral
<b>Uso funcional del idioma</b>	<input type="checkbox"/> Uso del idioma para llevar a cabo tareas que implican el logro de un objetivo, las cuales pueden ser de tipo cotidiano, profesional, etc.
<b>Gestión de interacciones</b>	<input type="checkbox"/> Mantenimiento del flujo de la conversación, tomando turnos y solicitando las aclaraciones del caso de suscitarse inconvenientes para la comprensión oral.
<b>Organización del discurso</b>	<input type="checkbox"/> Capacidad para adecuar la expresión oral de acuerdo al contexto en el que se encuentra desempeñándose el hablante.

A continuación, se efectuará una revisión de las estrategias asociadas a la expresión oral (ver tabla 9).

Tabla 9. Expresión oral: Estrategias. Fuente: Adaptado de Walker y White (2013).

Estrategia	Descripción
<b>Psicolingüísticas y cognitivas</b>	<input type="checkbox"/> Parafraseo, sustitución y acuñación de nuevos términos.
<b>Metacognitivas</b>	<input type="checkbox"/> Planificación, ensayo y monitoreo del texto hablado.
<b>Interacción</b>	<input type="checkbox"/> Monitorear la comprensión y solicitar aclaraciones en caso surjan inconvenientes en la comunicación oral.

### 1.3.3. Reading.

La comprensión lectora es una de las competencias que representa mayores dificultades para los estudiantes de inglés. De acuerdo a Grabe (2009, como se citó en Walker y White, 2013), uno de los desafíos más resaltantes lo constituye el hecho que el inglés es una lengua en la que existe escasa o nula correspondencia entre la escritura de las palabras y su pronunciación, por lo que los estudiantes deben desarrollar la capacidad de reconocer visualmente las palabras.

Para enfrentar estos retos, existen subcompetencias y estrategias que, de acuerdo a Walker y White (2013), deben ser consideradas de manera conjunta (ver tabla 10).

Tabla 10. Comprensión escrita: microcompetencias y estrategias. Fuente: Adaptado de Walker y White (2013).

Subcompetencia/ Estrategia	Descripción
<b>Correspondencia entre sonidos y palabras</b>	<input type="checkbox"/> Reconocimiento visual de palabras debido a la escasa relación entre éstas y su pronunciación.
<b>Conocimiento de géneros textuales</b>	<input type="checkbox"/> Identificar ciertos géneros literarios debido a frases típicas a éstos. <input type="checkbox"/> Por ejemplo, el lector puede identificar que la lectura a abordar es un cuento pues inicia con la frase "Once upon a time..." <sup>24</sup>
<b>Inferir</b>	<input type="checkbox"/> Empleo del contexto en el cual se desarrolla la lectura, así como de la sintaxis y la morfología para determinar el significado de palabras o términos desconocidos.
<b>Obtención de información</b>	<input type="checkbox"/> Referida a la extracción de la idea principal (Skimming) o acerca de los detalles (Scanning).
<b>Predecir</b>	<input type="checkbox"/> Empleo del contexto en el cual se desarrolla la lectura, así como de otros elementos significativos, tales como hechos o señales para predecir lo que ocurrirá en las partes subsiguientes.

### 1.3.4. Writing.

La expresión escrita es la última de las competencias a ser tratadas en esta sección. Conjuntamente con la comprensión lectora es una de las habilidades

<sup>24</sup> Érase una vez...

que requiere de una enseñanza explícita y que puede tomar un tiempo prolongado en ser desarrollada.

A continuación, se enumeran las subcompetencias y estrategias referidas a la expresión escrita en base a lo propuesto por Walker y White (2013). Cabe señalar que ambos aspectos se presentarán de manera conjunta (ver tabla 11).

Tabla 11. Comprensión escrita: microcompetencias y estrategias. Fuente: Adaptado de Walker y White (2013).

Subcompetencia/ Estrategia	Descripción
<b>Fluidez y Corrección</b>	<input type="checkbox"/> Elaboración de textos que integren aspectos como la cohesión (empleo de conectores lógicos) y la coherencia (mantenimiento de un hilo conductor en base a una idea principal). <input type="checkbox"/> Empleo de las estructuras gramaticales de manera correcta.
<b>Patrones retóricos</b>	<input type="checkbox"/> Capacidad para organizar las ideas de acuerdo a formatos predefinidos y adecuados al tipo de texto. <input type="checkbox"/> Por ejemplo, estructuración de textos que expresen causa y efecto, sostengan argumentos y contraargumentos, muestren un hilo narrativo cronológico, etc.
<b>Convenciones</b>	<input type="checkbox"/> Utilización de lenguaje escrito de acuerdo al género y a la audiencia.
<b>Proceso</b>	<input type="checkbox"/> Planificación, escritura, revisión y edición de textos.

Las cuatro competencias fundamentales referidas al ámbito TEFL tratadas en este capítulo constituyen los pilares básicos para el logro de la competencia comunicacional en el idioma inglés debido a que engloban microcompetencias y estrategias que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, optimizándolo y potenciándolo. Si bien estas cuatro competencias fundamentales no son los únicos elementos que intervienen en el logro de la fluidez en inglés, son los más ampliamente tratados y considerados en el ámbito TEFL, influyendo en diversos aspectos del mismo, tales como en la selección de los recursos digitales a ser utilizados, los entornos mediados por tecnología en los que se llevará a cabo la comunicación e interacción entre los agentes involucrados en el proceso educativo, así como el enfoque (Approach) que será implementado.

Otro aspecto a tener en consideración es lo aseverado por Walker y White (2013), quienes sostienen que “[...] technology radically changes the nature of language skills (speaking, listening, reading, and writing) which learners use and need<sup>25</sup>” (p.xiii). Ciertamente, las nuevas tecnologías abren un amplio espectro de nuevas

<sup>25</sup> La tecnología cambia radicalmente la naturaleza de las competencias fundamentales del idioma que utilizan y requieren los estudiantes.

posibilidades respecto a las competencias fundamentales del idioma inglés. Por ejemplo, la expresión escrita mediada por tecnología es usualmente plasmada en un software de producción tal como Microsoft Word. El texto resultante puede ser compartido mediante OneDrive o OneNote (ambos de Microsoft Office 365), Wikis o Google Drive, pudiendo alcanzar una audiencia incluso mayor al ser publicados en línea. Todos estos aspectos traen consigo la necesidad de que tanto docentes como estudiantes sean digitalmente competentes, siendo esto imprescindible en el caso del profesorado TEFL puesto que serán los docentes quienes facilitarán la formación en los aspectos comunicacionales en inglés, así como de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que puedan coadyuvar al proceso de enseñanza-aprendizaje en este idioma. Dichas competencias digitales serán el tema del siguiente capítulo.





## Capítulo II: Competencias digitales docentes

El aprender idiomas extranjeros es una de las competencias requeridas e imprescindibles sobre las que cimienta el aprendizaje sostenido y permanente a lo largo de la vida, sobre lo cual existe consenso no solamente en instancias como la Unión Europea (Council of Europe, 2001; Official Journal of the European Union, 2006; Punie y Brečko, 2013; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado de España<sup>26</sup>, 2017; Council of Europe, 2018), sino también a nivel internacional, tal como lo demuestran los currículos de diversos países del mundo (MINEDUC, 2011; Instefjord y Munthe, 2016; Ministerio de Educación del Perú, 2016; ISTE, 2018) debido a la inmensa importancia que dichas competencias representan para la vida de los ciudadanos de hoy así como para los del futuro (Hockly, 2017). El aprendizaje de idiomas constituye, asimismo, un elemento fundamental para el desarrollo de las denominadas habilidades del siglo XXI (21st Century Skills), en particular para las relacionadas a la comunicación efectiva y la interacción en un entorno multicultural y multilingüístico (World Economic Forum, 2015).

Además del logro de una efectiva competencia comunicacional en idiomas extranjeros, en general, y en inglés, en particular, existen otras competencias que son de igual relevancia debido a que son vitales para poder participar en la sociedad de la información y conocimiento (SIC) de manera efectiva y eficiente, las cuales son ampliamente conocidas como competencias digitales (INNOVATICS, 2015). Es preciso indicar que el cultivo y desarrollo de éstas se da principal y formalmente en el ámbito educativo (Ministerio de Educación de Chile, 2011; UNESCO, 2011; Punie y Brečko, 2013; Ministerio de Educación del Perú, 2016), constituyendo además un elemento destinado a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que según lo afirma Hernando (2015), “technology contributes to the education of 21st century learners [...] Technology facilitates autonomy, teacher proximity and feedback, learner commitment and the versatility of representations, formats and methodologies<sup>27</sup>” (p.122). Puede inferirse entonces que la formación en competencias digitales tiene un rol esencial en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera debido a que las potencialidades, posibilidades, versatilidades y beneficios de la primera son aplicables a la segunda.

---

<sup>26</sup> Se utilizarán las siglas INTEF para referirse a esta organización española de ahora en adelante.

<sup>27</sup> La tecnología contribuye con la educación de los estudiantes del siglo XXI [...] La tecnología facilita la autonomía, la retroalimentación y proximidad del profesor, el compromiso del estudiante y la versatilidad de representaciones, formatos y metodologías.

En este capítulo se efectuará una revisión de las aproximaciones conceptuales respecto a qué se denominan competencias digitales, para una vez realizado ello proceder a hacer referencia a los principales marcos internacionales que contienen recomendaciones respecto a estas últimas.

## **2.1. Aproximaciones conceptuales sobre competencias digitales docentes.**

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2018) establece que las competencias son el conjunto constituido por la pericia, aptitud o idoneidad para llevar a cabo una actividad o tarea determinada de manera exitosa. Por su parte, el MINEDUC (2011) señala que las competencias constituyen “[...] sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva” (p.14). En esa línea de pensamiento, Inés Aguerro (2009, como se citó en MINEDUC, 2011) complementa dicha definición afirmando que las competencias deben considerar el contexto en el que éstas se ponen en práctica, encontrándose asociadas a criterios para la medición de su consecución y/o desempeño.

De todas las definiciones previas, se puede resaltar que las competencias involucran no solamente conocimientos, sino también destrezas y aspectos actitudinales que, en conjunto, se conjugan dinámicamente para afrontar exitosamente diversas situaciones que se presentan en los distintos ámbitos del quehacer humano. En ese sentido, las competencias tienen un carácter funcional (INTEF, 2015), lo que quiere decir que si bien poseen una naturaleza declarativa o basada en saberes teóricos, son esencial y fundamentalmente procedurales, debiendo ser utilizadas teniendo en cuenta el contexto en el que se suscitan las situaciones problemáticas que demandan la toma de decisiones por parte del individuo o equipo. Esta última característica hace de las competencias parte del aprendizaje significativo en el ámbito educativo (Unidad de Innovación de la Universidad de Murcia<sup>28</sup>, 2015) al estar estrechamente relacionadas con la aplicación directa de los conocimientos en situaciones de la vida diaria.

Habiendo definido a las competencias, se extenderá el alcance de dicho concepto al binomio denominado competencias digitales. En efecto, existen diversas

---

<sup>28</sup> Se empleará el acrónimo UMU en lo que resta de esta investigación.

definiciones al respecto, existiendo, sin embargo, amplio consenso en considerar a las competencias digitales como el constructo constituido por conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para ser funcional en un ambiente o entorno digital (Council of Europe, 2001; Official Journal of the European Union, 2006; Punie y Brečko, 2013; INTEF, 2017), lo cual implica, de acuerdo a Ferrari (2012, como se citó en Instefjord y Munthe, 2016), resolver problemas, generar, difundir y gestionar información, trabajar de forma colaborativa, crear y compartir contenidos en formatos multimediales e hipermediales, así como generar conocimientos de manera efectiva, eficaz, ética, autónoma, pertinente, crítica y reflexiva para diversos aspectos del quehacer humano en un entorno digital determinado.

Existen también otras definiciones, siendo una de las más conocidas, aceptadas y ampliamente citadas la propuesta por Adell (2011), quien sostiene que las competencias digitales comprenden a su vez la competencia informacional (gestión de la información), la competencia tecnológica e informática (aprendizaje del uso de dispositivos tecnológicos), las alfabetizaciones múltiples (formatos libresco, auditivo, gráfico, multimedia e hipermedia para despliegue de información), la competencia cognitiva genérica (resolución de problemas y generación de conocimiento) y la ciudadanía digital (identidad, huella, etiqueta y ética en las redes sociales y entornos digitales). Son estas cinco dimensiones las que constituyen el concepto de competencias digitales, las cuales, afirma Adell (2011), son un requisito indispensable tanto para alumnos como para el profesorado. A este concepto habría que añadir la importancia de este tipo de competencias para otros partícipes o actores en el proceso educativo, tales como los encargados de la gestión escolar (Enlaces, 2018), en lo que al ámbito educacional corresponde, y también a la ciudadanía en general (INNOVATICS, 2015; UMU, 2015).

Precisamente es esta importancia tanto en el ámbito formativo-educativo, como en el referido a la adquisición y ejercicio de la ciudadanía en los espacios offline<sup>29</sup> y online<sup>30</sup>, la que evidencia la transversalidad de las competencias digitales con respecto a otras capacidades elementales para participar de la SIC (Punie y Brečko, 2013). Para los propósitos de este trabajo de investigación el análisis se circunscribe al ámbito educativo, y más específicamente al plano de las competencias digitales docentes para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Siguiendo esa estructura de pensamiento, en las secciones siguientes se efectuará una revisión de

---

<sup>29</sup> Fuera de línea.

<sup>30</sup> En línea.

los principales marcos competenciales digitales de alcance global, así como de modelos más específicos derivados de éstos, siendo éstos adaptaciones de los primeros destinados al desarrollo de estudios de las competencias digitales en contextos determinados y más específicos.

## **2.2. Marcos de referencia de competencias digitales docentes.**

### **2.2.1. Aspectos preliminares.**

En lo concerniente a los diversos marcos de referencia referidos a las competencias digitales, la revisión bibliográfica llevada a cabo ha permitido determinar los que se considera se encuentran relacionados con la labor del profesorado desde una perspectiva global, mundial y bastante genérica.

### **2.2.2. Marcos de competencias digitales referenciales para el estudio.**

El primer marco competencial considerado en la investigación es el desarrollado por la UNESCO, cuya denominación es ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO, 2011), el cual constituye una matriz de interrelación entre las dimensiones competenciales fundamentales para la labor del profesorado y niveles graduales de integración de las TIC en la enseñanza. Entre los primeros, se contemplan los siguientes aspectos del quehacer docente (UNESCO, 2011):

- Comprensión de las TIC en Educación (Understanding ICT in Education).
- Currículo y Evaluación (Curriculum and Assessment).
- Pedagogía (Pedagogy).
- TIC (ICT).
- Organización y Administración (Organization and Administration).
- Desarrollo Profesional Docente (Teacher Professional Learning).

En lo que corresponde a los niveles de integración de las TIC, se consideran los siguientes:

- Alfabetización Tecnológica (Technology Literacy).

- Conocimiento Especializado (Deepening Knowledge).
- Creación de Conocimiento (Knowledge Creation).

A continuación, se brindará una breve explicación de cada uno de estos niveles en base a lo establecido por la UNESCO (2011).

Tabla 12. Niveles de integración de las TIC en educación de acuerdo al marco competencial de la UNESCO. Fuente: Adaptado de la UNESCO (2011).

Nivel de Integración	Descripción	Tipos de Tecnologías
<b>Alfabetización Tecnológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Uso de las tecnologías para la mejora del aprendizaje.</li> <li><input type="checkbox"/> Empleo de herramientas tecnológicas en su estadio inicial, no produciéndose cambios sustanciales en la estructura de la comunidad educativa en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Computadores y periféricos asociados (cámaras web, micrófonos, parlantes, monitores, etc.).</li> <li><input type="checkbox"/> Software de producción (Microsoft Word, Excel y Power Point, entre otros).</li> <li><input type="checkbox"/> Software para práctica repetitiva (Drill and practice software).</li> <li><input type="checkbox"/> Contenido web.</li> <li><input type="checkbox"/> Tutoriales.</li> </ul>
<b>Conocimiento Especializado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Utilización de la tecnología para aprendizaje basado en proyectos (Project-based Learning) y el aprendizaje colaborativo (Collaborative Learning), ambos conducentes a la resolución de problemas complejos.</li> <li><input type="checkbox"/> Seguimiento y/o monitoreo por parte del profesor para brindar las pautas correspondientes al alumnado.</li> </ul>	<p>Herramientas destinadas al trabajo colaborativo. Entre éstas pueden mencionarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Google Drive.</li> <li><input type="checkbox"/> One Drive y/o One Note (Office 365).</li> <li><input type="checkbox"/> Wikis.</li> <li><input type="checkbox"/> Blogs.</li> </ul>
<b>Creación de Conocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Creación de conocimiento para el desarrollo de sociedades más armoniosas y prósperas.</li> <li><input type="checkbox"/> Promover en los estudiantes el empleo de las TIC con la finalidad de lograr competencias clave en la sociedad actual, tales como la resolución de problemas, comunicación, colaboración, experimentación, pensamiento crítico y expresión creativa.</li> <li><input type="checkbox"/> Participación y compromiso activos de los docentes en la implementación de políticas conducentes al logro de estos objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ambientes de aprendizaje virtual.</li> <li><input type="checkbox"/> Recursos en red y digitales que sean posibles de utilizar en una comunidad de aprendizaje en red.</li> </ul>

Asimismo, la UNESCO (2011) propone una matriz relacional entre los aspectos esenciales de la labor del profesorado y los tipos de integración de las TIC, la cual puede servir de referencia para todos los agentes comprometidos en el proceso educativo.

Tabla 13. Marco de Competencias TIC para el Profesorado de la UNESCO. Fuente: UNESCO (2011).

<b>Nivel de Integración</b>	<b>Alfabetización Tecnológica</b>	<b>Conocimiento Especializado</b>	<b>Creación de Conocimiento</b>
<b>Aspecto Pedagógico</b>			
<b>Comprensión de las TIC en Educación</b>	Familiarización con políticas educativas para TIC (Policy Awareness).	Comprensión de las políticas educativas para TIC (Policy Understanding).	Innovación en políticas educativas para TIC (Policy Innovation).
<b>Currículo y Evaluación</b>	Conocimiento básico del currículo (Basic Knowledge).	Aplicación de conocimiento del currículo (Knowledge Application).	Competencias para la sociedad del conocimiento (Knowledge Society Skills).
<b>Pedagogía</b>	Integrar tecnologías en la pedagogía (Integrate Technology).	Solución de problemas pedagógicos complejos (Complex Problem Solving).	Gestión autónoma de la pedagogía (Self-management).
<b>TIC</b>	Herramientas tecnológicas básicas (Basic Tools).	Herramientas tecnológicas complejas (Complex Tools).	Herramientas tecnológicas omnipresentes (Pervasive Tools).
<b>Organización y Administración</b>	Clase estándar (Standard Classroom).	Grupos colaborativos (Collaborative Groups).	Aprendizaje a nivel organizacional (Learning Organizations).
<b>Desarrollo Profesional Docente</b>	Alfabetización digital docente (Digital Literacy).	Gestión y orientación del desarrollo profesional docente (Manage and Guide).	Docente como modelo de aprendizaje (Teacher as model Learner).

El cuadro de interrelación entre competencias docentes y niveles de integración de las TIC en la labor del profesorado permite corroborar que las competencias se encuentran estrechamente asociadas al conocimiento procedural de las mismas, lo que en otras palabras significa que se da por logrado o cubierto el conocimiento declarativo o teórico que los docentes pueden poseer en las áreas competenciales o dimensiones mencionadas, estableciéndose niveles de integración de las TIC para cada una de ellas. Esto va en concordancia con lo señalado por la UNESCO (2011), en el sentido que la cuestión actual no es dilucidar el rol que desempeñan las TIC en la mejora de los procesos educativos, sino en cómo efectuar dicha integración y su evaluación correspondiente.

Otro de los marcos competenciales lo constituye el conjunto de recomendaciones para los países de la Unión Europea denominado DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe<sup>31</sup>, el cual contempla cinco dimensiones competenciales y tres etapas en el logro de las mismas (Punie y Brečko, 2013). En lo que concierne a cada dimensión del marco se tienen las siguientes:

- Información (Information).
- Comunicación (Communication).
- Creación de Contenidos (Content Creation).
- Seguridad (Safety).
- Solución de Problemas (Problem Solving).

En lo que respecta a los niveles de cada una de las competencias mencionadas (Competence level), estos son:

- Básico (Foundation).
- Intermedio (Intermediate).
- Avanzado (Advanced).

A continuación, se especifican las características más resaltantes de cada dimensión.

Tabla 14. Marco de Competencias DIGCOMP. Fuente: Adaptado de Punie y Brečko (2013).

Dimensión	Detalle
<b>Información</b>	<input type="checkbox"/> Identifica, localiza, recupera, almacena, organiza y analiza información digital, adoptando una postura respecto a su importancia y propósito.
<b>Comunicación</b>	<input type="checkbox"/> Establece comunicación en entornos digitales. <input type="checkbox"/> Comparte recursos y trabaja de manera colaborativa a través de medios digitales. <input type="checkbox"/> Interactúa y participa en comunidades digitales y redes sociales teniendo en cuenta la diversidad multicultural existente.
<b>Creación de Contenido</b>	<input type="checkbox"/> Crea y edita nuevo contenido, el cual comprende desde el formato textual hasta el multimedia e hipermedia. <input type="checkbox"/> Integra y reelabora conocimiento y contenido preexistente. <input type="checkbox"/> Se expresa de manera creativa en las diversas alfabetizaciones existentes. <input type="checkbox"/> Entiende e incorpora aspectos relacionados a los derechos de propiedad intelectual y de autor.

<sup>31</sup> DIGCOMP: Marco Referencial para el Desarrollo y Comprensión de la Competencia Digital en Europa.

---

<b>Seguridad</b>	<input type="checkbox"/> Protección y seguridad de la información. <input type="checkbox"/> Protección y seguridad de la identidad digital.
<b>Resolución de Problemas</b>	<input type="checkbox"/> Identifica necesidades y recursos digitales. <input type="checkbox"/> Toma decisiones informadas respecto al uso de recursos digitales de acuerdo a la situación, disposición y contexto. <input type="checkbox"/> Resuelve problemas conceptuales empleando recursos digitales. <input type="checkbox"/> Emplea los recursos digitales de manera creativa. <input type="checkbox"/> Emplea los recursos digitales para la solución de problemas técnicos. <input type="checkbox"/> Actualiza permanentemente sus competencias digitales y colabora en la mejora de éstas en otras personas.

---

Cabe señalar que si bien el marco DIGCOMP establece las competencias digitales que los ciudadanos europeos requieren para tomar parte activa y efectiva de la SIC y ser altamente productivos en los mercados globales, este conjunto de estándares es perfectamente válido para el ámbito educativo, tal como lo demuestra el elaborado en España por el INTEF (2017) denominado Common Digital Competence Framework for Teachers<sup>32</sup>, y que se adhiere en esencia a lo establecido por el DIGCOMP, aunque efectuando ciertas adaptaciones de acuerdo al contexto español. Asimismo, un aspecto a destacar respecto al marco DIGCOMP es la especificación de niveles de integración de las TIC en sus cinco dimensiones, lo cual lo hace sencillo de comprender para todos aquellos familiarizados con el CEFR<sup>33</sup>, lo cual es el caso de los docentes de inglés como lengua extranjera. En ese sentido, el DIGCOMP constituye también un referente para este trabajo de investigación.

Otro de los marcos competenciales digitales considerados en el presente estudio es el elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2011) en el marco de la política nacional educativa denominada Enlaces, la cual tiene por misión integrar las TIC en el sistema educativo chileno con la finalidad de mejorar los aprendizajes y desarrollar las competencias digitales en todos los participantes comprometidos con la educación de aquel país (MINEDUC, 2018). Como parte de esta política nacional, el MINEDUC publicó en 2011 el documento denominado Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente (MINEDUC, 2011), en el cual se contemplan cinco dimensiones de integración de las TIC en la práctica docente de todo educador chileno.

---

<sup>32</sup> Marco Competencial Digital Común para el Profesorado.

<sup>33</sup> Common European Framework of Reference for Languages.



Tabla 15. Marco de Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente Fuente: Adaptado de MINEDUC (2011).

Dimensión	Descripción
<b>Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Implica la integración de las TIC en la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje de los estudiantes conducentes a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li><input type="checkbox"/> Asimismo, está referida a la incorporación de sistemas de información en línea y la comunicación mediada por computador en el proceso mencionado.</li> </ul>
<b>Técnica / Instrumental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Consiste en la operación instrumental de los sistemas y recursos tecnológicos disponibles, así como la interacción con sistemas de información y comunicación en línea o mediados por computador.</li> </ul>
<b>Gestión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Incorpora las TIC para la mejora y renovación de procesos de gestión curricular e institucional.</li> <li><input type="checkbox"/> En cuanto a la gestión curricular, ésta se encuentra relacionada al empleo de las TIC para el análisis e interpretación de indicadores de desempeño académico, gestión de recursos digitales y el estudio de la pertinencia de estas tecnologías.</li> <li><input type="checkbox"/> En lo que concierne a la gestión institucional, ésta se encuentra referida al uso de las TIC para la mejora y renovación de la misma, lo cual implica el uso de las tecnologías para el acompañamiento académico de los estudiantes conjuntamente con los padres, así como el desarrollo de proyectos y/o estudios institucionales.</li> </ul>
<b>Social, Ética y Legal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Referida al empleo de las TIC para la formación de la ciudadanía digital, así como la inclusión social y el respeto por la diversidad. Del mismo modo, propugna una actuación por parte del estudiantado acorde a la ética y legalidad, preservando la salud y el medio ambiente.</li> </ul>
<b>Desarrollo y Responsabilidad Profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Comprende el uso de las TIC para propósitos de desarrollo profesional docente, gestión del conocimiento mediado por las tecnologías, así como el planteamiento informado y reflexivo de acciones de mejora conducentes al desarrollo profesional del profesorado.</li> </ul>

El marco competencial digital chileno posee, al igual que el DIGCOMP, cinco dimensiones, las que a su vez están estructuradas en estándares que permiten su evaluación por parte del profesorado de Chile, el cual puede establecer itinerarios de desarrollo profesional a partir de ello, siendo esta una de las razones por las cuales se tomará en cuenta este marco competencial digital.

## 2.3. Modelos de competencias digitales docentes.

### 2.3.1. Aspectos preliminares.

Los marcos referenciales analizados en la sección anterior proporcionan lineamientos generales respecto a las competencias digitales y su relación con la integración de las TIC en la labor del profesorado. Es asimismo pertinente señalar que dichos marcos, en sus distintos ámbitos, ya sean éstos de tipo global (marco de la UNESCO), regional (marco DIGCOMP) y nacional (marco

del MINEDUC), requieren ser adaptados a las necesidades específicas y contextos educacionales en los que éstos se utilicen, lo que ha dado lugar a propuestas teóricas respecto al análisis de las competencias digitales que toman determinados aspectos de los marcos competenciales mencionados. Sobre este punto versará la sección siguiente.

### 2.3.2. Modelos competenciales digitales.

Entre los modelos competenciales digitales se ha considerado el elaborado por Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2010), el cual contempla como competencias digitales del profesorado el conocimiento de las herramientas tecnológicas, la integración de las TIC en el currículo y el uso de éstas en el plano personal-profesional, así como en el aula.

Tabla 16. Modelo Competencial de Suárez et al. Adaptado de Suárez et al. (2010).

Área	Descripción
<b>Conocimiento de las Herramientas Tecnológicas</b>	<input type="checkbox"/> Manejo y uso del ordenador. <input type="checkbox"/> Aplicaciones informáticas básicas. <input type="checkbox"/> Presentaciones y aplicaciones multimedia. <input type="checkbox"/> Tecnologías de la información y comunicación.
<b>Integración de las TIC en el Currículum</b>	<input type="checkbox"/> Selección, evaluación y diseño de recursos tecnológicos como materiales curriculares. <input type="checkbox"/> Desarrollo profesional mediado por tecnología para la utilización de las TIC en el aula. <input type="checkbox"/> Diseño de situaciones de aprendizaje que promueven el uso de las TIC. <input type="checkbox"/> Creación de un entorno en el aula en el que las TIC se integren completamente. <input type="checkbox"/> Evaluación del alumno utilizando herramientas tecnológicas. <input type="checkbox"/> Utilización de tecnologías y/o software educativo para alumnos con necesidades educativas diversas. <input type="checkbox"/> Diseño, coordinación y participación en el uso de las tecnologías para la colaboración y comunicación entre toda la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Participación en proyectos de investigación e innovación en base a la utilización de recursos tecnológicos en el aula. <input type="checkbox"/> Consideración de los problemas éticos y legales derivados del uso de las TIC.
<b>Uso de las TIC</b>	<input type="checkbox"/> Personal-profesional. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diseño y planificación de sesiones de clase.</li> <li>➤ Creación de materiales educativos.</li> </ul> <input type="checkbox"/> Con el alumnado. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Promover el uso de las TIC por parte del alumnado para mejorar de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>➤ Implementación de sesiones de clase.</li> </ul>

El modelo de Suárez et al. (2010) establece que el conocimiento de las herramientas tecnológicas es un requisito necesario, aunque no suficiente, para una efectiva integración de las TIC en las actividades llevadas a cabo en

el aula. De esta manera, y con la finalidad de incrementar las posibilidades de que las tecnologías sean empleadas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se resalta la importancia de la formación inicial docente y la formación continua, lo cual se espera desarrolle en el profesorado la capacidad para tomar decisiones conducentes a la integración de las TIC no solamente en el ámbito personal-profesional, sino también en el trabajo desarrollado conjuntamente con el alumnado en las sesiones de clase.

Otro de los modelos competenciales digitales es el elaborado por Vargas, Chumpitaz, Suárez y Badia (2014). En este modelo, se considera la clasificación de competencias pedagógicas y tecnológicas propuesto por Suárez et al. (2010), con la precisión de que las segundas pueden a su vez subdividirse en competencias tecnológicas básicas y complejas.

Tabla 17. Modelo Competencial de Vargas et al. Adaptado de Vargas et al. (2014).

Competencias	Descripción
<b>Tecnológicas Básicas</b>	<input type="checkbox"/> Aplicaciones informáticas básicas. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesador de texto.</li> <li>➤ Hoja de cálculo.</li> <li>➤ Base de datos.</li> </ul> <input type="checkbox"/> Uso de internet. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Navegación.</li> <li>➤ Comunicación.</li> <li>➤ Correos.</li> <li>➤ Foros.</li> <li>➤ Chat.</li> </ul> <input type="checkbox"/> Creación de presentaciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Power Point y similares.</li> </ul>
<b>Pedagógicas</b>	Utilizar las tecnologías para: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Presentaciones y explicaciones efectivas.</li> <li><input type="checkbox"/> Localizar y seleccionar recursos útiles y fiables.</li> <li><input type="checkbox"/> Evaluar procesos y productos elaborados por los alumnos usando las TIC.</li> <li><input type="checkbox"/> Interactuar y trabajar de manera colaborativa con pares y estudiantes.</li> </ul>
<b>Tecnológicas Complejas</b>	<input type="checkbox"/> Diseñar, crear y modificar páginas web o blogs. <input type="checkbox"/> Crear bases de datos.
<b>Uso de las TIC</b>	<input type="checkbox"/> Personal-profesional y en el aula con los alumnos (Suárez et al., 2010).

La subdivisión de las competencias tecnológicas en básicas y complejas, constituye una parte esencial de este modelo (Badia, 2017), pues permite establecer una distinción a través de grados de complejidad entre las capacidades que se espera deben poseer los docentes en términos de empleo de las tecnologías, las que, conjuntamente con las competencias de tipo

pedagógico, forman una amalgama competencial que puede correlacionarse con los usos de las TIC tanto en el trabajo de tipo administrativo como de enseñanza en el salón de clases.

En lo que respecta a otro de los modelos de competencias digitales, se tiene el denominado Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), propuesto por Mishra y Koehler (2006, como se citó en Baser, Kopcha y Ozden, 2016). Es en base a este modelo que Baser et al. (2016) desarrollan una adaptación especialmente para el ámbito TEFL, la que se denomina TPACK-EFL<sup>34</sup>, en la cual todos los componentes de TPACK se estructuran de modo que reflejen las competencias requeridas por los profesionales en el ámbito TEFL.

Tabla 18. Modelo Competencial TPACK-EFL. Adaptado de Baser et al. (2016).

Dimensión	Detalle
<b>TK</b>	<input type="checkbox"/> Utilizar equipos tecnológicos en clase. <input type="checkbox"/> Utilizar programas de Office. <input type="checkbox"/> Aprender a usar software. <input type="checkbox"/> Crear contenido multimedia. <input type="checkbox"/> Emplear herramientas de trabajo colaborativo.
<b>CK</b>	<input type="checkbox"/> Speaking, Understanding, Writing, Pronouncing y Listening.
<b>PK</b>	<input type="checkbox"/> Desarrollarse profesionalmente. <input type="checkbox"/> Apoyar el aprendizaje fuera del aula. <input type="checkbox"/> Diseñar un ambiente de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Utilizar estrategias pedagógicas.
<b>PCK</b>	<input type="checkbox"/> Facilitar el desarrollo del idioma. <input type="checkbox"/> Adaptar un plan de clase. <input type="checkbox"/> Gestionar la clase. <input type="checkbox"/> Evaluar el aprendizaje.
<b>TCK</b>	<input type="checkbox"/> Emplear multimedia para expresión de ideas. <input type="checkbox"/> Trabajar colaborativamente a distancia.
<b>TPK</b>	<input type="checkbox"/> Orientar en el uso ético de las tecnologías. <input type="checkbox"/> Utilizar las tecnologías para desarrollar capacidades de pensamiento superior (Higher Order Thinking Skills). <input type="checkbox"/> Gestionar la tecnología integrada en el aula. <input type="checkbox"/> Utilizar la tecnología para suplir necesidades de aprendizaje individuales.
<b>TPACK</b>	<input type="checkbox"/> Utilizar herramientas Web 2.0 para el desarrollo del idioma. <input type="checkbox"/> Emplear herramientas de trabajo colaborativo para el aprendizaje. <input type="checkbox"/> Usar las tecnologías para el desarrollo profesional. <input type="checkbox"/> Utilizar las tecnologías para el desarrollo autónomo de los alumnos. <input type="checkbox"/> Emplear las tecnologías para diseñar materiales de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Utilizar multimedia para el aprendizaje del idioma.

<sup>34</sup> EFL: English as a Foreign Language.

El modelo TPACK-EFL es la única adaptación de TPACK desarrollada hasta el momento destinada a efectuar un estudio de las competencias digitales docentes en los aspectos tecnológico, pedagógico y ético en el campo TEFL, lo cual adquiere relevancia debido a que, tal como afirma Graham et al. (2009) “[...] each content area values different pedagogical strategies when integrating technology<sup>35</sup>” (como se citó en Baser et al., 2016, p.751). Ciertamente, el ámbito TEFL es bastante peculiar en el sentido que por lo general la enseñanza del idioma inglés se lleva a cabo a través de contenidos, no otorgándose énfasis prioritario a la enseñanza del idioma como contenido en sí mismo (Borg, 2006, como se citó en Baser, 2016), lo cual está en concordancia con el enfoque denominado Communicative Language Teaching, ya estudiado en secciones anteriores.

El último modelo competencial digital que se tendrá en cuenta en el presente trabajo de investigación es el desarrollado por Walker y White (2013), el cual contempla cuatro competencias esenciales: procedural (Procedural Competence), socio-digital (Socio-digital Competence), discursiva digital (Digital Discourse Competence) y estratégica (Strategic Competence). Este modelo está orientado a lo que se conoce como Technology-enhanced Language Learning (TELL<sup>36</sup>) y combina elementos de competencias digitales como competencias fundamentales (Speaking, Listening, Reading y Writing) en su concepción y estructuración.

Tabla 19. Modelo Competencial Digital de Walker y White. Adaptado de Walker y White (2013).

Competencia	Detalle
<b>Procedural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Utilizar hardware y aplicaciones (competencias tecnológicas básicas).</li> <li><input type="checkbox"/> Necesaria, pero no suficiente para ser competente digitalmente.</li> <li><input type="checkbox"/> Generalmente la preparación en competencias digitales docentes llega solamente hasta este nivel.</li> </ul>
<b>Socio-digital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Uso apropiado de la tecnología y el idioma de acuerdo al contexto social y campos del conocimiento. Por ejemplo, en caso de la comunicación escrita, esto se manifiesta en saber qué medio digital utilizar para efectuar comunicaciones con valor oficial en el entorno laboral. Para ello se debe tener en cuenta la audiencia, el propósito y la pertinencia con la finalidad de seleccionar el medio más adecuado, el cual podría ser la red social laboral, el correo electrónico institucional o el servicio de mensajería instantánea empresarial.</li> <li><input type="checkbox"/> Comprensión del impacto de la tecnología en el uso del idioma, lo cual incluye la posible aparición de nuevos géneros y palabras.</li> </ul>

<sup>35</sup> Cada área de contenidos hace énfasis en diferentes estrategias pedagógicas al integrar tecnología.

<sup>36</sup> Aprendizaje de idiomas optimizado, mejorado o potenciado por computadoras.

---

	<input type="checkbox"/> Elegir el tipo de lenguaje de acuerdo al entorno digital en el que se encuentre el individuo.
<b>Discursiva Digital</b>	<input type="checkbox"/> Efectuar una tarea cuya complejidad radica en el empleo de diversos recursos digitales y/o equipos, así como un manejo discursivo del idioma.
	<input type="checkbox"/> Por ejemplo, para la creación de un vídeo se debe estar en la capacidad de emplear el equipo con el que realizará la filmación, el software de edición, así como el tipo de lenguaje que se utilizará. Ciertamente, de tratarse de un vídeo institucional en una compañía, el tipo de lenguaje narrativo sería de carácter formal, contando quizá con un soporte escrito como apoyo a las imágenes.
<b>Estratégica</b>	<input type="checkbox"/> Resolver problemas suscitados a raíz del uso de la tecnología y cómo afrontarlos de no contar con la capacidad técnica para ello.

---

Respecto a este modelo competencial, es posible afirmar que las tres últimas dimensiones del mismo conectan competencias comunicacionales fundamentales en la enseñanza del idioma inglés (Reading, Writing, Listening y Speaking) con el uso de las tecnologías de acuerdo a un contexto y tarea determinados, razón por la cual se le tendrá en consideración para el presente trabajo de investigación. Asimismo, constituye uno de los pocos modelos competenciales digitales específicamente concebidos para el ámbito TEFL en la actualidad. Su simplicidad, aunado al hecho de derivar de un modelo comunicacional específico para la enseñanza del idioma inglés desarrollado por Swain (1980, como se citó en Walker y White, 2013), coadyuvan a su fácil comprensión por parte del profesorado en el campo TEFL, siendo ésta otro motivo para su consideración en el presente estudio.

Teniendo en cuenta los modelos mencionados, se optará por tomar elementos de cada uno de ellos para la construcción de un cuestionario que permita el estudio de las competencias digitales de los docentes del idioma inglés como lengua extranjera y su relación con la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el aula, siendo este último punto tratado en el siguiente capítulo.

## **Capítulo III: Integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera**

### **3.1. Aspectos preliminares.**

Las TIC suscitan un gran interés debido al potencial que éstas ofrecen para pensar en diversas y nuevas posibilidades para el proceso educativo en general, así como para el campo TEFL, en particular. Sin embargo, es preciso recalcar que la sola incorporación de las TIC y las tecnologías en el ámbito TEFL no necesariamente conlleva a tener las respuestas a las interrogantes e inquietudes pedagógicas que pudieran suscitarse en dicho proceso (Bax, 2003; Bax, 2011; Suárez, 2018c). Ciertamente, considerar a las tecnologías como un factor omnipotente (Bax, 2003), cuya utilización signifique la mejora inmediata del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés constituiría una perspectiva bastante limitada y desarraigada de la multidimensionalidad en la que se enraíza el ámbito TEFL (Tabaku, 2018). En ese sentido, el planteamiento de soluciones pedagógicas para el campo TEFL mediadas por TIC debe tener en cuenta tanto una idea pedagógica sólidamente definida (Suárez, 2008; Suárez, 2018a; Suárez, 2018b; Suárez, 2018c), así como el contexto en el que ésta se materializará, lo que implica una perspectiva sociocultural (Warschauer, 1996; Bax, 2003; Bax, 2011; Healey, Hanson-Smith, Hubbard, Ioannou-Georgiou, Kessler y Ware, 2011). En referencia a esto último, cabe señalar que esta investigación tendrá en consideración la teoría sociocultural de Vigotsky.

### **3.2. Aproximaciones conceptuales a la integración de las TIC en TEFL**

#### **3.2.1. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC).**

Se considera pertinente y necesario iniciar esta aproximación conceptual acerca de la integración de las TIC en TEFL teniendo como punto de partida la comprensión de lo que significa la tecnología desde un punto de relacionado tanto a sus aspectos técnicos, así como sociales, para luego centrar el enfoque en las tecnologías de la información y la comunicación.

Al respecto, existen conceptos generales, tales como el proporcionado por el Cambridge Dictionary, el cual define a la tecnología como “the methods for

using scientific discoveries for practical purposes, esp[ecially] in industry<sup>37</sup>” (Cambridge Dictionary, 2018b). Una acepción similar es también la brindada por el Oxford Dictionary, el que define a la tecnología como “machinery and equipment developed for the application of scientific knowledge<sup>38</sup>” (Oxford Dictionary, 2018b). Tal como se puede apreciar, ambas definiciones están orientadas hacia la aplicación práctica y utilitaria de los avances en la ciencia para beneficio de la técnica. Constituyen un punto de partida a tener en cuenta, aunque muy general, por lo que se requiere contar con una definición más específica para un análisis teórico dentro del marco de este trabajo de investigación.

Al respecto, Walker y White (2013) sostienen que las tecnologías son “software and/or hardware used to accomplish specific tasks [...]”<sup>39</sup> (p.184). Por su parte, Healey et al. (2011) definen a la tecnología como “systems that centrally involve computer chips, digital applications, and networks in all their forms<sup>40</sup>” (p.245). Ambos conceptos contemplan a la tecnología como el conjunto de contribuciones provenientes de disciplinas como las ciencias de la computación, la electrónica, las telecomunicaciones y la informática, entre otras, todos los cuales son campos del conocimiento aplicado que han contribuido a la revolución tecnológica de las comunicaciones. Por esta razón, esta es la acepción del término cuyo análisis se llevará a cabo, a partir del cual se hará un primer acercamiento conceptual a las TIC.

El análisis de la acepción de tecnología propuesto por Healey et al. (2011) comprende a los dispositivos tecnológicos (Hardware) constituidos por circuitos y partes electrónicos, cuyo componente principal son los chips o microprocesadores<sup>41</sup>, los cuales son la parte medular de dispositivos digitales tales como los computadores de escritorio o portátiles (Laptops), teléfonos inteligentes (Smartphones), consolas de videojuegos (Videogame Consoles), pizarras interactivas (Interactive Whiteboards), etc. Además del microprocesador, existen otros componentes esenciales para el

---

<sup>37</sup> Métodos conducentes a la utilización de los descubrimientos científicos para propósitos prácticos, especialmente la industria.

<sup>38</sup> Maquinaria y equipo desarrollado para la aplicación del conocimiento científico.

<sup>39</sup> Programas y dispositivos empleados para la realización de tareas específicas.

<sup>40</sup> Sistemas que involucran chips de computadora, aplicaciones digitales y redes en todas sus formas.

<sup>41</sup> Los microprocesadores cumplen en los dispositivos electrónicos una función similar a la del cerebro humano, siendo los componentes en donde se procesan todas las instrucciones a ser ejecutadas por el dispositivo.



funcionamiento de los dispositivos mencionados, entre los cuales se encuentran la memoria RAM<sup>42</sup> y el disco duro (Hard Drive Disk o HD<sup>43</sup>), entre otros. Lo mencionado conlleva a concebir a la tecnología como el conjunto de recursos digitales de naturaleza tangible.

El concepto de tecnología de Healey et al. (2011) también comprende los programas informáticos o aplicaciones (Software), los cuales se encuentran almacenados en el disco duro de los dispositivos electrónicos. Los ejemplos más saltantes los constituyen los sistemas operativos (Operating Systems u OS<sup>44</sup>) de los computadores, tales como Windows, Linux o Mac, así como de los teléfonos inteligentes, tales como IOS o Android para dispositivos móviles de Apple y Google, respectivamente. Existen también otros tipos de aplicaciones o programas informáticos tales como las aplicaciones de escritorio de los computadores (Desktop Applications<sup>45</sup>) y las que se encuentran disponibles de manera remota o en la nube (Cloud-based<sup>46</sup> Applications). De este modo, la tecnología es también el conjunto de recursos inmateriales o intangibles, producto de algoritmos o códigos de programación, cuya manifestación visible son sus funcionalidades prácticas de cara a los usuarios, lo que se conoce como interactividad o la interacción persona-máquina (Suárez, 2008).

Finalmente, el concepto de tecnología de Healey et al. (2011) incluye a las redes de computadoras en sus diversas formas, sean éstas redes locales o

---

<sup>42</sup> Random access memory o memoria de acceso aleatorio, componente electrónico de computadores de escritorio así como personales (Laptops), tablets, consolas de videojuegos y teléfonos inteligentes (smartphones) que permite la ejecución rápida de programas informáticos instalados. Por ejemplo, en el caso de los computadores, la memoria RAM permite tener activos de manera simultánea el editor de texto en Microsoft Word, un navegador (Browser) tal como Google Chrome con varias pestañas consultadas, tener un programa de videoconferencia activo como Skype, etc. evitando afectar negativamente el rendimiento (conocido comúnmente como la "velocidad") del equipo. Una vez que el computador se apaga, todas las aplicaciones mencionadas se borran de la memoria RAM.

<sup>43</sup> El disco duro es el componente electrónico del computador en el que se almacenan los programas instalados y la información o data.

<sup>44</sup> El sistema operativo es el programa que permite explotar los recursos de software y hardware del dispositivo electrónico en el que se encuentren instalados.

<sup>45</sup> Las aplicaciones de escritorio son las que se encuentran instaladas en el dispositivo electrónico. Por ejemplo, el programa Microsoft Office normalmente se instala a partir de un disco en la computadora para ser accesible de manera local.

<sup>46</sup> Las aplicaciones disponibles en la nube son aquellas que no requieren ser instaladas de manera local en el dispositivo electrónico, pudiendo ser accesibles a través de una dirección web. Ejemplos de aplicaciones en la nube son el correo electrónico (Gmail, Hotmail, Microsoft Office 365, etc.), las redes sociales (Facebook, Instagram, etc.), YouTube y ciertos aplicativos de videoconferencia, tales como Blackboard Collaborate, entre otros. Una característica de las aplicaciones en la nube es que pueden ser accesibles desde cualquier computador portátil o de escritorio, desde tablets y teléfonos inteligentes.

corporativas (Intranet) o una red de redes de alcance mundial, tal como internet<sup>47</sup>, cuyo mecanismo o medio de conexión puede ser la fibra óptica, la vía satélite o inalámbrica (BBC Bitesize, 2018b). En este caso, la tecnología concerniente a la interconexión de redes de dispositivos electrónicos permite la transmisión e intercambio de información digitalizada (Suárez, 2008) a través de distintos medios en base a decisiones tomadas por algoritmos que canalizan los datos desde su partida hasta su llegada. De este análisis puede desprenderse que las tecnologías constituyen un medio o recurso que hace posible la interconectividad y la formación de redes de dispositivos electrónicos, haciendo posible la interacción entre individuos mediada por las redes mencionadas, o lo que se denomina comunicación persona-máquina-persona (Suárez, 2008).

Puede concluirse entonces que el concepto de tecnología propuesto por Healey et al. (2011), al comprender términos como software, hardware y redes, concibe a la tecnología esencialmente como un recurso cuya naturaleza es una combinación de elementos tangibles e intangibles. De hecho, los dispositivos tecnológicos poseen elementos materiales, tales como los microprocesadores, así como inmateriales, como los programas o aplicaciones, amalgama cuyos componentes son interdependientes e imprescindibles entre sí. En lo concerniente a las redes, éstas constituyen un estadio de mayor complejidad puesto que ello implica la posibilidad de interconexión entre dispositivos tecnológicos, abriendo un abanico inmenso de posibilidades técnicas, tales como la comunicación síncrona y asíncrona remota, el procesamiento e intercambio de información, etc., lo cual sugiere cambios en la concepción de las comunicaciones, así como en la interacción entre personas.

Respecto al último punto tratado, las tecnologías se revelan y manifiestan como medios que ponen el conocimiento científico a disposición de los seres humanos, brindándoles la posibilidad de llevar a cabo diversas tareas de maneras distintas, cuyo grado de aprovechamiento en beneficio de la sociedad dependerá de la calidad de tal utilización (Suárez, 2008), lo que tiene implicancias en los diversos aspectos de la estructura social actual,

---

<sup>47</sup> Es pertinente señalar que internet es básicamente el mecanismo de conexión o interconexión entre dispositivos tecnológicos, los cuales pueden estar ubicados en distintas partes del mundo en tanto que la World Wide Web es el conjunto de páginas web que son accesibles a través de internet (BBC Bitesize, 2018a).

manifestándose no solamente en los aspectos más prácticos del quehacer humano, sino, y fundamentalmente, en la generación de nuevas formas de pensamiento y concepción de la realidad (Suárez, 2008). Como ejemplo de ello se puede citar el empleo del teléfono móvil, dispositivo cuyo adecuado uso propicia nuevas formas de concebir la productividad laboral al permitir a quien lo posee desarrollar diversas tareas, sean éstas de índole laboral, lúdica, profesional, social, educativa, entre otras, desde prácticamente cualquier lugar y momento, lo que ha generado un profundo cambio en las prácticas laborales actuales. En resumen, las tecnologías están íntimamente enraizadas en un contexto social, modificándolo, ampliándolo y desafiándolo, aspectos que no son ni pueden ser ajenos a la enseñanza ni al aprendizaje.

En esa misma línea de pensamiento, es necesario mencionar que los cambios que se mencionan se producen en y a través de un medio social. Los avances tecnológicos han introducido profundos cambios en las interacciones sociales gracias a la interconexión entre dispositivos y sistemas producto de la digitalización de la información (Suárez, 2008). La digitalización consiste en la transformación de todo tipo de información generada, sea ésta textual, visual, sonora, etc. en bits o secuencias de unos y ceros, los cuales son fácilmente transmitidos por equipos y sistemas electrónicos de comunicación a través del entramado constituido por las diversas conexiones que forman la infraestructura de internet. Todos estos elementos constituyen los pilares de lo que se conoce como tecnologías de la información y comunicación o TIC (Dertouzos, 1997, como se citó en Suárez, 2008).

En términos más específicos, las TIC son definidas por el Cambridge Dictionary como “the use of computers and other electronic equipment and systems to collect, store, use, and send data electronically<sup>48</sup>” (Cambridge Dictionary, 2018a). Por su parte, el Oxford Dictionary señala que las TIC son “the study or use of systems (especialmente computers and telecommunications) for storing, retrieving, and sending information<sup>49</sup>” (Oxford Dictionary, 2018a). Por su parte, Suárez (2008) afirma que las TIC son básicamente una combinación de los sistemas de comunicación, así como la infraestructura

---

<sup>48</sup> El uso de computadoras, diversos equipos electrónicos y sistemas para recolectar, almacenar, utilizar y enviar información electrónicamente.

<sup>49</sup> El estudio o uso de sistemas (especialmente de computadoras y telecomunicaciones) para almacenamiento, recuperación y envío de información.

sobre la cual se transporta información digitalizada o en formato binario, a velocidades cada vez mayores gracias al avance de la tecnología, en una suerte de autopista de la información (Al Gore, 1987, como se citó en Suárez, 2008), la cual constituye el soporte de la sociedad de la información y comunicación (SIC). De acuerdo a Suárez (2008), las TIC han abierto nuevas y promisorias posibilidades para la interacción social, transformando diversos aspectos de la sociedad actual y, por ende, a la educación, un acto social por excelencia.

### **3.2.2. La integración de las TIC en la educación.**

Integrar las tecnologías en la educación significa el aprovechamiento de las inmensas potencialidades y posibilidades que ofrecen las TIC para el logro de los fines educativos a todo nivel. En ese sentido, Suárez (2008) señala que integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje significa incorporar este recurso de manera informada, reflexiva, sustentada y orgánica con la finalidad de enriquecer los contextos educativos, diversificando y potenciando la interacción social entre agentes educativos como premisa para dicho proceso, abriendo a la vez un abanico de alternativas para el diseño y mejora de estructuras y entornos de aprendizaje (Gros y Mas, 2016).

De lo afirmado se entiende que la integración de las tecnologías en el ámbito educativo debe hacerse en el marco de la pedagogía, lo que significa que las tecnologías deben ser incorporadas como parte de un proceso planificado que contemple como primer aspecto educativo las estructuras pedagógicas<sup>50</sup> que brindarán los lineamientos del trabajo para cada uno de los agentes educativos involucrados. Asimismo, dicha planificación pedagógica debe situar a las TIC como el factor que aportará el sustento tecnológico característico y peculiar propio de un determinado entorno cultural, el cual mediará tanto la enseñanza

---

<sup>50</sup> El término estructuras pedagógicas puede ser interpretado como el diseño de los tipos de interacción que tendrán lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Suárez (2008) las categoriza como "individualista, competitiva y cooperativa" (p.107). La interacción de índole individualista implica el logro de objetivos educativos a través del esfuerzo personal sin implicancias en otros agentes educativos. Por otro lado, la interacción de tipo competitiva implica que para el logro de los objetivos deben existir ganadores y perdedores en el proceso. Finalmente, la interacción cooperativa consiste en establecer relaciones de interdependencia positiva entre los miembros de un equipo, lo que significa que el logro de los objetivos educativos depende de que cada uno de los integrantes logre las metas asignadas a cada uno de ellos (Suárez, 2008). Respecto a la distinción entre interacción cooperativa y colaborativa, la primera tiene un alto grado de estructuración por parte del docente, en tanto que la segunda es más autónoma en cuanto a la gestión del trabajo del equipo (Suárez, 2008).

como el aprendizaje, propiciando nuevos modos de cognición para asumir, interpretar y actuar sobre la realidad (Suárez, 2008).

Dichos basamentos constituidos por las tecnologías propias del medio social se constituyen en factores que pueden ser aprovechados para la diversificación y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, Peña-López (2016) sostiene que es necesario explotar cuatro características fundamentales de las TIC que pueden hacer de éstas no solamente un medio en el que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también un factor de disrupción positiva.

- Eficiencia y Efectividad.
- Conexión en Red y Capacidad de Autoprogramarse.
- Traslapamiento de Espacios Formativos Formales, No Formales e Informales.
- Heutagogía.

Estas características se exploran brevemente en el cuadro a continuación, el cual se basa en la clasificación de Peña-López (2016).

Tabla 20. Aspectos fundamentales de las TIC para su integración en educación. Adaptado de Peña-López (2016).

Aspecto	Detalle
<b>Eficacia y Eficiencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC pueden ser aprovechadas para el logro de los objetivos educativos (eficacia) con el uso del menor número de recursos posible (eficiencia).</li> </ul>
<b>La conexión en red y la capacidad de autoprogramarse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC brindan el soporte e infraestructura fundamentales para la conectividad de los usuarios (conexión en red).</li> <li><input type="checkbox"/> La diversificación en lo concerniente a las estrategias educativas es una posibilidad aprovechable para propiciar el aprendizaje no solamente de los individuos, sino también de las organizaciones educativas en su conjunto.</li> </ul>
<b>Traslapamiento de los espacios educativos formales, no formales e informales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC hacen menos clara la distinción entre la educación formal (sesiones de clase en organizaciones educativas), no formal (talleres, seminarios) e informal (redes sociales), incrementando las oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje al introducir los aportes de los distintos espacios disponibles para la formación de los individuos.</li> </ul>
<b>Heutagogía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC brindan un abanico de nuevas formas para el aprendizaje a lo largo de la vida, aun cuando los individuos se encuentren fuera del circuito de la educación formal.</li> </ul>

La adecuada consideración y ponderación de los aspectos mencionados puede representar una oportunidad para transformar y conceptualizar bajo una nueva perspectiva aspectos educativos tales como el nuevo rol de la escuela en un ecosistema de enseñanza-aprendizaje en el que se ha producido ya la supresión de las fronteras espacio-tiempo, llevando la educación a la virtualidad, u otros tan profundamente arraigados en los modelos educacionales como el libro de texto, en un entorno red en el que la existencia de los recursos de aprendizaje abierto han puesto al alcance de los agentes educativos un sinnúmero de alternativas para educarse (Peña-López, 2016). De lo afirmado hasta el momento se colige que las oportunidades, potencialidades y posibilidades de la integración de las TIC en educación no se circunscriben solamente a una mejora en los cimientos por donde discurre el proceso educativo, sino también en un salto cualitativo, ampliando el sentido instrumental de las tecnologías de la información y comunicación (Suárez, 2008), tornándose éstas en variables que redefinen el tejido de la educación misma en el que se hallan incorporadas. De hecho, lo dicho es aplicable también en lo concerniente a la integración de las TIC en el ámbito TEFL, lo cual se analizará en secciones posteriores.

### **3.2.3. La integración de las TIC en TEFL.**

#### **3.2.3.1 Aspectos generales.**

En lo concerniente a cómo se concibe la integración de las TIC en el campo TEFL, Healey et al. (2011) sostienen que ésta es “using technology in the classroom in a way that is meaningful and connected to the goals of the class<sup>51</sup>” (p.246). Por su parte Motteram (2013) afirma:

[It is] more than simply providing a [technological] medium through which teachers can meet the immediate needs of their learners in terms of language development [, but] enabling teachers to engage

---

<sup>51</sup> Utilizar tecnología en el aula de manera significativa y acorde a los objetivos de la clase.

in activity that supports language development in more profound ways than has hitherto been realised<sup>52</sup> (p.177).

Las dos primeras definiciones en lo concerniente a la integración de las TIC en TEFL enfocan la incorporación de las tecnologías desde una perspectiva centrada en las actividades de clase. Esencialmente, el objetivo primario de entretener las tecnologías en el desarrollo de dichas actividades es el logro de la competencia comunicacional por parte de los estudiantes a partir del trabajo en Speaking, Writing, Listening y Reading con el soporte y mediación tecnológicos. Ciertamente, las TIC han ampliado el alcance de los recursos a disposición de los agentes educativos en lo que respecta a este particular, aunque se debe enfatizar, una vez más, que la incorporación de las tecnologías debe responder a la planificación y estructuración de las actividades de clase por parte del profesorado.

Mercado (2012), por su parte, señala que la integración de la tecnología educativa en TEFL significa utilizarla “[...] efficiently and effectively for a clear intended, productive [educational] purpose<sup>53</sup>” (p.xvi). La concepción de la integración de las tecnologías esbozada por este autor, tal como lo confirma la revisión de la literatura existente, deja entrever que dicho proceso puede darse también como parte de una política institucional al más alto nivel que contemple entre sus planes estratégicos la incorporación orgánica de las TIC en el currículo.

De este modo, puede afirmarse que existen dos posturas respecto al modo en el cual puede concebirse la integración de las TIC en TEFL dependiendo del aspecto del proceso educativo desde el cual sea enfocado y, en el mejor de los casos, efectiva y eficazmente promovido. Preliminarmente debe señalarse que ambas formas de concebir la integración de las tecnologías no son excluyentes, sino por el contrario, imprescindibles la una con respecto a la otra para garantizar el logro sostenible de las iniciativas al respecto.

---

<sup>52</sup> Es más que simplemente proporcionar un medio tecnológico a través del cual el profesorado pueda suplir las necesidades más inmediatas del estudiantado en términos de desarrollo de la competencia comunicacional en el idioma, sino por el contrario, permitir a los docentes llevar a cabo actividades que promuevan el desarrollo de la lengua de maneras mucho más profundas que las hasta ahora realizadas.

<sup>53</sup> Eficiente y eficazmente para un propósito educacional claro y productivo.

### 3.2.3.2 Tipos de integración de las TIC en TEFL.

La integración de las TIC en TEFL puede darse en dos ámbitos de la actividad educativa, a saber, tanto desde el punto de vista curricular, y por ende institucional, así como el correspondiente a las actividades de clase en el aula. Se describirá cada una de ellas a continuación.

El primer tipo de integración de las TIC en TEFL puede darse a nivel curricular. Mercado (2012) afirma que esto puede suceder siguiendo un enfoque top-down<sup>54</sup> a través de los estamentos del currículo, el cual comprende tres aspectos cuyo alcance va desde lo el nivel institucional, que es el nivel en el que se lleva a cabo el planeamiento estratégico, hasta llegar a la materialización más específica del logro de los objetivos de la institución, lo cual se da en cada uno de los cursos que comprenden la malla curricular. Dichos niveles se listan a continuación (Mercado, 2012) (ver tabla 21).

- Visión instruccional.
- Programa académico.
- Curso.

Tabla 21. Integración de las TIC en el currículo. Adaptado de Mercado (2012).

Nivel de Integración	Detalle
<b>Visión Instruccional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> La visión instruccional constituye la concepción sostenida por la institución respecto a la educación y la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.</li><li><input type="checkbox"/> En la elaboración de la misma puede contemplarse la inclusión de las TIC como parte de su enunciamiento, lo cual implica el compromiso de los diferentes agentes educativos para lograr la integración de las TIC conducente a la consecución de los objetivos educativos institucionales.</li><li><input type="checkbox"/> En términos prácticos, la visión instruccional determina lo que se considera pertinente, apropiado, eficiente y efectivo en el desarrollo de las actividades educativas conducentes al logro de la competencia comunicacional en el idioma inglés, a lo cual se adhieren los miembros del profesorado, personal académico y estudiantado en su conjunto.</li></ul>
<b>Programa Académico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> La integración de las tecnologías tiene como finalidad el logro de la competencia comunicacional (Speaking, Writing, Reading y Listening) y lingüística (Grammar, Vocabulary y Pronunciation) de manera transversal y consistente a lo largo de la oferta académica institucional.</li><li><input type="checkbox"/> Lo anterior implica el trabajo integral en todos los aspectos mencionados</li></ul>

<sup>54</sup> De arriba hacia abajo.



---

considerando a las TIC como un recurso conducente a la consecución de los fines mencionados, y teniendo en cuenta las particularidades de cada programa ofrecido. En ese sentido, la integración de las tecnologías tendrá ciertas características si ésta es implementada en programas conformados por adultos jóvenes y otras si se realiza en programas cuyo alumnado está constituido por niños en edad preescolar.

- Curso**
- Las TIC se integran para diversificar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como para propiciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- 

Tal como se aprecia, este tipo de integración curricular requiere del indispensable compromiso e impulso de los miembros de la institución que ocupan cargos directivos cuyas decisiones tengan impacto en todos los niveles institucionales, ya que se parte de la definición misma de la visión instruccional, la cual deberá ser promovida en cada uno de los estamentos institucionales para el logro conjunto y sostenible de la misma. En lo concerniente a aspectos específicos del rol a ser desempeñado por los niveles de alta dirección de las instituciones educativas dedicadas al rubro TEFL, Witbeck y Healey (s/f., como se citó en Healey et al., 2011) proponen los siguientes:

- Poseer un conocimiento básico de herramientas y recursos tecnológicos orientados a la enseñanza del idioma inglés, así como su potencial pedagógico.
- Responder a las necesidades del profesorado en lo concerniente a sus requerimientos y sugerencias planteados respecto a las herramientas y/o recursos tecnológicos que sean considerados necesarios para su práctica docente.
- Proporcionar el financiamiento para el soporte y actualización tecnológicos necesarios para la actividad docente.
- Facilitar las condiciones de acceso a investigaciones sobre la integración de las tecnologías de la información en TEFL, propiciando el desarrollo de las mismas en la institución de ser posible.
- Implementar una política de estímulo y reconocimiento a los miembros del profesorado que integren de manera efectiva y eficiente las TIC en TEFL, los cuales a su vez podrán formar a otros docentes al respecto.

- Promover la participación del profesorado en la evaluación de herramientas y/o recursos tecnológicos a ser incorporados como parte del programa académico de la institución.

De los aspectos mencionados se infiere la importancia del papel desempeñado por los líderes de las instituciones educativas en lo concerniente a generar un entorno en el que la integración de las TIC en TEFL se lleve a cabo de manera institucional, orgánica e informada, incorporando en el proceso al profesorado, instancia que es de suma relevancia en el éxito de los objetivos estratégicos institucionales al respecto.

El segundo tipo de integración de las TIC se da a nivel de las actividades de clase, siguiendo un modelo que podría denominarse bottom-up<sup>55</sup>. En ese sentido, Puentedura (2016) propone el modelo denominado Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition o SAMR<sup>56</sup>, el cual permite conocer el tipo de integración de las TIC alcanzado en las actividades educativas llevadas a cabo en el aula. Este modelo es aplicable para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en general, así como en TEFL, en particular.

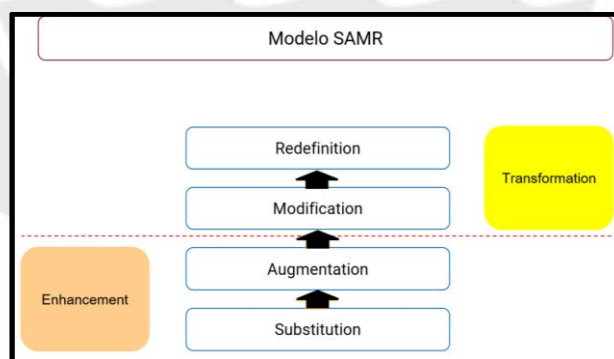


Figura 3. El modelo SAMR para la integración de las TIC en TEFL. Fuente: Puentedura (2016).

Puentedura (2016) distingue dos niveles de integración de las TIC en la educación, los cuales son mejora (Enhancement) y transformación (Transformation), los cuales son perfectamente aplicables al ámbito TEFL.

<sup>55</sup> De abajo hacia arriba, o, en otras palabras, desde los niveles más específicos hacia los más generales.

<sup>56</sup> Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición. Se hará referencia a este modelo como SAMR en lo que resta de este trabajo de investigación.

Tabla 22. Integración de las TIC en las actividades de clase. Adaptado de Puentedura (2016).

Nivel de Integración	Detalle
<b>Sustitución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC se emplean para efectos de sustituir un tipo de tecnología por otro sin producirse un cambio sustancial en la actividad de clase.</li> <li><input type="checkbox"/> Como ejemplo puede señalarse el reemplazo de un cuaderno de notas físico por una Tablet para la redacción de un ensayo argumentativo o una historia en inglés sin implicar una mejora en la actividad. Básicamente se sigue haciendo lo mismo, aunque esta vez con tecnología.</li> </ul>
<b>Aumento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC reemplazan una tecnología existente, aunque involucrando ciertas mejoras en la actividad.</li> <li><input type="checkbox"/> Siguiendo el ejemplo anterior, el aprovechamiento de la Tablet podría materializarse en el uso de las herramientas de edición de texto (tipos de letra, márgenes, resaltado, inclusión de imágenes, etc.).</li> <li><input type="checkbox"/> Sin embargo, la no disponibilidad de las tecnologías a este nivel de integración no afectaría dramáticamente el desarrollo de la actividad, para la cual se requeriría del uso de otros medios o recursos (lapiceros de colores, resaltador, recortes de láminas, etc.)</li> </ul>
<b>Modificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC posibilitan nuevas formas de interacción cooperativa y colaborativa en el desarrollo de las actividades de clase (Suárez, 2008).</li> <li><input type="checkbox"/> Continuando con el ejemplo tratado, el texto creado puede ser compartido en línea entre los miembros de la clase para actividades diversas, tales como la construcción de textos conjuntos, la edición de textos entre pares, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> La posibilidad de compartir el material escrito en línea tiene implicancias en cuanto a la reducción de las limitaciones de espacio y tiempo (Peña-López, 2016) teniendo en consideración que el trabajo cooperativo y colaborativo entre los estudiantes puede darse fuera del aula y del horario de clase, permitiendo el trabajo simultáneo y coordinado de varios individuos sobre un mismo texto, algo muy difícil de lograr con medios escritos convencionales, tales como el papel impreso.</li> </ul>
<b>Redefinición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC posibilitan el desarrollo de tareas que son únicamente factibles a través del empleo de dichas tecnologías.</li> <li><input type="checkbox"/> Prosiguiendo con el ejemplo anterior, el texto escrito, una vez editado, puede ser publicado en una plataforma o red social educativa para ser difundido casi en tiempo real ante una audiencia constituida no solamente por estudiantes de la organización educativa en la que se produjo el texto, sino también por individuos que pueden encontrarse en otras escuelas cercanas o, incluso, en otros continentes.</li> </ul>

El modelo SAMR propuesto por Puentedura (2016) constituye un referente bastante práctico y de gran utilidad pues brinda al profesorado la posibilidad de llevar a cabo tanto la planificación de las actividades de clase, así como la evaluación de las mismas en lo que concierne al tipo de integración de las TIC presente en las actividades de clase desarrolladas en el aula.

Cabe señalar que el escenario ideal es el logro del nivel más alto en la escala, el cual es denominado redefinición. Sin embargo, es necesario indicar que tanto el profesorado como el estudiantado deberán poseer las competencias digitales requeridas para utilizar los recursos TIC involucrados en las actividades de clase. En ese sentido,

cabe la posibilidad que la implementación de recursos TIC cuyo uso sea de carácter novedoso requiera cierto periodo de capacitación y/o adecuación de implementarse una nueva tecnología, lo que podría implicar la integración de dichas tecnologías de manera ascendente, empezando por la sustitución hasta llegar al nivel de redefinición. En ese sentido el profesorado deberá evaluar si dichas tecnologías son lo suficientemente intuitivas para realizar una integración en TEFL al más alto nivel sin la necesidad de extender el plazo de adaptación. En resumen, no debería considerarse como inadecuado el hecho de iniciar en el estadio SAMR más elemental, a menos que el profesorado planifique un camino ascendente acorde con los objetivos pedagógicos definidos.

En el presente trabajo de investigación se tomará como referencia una postura de integración de las TIC enfocada en las actividades de clase. Si bien es cierto se tendrá en cuenta la propuesta de Puentedura (2016) y el modelo SAMR, se considera que las TIC presentan usos en clase que deben ser definidos con más precisión y detalle para efectos del estudio que se llevará cabo. Dichos usos se analizarán en la siguiente sección.

### **3.2.3.3 Los usos educativos de las TIC en TEFL.**

Para efectuar un acercamiento más específico a los usos de las TIC en el campo TEFL es necesario considerar que las primeras han experimentado y continúan experimentando profundos cambios en lo concerniente a la evolución de las tecnologías existentes y a la disponibilidad de muchas otras producto del incesante proceso de innovación, por lo que hacer mención de tecnologías en particular para tratar este punto podría resultar hasta cierto punto contraproducente. Ciertamente, las tecnologías de la información podrían tornarse obsoletas en cuestión de unos cuantos años<sup>57</sup>. Es necesario entonces considerar un criterio que se haya mantenido en cierta forma estable a

---

<sup>57</sup> Es pertinente recordar que a finales de la década del 2000 las TIC eran conocidas como las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación) (Suárez, 2008), lo que da cuenta del inexorable avance de las mismas en un periodo relativamente corto de tiempo.

lo largo del tiempo y que haya demostrado poder abarcar los distintos usos de las TIC que han surgido hasta la actualidad.

En tal sentido, se debe iniciar no teniendo en cuenta tecnologías específicas, sino a partir de los usos de las TIC en TEFL como recursos educativos. Taylor (1980), acuñó los términos Tutor, Tutee y Tool<sup>58</sup> esencialmente para categorizar el empleo de los computadores personales como recursos para el aprendizaje, enseñanza y producción, respectivamente. Esta clasificación surgida en los albores de la década de los ochenta se ha mantenido esencialmente estable a lo largo de las cuatro décadas transcurridas desde su concepción, siendo utilizadas actualmente debido a que constituyen constructos que permiten aún hoy diferenciar el modo en el cual las TIC pueden ser incorporadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, así como en el ámbito TEFL, en particular. Cabe señalar además que este acercamiento a la integración de las TIC en TEFL pretende básicamente describir el estatus de dicho proceso, postergando un tanto la presentación de las bases teóricas para secciones posteriores.

En el caso de las TIC como recurso de enseñanza (Tutor) (Taylor, 1980), el elemento o sistema tecnológico propone un conjunto de actividades o ejercicios, cuyo grado de dificultad aumenta o disminuye de acuerdo a los resultados obtenidos de manera progresiva por el individuo, lo cual es característico de los sistemas de aprendizaje adaptativo (Walker y White, 2013), los que, en otras palabras, están diseñados para trazar la ruta de actividades a desarrollar adaptándola al rendimiento del individuo. Este tipo de uso de las TIC también es visible en el funcionamiento de ciertas apps destinadas al aprendizaje del idioma inglés (Walker y White, 2013), las cuales normalmente se caracterizan por ofrecer retroalimentación (Feedback) de manera inmediata, restringiendo o permitiendo el acceso a determinados niveles comprendidos en el recurso.

---

<sup>58</sup> Tutor, aprendiz y herramienta.

En lo que concierne al uso de las TIC como recurso de aprendizaje (Tutee<sup>59</sup>) (Taylor, 1980), es el individuo el que hace uso de dichas tecnologías para la generación de un contenido determinado, para lo cual es necesaria la articulación coherente y consistente de los conocimientos sobre una materia en particular conjuntamente con el manejo del recurso tecnológico empleado. Como ejemplo del uso de las TIC como recurso de aprendizaje pueden mencionarse los programas de autor (Authoring software), los cuales permiten la generación de ejercicios en línea no solamente para el profesorado, sino también para el alumnado (Walker y White, 2013), brindando la posibilidad particularmente a estos últimos de reforzar el aprendizaje del idioma a través de la elaboración de preguntas, exámenes y tareas que pueden ser compartidas a través de internet.

Otro de los usos de las TIC es el de recurso de producción (Tool) (Taylor, 1980). Esencialmente, este rol implica la utilización de las TIC para la realización de tareas por parte de los usuarios (Walker y White, 2013), tales como la escritura de textos, edición de vídeos, o comunicación mediante videoconferencia, para lo que se utilizan aplicaciones denominadas programas de producción (Productivity software). En el caso de la escritura de textos en inglés, por ejemplo, es el acto de estructurar, escribir, editar y revisar las diferentes versiones del texto lo que entraña aprendizaje para el individuo, mas no el empleo del recurso digital en sí mismo (Walker y White, 2013).

Todos y cada uno de estos usos se detallan en el cuadro a continuación.

---

<sup>59</sup> En la década de los ochenta, época en la que Taylor propuso este rol, la tecnología digital disponible era el computador personal, y el único modo de que éste realizara determinadas actividades, o propiamente dicho, ejecutara instrucciones era a través de los lenguajes de programación de bajo nivel en los que era necesario escribir líneas de códigos o comandos. En el ámbito educativo puede mencionarse al lenguaje de programación Logo, el cual a través de comandos simples permite al niño guiar a una entidad, en este caso una tortuga, para que ésta forme figuras geométricas en la pantalla del ordenador (Logo Foundation, 2015), a la par que se logra el aprendizaje de un lenguaje de programación mediante de su articulación y puesta efectiva en práctica. Experiencia anecdótica personal indica que el ingreso de comandos incongruentes o al azar dan como resultado trazos de la misma índole en la pantalla del computador por parte de la tortuga.

Tabla 23. Usos educativos de las TIC en TEFL. Fuente: Basado en Taylor (1980), Hubbard (2006), Hubbard (2010) y Walker y White (2013).

Uso	Características	Ejemplos
<b>Tutor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC son recursos de enseñanza.</li> <li><input type="checkbox"/> El contenido se despliega en un ciclo presentación-evaluación-adaptación, en donde el desempeño del usuario constituye el criterio para adecuar la secuencia de actividades.</li> <li><input type="checkbox"/> El proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología es individualizado debido a que la tecnología es programada para adaptarse a las necesidades de aprendizaje del individuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Aplicaciones o programas orientados a la enseñanza del idioma inglés (Courseware) (Hubbard 2006; Hubbard, 2010) que adapten la secuencia de actividades al progreso del usuario.</li> <li><input type="checkbox"/> Apps de equipos móviles que ofrecen ejercicios y la retroalimentación correspondiente.</li> </ul>
<b>Tutee</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC son recursos de aprendizaje.</li> <li><input type="checkbox"/> Se debe articular y emplear efectivamente el conocimiento de una materia en particular así como el manejo del elemento tecnológico o aplicación para la generación de estos recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Aplicaciones de autor (Authoring Software) que permiten la elaboración de actividades por parte de estudiantes y profesores, las cuales pueden ser compartidas en línea.</li> </ul>
<b>Tool</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las TIC son recursos de producción.</li> <li><input type="checkbox"/> Los elementos tecnológicos poseen determinadas funcionalidades que permiten la elaboración de productos digitales, en donde el aprendizaje se lleva a cabo a través de la actividad desarrollada en sí y no necesariamente debido al uso de las tecnologías.</li> </ul>	<p>Software de Producción (Productivity Software):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Aplicaciones de análisis estadístico.</li> <li><input type="checkbox"/> Editores de texto.</li> <li><input type="checkbox"/> Editores de hojas de cálculo.</li> <li><input type="checkbox"/> Programas de edición de vídeo.</li> <li><input type="checkbox"/> Programas de edición de audio.</li> <li><input type="checkbox"/> Editores de presentaciones.</li> </ul>

Stevenson (2008, como se citó en Walker y White, 2013) plantea dos usos adicionales de la tecnología en la educación, los cuales denomina entorno (Environment) y recurso (Resource).

En lo que respecta al uso de las TIC como entorno, es necesario tener en cuenta el concepto de comunidades de práctica (Communities of Practice o CoPs) (Wenger, 1998, como se citó en Suárez y Gros, 2013), los cuales son espacios en el seno de los cuales los miembros comparten recursos, visión e intereses comunes, así como la formación de competencias entre sus miembros a través del trabajo cooperativo (Suárez, 2008), todo ello con una raíz social (Suárez y Gros, 2013). El aprovechamiento de las TIC en dichos espacios ha permitido el surgimiento de, por ejemplo, las redes sociales y las comunidades de videojuegos en línea (Walker y White, 2013), los cuales constituyen entornos ubicuos de alcance global, así como de enseñanza-aprendizaje no formal (Siemens, 2004), y en los que puede darse el uso del idioma inglés como *lingua franca* para facilitar la comunicación, pudiendo moldearse dicho idioma a través de la aparición nuevas

palabras o incluso de dialectos propios de ciertas comunidades en línea (Technolects) (Walker y White, 2013).

En lo que concierne a las TIC como recurso, debe entenderse este rol concibiendo a las tecnologías como fuente de información. En este sentido, el ejemplo más emblemático lo constituye internet (Suárez, 2008). Desde esta perspectiva, internet representa un vasto repositorio de recursos de información distribuidos en cada uno de los nodos que la conforman (Suárez y Gros, 2013), cuyo aprovechamiento efectivo radica no solamente en identificar fuentes de información, sino en discernir qué información es pertinente, así como en reconocer los patrones (Siemens, 2004) o tendencias que puedan resultar a partir de la información disponible. Como ejemplo puede mencionarse la existencia de bases de datos para la investigación (Walker y White, 2013), las cuales constituyen fuentes imprescindibles para los investigadores. Asimismo, se pueden considerar en esta categoría los recursos educativos abiertos (Open Educational Resources u OER) disponibles en la red que conllevan a la democratización de la información y el acceso a la educación. Dichos recursos pueden ser de gran utilidad para el profesorado en el campo TEFL al encontrarse en la red materiales generados por docentes en otras latitudes y que pueden descargarse fácilmente para análisis y uso de quien lo desee.

### **3.3. Fundamentos teóricos sobre la integración de las TIC en TEFL.**

#### **3.3.1. Aspectos preliminares.**

De manera preliminar, se hará un breve recuento de la integración de las TIC en TEFL tomando en cuenta las distintas perspectivas teóricas así como enfoques metodológicos que han impreso su influencia en el ámbito TEFL, para de este modo echar un vistazo al modo en el cual ha evolucionado la integración de las tecnologías hasta llegar a la teoría sociocultural, la cual goza de plena vigencia y pertinencia para lo concerniente a la incorporación orgánica de las TIC en TEFL, por lo que constituirá la base teórica a ser considerada en el presente estudio.



Para dar inicio a este recuento histórico, es preciso hacer referencia al trabajo de Warschauer (1996) y posteriormente Bax (2003, 2011), quienes delinearon la evolución de la integración de las TIC en TEFL considerando primordialmente las teorías de aprendizaje vigentes en determinadas épocas así como los enfoques (Approaches) existentes, lo que da cuenta que el modo de aprovechamiento de las TIC normalmente está supeditado al modelo pedagógico que es adoptado por el profesorado. Se llevará a cabo este estudio de manera muy breve para dar cuenta de los cambios experimentados en la integración de las TIC en TEFL (ver tabla 24).

Tabla 24. Evolución de la integración de las TIC en TEFL. Fuente: Basado en Warschauer (1996), Bax (2003, 2011), y Walker y White (2013).

Característica	Conductista o Estructural	Comunicativa o Abierta	Integradora o Integrada
<b>Teoría de Aprendizaje</b>	Conductismo.	Constructivismo.	Socio-constructivismo.
<b>Concepción del Idioma</b>	<input type="checkbox"/> Estructural. <input type="checkbox"/> Énfasis en la competencia lingüística o en “saber acerca del idioma”. <input type="checkbox"/> Gira en torno al aprendizaje de vocabulario, gramática y pronunciación sin explícito énfasis en el desarrollo de las competencias comunicacionales.	<input type="checkbox"/> Cognitivista. <input type="checkbox"/> Se concibe al lenguaje como construcción mental intrasubjetiva o intrapsicológica (Suárez, 2008).	<input type="checkbox"/> Socio-cognitivista. <input type="checkbox"/> Se concibe el aprendizaje del lenguaje como un proceso social que tiene lugar gracias a la interacción en sociedad (plano intersubjetivo e interpsicológico), para luego darse la internalización del mismo como reestructuración personal (plano intrasubjetivo e intrapsicológico) (Vygotsky, 1966; Suárez, 2008).
<b>Enfoque (Approach)</b>	<input type="checkbox"/> Método de gramática-traducción (Grammar Translation Method). <input type="checkbox"/> Método audiolingual (Audiolingualism).	<input type="checkbox"/> Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching o CLT, en inglés).	<input type="checkbox"/> Inglés para propósitos específicos (English for Specific Purposes o ESP). <input type="checkbox"/> Inglés para propósitos académicos (English for Academic Purposes o EAP). <input type="checkbox"/> Inglés basado en contenidos (Content-based English o CBE).
<b>Actividades</b>	<input type="checkbox"/> Repetición (Drill).	<input type="checkbox"/> Práctica basada en competencias, aunque prescindiendo de las repeticiones.	<input type="checkbox"/> Trabajo colaborativo y cooperativo <sup>60</sup> . <input type="checkbox"/> Integración de competencias comunicacionales

<sup>60</sup> Suárez (2008) señala que el trabajo cooperativo y colaborativo son formas de estructurar la interacción entre los miembros de un equipo, en el seno del cual se entiende que se ha generado un conflicto sociocognitivo o perspectivas diferentes, así como la necesidad de lograr un objetivo. Ambos están caracterizados por la interdependencia entre los integrantes, ya que el logro de todos representa el logro del aprendizaje de cada uno. Este autor distingue al trabajo cooperativo del colaborativo al señalar que el primero es el estructurado por los docentes, en tanto que el segundo admite una gestión casi autónoma por parte de los estudiantes. El trabajo cooperativo, es entonces un subconjunto del trabajo colaborativo.

---

				fundamentales: Speaking, Listening, Reading y Writing.
				Las TIC como recurso y medio <sup>61</sup> de enseñanza-aprendizaje.
<b>Usos de las TIC</b>	<input type="checkbox"/> Recurso de enseñanza (Tutor).	<input type="checkbox"/> Recurso de enseñanza (Tutor).	de enseñanza	<input type="checkbox"/> Recurso de enseñanza.
		<input type="checkbox"/> Recurso de producción (Tool).	de producción	<input type="checkbox"/> Recurso de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Recurso de producción. <input type="checkbox"/> Entorno. <input type="checkbox"/> Recurso de información.

---

Tras la revisión de la literatura académica existente, puede afirmarse que existe consenso respecto a que la teoría que sustenta la integración de las tecnologías como medio para la interacción social en los contextos sociales y educativos en la formulada por Vigotsky, la cual se analizará en la sección siguiente.

### 3.3.2. La teoría sociocultural de Vigotsky.

Tras la revisión de la literatura académica disponible, se ha llegado a la conclusión que la propuesta sociocultural de Vigotsky representa el almacén teórico más pertinente sobre el cual sostener la integración de las TIC en TEFL. Para explicar esta aseveración se debe partir del hecho que el proceso de enseñanza-aprendizaje posee una dimensión social o, tal como lo sostiene Suárez (2008), es una experiencia esencial y básicamente social. En ese sentido, Vigotsky planteó que el aprendizaje inicialmente se lleva a cabo en el plano de la interacción social (plano intersubjetivo o interpsicológico) para tras un proceso de reestructuración o transformación internalizarse en el individuo (plano intrasubjetivo o intrapsicológico) quien lo integra de manera activa. Esta transformación del conocimiento social a través de la interacción con otros individuos constituye una característica inherente de la psicología del ser humano (Vygotsky, 1978; Daniels, 2003; Suárez, 2008), definiéndolo como tal a través de la generación de procesos psicológicos superiores.

La apropiación de los conocimientos distribuidos en el entramado social se da gracias a recursos semióticos o signos de mediación propios de la cultura

---

<sup>61</sup> Motteram (2013) denomina a las TIC herramientas o recursos técnicos culturales (Technical Cultural Artifacts) en virtud a que éstos median los procesos de enseñanza-aprendizaje, imprimiendo sus características y potencialidades particulares en un entorno cultural y social, lo que se basa en la teoría sociocultural de Vigotsky (Suárez, 2008).

en la que se desenvuelve el sujeto. Entre éstos puede mencionarse el lenguaje oral y escrito, las expresiones artísticas, las convenciones sociales (Vygotsky, 1978), así como las tecnologías existentes que facilitan dicho proceso de mediación, tales como las TIC (Daniels, 2003; Suárez, 2008). Ciertamente, las TIC, al haber implicado profundos cambios en el procesamiento, gestión y transmisión de la información, han suscitado profundas modificaciones en el tejido social, lo que a su vez ha influido en el proceso de internalización del conocimiento, impactando en la cognición y en los esquemas mentales de los individuos (Daniels, 2003; Suárez, 2008), quienes a su vez deben ser lo suficientemente capaces de emplear dichos recursos de mediación para ser funcionales en la sociedad.

Respecto a la teoría sociocultural de Vygotsky es pertinente resaltar el constructo denominado Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual es considerado por Suárez (2008) como una categoría pedagógica en la que el paso del estado actual del individuo a un estadio superior de desarrollo intelectual se produce gracias a la interacción con un individuo de mayor o diferente nivel de experiencia. Esta interacción puede ser del tipo experto-novato o novato-novato (Lightbown y Spada, 2013) en el seno del cual el desarrollo de la competencia comunicacional y lingüística en el idioma puede darse como parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje cooperativo, lo cual requiere de una estructuración por parte del docente.

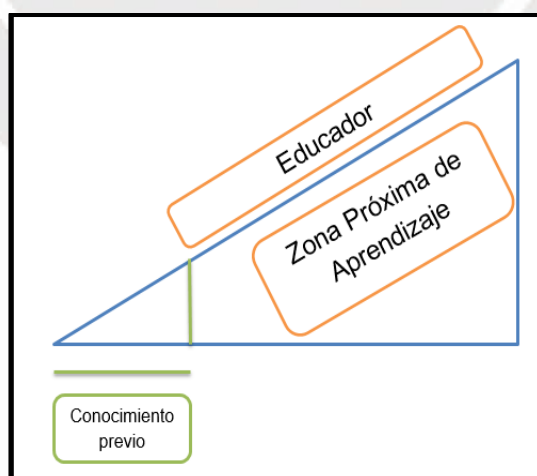


Figura 4. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky. Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo mencionado, las TIC constituyen recursos que median los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo, en

general, y en el campo TEFL, en particular. Esta es la perspectiva que se empleará para concebir a las TIC en el presente trabajo de investigación.

### 3.4. El marco TESOL para la integración de las TIC en TEFL.

En esta sección se analizará el marco competencial digital elaborado por la organización internacional Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), denominado TESOL Technology Standards Framework (TESOL, 2008), el cual contiene recomendaciones para la integración de las tecnologías que se espera coadyuven a la enseñanza del idioma inglés para hablantes de otras lenguas. Cuenta con objetivos generales referidos a la integración de las TIC para los ámbitos TESL/TEFL tanto para estudiantes como para profesores, así como los correspondientes estándares que permiten la medición o evaluación del logro de los mismos.

Entre los objetivos competenciales a lograr se encuentran los siguientes (TESOL, 2008; Healey et al., 2011):

- Acquire and maintain foundational knowledge and skills in technology for professional purposes<sup>62</sup>.
- Integrate pedagogical knowledge and skills with technology to enhance language teaching and learning<sup>63</sup>.
- Apply technology in record-keeping, feedback, and assessment<sup>64</sup>.
- Use technology to improve communication, collaboration, and efficiency<sup>65</sup>.

A continuación, se muestra el marco TESOL Technology Standards for Teachers (TESOL, 2008; Healey et al., 2011):

---

<sup>62</sup> Adquirir y mantener conocimientos y habilidades esenciales en tecnología para propósitos profesionales.

<sup>63</sup> Integrar conocimientos y habilidades pedagógicas con tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje

<sup>64</sup> Aplicar tecnología en el mantenimiento de registros, retroalimentación y evaluación.

<sup>65</sup> Utilizar tecnologías para mejorar la comunicación, colaboración y eficiencia.

Tabla 25. Marco de Competencias y Estándares TESOL para la Enseñanza de Inglés Fuente: Adaptado de TESOL (2008) y Healey et al. (2011).

Objetivos	Estándares
<b>Adquirir y mantener conocimientos y habilidades esenciales en tecnología para propósitos profesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Demuestra conocimientos y habilidades en conceptos tecnológicos básicos.</li> <li><input type="checkbox"/> Demuestra entendimiento de una amplia gama de soportes tecnológicos para el aprendizaje del idioma.</li> <li><input type="checkbox"/> Actualiza sus conocimientos y habilidades para evaluar, adoptar y adaptar las tecnologías.</li> <li><input type="checkbox"/> Utiliza la tecnología social y culturalmente de forma legal y éticamente apropiada.</li> </ul>
<b>Integrar conocimientos y habilidades pedagógicas con tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identifica y evalúa recursos y entornos digitales para su contexto de enseñanza.</li> <li><input type="checkbox"/> Integra las tecnologías de acuerdo a su enfoque pedagógico.</li> <li><input type="checkbox"/> Diseña actividades de enseñanza empleando la tecnología para el logro de los objetivos.</li> <li><input type="checkbox"/> Considera resultados de investigaciones para planificar actividades de enseñanza con tecnología.</li> </ul>
<b>Aplicar tecnología en el mantenimiento de registros, retroalimentación y evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Implementa la tecnología para propósitos de evaluación del alumnado.</li> <li><input type="checkbox"/> Utiliza la tecnología para recoger y analizar información para mejorar la enseñanza.</li> <li><input type="checkbox"/> Evalúa la efectividad del uso de la tecnología por parte del alumnado para mejorar la enseñanza.</li> </ul>
<b>Utilizar tecnologías para mejorar la comunicación, colaboración y eficiencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Utiliza la tecnología para el aprendizaje colaborativo.</li> <li><input type="checkbox"/> Reflexiona sobre la práctica docente y el uso de las tecnologías para mejorar la enseñanza.</li> <li><input type="checkbox"/> Utiliza la tecnología para planificar clases, evaluar y mantener registros de notas.</li> </ul>

Si bien es cierto que este marco fue elaborado y publicado hace ya una década, contiene elementos que lo convierten en un referente para el presente trabajo de investigación. Esencialmente hace mención al conocimiento declarativo o teórico que debe poseer el profesorado acerca de la integración de las tecnologías en la enseñanza del idioma inglés en el aula. En lo concerniente a la aplicación de dichos conocimientos, se especifica que las TIC pueden incorporarse en los procesos de planificación, implementación y evaluación de las sesiones de clase y actividades relacionadas.

Se puede aseverar entonces que el marco TESOL guarda correspondencia con la postura adoptada en el presente trabajo de investigación respecto a considerar la integración de las TIC en las actividades de clase en el aula TEFL. Esto se confirma al efectuar la revisión de dicho marco, habiéndose encontrado que los usos de las TIC propuestos en las clasificaciones de Taylor (1980), Stevenson (2008) así como Walker y White (2013) son consideradas por el marco TESOL al considerar a las tecnologías de la información básicamente como recursos para el logro de la competencia comunicacional en el idioma inglés como lengua extranjera. Estos

recursos representan una posibilidad y potencialidad a ser aprovechada en el ámbito TEFL en lo concerniente a la interacción social, ya sea entre pares o entre el profesorado y el alumnado para el desarrollo de la competencia en el idioma inglés, lo cual tiene como base la teoría sociocultural de Vigotsky, ya brevemente explicada en secciones anteriores.

Por todas estas razones, se tomará en cuenta el marco TESOL para el estudio de la integración de las TIC en TEFL e el presente trabajo de investigación.



## Segunda Parte

### Capítulo IV: Diseño Metodológico

#### 4.1. Fundamentación y enfoque metodológico de la Investigación.

El presente estudio posee un enfoque positivista y cuantitativo orientado a describir la percepción del profesorado respecto a sus competencias digitales, así como su punto de vista acerca de la integración de las TIC en TEFL. Asimismo, se busca identificar el tipo de relación existente entre ambos aspectos mencionados.

El instrumento de recolección de información diseñado, validado y empleado en la investigación es un cuestionario en línea de opciones múltiples en escala Likert de cinco niveles de frecuencia (ver tabla 26 y anexo 8.2).

Tabla 26. Opciones del cuestionario de recolección de información. Fuente: Elaboración propia.

Opción	Valor Numérico
Muy frecuentemente.	5
Frecuentemente.	4
A veces.	3
Pocas veces.	2
Nunca.	1

La elección del instrumento mencionado responde a que era el más idóneo para un estudio en el cual la información de la muestra debía recolectarse en un plazo relativamente breve de tiempo. A ello debe añadirse que los individuos seleccionados para la conformación de la muestra se encuentran en diversas regiones del país, por lo que el formato en línea del mismo, así como su posterior envío mediante correo electrónico, hicieron mucho más factible su puesta a disposición.

#### 4.2. Nivel y tipo de investigación.

La investigación es de tipo descriptivo y correlacional, ya que no solamente se describen las competencias digitales docentes y la integración de las TIC en TEFL, sino también se identifica la relación entre ambas, aunque sin necesariamente establecer relaciones de causalidad.

En lo concerniente al nivel de la investigación, ésta es básica, sincrónica y cuantitativa (ver tabla 27).

Tabla 27. Tipo de Investigación. Fuente: Elaboración propia.

Tipo	Descripción
<b>Básica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El presente estudio busca aportar nuevos conocimientos (Suárez, s.f) en base a la descripción de las competencias digitales docentes, la integración de las TIC en TEFL y la relación entre ambas variables.</li> </ul>
<b>Sincrónica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El estudio se llevó a cabo en una muestra representativa conformada por docentes de inglés como lengua extranjera pertenecientes a un centro binacional durante los meses de setiembre y octubre de 2018.</li> <li><input type="checkbox"/> La presente investigación, al estar circunscrita a una población definida, en un momento determinado de tiempo, implica la realización de un estudio sincrónico (Sullivan y Calderwood, 2017) a través de la administración de una encuesta en línea, la cual se envió por correo electrónico a los profesores participantes.</li> </ul>
<b>Carácter de la Medida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El estudio es de naturaleza cuantitativa, buscando determinar de manera objetiva, estadística y confiable (Creswell, 2005; Hernández, Fernández y Baptista, 2014) la relación entre las competencias digitales de los docentes y la integración de las TIC en TEFL.</li> </ul>

#### 4.3. Población y criterios de selección de la muestra.

Este estudio considera una población constituida por 781 docentes de inglés como lengua extranjera provenientes de todas las sedes del centro binacional ubicado en Lima y provincias. A partir de esta población se calculó el número total de individuos que conformarían la muestra representativa mediante una aplicación estadística en línea (ver figura 5), especificándose los siguientes aspectos (ver tabla 28):

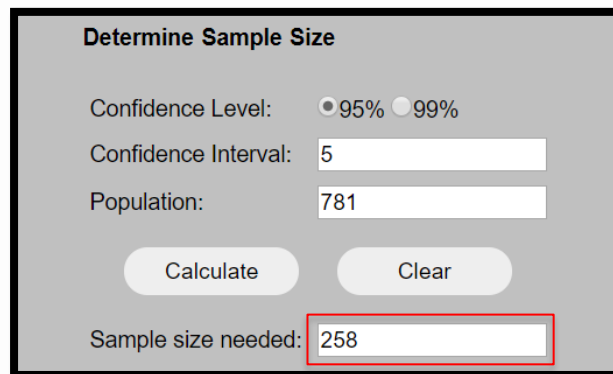
Tabla 28. Especificaciones para el cálculo del tamaño de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

Aspecto	Valor
<b>Población Docente</b>	781
<b>Nivel de Significancia</b>	95%
<b>Intervalo de Confianza</b>	5% ( $p < 0.05^{66}$ )

<sup>66</sup> Se considera un intervalo de confianza de  $p < 0.05$ , lo que implica que existe 5% de probabilidad de error producto del azar al generalizar los resultados del estudio a partir de la muestra (Ary, Cheser, Razavieh y Sorensen, 2006). En otras palabras, con este tamaño de muestra existe un 95% de probabilidades de que la muestra sea representativa para la población seleccionada. Es preciso señalar que dichos porcentajes están dentro de lo que se estiló en las ciencias sociales (Hernández et al., 2014).



De lo cual resulta que el tamaño de muestra idóneo está compuesto por 258 individuos (ver figura 5).



**Determine Sample Size**

Confidence Level:  95%  99%

Confidence Interval:

Population:

Sample size needed:

Figura 5. Tamaño de la muestra. Fuente: <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

La selección probabilística de los docentes se efectuó mediante SPSS v24 a través de la opción denominada “Seleccionar casos” (ver figura 6).

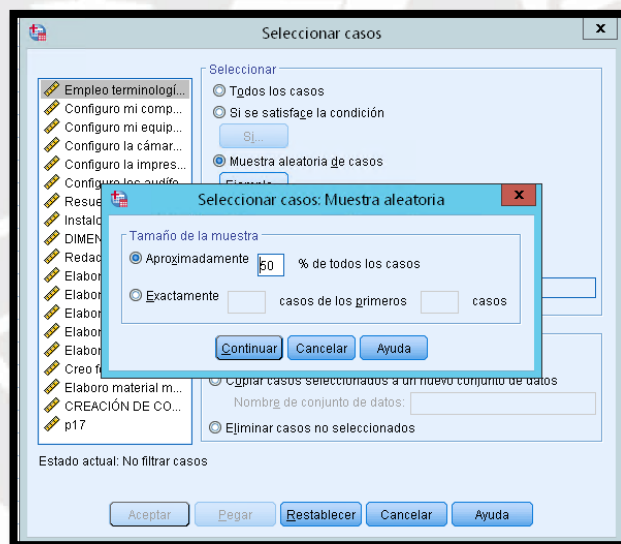


Figura 6. Selección probabilística de los elementos muestrales mediante la opción Datos→Seleccionar Casos→Muestra Aleatoria de SPSS v24.

#### 4.4. Variables o categorías.

Las variables de la investigación son las siguientes:

- Competencias digitales docentes.
- Integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Las variables mencionadas se encuentran operacionalizadas en diez dimensiones (ver tabla 29).

Tabla 29. Variables y dimensiones de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

<b>Variable</b>	<b>Dimensión (Variables de Estudio)</b>
<b>Competencias Digitales Docentes</b>	Tecnológica o Instrumental
	Creación de Contenido
	Comunicación y Colaboración
	Informacional
	Ética y Legal
	Seguridad
<b>Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera</b>	Desarrollo Profesional
	Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma
	Trabajo Colaborativo del Alumnado
	Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza del Idioma

Es a partir de las dimensiones mencionadas que se construye tanto la matriz de consistencia, así como el instrumento de recolección de información (ver anexos 8.1 y 8.2, respectivamente).

#### **4.5. Instrumento de recolección de información.**

El instrumento de recolección de información es un cuestionario de 44 ítems en escala Likert de cinco niveles (ver anexo 8.2), cuyas alternativas son “Muy frecuentemente”, “Frecuentemente”, “A veces”, “Pocas veces”, “Nunca”. Cada uno de los ítems, preguntas o reactivos del cuestionario en línea constituyen las variables de la matriz de datos (ver figuras 7 y 8).

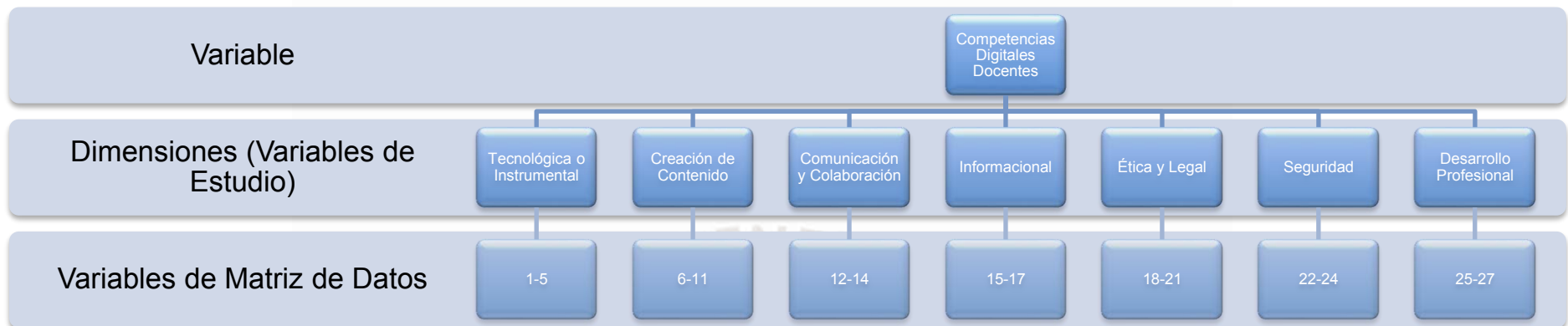


Figura 7. Variable competencias digitales docentes. Dimensiones y variables de matriz de datos. Fuente: Elaboración propia.



Figura 8. Variable integración de las TIC en TEFL. Dimensiones y variables de matriz de datos. Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5.1. Procedimientos para la determinación de la validez y confiabilidad de los instrumentos

De acuerdo a Hernández et al. (2014), el instrumento de recolección de información debe poseer confiabilidad, validez y objetividad para garantizar que los resultados de la investigación puedan ser generalizables a la población.

En lo que respecta a la presente investigación, se han llevado a cabo los análisis de validez y confiabilidad (ver tabla 30).

Tabla 30. Determinación de confiabilidad y validez del instrumento. Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2014).

Aspecto	Tipo	Detalle
Confiabilidad	Medida de Consistencia Interna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Determinación del alfa de Cronbach (<math>\alpha</math>) luego de la prueba piloto del instrumento de recolección de información (Cochran, 1977; Creswell, 2005), la cual contó con la participación de 33 docentes<sup>67</sup>. Los resultados indicaron que los constructos o dimensiones del cuestionario presentaban valores entre <math>0.606 \leq \alpha \leq 0.917</math>, lo cual evidenciaba una confiabilidad desde alta hasta muy alta del instrumento, respectivamente (Corral, 2009). Cabe señalar que no se eliminaron preguntas luego de este análisis.</li> <li>❑ Asimismo, se determinó el alfa de Cronbach tras la administración del cuestionario a una muestra de 219 profesores, obteniéndose valores entre <math>0.564 \leq \alpha \leq 0.902</math>, evidenciando confiabilidad moderada a muy alta (Corral, 2009) (ver tabla 31).</li> </ul>
	De Contenido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Revisión de al menos diez estudios empíricos, dos metaanálisis y diversos libros respecto a competencias digitales e integración de las TIC en TEFL para la elaboración del marco teórico, matriz de consistencia e instrumento de recolección de información.</li> <li>❑ Se validó la adecuada comprensión de las preguntas por parte de tres profesores de inglés de la institución a quienes se les solicitó verbalizar el razonamiento seguido para responder determinadas preguntas. Esta prueba de validación es conocida como procesos de respuesta (Ary et al., 2006), y permitió corroborar que los docentes efectivamente comprendían el sentido de las preguntas del cuestionario.</li> </ul>
Validez	De Expertos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Revisión del instrumento por tres expertos en enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, competencias digitales docentes e integración de las TIC en TEFL, así como experiencia en el campo de la investigación educativa.</li> <li>❑ Tras esta validación, se redujo el número de preguntas de 56 a 44.</li> </ul>
	De Constructo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Realización del análisis de factores de tipo confirmatorio conducente a corroborar el número de dimensiones inicialmente establecido para el cuestionario (diez). Este análisis se llevó a cabo tras la administración del instrumento debido a que en dicho punto de la investigación se contaba con más de 100 respuestas, lo cual es el número mínimo recomendado para este análisis (De la Garza, Morales y González, 2013).</li> </ul>

<sup>67</sup> El número mínimo de participantes para la prueba piloto es de 15 a 30 individuos (Corral, 2009).

Tabla 31. Variables, Dimensiones y Preguntas de la Encuesta. Fuente: Elaboración propia.

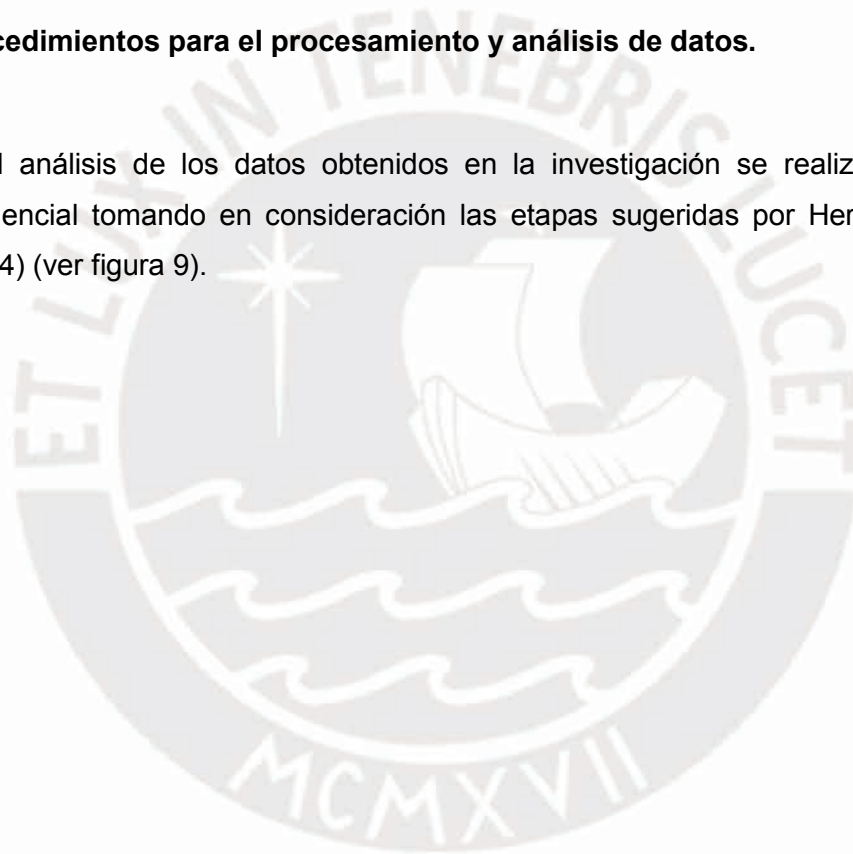
Variable	Dimensión	Alfa de Cronbach por Dimensión		Alfa de Cronbach por Variable		Alfa de Cronbach de Encuesta	
		Valor	Interpretación (Corral, 2009)	Valor	Interpretación (Corral, 2009)	Valor	Interpretación (Corral, 2009)
<b>Competencias Digitales Docentes</b>	Tecnológica o Instrumental	0.746	Alto	0.881	Muy alto	0.928	Muy alto
	Creación de Contenido	0.660	Alto				
	Comunicación y Colaboración	0.674	Alto				
	Informacional	0.616	Alto				
	Ética y Legal	0.564	Moderado				
	Seguridad	0.772	Alto				
<b>Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera</b>	Desarrollo Profesional	0.786	Alto	0.910	Muy alto		
	Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	0.891	Muy alto				
	Trabajo Colaborativo del Alumnado	0.816	Muy alto				
	Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza del Idioma	0.902	Muy alto				

#### **4.6. Procedimientos éticos de la investigación.**

Se elaboró y envió vía correo electrónico institucional al personal docente seleccionado para conformar la muestra un documento denominado protocolo de consentimiento informado, de modo tal que éstos fueran oportunamente informados de la naturaleza de la investigación, así como de poder tomar parte de ella de forma totalmente anónima y voluntaria. De aceptar las condiciones especificadas en el consentimiento informado, los participantes tenían la opción de brindar un acuse de recibo enviando como respuesta la declaración de consentimiento (ver anexo 8.3) también mediante un mail institucional.

#### **4.7. Procedimientos para el procesamiento y análisis de datos.**

El análisis de los datos obtenidos en la investigación se realizó de manera secuencial tomando en consideración las etapas sugeridas por Hernández et al. (2014) (ver figura 9).



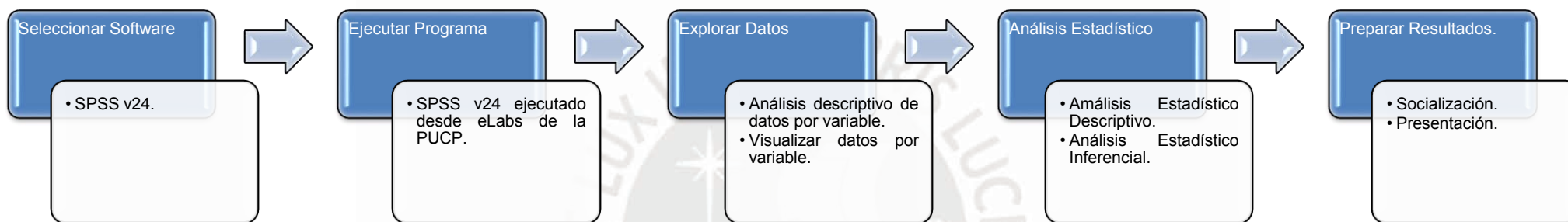


Figura 9. Secuencia para el análisis de datos cuantitativos. Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2014).

#### 4.7.1. Selección del Software.

El programa de análisis estadístico empleado en el análisis de datos es Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24, el cual se eligió puesto que permite la realización de todos los análisis estadísticos descriptivos y paramétricos que se consideran en el presente estudio.

#### 4.7.2. Ejecución del Software.

La utilización del programa SPSS fue posible en línea desde el entorno denominado [eLabs](#) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (ver figura 10).

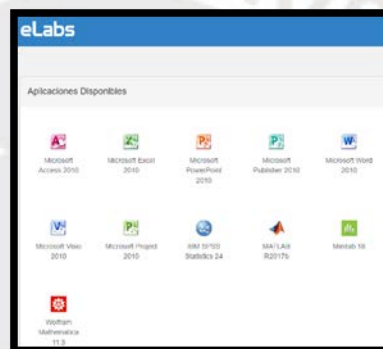


Figura 10. [eLabs](#) para acceso a SPSS v24.

#### 4.7.3. Exploración descriptiva e inferencial de datos.

El cuestionario en línea contó con la participación de 219 profesores de todas las sedes del centro binacional, los cuales forman parte de una muestra seleccionada de manera probabilística conformada por 258 individuos.

En esta etapa se analizaron los resultados obtenidos para las variables de la matriz de datos (44) y las variables de estudio (10) (ver figuras 7 y 8, así como tabla 29), encontrándose en todos los casos distribuciones normales de frecuencias.

El análisis estadístico descriptivo, así como el inferencial, se efectuará en el siguiente capítulo.



## Capítulo V: Análisis de Resultados

En lo concerniente al análisis estadístico de resultados, éste se efectuará de manera descriptiva en base a las diez dimensiones consideradas en la encuesta. Asimismo, el análisis estadístico inferencial se hará teniendo en cuenta los valores de la correlación de Pearson obtenidos a partir de dichas variables de estudio.

### 5.1. Análisis estadístico descriptivo de las dimensiones de las variables de estudio.

A continuación, se muestra el análisis descriptivo de cada una de las variables de estudio.

#### 5.1.1. Dimensión tecnológica e instrumental.

Entre los resultados obtenidos para esta dimensión, el profesorado manifiesta una utilización poco frecuente de aplicaciones de videoconferencia (se obtuvo una media de 2.49 - ver figura 11), lo cual se confirma por el hecho que el 57.08% de los docentes señala que hace uso de este tipo de programas muy pocas veces o a veces<sup>68</sup>, y un 23.29% afirma no hacer nunca uso de éstos (ver figura 12). Todos estos resultados se confirman con lo expresado por los docentes en relación al uso poco frecuente de micrófonos y cámaras web (se obtuvieron medias de 2.33 y 2.37, respectivamente – ver figura 11), los cuales son normalmente necesarios para el uso independiente de las aplicaciones de videoconferencia.

---

<sup>68</sup> El resultado 57.08% se obtiene al sumar 28.77% y 28.31% (resultados correspondientes a “Pocas veces” y “A veces”, respectivamente - ver figura 11).

Dimensión Tecnológica e Instrumental				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Utilizo el micrófono de mi computador personal, portátil o similar.	219	2,3333	1,14673	1,315
Utilizo la cámara web de mi computador personal, portátil o similar.	219	2,3744	1,18727	1,410
Almaceno contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.	219	4,2100	1,06732	1,139
Comparto contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.	219	3,6256	1,19113	1,419
Utilizo programas de videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect, Zoom o similares.	219	2,4977	1,15486	1,334
N válido (por lista)	219			

Figura 11. Estadísticos Descriptivos: Dimensión Tecnológica e Instrumental.

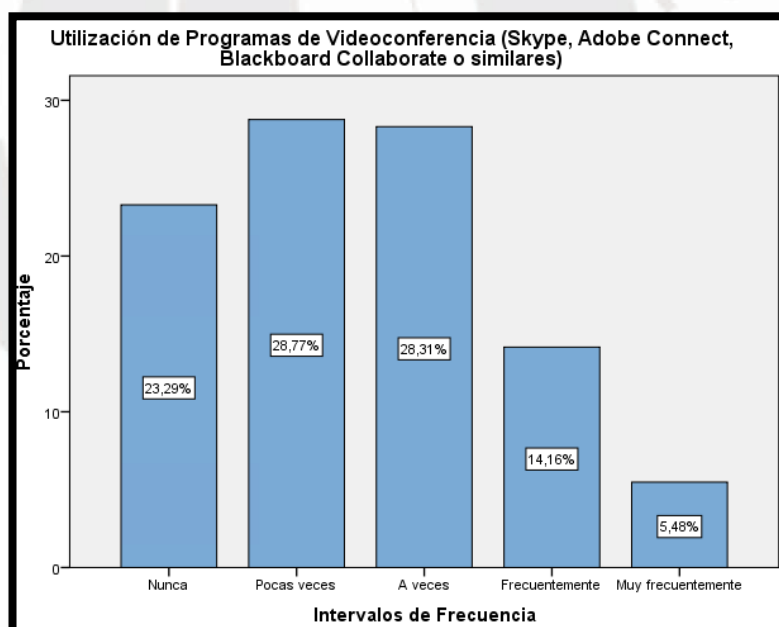


Figura 12. Distribución de Frecuencias: Utilización de Programas de Videoconferencia.

De este modo, surge la posibilidad de explorar y determinar en estudios adicionales de tipo cuantitativo y/o cualitativo la competencia instrumental que poseen los docentes respecto a establecer sesiones de videoconferencia de manera independiente, así como a resolver cuestiones técnicas elementales asociadas, ya que éstas forman parte de las competencias informáticas

relacionadas al uso de herramientas tecnológicas básicas o elementales (Suárez et al., 2010; MINEDUC, 2011; UNESCO, 2011; Walker y White, 2013; Baser et al., 2016), las cuales son importantes para el trabajo colaborativo y cooperativo en red (Punie, 2017) no solamente entre miembros del cuerpo docente, sino también con el alumnado.

En cuanto a las aplicaciones digitales en nube, los docentes señalan un uso frecuente de éstas para el almacenamiento y compartición de archivos en línea (se obtuvieron medias de 4.21 y 3.62, respectivamente – ver figura 11). En términos más específicos, 78.99% y 58.90% de los profesores encuestados indican utilizar frecuentemente o muy frecuentemente software para almacenar y compartir información en la nube<sup>69</sup>, respectivamente (ver figuras 13 y 14).

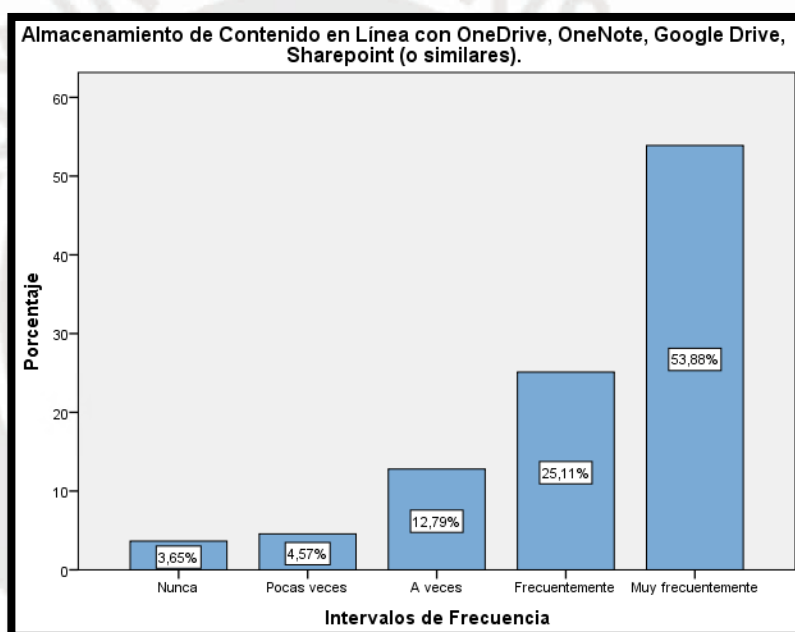


Figura 13. Distribución de Frecuencias: Almacenamiento de Contenido en Línea.

<sup>69</sup> El porcentaje 78.99% para el almacenamiento de contenidos en línea resulta de sumar 25.11% y 53.88% (resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 13), en tanto que el porcentaje 58.90% para la compartición de contenidos en línea es el resultado de sumar 30.59% y 28.31% (resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 14).

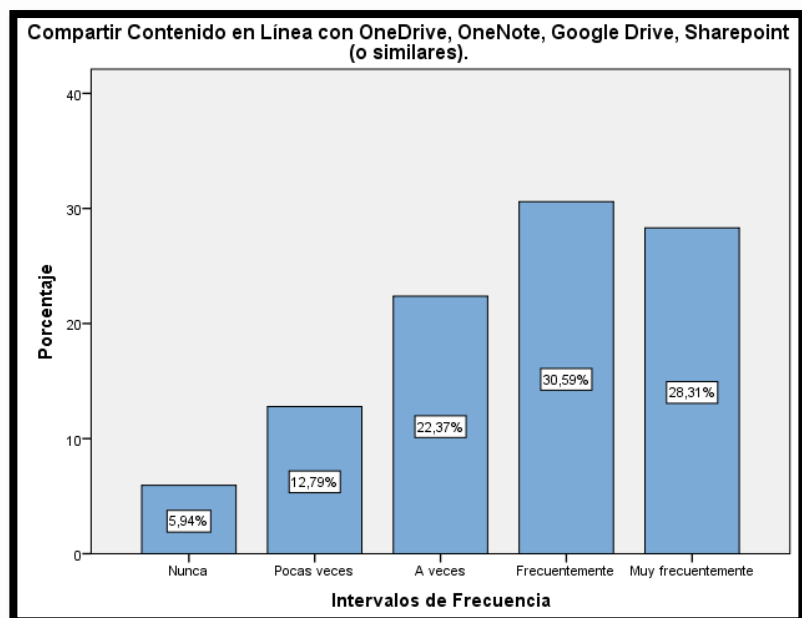


Figura 14. Distribución de Frecuencias: Compartir Contenido en Línea.

Estos resultados pueden estar relacionados con la disponibilidad de este tipo de recursos digitales, específicamente OneDrive y OneNote, a través de las cuentas institucionales de Office 365 asignadas a cada uno de los docentes, lo que sugiere una relación entre la infraestructura digital a disposición del profesorado y la frecuencia de utilización de la misma (Onrubia, 2016; Izquierdo et al., 2017; Yerdelen-Damar, Boz y Aydın-Günbatır, 2017), todo ello enmarcado en un entorno favorable al trabajo colaborativo y cooperativo mediado por tecnologías (Daniels, 2003; Suárez, 2008; Suárez y Ricaurte, 2016). En ese sentido, se sugieren estudios adicionales de índole cuantitativa y/o cualitativa para determinar con mayor exactitud el tipo de aplicaciones utilizadas por los profesores para el almacenamiento y compartición de material digital en nube, así como, y lo más relevante, las actividades específicas, sean éstas de tipo pedagógico o administrativo, entre otras, mediadas por los procesos de almacenamiento y compartición de recursos digitales en línea, todo lo cual es esencial para el trabajo colaborativo y cooperativo en red por parte del profesorado (Punie, 2017).

### 5.1.2. Dimensión de creación de contenido.

Los docentes manifiestan que existe una muy poca frecuencia de creación de contenidos digitales en formato de audio, vídeo y realidad virtual para la

enseñanza del idioma inglés (se obtuvieron medias de 1.69, 1.62 y 1.28, respectivamente – ver figura 15).

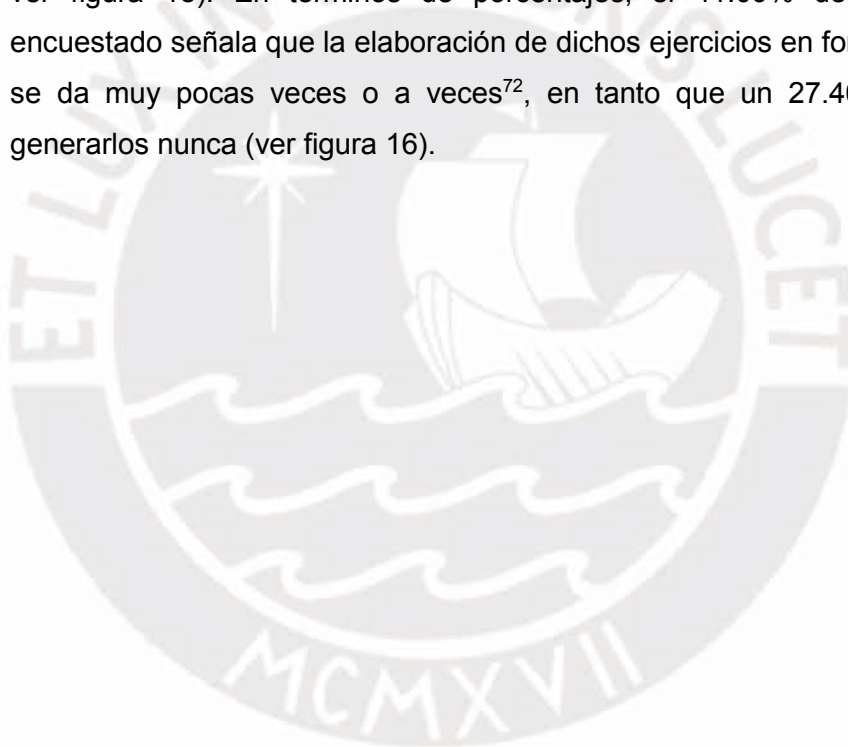
Dimensión de Creación de Contenidos				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Elaboro textos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.	219	4,0228	1,14717	1,316
Elaboro presentaciones que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.	219	4,6621	,79273	,628
Elaboro audios que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Audacity o similares.	219	1,6941	1,04157	1,085
Elaboro vídeos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Camtasia, Movie Maker, Screencast-o-Matic, Edpuzzle o similares.	219	1,6256	,98915	,978
Preparo ejercicios en línea que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Educaplay, Hot Potatoes, Socrative, Kahoot o similares.	219	2,7580	1,42419	2,028
Elaboro material en realidad virtual que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Cámara Cardboard, PhotoOxy o similares.	219	1,2877	,73845	,545
N válido (por lista)	219			

Figura 15. Estadísticos Descriptivos: Dimensión de Creación de Contenido.

Teniendo en cuenta los resultados mencionados, puede especularse que la baja frecuencia de generación de dichos contenidos digitales responde a que su elaboración requiere de competencias tecnológicas complejas (UNESCO, 2011). En ese sentido, el modelo competencial propuesto por Walker y White (2013) establece que para la elaboración de dichos contenidos es necesario poseer una sólida competencia discursiva digital (Digital Discourse Competence), la cual es “[...] the ability to manage an extended task, possibly using several applications and/or types of equipment. An example of digital discourse competence would be the ability to record, edit, and publish a video

[...] <sup>70</sup> (Walker y White, 2013, p.9). Considerando lo dicho, la creación muy poco frecuente de los contenidos digitales mencionados no tiene connotaciones necesariamente negativas, sino, muy por el contrario, sugiere la realización de estudios cuantitativos y/o cualitativos adicionales para determinar exactamente el tipo de contenidos digitales producidos, así como, y lo más relevante, el proceso de elaboración de los mismos, lo cual puede involucrar procesos de trabajo colaborativo y/o cooperativo mediados por tecnología, así como la reutilización o reprocesamiento de materiales digitales ya existentes (Adell, 2011; Punie, 2017).

En lo concerniente a la creación de ejercicios en línea, los docentes manifiestan efectuar esto con poca frecuencia (se obtuvo una media de 2.75 – ver figura 15). En términos de porcentajes, el 41.09% del profesorado encuestado señala que la elaboración de dichos ejercicios en formato online <sup>71</sup> se da muy pocas veces o a veces <sup>72</sup>, en tanto que un 27.40% indica no generarlos nunca (ver figura 16).



---

<sup>70</sup> La habilidad de gestionar una tarea extensa y/o compleja, posiblemente empleando varias aplicaciones y/o tipos de dispositivos o equipos. Un ejemplo de competencia discursiva digital sería la habilidad de grabar, editar y publicar un video.

<sup>71</sup> En línea.

<sup>72</sup> El porcentaje 41.09% resulta de sumar 17.35% y 23.74% (resultados de “Pocas veces” y “A veces”, respectivamente – ver figura 16).

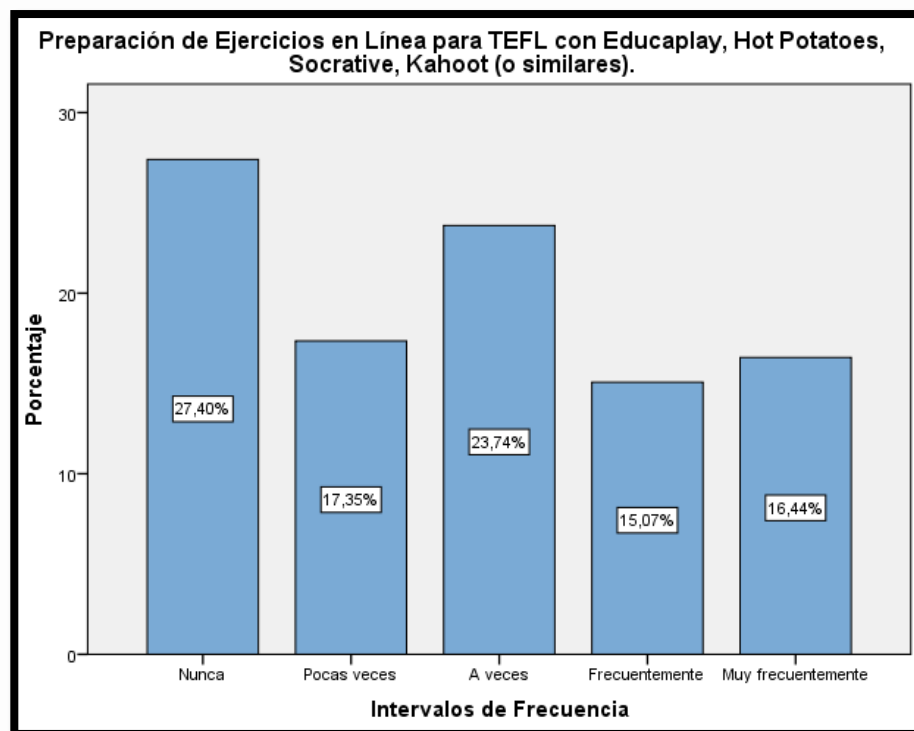


Figura 16. Distribución de Frecuencias: Preparación de Ejercicios en Línea.

La baja frecuencia de preparación de ejercicios en línea puede guardar relación con el hecho que tanto el profesorado como el alumnado de la institución poseen a su disposición este tipo de recursos digitales como parte de los materiales educativos digitales correspondientes a los cursos de la malla curricular de la institución. Dichos contenidos digitales son proporcionados por las editoriales encargadas de la producción de los libros de texto utilizados por el profesorado en los distintos programas académicos ofrecidos. Normalmente, dichos recursos forman parte de las plataformas de gestión de aprendizaje (Learning Management Systems o LMS) o de gestión de contenidos (Content Management Systems o CMS) de dichos proveedores, facilitando y sistematizando la integración de los ejercicios en línea como recursos de enseñanza, de aprendizaje y de producción (Taylor, 1980), así como de entorno e información (Walker y White, 2013). De este modo, puede plantearse como hipótesis que los profesores no se ven en la imperiosa necesidad de crear ejercicios en línea que complementen sus cursos asignados, aunque existe la posibilidad que, de hacerlo, esta decisión responda a necesidades específicas de los estudiantes o a decisiones docentes para la planificación, desarrollo y evaluación de las sesiones de clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. Por tanto, se plantea la posibilidad de realizar estudios

cuantitativos y/o cualitativos para determinar no solamente el tipo de ejercicios en línea generados por los docentes, sino también conocer las aplicaciones utilizadas para tal efecto por tratarse de competencias tecnológicas y pedagógicas de los docentes (Punie, 2017), así como la base pedagógica que sustenta el material educativo en línea creado (Levis, 2016).

Entre otros resultados, los docentes manifiestan que la elaboración de textos y presentaciones para la enseñanza del idioma inglés se da de manera frecuente (se obtuvieron promedios de 4.02 y 4.66, respectivamente – ver figura 15).

Este resultado puede tener relación con la disponibilidad de aplicaciones para la elaboración de textos y diapositivas con programas tales como Microsoft Office y Microsoft Power Point a través de las cuentas institucionales de Office 365 proporcionadas a los docentes, lo que sugiere una vez más un nexo entre la disponibilidad de las tecnologías y su utilización (Onrubia, 2016; Yerdelen-Damar et al., 2017). Tomando en cuenta ello, se recomienda llevar a cabo estudios cuantitativos y/o cualitativos adicionales conducentes a determinar el tipo de uso específico que de los textos y presentaciones digitales se hace en el marco TEFL, considerando como hipótesis el hecho que investigaciones previas han determinado que el profesorado emplea ambos contenidos digitales esencialmente para la organización e impartición de las sesiones de clase (Brun e Hinostraza, 2014; Dashtestani, 2014; Vargas et al., 2014; Wu y Wang, 2015; Izquierdo et al., 2017), así como para la reproducción de prácticas docentes tradicionales con el uso de tecnología (Brun e Hinostraza, 2014), lo que Puentedura (2016) clasifica como sustitución (Substitution) en el modelo SAMR, es decir, no introduciendo mejoras estructurales en la interacción del alumnado para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje aun cuando se utilicen las tecnologías en el aula.

### **5.1.3. Dimensión de comunicación y colaboración.**

En lo concerniente al trabajo colaborativo entre docentes mediante redes sociales educativas y aplicaciones de videoconferencia, los profesores señalan que éste se lleva a cabo de manera muy poco frecuente (se obtuvieron medias de 1.92 y 1.78, respectivamente - ver figura 17).



Dimensión de Comunicación y Colaboración				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	219	3,1644	1,30995	1,716
Interactúo con otros docentes de inglés a través de redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.	219	1,9269	1,12688	1,270
Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés mediante videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.	219	1,7808	1,00795	1,016
N válido (por lista)	219			

Figura 17. Estadísticos Descriptivos: Dimensión de Comunicación y Colaboración.

Específicamente, respecto al trabajo colaborativo con la mediación de aplicaciones de videoconferencia, el resultado es consistente con el obtenido en la dimensión instrumental, en donde se encontró que la utilización de este tipo de aplicaciones es poco frecuente<sup>73</sup>, lo que permite inferir que el uso colaborativo de éstas entre el profesorado puede resultar mucho menos periódico inclusive. Cabe precisar, sin embargo, que estudios cuantitativos y/o cualitativos adicionales pueden llevarse a cabo para determinar la efectividad y eficiencia del trabajo colaborativo entre docentes mediado por aplicaciones de videoconferencia aun cuando éste se realice con poca periodicidad, considerando que éste implica “[...] to use digital technologies to engage in collaboration with other educators, sharing and exchanging knowledge and experience, and collaboratively innovating pedagogic practices<sup>74</sup>” (Punie, 2017, p.19). En ese sentido, no obstante que la baja periodicidad con la que se realiza el trabajo colaborativo mediado por aplicaciones de videoconferencia entre los

<sup>73</sup> 19.64% de los docentes afirma utilizar aplicaciones de videoconferencia “Frecuentemente” o “Muy frecuentemente”, 57.08% señala hacer uso de estas aplicaciones “Pocas veces” o “Muy pocas veces”, en tanto que 23.29% indica no utilizarlas en lo absoluto (ver figura 12).

<sup>74</sup> Utilizar tecnologías digitales en colaboración con otros educadores, compartiendo e intercambiando conocimiento y experiencia, y colaborativamente innovando prácticas pedagógicas.

docentes pueda deberse a que éstos cuentan con las condiciones de infraestructura, localización y tiempo para hacer esto de manera presencial, se debe considerar que la institución está conformada por sedes ubicadas en distintas ciudades, por lo que existe la posibilidad de promover el trabajo colaborativo en línea a través del desarrollo de iniciativas o proyectos piloto que requieran del trabajo en equipo de docentes situados en distintas locaciones geográficas.

En cuanto al uso de redes sociales educativas, el muy poco frecuente uso de este tipo de mediación digital para el trabajo colaborativo entre docentes podría también explicarse por las mismas razones argumentadas en lo que respecta a su mediación mediante aplicaciones de videoconferencia. Asimismo, puede argumentarse como otra de las causas la existencia de aplicaciones destinadas al trabajo colaborativo puestas a disposición del profesorado a través de sus cuentas de correo Office 365 institucionales, tales como OneDrive y OneNote, las cuales son frecuente o muy frecuentemente utilizadas por los profesores de acuerdo a los resultados obtenidos en el rubro correspondiente de la dimensión instrumental<sup>75</sup>, desplazando así a las redes sociales educativas tales como Edmodo o Google Plus como posibles mediadoras del trabajo colaborativo docente.

Los docentes expresan que la realización de trabajo colaborativo mediado por aplicaciones en nube se efectúa algo frecuentemente (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17). En términos de porcentajes, se tiene que 44.75% de los profesores participantes afirman realizarlo frecuente o muy frecuentemente<sup>76</sup> (ver figura 18).

---

<sup>75</sup> Los resultados de la dimensión instrumental o informática muestran que 78.99% y 58.90% de los docentes encuestados manifiestan utilizar frecuente o muy frecuentemente aplicaciones para almacenar y compartir contenido en línea, respectivamente (ver figuras 13 y 14).

<sup>76</sup> El 44.75% obtenido es el resultado de sumar 26.94% y 17.8% (resultados obtenidos para “Muy frecuentemente” y “Frecuentemente” – ver figura 18).

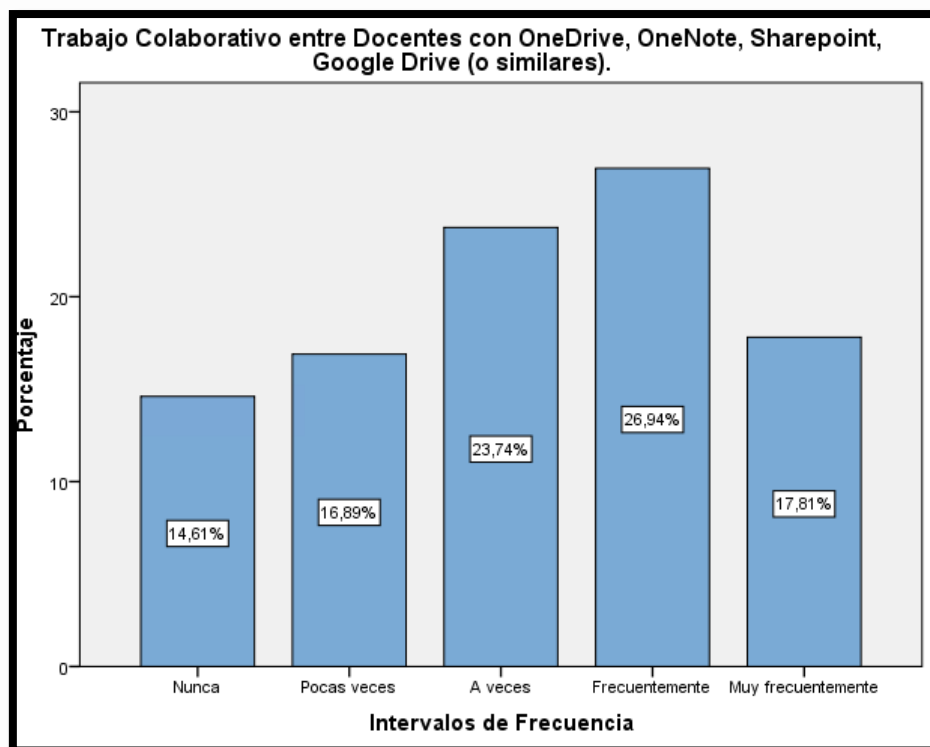


Figura 18. Distribución de Frecuencias: Trabajo Colaborativo en Línea entre Docentes.

Estos resultados guardan consistencia con los obtenidos en la dimensión instrumental, específicamente con los correspondientes a la utilización de aplicaciones en nube para el almacenamiento y compartición de archivos en línea (se obtuvieron medias de 4.21 y 3.62, respectivamente – ver figura 11), lo cual es una competencia tecnológica básica necesaria para el trabajo colaborativo en línea entre miembros del profesorado, en el que se obtuvo una media de 3.16 (ver figura 17). Asimismo, puede afirmarse que el hecho que las aplicaciones para el trabajo colaborativo en nube se encuentren disponibles a través de las cuentas institucionales de Office 365 asignadas a cada uno de los docentes implica la existencia de infraestructura digital, lo que sumado a la existencia de un entorno que promueve la colaboración y cooperación docente puede resultar en el desarrollo de competencias digitales básicas (Punie y Brečko, 2013; Onrubia, 2016; Yerdelen-Damar et al., 2017), así como pedagógicas, ambas conducentes a facilitar la integración de las TIC en el currículo (Suárez et al., 2010; Vargas et al., 2014; Baser et al., 2016; Punie, 2017). En ese sentido, surge la posibilidad de llevar a cabo investigaciones de índole cuantitativa y/o cualitativa adicionales para determinar la efectividad y eficiencia, así como los procesos, del trabajo colaborativo mediado por aplicaciones en nube entre miembros del cuerpo docente.

#### 5.1.4. Dimensión informacional.

Respecto al empleo de bases de datos académicas que brindan recursos educativos abiertos (Open Educational Resources u OER) orientados a la integración de las TIC en TEFL, los docentes manifiestan que su empleo se da con muy poca frecuencia (se obtuvo una media de 2.10 – ver figura 19), hallándose asimismo que 45.66% de los profesores participantes expresa no emplearlas nunca, en tanto que 37.44% de éstos señalan utilizarlas con poca frecuencia o a veces<sup>77</sup> (ver figura 20).

Dimensión Informacional				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Utilizo bases de datos académicas, tales como Dialnet, SciELO, Google Académico o similares para acceder a investigaciones acerca del uso de tecnología en la enseñanza de inglés.	219	2,1005	1,22996	1,513
Gestiono información sobre la enseñanza de inglés proveniente de internet adoptando una postura respecto a su importancia y propósito.	219	3,4612	1,11376	1,240
Tomo decisiones informadas respecto al uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de enseñanza del inglés.	219	3,6621	,91118	,830
N válido (por lista)	219			

Figura 19. Estadísticos Descriptivos: Dimensión Informacional.

<sup>77</sup> El 37.44% obtenido resulta de sumar 19.63% y 17.81% (resultados correspondientes a “Pocas veces” y “A veces”, respectivamente – ver figura 20).

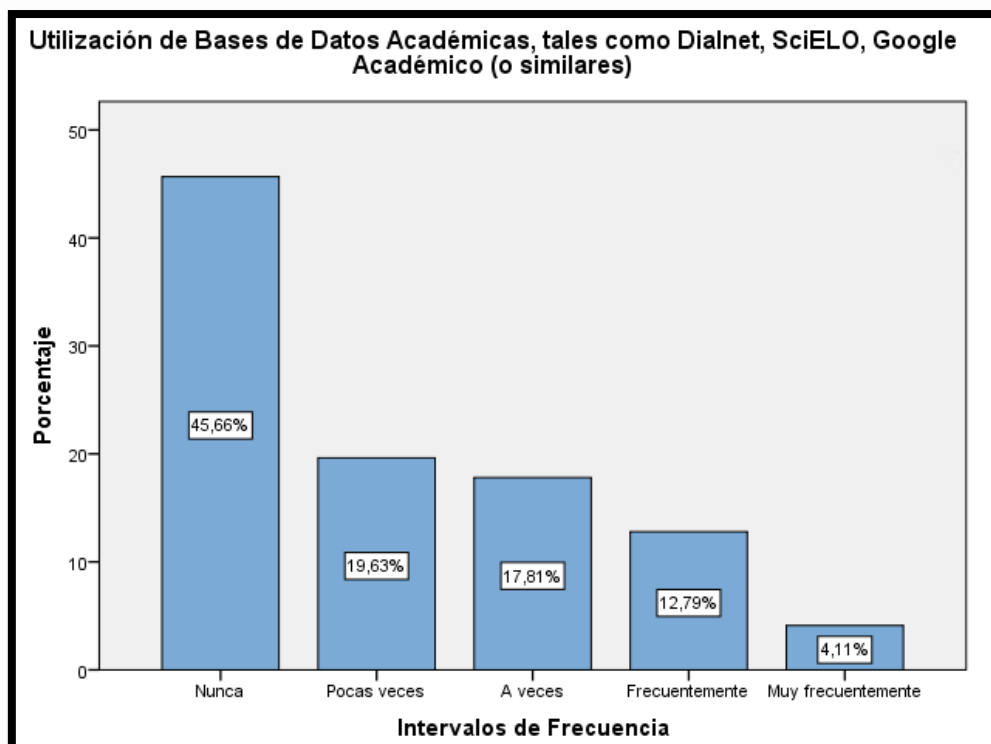


Figura 20. Distribución de Frecuencias: Utilización de Bases de Datos Académicas.

En relación a estos resultados, existen determinadas hipótesis que bien pueden ser el inicio de investigaciones cuantitativas y/o cualitativas adicionales conducentes a dilucidar las razones de este muy poco frecuente acceso a las bases de datos académicas. Entre las hipótesis a tomarse en cuenta se encuentran las propuestas por Murillo (2006), quien al respecto asevera que los docentes carecen de tiempo para revisar investigación educativa, no se encuentran preparados para leer investigaciones académicas, predomina un modelo que concibe a los docentes como consumidores de investigación o que la innovación que se inicia en el aula no llega a consolidarse como una de índole académico. Todos estos factores podrían cotejarse con los puntos de vista del profesorado de la institución, así como con las condiciones institucionales existentes (Healey et al., 2011). Cabe señalar que el acceso, análisis y comprensión de literatura académica son condiciones esenciales para promover el aprendizaje continuo (MINEDUC, 2011; UNESCO, 2011; Izquierdo et al., 2017), lo cual puede redituarse en una mejor calidad de la enseñanza e integración de las TIC en TEFL (TESOL, 2008; Healey et al., 2011).

En lo concerniente a la gestión efectiva y eficiente de la información proveniente de la web orientada al ámbito TEFL, los docentes manifiestan que ésta se produce algo frecuentemente (se obtuvo un promedio de 3.46 – ver figura 19), lo cual es un indicador aceptable debido a que en la actualidad existe una alta proliferación de información en línea respecto a la integración de las TIC en TEFL, la que requiere ser gestionada eficaz y eficientemente. Esto es no solamente aplicable a los docentes, sino también a los estudiantes, lo que implica la importancia de que los primeros sean modelos de aprendizaje en este aspecto (UNESCO, 2011) para así contribuir a que los segundos también desarrollen esta competencia, lo que es beneficioso para el ámbito TEFL, ya que de esta manera se incrementan las posibilidades de estos últimos para potenciar las competencias comunicacionales fundamentales mediante el uso de las TIC (Healey et al., 2011).

En lo que respecta a la toma de decisiones sobre el uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de enseñanza, los docentes manifiestan que ello se da casi frecuentemente (se obtuvo una media de 3.66 – ver figura 19), en tanto que 61.65% de participantes afirma hacerlo frecuente o muy frecuentemente<sup>78</sup> (ver figura 21).

---

<sup>78</sup> El resultado 61.65% se obtiene al sumar 45.21% y 16.44% (correspondientes a “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 21).

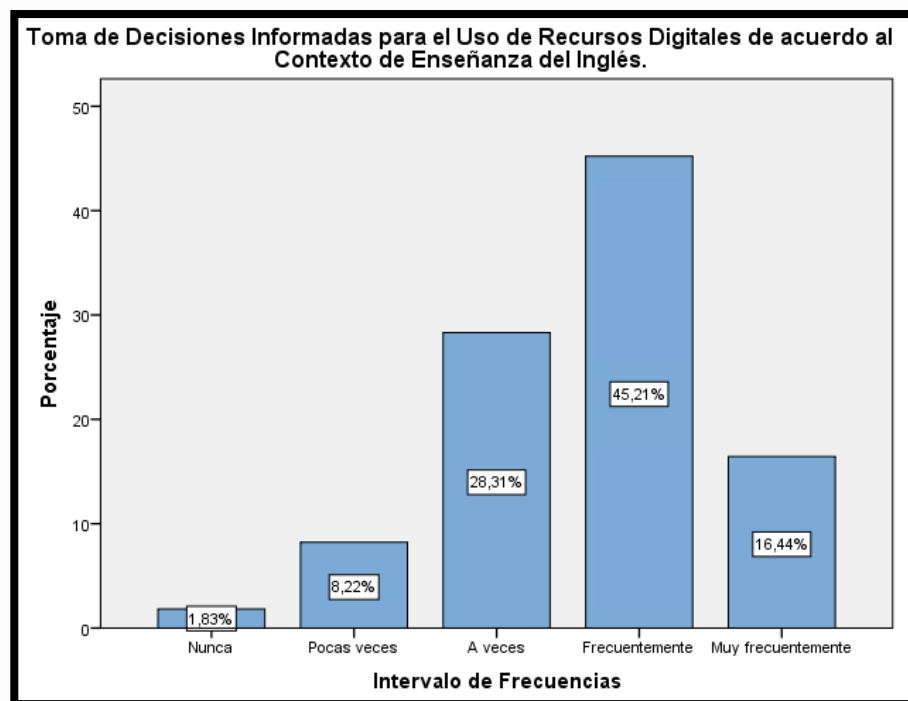


Figura 21. Distribución de Frecuencias: Toma de Decisiones en Uso de Recursos Digitales para TEFL.

Este resultado puede interpretarse en el sentido que la integración de las tecnologías constituye una parte de los múltiples recursos que los profesores deben considerar, analizar e incorporar como parte de la planificación y el desarrollo de las sesiones de clase. En ese sentido, la frecuencia manifestada por el profesorado puede considerarse como satisfactoria, ya que la utilización de las TIC puede responder a una ponderación no solamente de la estructuración de los cursos y programas, sino también de las tecnologías disponibles para todos los agentes comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución (TESOL, 2008; Healey et al., 2011). Surge entonces la posibilidad de llevar a cabo estudios cuantitativos y/o cualitativos adicionales que determinen exactamente los factores que informan dicha toma de decisiones, pudiendo ser éstos relacionados a la dinámica de las actividades de clase (Healey et al., 2011; Puentedura, 2016) y la subsiguiente respuesta por parte del alumnado, o también pudiendo éstos estar referidos a la naturaleza de la malla curricular (Mercado, 2012).

### 5.1.5. Dimensión ética y legal.

Los docentes manifiestan tener en cuenta las normas referidas a los derechos de propiedad intelectual para contenidos digitales de manera algo frecuente (se obtuvo una media de 3.39 – ver figura 22). En términos de porcentajes, 54.34% del profesorado encuestado señala que tiene en consideración la normativa legal para materiales digitales frecuente o muy frecuentemente<sup>79</sup> (ver figura 23).

Dimensión Ética y Legal				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Tomo en cuenta las normas legales sobre derechos de propiedad intelectual para contenidos digitales, tales como Copyright, Copyleft o Creative Commons.	219	3,3973	1,33141	1,773
Comparto en línea productos o trabajos de estudiantes solamente con la autorización de éstos.	219	2,2968	1,50490	2,265
Tomo en cuenta las normas legales respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones, trabajos, etc.).	219	4,4247	1,04817	1,099
Busco asesoría profesional respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones o trabajos).	219	2,3653	1,49736	2,242
N válido (por lista)	219			

Figura 22. Estadísticos Descriptivos: Dimensión Ética y Legal.

<sup>79</sup> El resultado 54.34% se obtiene de sumar 29.68% y 24.66% (resultados correspondientes a “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 23).



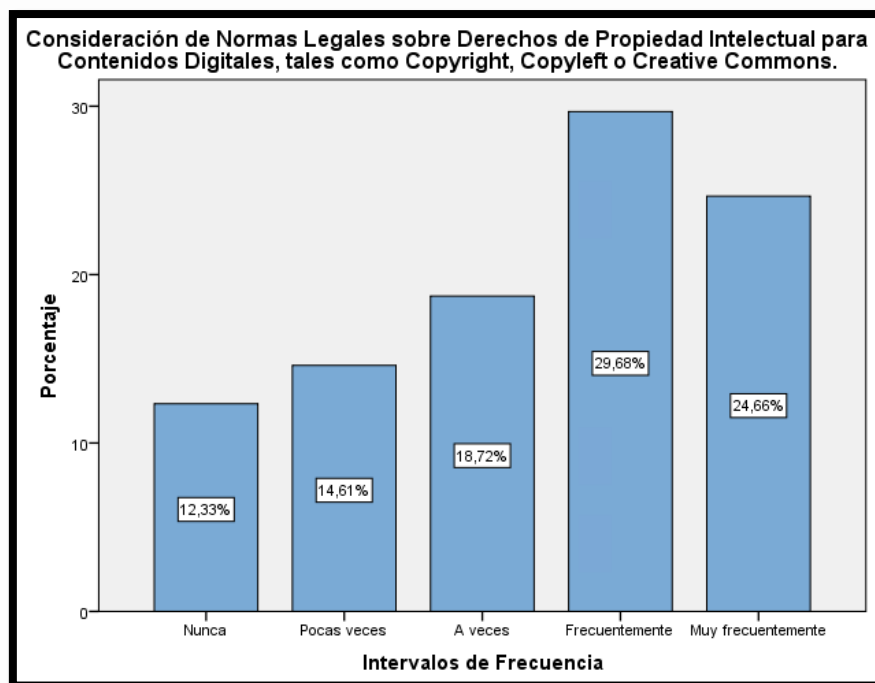


Figura 23. Distribución de Frecuencias: Consideración de Normas Legales de Derechos de Propiedad Intelectual.

La interpretación de los resultados obtenidos en lo concerniente a la consideración de la normativa legal de derechos de propiedad intelectual para contenidos digitales debe tener en cuenta lo obtenido en la dimensión de creación de contenido, puesto que este último no solamente posee un cariz competencial instrumental y pedagógico, sino también legal y ético (Suárez et al., 2010; Healey et al., 2011; MINEDUC, 2011; Punie y Brečko, 2013; Baser et al., 2016). De acuerdo a Punie (2017), los docentes deben “[...] To respect and correctly apply privacy and copyright rules. To understand the use and creation of open licenses and open educational resources, including their proper attribution<sup>80</sup>” (p.20). En relación a esto, y tomando en consideración que los docentes afirman crear con muy poca frecuencia contenidos digitales en formato de audio, vídeo y realidad virtual (se obtuvieron medias de 1.69, 1.62 y 1.28, respectivamente – ver figura 15), con poca frecuencia ejercicios en línea (se obtuvo una media de 2.75 – ver figura 15), así como con frecuencia textos y presentaciones digitales (se obtuvieron medias de 4.02 y 4.66, respectivamente – ver figura 15), es esencial que los docentes contemplen y pongan en práctica aspectos, al menos elementales, de cómo proceder a la

<sup>80</sup> Respetar y aplicar correctamente las reglas de privacidad y derechos de autor. Asimismo, deben de comprender el uso y creación de recursos educativos de licencia abierta, incluyendo hacer apropiada referencia de ser el caso.

elaboración de material digital de diversa índole sin infringir la normativa legal vigente al margen del grado de periodicidad manifestado por el profesorado referido a la generación de los contenidos mencionados. En ese sentido, Suárez (2018a) sugiere que este campo en particular puede ser objeto de investigaciones cuantitativas y/o cualitativas adicionales y más profundas conducentes a determinar el modo en el cual los profesores incorporan las normas legales en la generación de materiales didácticos digitales, así como el proceso de formación de este aspecto referido a la ciudadanía digital (Adell, 2011; MINEDUC, 2011) en el profesorado mismo.

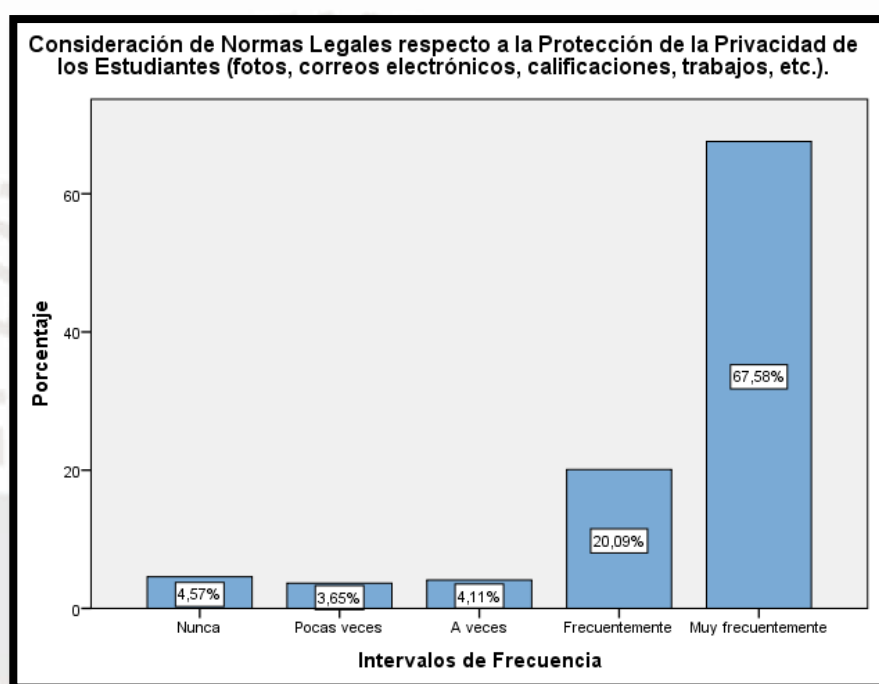


Figura 24. Distribución de Frecuencias: Consideración de Normas respecto a la Protección de la Privacidad de los Estudiantes.

En lo que concierne a la consideración de normas legales para la protección de la privacidad de los estudiantes, así como a la búsqueda de asesoría profesional al respecto, los docentes manifiestan llevar esto a cabo frecuentemente y pocas veces, respectivamente (se obtuvieron medias de 4.42 y 2.36, respectivamente – ver figura 22). Analizando los porcentajes obtenidos, se tiene que un 87.67% de los docentes considera la normativa legal referida a la protección de la privacidad de los estudiantes frecuente y muy frecuentemente<sup>81</sup> (ver figura 24), lo que contrasta con la muy poca frecuencia

<sup>81</sup> El resultado 87.67% se obtiene al sumar 20.09% y 67.58% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 24).

con la que el mismo profesorado afirma recurrir al asesoramiento legal profesional en esta misma cuestión (media resultante de 2.36 – ver figura 22). Teniendo en cuenta lo afirmado por Punie (2017), quien sostiene que los docentes deben “To take measures to ensure learners’ physical, psychological and social wellbeing using digital technologies<sup>82</sup>” (p.23), este aspecto referido a la privacidad puede ser investigado mediante estudios cuantitativos y/o cualitativos conducentes a determinar la incorporación de elementos del marco legal vigente sobre la protección de la privacidad del alumnado en la labor pedagógica llevada a cabo por los profesores (TESOL, 2008; Healey et al., 2011; MINEDUC, 2011), estudiando a la vez los procesos de formación de la ciudadanía digital promovidos por el personal docente hacia el estudiantado, así como el rol que puede tener el asesoramiento legal profesional al respecto.

En lo referente a la compartición en línea de productos o trabajos digitales de los estudiantes, el profesorado manifiesta hacerlo pocas veces (se obtuvo una media de 2.29 – ver figura 22).

Al respecto, puede afirmarse esta situación no se produce necesariamente por aspectos legales, considerando que los resultados obtenidos en esta dimensión indican que los profesores tienen en cuenta la normativa legal para evitar infringir la privacidad de los alumnos (se obtuvo una media de 4.42 en este aspecto – ver figura 22). Tampoco tiene mucho asidero afirmar que esto es causado por cuestiones relacionadas a las competencias tecnológicas de los docentes, quienes en una dimensión anterior afirmaron compartir contenido en línea de manera frecuente (se obtuvo una media de 3.62 – ver figura 11), así como trabajar colaborativamente con otros docentes con relativa frecuencia (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17). En base al conocimiento que se tiene de la infraestructura digital presente en la institución, las aplicaciones destinadas al almacenamiento y compartición de contenidos en línea se encuentran a disposición únicamente del profesorado mediante las cuentas institucionales de Office 365, las cuales poseen aplicaciones tales como OneDrive y OneNote. Sin embargo, los estudiantes no cuentan con acceso a éstas, lo cual puede argumentarse como un limitante para promover la compartición de contenido digital producido por el alumnado. Ciertamente, al no contarse con una plataforma institucionalmente reconocida y óptima para la

---

<sup>82</sup> Tomar medidas para asegurar el bienestar social, psicológico y físico de los estudiantes que emplean tecnologías digitales.

difusión del trabajo de los estudiantes, y que además cuente con todas las funcionalidades tecnológicas para ello, los docentes pueden considerar que existe un riesgo legal para la privacidad del estudiantado al emplear aplicaciones gratuitas, tales como Google Drive o Google Plus, así como la necesidad de inversión de tiempo en capacitar al alumnado en el uso de las mismas. Cabe señalar que la institución posee un sistema de gestión de aprendizaje (Learning Management System o LMS) denominado Chamilo, el cual, si bien posee ciertas opciones para compartir contenido entre docentes y alumnos, es básicamente utilizado como un repositorio de archivos, lo que limita en gran medida su utilización como entorno de compartición de contenidos digitales del estudiantado y su subsecuente reutilización. En ese sentido, investigaciones adicionales de índole cuantitativa y/o cualitativa pueden dilucidar y/o revelar los procesos formativos de competencias digitales que tienen lugar por parte del profesorado hacia el alumnado una vez que éstos últimos tengan también acceso al equipamiento digital necesario para compartir contenidos en línea.

#### **5.1.6. Dimensión de seguridad.**

Los docentes manifiestan tener frecuentemente en cuenta aspectos relacionados a la privacidad de la información en la web, así como las precauciones a considerar en cuanto a la publicación y difusión de contenidos en línea (se obtuvieron medias de 4.05, 4.19 y 4.25, respectivamente – ver figura 25).

Los resultados obtenidos guardan consistencia con los hallados en la dimensión ética y legal, particularmente con los referidos a la consideración de la normativa legal para la protección de la privacidad de los estudiantes (se obtuvo una media de 4.42 en este aspecto – ver figura 22). Este es un aspecto fundamental en la formación de la ciudadanía digital tanto del profesorado como del alumnado (Healey et al., 2011; MINEDUC, 2011; Punie y Brečko, 2013; Punie, 2017), teniendo en cuenta que la existencia de las redes sociales actuales propicia la existencia de entornos en la web en los que la privacidad de los datos personales que allí se almacenan puede ser vulnerada o utilizada para fines no lícitos (Harari, 2018), así como de manipulación cultural (The Guardian, 2018). Esto es particularmente importante en el escenario de

enseñanza-aprendizaje que actualmente se lleva a cabo en el ámbito TEFL, en el que las redes sociales pueden ser utilizadas como aplicaciones tecnológicas mediadoras en la interacción social entre hablantes de distintos idiomas que deseen utilizar inglés como *lingua franca*, así como para actividades pedagógicas, tales como el trabajo colaborativo del alumnado (Subirana, 2019).

Dimensión de Seguridad				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Tengo en cuenta que la comunicación en línea no es necesariamente privada.	219	4,0548	1,04342	1,089
Adopto precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede permanecer indefinidamente en internet.	219	4,1918	1,06216	1,128
Adopto precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede propagarse desmedidamente o viralizarse en internet.	219	4,2557	1,06590	1,136
N válido (por lista)	219			

Figura 25. Estadísticos Descriptivos: Dimensión de Seguridad.

Respecto al último punto tratado, investigaciones cuantitativas y/o cualitativas adicionales pueden permitir el estudio más profundo de los procesos de formación de ciudadanía digital del profesorado y del estudiantado, así como la el rol que desempeña el primero en la consolidación de dicha ciudadanía en el segundo, considerando que la cuestión relacionada a la privacidad es transversal en educación (Suárez et al., 2010; MINEDUC, 2011; Punie y Brečko, 2013; Baser et al., 2016; Punie, 2017).

### 5.1.7. Dimensión de desarrollo profesional.

Los docentes señalan que la realización de actividades de desarrollo profesional, tales como la asistencia a conferencias y revisión de literatura académica respecto a la integración de las TIC en TEFL se da con cierta

frecuencia (se obtuvieron medias de 3.10 y 3.26, respectivamente – ver figura 26).

Dimensión de Desarrollo Profesional				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	219	3,2603	1,16557	1,359
Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.	219	3,1096	1,11571	1,245
Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	219	3,5936	,94050	,885
N válido (por lista)	219			

Figura 26. Estadísticos Descriptivos: Dimensión de Desarrollo Profesional.

En lo concerniente a la revisión de literatura académica sobre la incorporación de las TIC en TEFL por parte del profesorado, el 40.64% de los profesores participantes afirma efectuarlo frecuente o muy frecuentemente<sup>83</sup> (ver figura 27). Sin embargo, tomando en cuenta lo hallado en la dimensión informacional, dicha literatura no necesariamente proviene de bases de datos académicas (45.66% de profesores afirma no utilizarlas nunca, en tanto que 37.44% indica acceder a ellas muy pocas veces o a veces – ver figura 20). Esto dejar entrever que el material académico obtenido puede provenir de fuentes distintas cuyo origen puede estar en el conjunto de títulos de naturaleza académica puestos a disposición de los docentes en cada una de las bibliotecas de las sedes o en la información encontrada a través de motores de búsqueda, principalmente Google. Dilucidar tanto la comprensión de lo que se concibe como literatura académica, así como las fuentes bibliográficas, según sea el caso, puede ser motivo para el desarrollo de investigaciones de tipo

<sup>83</sup> El 40.64% obtenido resulta de sumar 23.29% y 17.35% (correspondientes a los resultados en las opciones “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente” – ver figura 27).

cuantitativo y/o cualitativo más profundas sobre este particular. Sin embargo, se hace evidente la necesidad, una vez más, de promover e incentivar un mayor acceso a bases de datos académicas, revistas especializadas y repositorios de recursos educativos abiertos, formando a la vez criterios de selección crítica de los mismos, para a la par incrementar las posibilidades del profesorado de acceder a literatura académica especializada en la integración de las TIC en TEFL (Izquierdo et al., 2017).

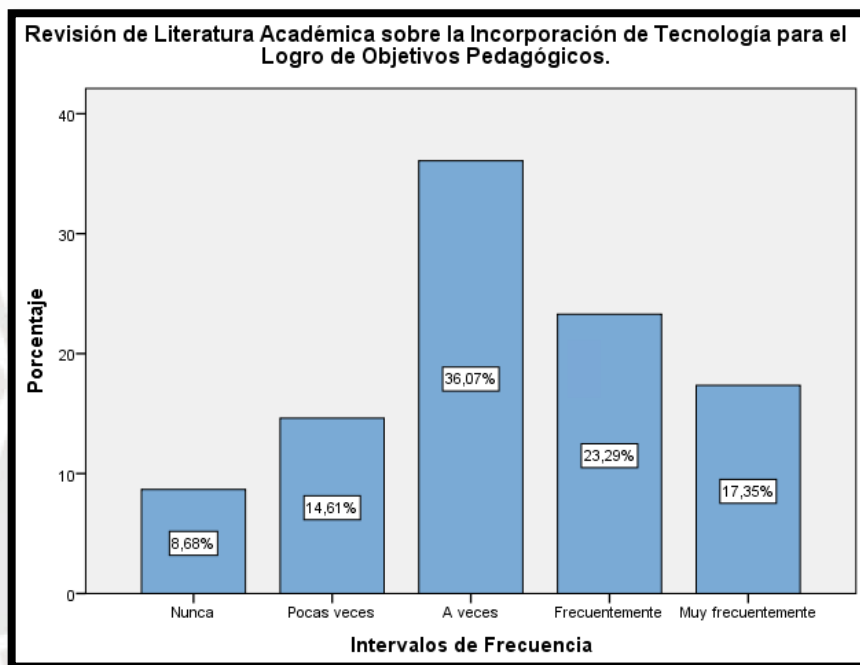


Figura 27. Distribución de Frecuencias: Revisión de Literatura Académica sobre Incorporación de las TIC en TEFL.

Los docentes señalan que el planteamiento de acciones de mejora en el uso de las TIC para beneficio de su desempeño profesional se da de manera algo frecuente (se obtuvo una media de 3.59 – ver figura 26). En términos de porcentajes, un 59.36% asevera hacerlo frecuente o muy frecuentemente<sup>84</sup> (ver figura 28).

<sup>84</sup> El resultado 59.36% se obtiene de sumar 44.75% y 14.61% (correspondientes a los resultados en las opciones “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 28).

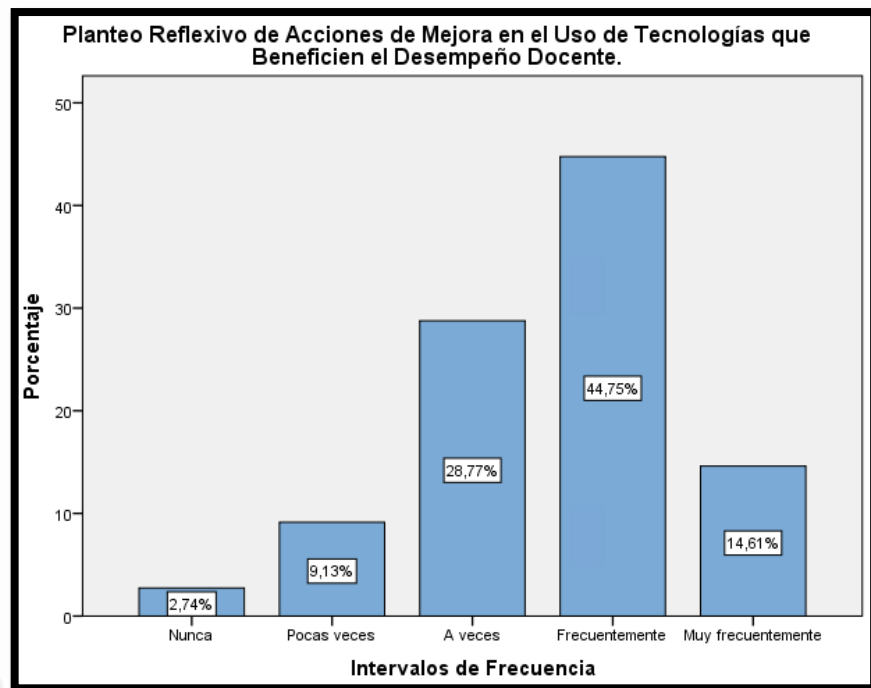


Figura 28. Distribución de Frecuencias: Planteo Reflexivo de Acciones para Incorporación de las TIC conducentes a la Mejora de Desempeño Docente.

Esto guarda consistencia en términos de periodicidad con los resultados obtenidos en esta dimensión (3.26 y 3.10 correspondientes a la revisión de literatura y asistencia a conferencias, respectivamente – ver figura 26), lo que permite sugerir que el proceso de desarrollo profesional que involucra el análisis reflexivo de la literatura académica, así como de las conferencias a las que el profesorado tiene acceso, puede traducirse en insumos que benefician la práctica pedagógica reflexiva de los docentes TEFL (Harmer, 2011), la cual básicamente consiste en “To individually and collectively reflect on, critically assess and actively develop one’s own digital pedagogical practice and that of one’s educational community<sup>85</sup>” (Punie, 2017, 19). Este punto en particular puede ser objeto de investigaciones cuantitativas y/o cualitativas adicionales para dilucidar los procesos mediante los cuales los docentes integran críticamente las fuentes mencionadas en el planteamiento de planes de acción conducentes a la mejora de la integración de las TIC en TEFL.

<sup>85</sup> Individualmente y colectivamente reflexionar, evaluar de manera crítica y activamente desarrollar una práctica pedagógica digital propia, así como la que caracteriza a la comunidad educativa de la que se forma parte.



### 5.1.8. Dimensión de integración de las TIC para potenciar la enseñanza del idioma.

Con la finalidad de proceder con el análisis de los resultados obtenidos en esta dimensión, se optará por considerar grupos de indicadores que se encuentran relacionados entre sí, de modo tal que la interpretación resulte más comprensible.

Los cuatro primeros indicadores pertenecientes a esta dimensión tomados en cuenta se encuentran en la figura 29.

Dimensión Integración de las TIC para Potenciar la Enseñanza del Idioma (Primera Parte)				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Tomo en cuenta mi enfoque pedagógico para incorporar tecnología en la enseñanza de inglés.	219	4,0457	,83376	,695
Planifico mis clases considerando a la tecnología como un medio para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	219	4,3562	,76692	,588
Planifico mis clases considerando los resultados de investigaciones académicas sobre la incorporación de tecnología en la enseñanza de inglés.	219	3,3744	1,12783	1,272
Tomo en cuenta las necesidades pedagógicas de los estudiantes e incorporo tecnología de acuerdo a ello para potenciar la enseñanza de inglés.	219	4,1461	,83864	,703
N válido (por lista)	219			

Figura 29. Estadísticos Descriptivos: Dimensión Integración de TIC para Potenciar TEFL (Primeros Cuatro Indicadores).

Los resultados obtenidos indican que los docentes tienen en cuenta su enfoque pedagógico para integrar las TIC en TEFL de manera frecuente (se obtuvo una media de 4.04 – ver figura 29). En términos de porcentajes, un 81.73% afirma proceder de este modo frecuente y muy frecuentemente (ver

figura 30)<sup>86</sup>, lo que es bastante positivo considerando que la integración de las tecnologías requiere de una perspectiva pedagógica sólida (Healey et al., 2011; Suárez, Lloret, Mengual y Álvarez, 2015; Levis, 2016; Suárez, 2018a), la cual, entre otros aspectos, debe propiciar que los estudiantes sean participantes activos del proceso educativo para facilitar el aprendizaje significativo (Suárez et al., 2015; Punie, 2017), tener en cuenta teorías relacionadas a la adquisición de un segundo idioma (Ellis, 2015), así como tener en cuenta los aportes más relevantes de los Approaches<sup>87</sup> de enseñanza del idioma inglés (Brown, 2001; Harmer, 2011), entre otros aspectos.

Los resultados encontrados en esta dimensión también muestran que los docentes toman en consideración las necesidades pedagógicas del alumnado para la incorporación de las TIC en TEFL de manera frecuente (se obtuvo una media de 4.14 - ver figura 29). En ese sentido, un 86.24% afirma considerar los resultados de un análisis de necesidades del estudiantado (Harmer, 2011) de manera frecuente o muy frecuente (ver figura 31)<sup>88</sup>, lo cual es imprescindible para una toma de decisiones informada en cuanto a los planes de acción estratégica formulados por el docente para el desarrollo de sus labores de enseñanza del idioma. Puede añadirse que este resultado es también consistente con el obtenido en la dimensión informacional, en la que los profesores señalan tener en cuenta el contexto de enseñanza de manera algo frecuente (se obtuvo una media de 3.66 – ver figura 19), lo cual involucra la toma en consideración de las necesidades pedagógicas del estudiantado.

Ambos aspectos mencionados son fundamentales en la estructuración de las sesiones de clase, ya que combinan elementos formativos docentes y necesidades de aprendizaje estudiantiles, constituyendo una estructura global en el seno de la cual la integración de las TIC en TEFL responderá a ideas pedagógicas sólidas. Cabe señalar, sin embargo, que estudios adicionales de tipo cuantitativo y/o cualitativo pueden permitir determinar cuáles son los elementos o principios constituyentes del enfoque pedagógico que los docentes manifiestan tener frecuentemente en cuenta, así como los

---

<sup>86</sup> El resultado 81.73% se obtiene al sumar 52.51% y 29.22% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 30).

<sup>87</sup> Enfoques.

<sup>88</sup> El resultado 86.24% se obtiene al sumar 48.34% y 37.90% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente” – ver figura 31).

procedimientos para la determinación de las necesidades pedagógicas estudiantiles.

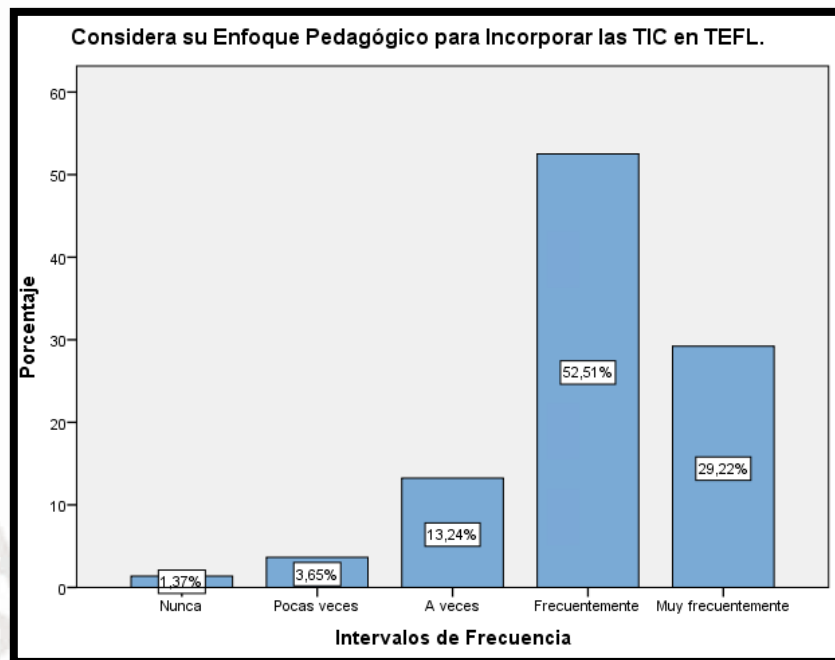


Figura 30. Distribuciones de Frecuencia: Enfoque Pedagógico e Integración de TIC en TEFL.

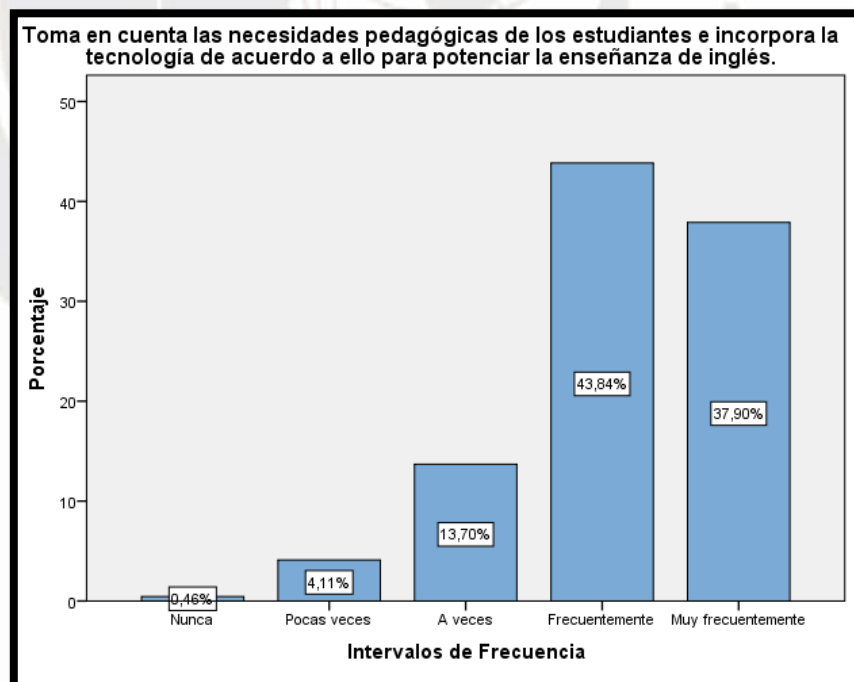


Figura 31. Distribuciones de Frecuencia: Necesidades Pedagógicas del Estudiantado para la Integración de TIC en TEFL.

Habiendo mencionado en la sección anterior la planificación de clases, los resultados que se discutirán a continuación están estrechamente relacionados con este aspecto.

En primer lugar, los profesores señalan que la planificación de clases considerando la incorporación de las TIC para el logro de objetivos pedagógicos se produce de manera frecuente (se obtuvo una media de 4.35 – ver figura 29). En cuanto a porcentajes, el 89.04% del profesorado expresa que esto se produce frecuente o muy frecuentemente (ver figura 32)<sup>89</sup>. Esto guarda cierta consistencia con lo obtenido en dimensiones anteriores. Por ejemplo, puede hacerse referencia al hecho que la creación de contenidos digitales en formato texto y presentaciones en línea para la enseñanza del idioma se efectúa de manera frecuente (se obtuvieron medias de 4.02 y 4.66, respectivamente – ver figura 15). Asimismo, el trabajo colaborativo en línea utilizando aplicaciones en nube, el cual se da con cierta periodicidad (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17), puede tener cierta incidencia en la consecución y/o preparación de materiales digitales con ayuda de otros docentes, los cuales serán a su vez incorporados en las sesiones de clase. De este modo, la aseveración respecto a que el planeamiento de las lecciones considera frecuentemente la integración de las TIC como medio para el logro de los objetivos pedagógicos puede tener fundamento, constituyendo a su vez un resultado positivo si se tiene en cuenta que “[...] la calidad de la educación no depende de los dispositivos tecnológicos utilizados, sino fundamentalmente de los objetivos pedagógicos y de los procedimientos didácticos, apoyados en el compromiso activo de docentes y estudiantes con la enseñanza y el aprendizaje” (Levis, 2016, p.169).

---

<sup>89</sup> El resultado 89.04% se obtiene al sumar 39.27% y 49.77% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 32).

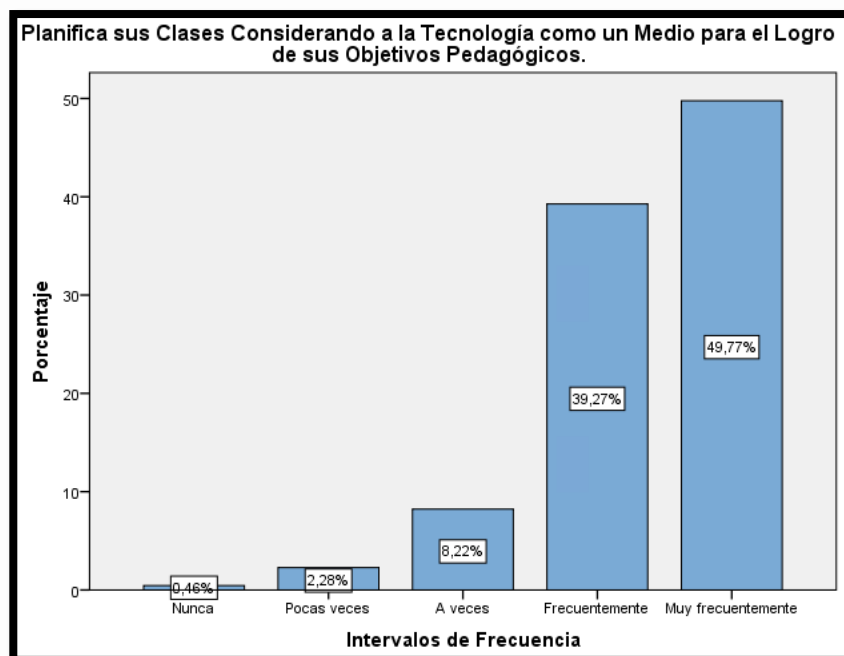


Figura 32. Distribuciones de Frecuencia: Planificación de Clases considerando a la Tecnología para el Logro de Objetivos en TEFL.

Respecto también al proceso de planeamiento de clases considerando los resultados de investigaciones académicas sobre la integración de las TIC en TEFL, los docentes señalan realizar ello con cierta frecuencia (se obtuvo una media de 3.37 – ver figura 29). En términos de porcentajes, un 30.59% afirma efectuar ello a veces, en tanto que 48.40% asevera realizarlo frecuente o muy frecuentemente (ver figura 33)<sup>90</sup>. Ciertamente, estos resultados guardan consistencia con los obtenidos en otras dimensiones. Por ejemplo, en la dimensión informacional se encontró que los profesores gestionan información proveniente de internet de manera crítica y toman decisiones informadas sobre el uso de los recursos digitales considerando el contexto, siendo ambos aspectos considerados con cierta periodicidad (se obtuvieron medias de 3.46 y 3.66, respectivamente – ver figura 19). De modo similar, en la dimensión de desarrollo profesional, los profesores señalan efectuar la revisión de literatura académica y plantear acciones de mejora para la integración de las TIC en TEFL, siendo ambos ítems puestos en práctica algo frecuentemente (se obtuvieron medias de 3.26 y 3.59, respectivamente – ver figura 26). De hecho, todo lo mencionado permite sugerir que las ideas obtenidas a partir de la revisión de los resultados de literatura e investigaciones académicas sobre la

<sup>90</sup> El resultado 48.40% se obtiene al sumar 31.51% y 16.89% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 33).

integración de las tecnologías en TEFL son incorporadas tras un proceso reflexivo y crítico (Adell, 2011; Healey et al., 2011), lo cual puede ser combinado con en el planeamiento de las sesiones de clase considerando también las condiciones de la infraestructura tecnológica institucional disponible (Healey et al., 2011), así como con las competencias digitales del alumnado.

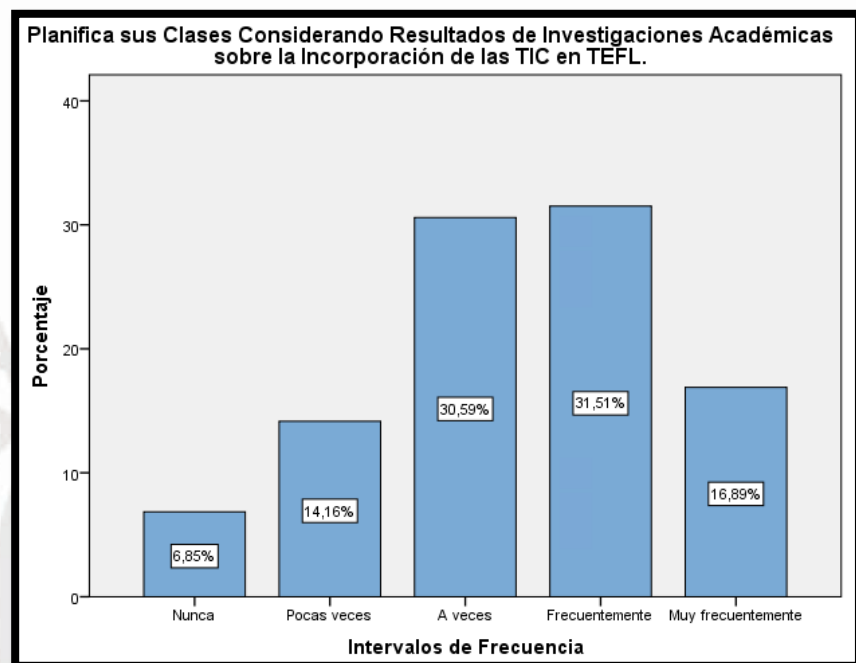


Figura 33. Distribuciones de Frecuencia: Planificación de Clases considerando Resultados de Investigaciones Académicas para la Integración de las TIC en TEFL.

Los aspectos relacionados a la planificación de clases en esta parte pueden ser objeto de estudios cuantitativos y/o cualitativos más profundos conducentes a hacer visibles y explícitos los procesos llevados a cabo por los docentes para ello. Normalmente la elaboración de documentación en la que se plasme el planeamiento de los momentos de una sesión se exige a los docentes con pocos meses de trabajo en la institución, en tanto que en el caso de los profesores más experimentados ello no es obligatorio, aunque deseable bajo ciertos criterios, por lo que estudios adicionales pueden echar luces sobre metodologías que se adecúen a estudiar la planificación de clases en ambos casos, así como la manera en la que ello se plasma en las sesiones de clase.

El otro grupo de indicadores de esta dimensión cuyos resultados se interpretarán está constituido por el desarrollo de competencias comunicacionales fundamentales (Speaking, Writing, Listening y Reading), así

como por la formación de capacidades de pensamiento superior (High-order Thinking Skills o HOTS) a través de la incorporación de las TIC.

Los docentes manifiestan trabajar en el desarrollo de las competencias comunicacionales mediante la integración de las TIC de manera casi frecuente (se obtuvieron medias de 3.93, 3.73, 4.31 y 3.96 para Speaking, Writing, Listening y Reading, respectivamente – ver figura 34). En términos de porcentajes, 71.69%<sup>91</sup>, 62.10%<sup>92</sup>, 85.85%<sup>93</sup> y 73.51%<sup>94</sup> de los docentes manifestaron incorporar tecnologías para el desarrollo de dichas competencias, respectivamente (ver figuras 35-38).



---

<sup>91</sup> El resultado 71.69% se obtiene de sumar 39.73% y 31.96% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 35).

<sup>92</sup> El resultado 62.10% se obtiene de sumar 34.70% y 27.40% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 36).

<sup>93</sup> El resultado 85.85% se obtiene de sumar 37.90% y 47.95% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 37).

<sup>94</sup> El resultado 73.51% se obtiene de sumar 40.18% y 33.33% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 38).

<b>Dimensión Integración de las TIC para Potenciar la Enseñanza del Idioma (Segunda Parte)</b>				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión oral (speaking) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	3,9315	,98608	,972
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión escrita (writing) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	3,7306	1,06466	1,134
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión auditiva (listening) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	4,3151	,77596	,602
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora (reading) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	3,9680	,97392	,949
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento superior (analizar, evaluar, crear)	219	3,7991	1,03861	1,079

Figura 34. Estadísticos Descriptivos: Dimensión Integración de TIC para Potenciar TEFL (Indicadores Restantes).



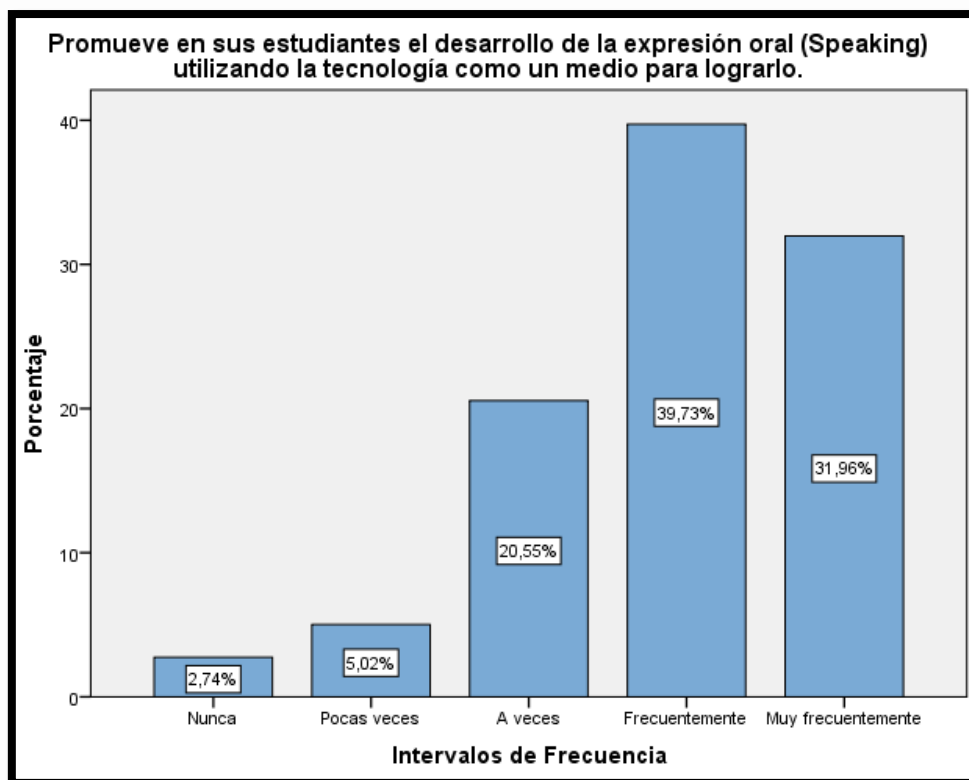


Figura 35. Estadísticos Descriptivos: Promoción de la Expresión Oral mediante las TIC.

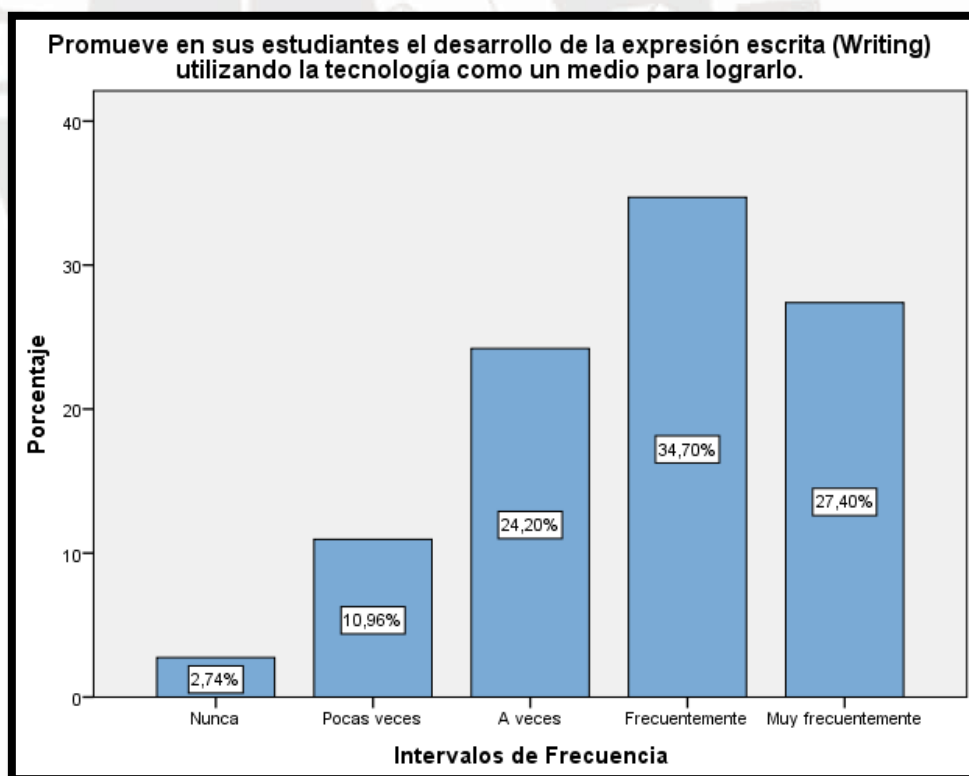


Figura 36. Estadísticos Descriptivos: Promoción de la Expresión Escrita mediante las TIC.

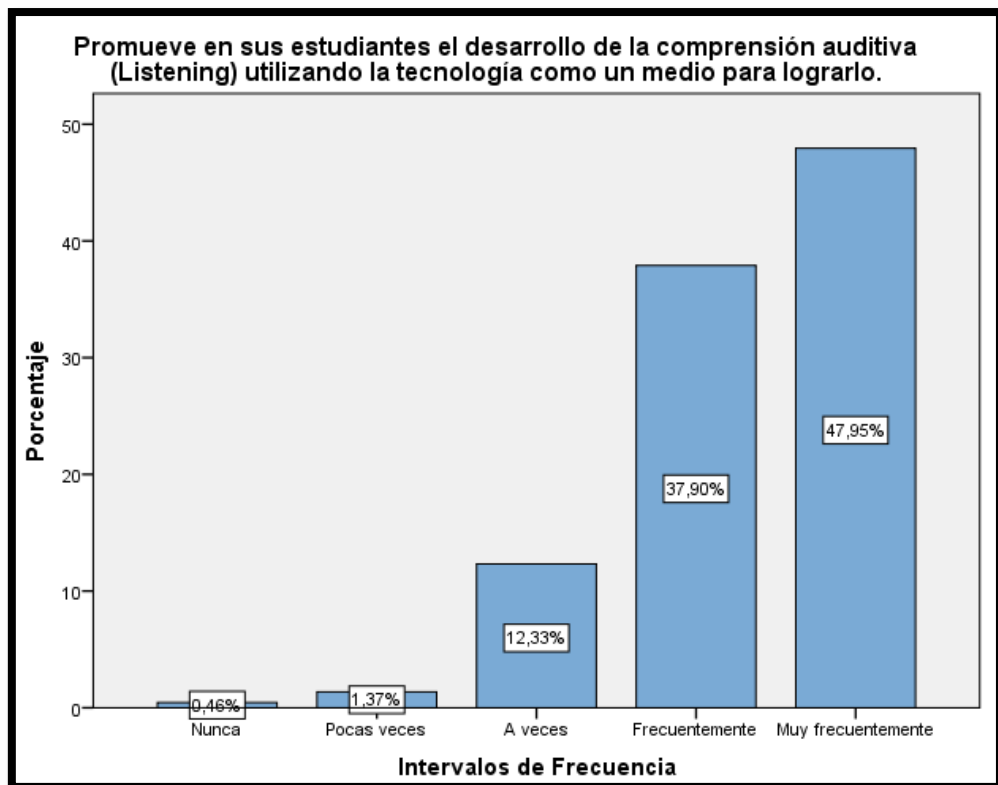


Figura 37. Estadísticos Descriptivos: Promoción de la Comprensión Auditiva mediante las TIC.

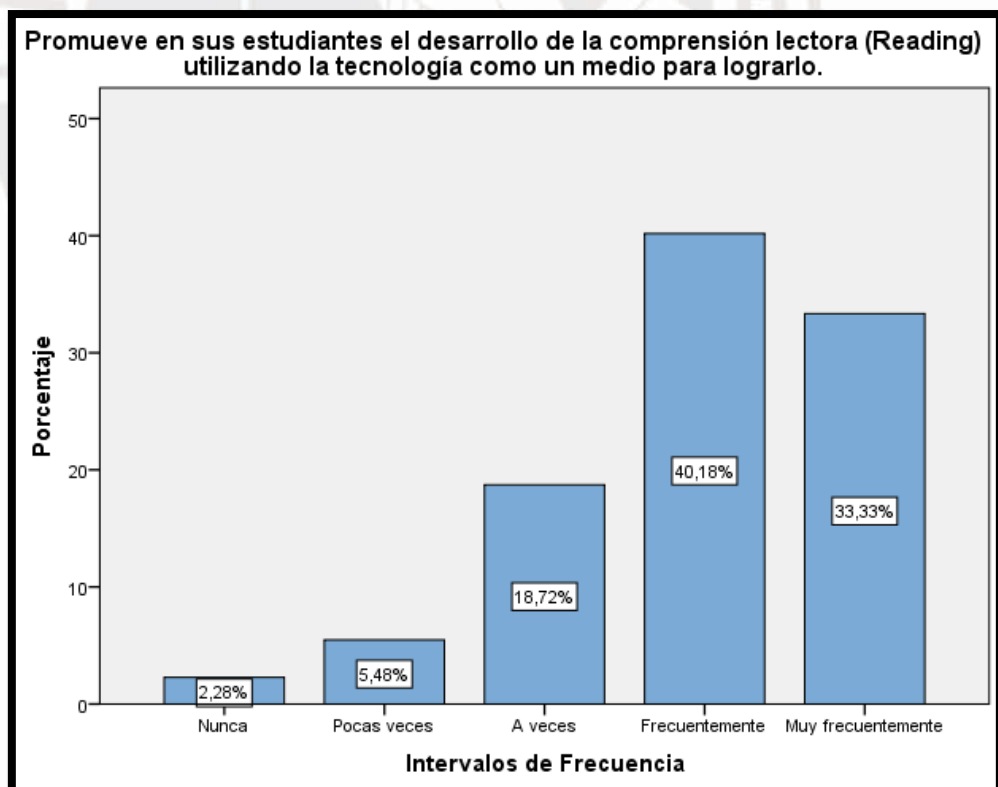


Figura 38. Estadísticos Descriptivos: Promoción de la Comprensión Lectora mediante las TIC.

Estos resultados guardan consistencia con los obtenidos en dimensiones y secciones anteriores. En ese sentido, puede hacerse referencia a los resultados provenientes del indicador referido al planeamiento de sesiones de clase considerando la integración de las TIC de manera frecuente para el logro de objetivos académicos (se obtuvo una media de 4.35 – ver figura 32), los cuales giran principalmente en torno al desempeño mostrado por los estudiantes en Speaking, Writing, Listening y Reading. Asimismo, se puede argumentar que la algo frecuente colaboración en línea entre profesores (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17) puede conllevar a la consiguiente creación de contenido, el cual se materializa en la generación frecuente de textos y presentaciones en formato digital (se obtuvieron medias de 4.02 y 4.66, respectivamente – ver figura 15), los cuales pueden ser utilizados para promover el desarrollo de cualquiera de las competencias mencionadas de contarse con una idea pedagógica sólida, adecuado planeamiento de sesiones de clase y un conocimiento de las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, una presentación en Microsoft Power Point puede ser utilizada para propiciar el diálogo entre estudiantes (Speaking / Reading), para luego proponer el visionado de un vídeo (Listening), tras lo cual se deberá plasmar alguna reflexión en un párrafo corto (Writing). Todo lo mencionado puede ser el punto de partida para estudios cuantitativos y/o cualitativos adicionales para investigar cuáles subcompetencias específicas son enfatizadas por el profesorado mediante el uso de la tecnología (Walker y White, 2013), así como la efectividad y eficiencia de la integración de las TIC en el desarrollo de las competencias comunicacionales fundamentales.

El último, aunque no menos importante, indicador cuyos resultados se analizarán en esta dimensión es el referido al desarrollo de las capacidades de pensamiento superior (High-order Thinking Skills o HOTS) en el ámbito TEFL a través de la incorporación de las TIC. Al respecto, los docentes señalan llevar esto a cabo de manera algo frecuente (se obtuvo una media de 3.79 – ver figura 34). En términos de porcentajes, el 65.30% indica realizarlo frecuente o muy frecuentemente (ver figura 39)<sup>95</sup>. Esto puede ser el resultado del programa de desarrollo profesional vigente en la institución, en el cual se hace énfasis en el

---

<sup>95</sup> El resultado 65.30% se obtiene de sumar 36.53% y 28.77% (correspondientes a los resultados de “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, respectivamente – ver figura 39).

desarrollo de las HOTS como uno de los sustentos teóricos para promover el uso creativo y crítico del idioma inglés, lo cual constituye una hipótesis que puede ser objeto de investigaciones cuantitativas y/o cualitativas adicionales. Asimismo, otra de las cuestiones que podría estudiarse con mayor profundidad es si el desarrollo de las capacidades de pensamiento superior con las TIC responde a un modelo estructurado para ello, tal como el SAMR (Substitution, Augmentation, Modification y Redefinition) (Puentedura, 2016) o en otro existente, tal como la Taxonomía de Bloom (Wu y Wang, 2015).

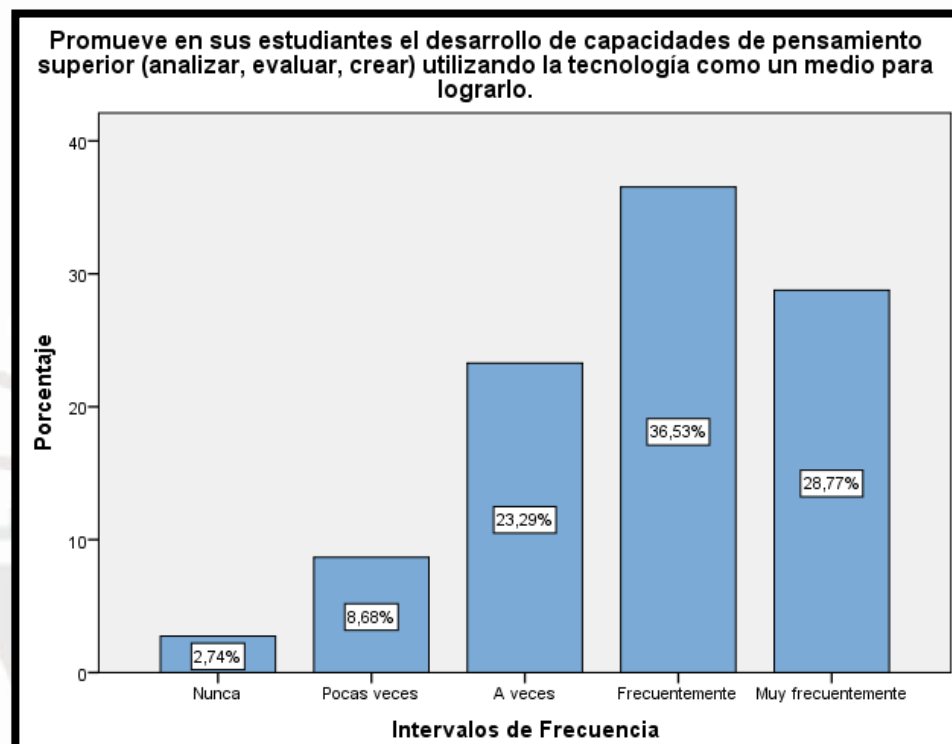


Figura 39. Estadísticos Descriptivos: Desarrollo de Capacidades de Pensamiento Superior con TIC.

#### 5.1.9. Dimensión de trabajo colaborativo del alumnado.

La percepción docente respecto a la promoción del trabajo colaborativo de los estudiantes mediado por aplicaciones de videoconferencia, redes sociales educativas, así como aplicaciones en nube es que todo ello se da mayormente de manera muy poco frecuente (se obtuvieron medias de 1.78, 1.89 y 2.26, respectivamente – ver figura 40).

Dimensión de Trabajo Colaborativo del Alumnado				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes a través de OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	219	2,2694	1,20226	1,445
Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.	219	1,8995	1,10418	1,219
Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en aplicaciones de videoconferencia, tales como Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.	219	1,7854	1,11477	1,243
N válido (por lista)	219			

Figura 40. Estadísticos Descriptivos: Dimensión de Trabajo Colaborativo del Alumnado.

Los resultados obtenidos en esta dimensión, los cuales señalan que el trabajo colaborativo del alumnado mediado por las TIC se lleva a cabo con poca frecuencia, guardan consistencia con lo la baja periodicidad con la que determinadas aplicaciones tecnológicas son empleadas por parte de los docentes para fines similares. Por ejemplo, en la dimensión de comunicación y colaboración, el profesorado manifiesta la baja periodicidad de utilización de redes sociales educativas y de aplicaciones de videoconferencia para trabajar colaborativa y/o cooperativamente (se obtuvieron medias de 1.92 y 1.78 – ver figura 17). Otro factor a tomar en cuenta es que aun cuando las aplicaciones para el trabajo en nube son usadas con cierta frecuencia por el profesorado para este propósito (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17), el alumnado no cuenta con este recurso tecnológico puesto que no posee cuentas de correo institucionales Office 365, las cuales no solamente pueden brindarle acceso a programas de trabajo colaborativo, tales como OneDrive y OneNote, sino también les proporcionaría la infraestructura tecnológica para poder formar parte del mismo entorno en línea utilizado por los docentes (Yerdelen-Damar et al., 2017), facilitando las condiciones para que éstos puedan “[...] incorporate learning activities, assignments and assessments which require learners to effectively and responsibly use digital technologies for communication,

collaboration and civic participation<sup>96</sup> (Punie, 2017, p.23). Esta situación puede ser una de las razones por las que el profesorado de la institución emplea las TIC mayormente para tareas de organización y planificación de las sesiones de clase (Suárez et al., 2010; Vargas et al., 2014; Wu y Wang, 2015; Izquierdo et al., 2017), lo cual no desmerece en lo absoluto la adaptación al contexto tecnológico que éste ha llevado a cabo para la integración de las TIC en TEFL, lo que constituye un factor esencial en el desempeño docente (Healey et al., 2011). Sin embargo, es preciso señalar que la implementación de infraestructura digital destinada al alumnado en general debe ser objeto de análisis para materializarse en un proyecto de integración e innovación tecnológicas en la institución.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta dimensión, estudios cuantitativos y/o cualitativos posteriores podrían determinar el tipo y calidad del trabajo colaborativo que los docentes afirman promover entre sus estudiantes empleando las aplicaciones digitales especificadas en esta dimensión, aun cuando éste se produzca con muy baja periodicidad. Es preciso indicar que el trabajo colaborativo entre el alumnado es uno de los aspectos esenciales para el desarrollo tanto de funciones psicológicas de orden superior (Vygotsky, 1966; Vygotsky, 1978; Daniels, 2003; Suárez, 2008), así como de las competencias comunicacionales en el idioma (TESOL, 2008; Healey et al., 2011; Ellis, 2015), aspectos en los cuales radica su importancia.

#### **5.1.10. Dimensión de evaluación del alumnado y del proceso de enseñanza.**

Los docentes afirman efectuar la evaluación de las competencias comunicacionales fundamentales mediante las TIC con poca frecuencia (se obtuvieron medias de 2.87, 2.75, 3.16 y 2.98 para Speaking, Writing, Listening y Reading, respectivamente – ver figura 41).

---

<sup>96</sup> Incorporar actividades de aprendizaje, ejercicios y evaluaciones, todas las cuales requieren que los estudiantes utilicen responsable y efectivamente tecnologías digitales para la comunicación, colaboración y participación cívica.

Dimensión de Evaluación del Alumno y del Proceso de Enseñanza				
	N	Media	Desviación estándar	Varianza
Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión oral (speaking) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	2,8721	1,33825	1,791
Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión escrita (writing) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	2,7580	1,27462	1,625
Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión auditiva (listening) de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	3,1644	1,31345	1,725
Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión lectora (reading) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	219	2,9863	1,29033	1,665
Analizo los resultados de la evaluación formativa o sumativa (realizada con tecnología) para tomar acciones de mejora en la enseñanza de inglés	219	3,0457	1,28067	1,640
N válido (por lista)	219			

Figura 41. Estadísticos Descriptivos: Dimensión Evaluación del Alumnado y TEFL.

Cabe señalar que de acuerdo al marco TESOL de integración de las TIC en TEFL (TESOL, 2008; Healey et al., 2011), la evaluación de dichas competencias mediante tecnología es uno de los pilares conducentes a potenciar no solamente la naturaleza sumativa y/o formativa de dicho proceso, sino también la toma de decisiones orientadas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma en general (Brown, 2004; Harmer, 2011; Healey et al., 2011). Precisamente, respecto a este último punto, el profesorado manifiesta que lleva esto a cabo con cierta frecuencia (se obtuvo una media de 3.04 – ver figura 41), lo cual es consistente con los resultados obtenidos para la evaluación de las competencias comunicacionales en esta dimensión. Puede argumentarse al respecto que una de las razones que explican la baja periodicidad de realizar la evaluación formativa y/o sumativa mediada por las tecnologías radica en el hecho que éstas son esencialmente utilizadas para la creación de contenido destinado a la enseñanza del idioma, lo cual se refleja en que la elaboración de textos y presentaciones en formato digital para ser

utilizados en las sesiones de clase se da con frecuencia (se obtuvieron medias de 4.02 y 4.66, respectivamente – ver figura 15).

Al margen de la baja periodicidad con la que se efectúa la evaluación formativa y/o sumativa del estudiantado mediante TIC, puede plantearse la realización de investigaciones cuantitativas y/o cualitativas que permitan explorar el modo específico en el que este proceso se lleva a cabo en el ámbito TEFL debido a las implicancias que tiene con respecto al planeamiento de las actividades de clase, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Suárez, 2008). No está de más decir que el diseño de las evaluaciones responde necesariamente a la estructura del planteamiento de dicho proceso, estando alineado al mismo.

## **5.2. Análisis estadístico inferencial de las dimensiones de las variables de estudio.**

Con la finalidad de determinar las relaciones existentes entre las distintas dimensiones de las variables de estudio de la investigación, se llevó a cabo el análisis correspondiente mediante el coeficiente de correlación de Pearson (Hernández et al., 2014). Cabe indicar que este tipo de análisis estadístico inferencial se justifica puesto que las variables consideradas en cada una de las dimensiones son de tipo intervalo, siendo, además, la distribución de sus frecuencias de índole normal (Ary et al., 2006; De la Garza et al., 2013).

Cabe señalar que de acuerdo a Hernández et al. (2014) los valores del coeficiente de Pearson cuyos intervalos corresponden a  $r \leq \pm 0.30$  o  $r \leq \pm 0.40$  denotan correlaciones débiles (resaltadas en naranja y rojo, respectivamente – ver figura 42), por lo que no se les tomará en cuenta para la interpretación de los resultados obtenidos mediante estadística inferencial. Sin embargo, los valores del coeficiente de Pearson cuyos valores se encuentren en el intervalo  $r \geq \pm 0.50$  (resaltados en amarillo – ver figura 42) indican una correlación media o superior (Hernández et al., 2014), por lo que éstos sí serán considerados para el análisis de resultados siempre y cuando presenten una significatividad bilateral  $Sig \geq 0.05$ . Es necesario acotar que los resultados del coeficiente de Pearson por debajo de 0.30 no serán considerados en lo absoluto para este análisis.



Es preciso señalar que el coeficiente de correlación de Pearson no puede considerarse un valor absoluto que en sí mismo establezca relaciones de causalidad entre las dimensiones estudiadas. Por el contrario, la interpretación que se efectúe de este coeficiente debe basarse estrictamente en el marco teórico del estudio, así como en los resultados de investigaciones empíricas previas para contar con el sustento necesario que permita aseverar o confirmar la existencia de correlaciones entre las dimensiones estudiadas.



Correlaciones de Pearson para Variables de Estudio											
		Dimensión Tecnológica e Instrumental	Dimensión de Creación de Contenido	Dimensión de Comunicación y Colaboración	Dimensión Informativa	Dimensión Ética y Legal	Dimensión de Seguridad	Dimensión de Desarrollo Profesional	Dimensión de Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	Dimensión de Trabajo Colaborativo del Alumnado	Dimensión de Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza
Dimensión Tecnológica e Instrumental	Correlación de Pearson	1	,470**	,552**	,408**	,275**	,211**	,393**	,356**	,368**	,166*
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000	0.014
	N		219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión de Creación de Contenido	Correlación de Pearson	,470**	1	,560**	,470**	,392**	,236**	,509**	,494**	,436**	,378**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión de Comunicación y Colaboración	Correlación de Pearson	,552**	,560**	1	,449**	,356**	0.122	,425**	,392**	,502**	,370**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.000	0.071	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión Informativa	Correlación de Pearson	,408**	,470**	,449**	1	,444**	,191**	,569**	,468**	,329**	,307**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.000	0.005	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión Ética y Legal	Correlación de Pearson	,275**	,392**	,356**	,444**	1	,332**	,431**	,344**	,404**	,306**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión de Seguridad	Correlación de Pearson	,211**	,236**	0.122	,191**	,332**	1	,297**	,252**	0.120	0.055
	Sig. (bilateral)	0.002	0.000	0.071	0.005	0.000		0.000	0.000	0.075	0.422
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión de Desarrollo Profesional	Correlación de Pearson	,393**	,509**	,425**	,569**	,431**	,297**	1	,550**	,399**	,340**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión de Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	Correlación de Pearson	,356**	,494**	,392**	,468**	,344**	,252**	,550**	1	,390**	,558**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión de Trabajo Colaborativo del Alumnado	Correlación de Pearson	,368**	,436**	,502**	,329**	,404**	0.120	,399**	,390**	1	,381**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.075	0.000	0.000		0.000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219
Dimensión de Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza	Correlación de Pearson	,166*	,378**	,370**	,307**	,306**	0.055	,340**	,558**	,381**	1
	Sig. (bilateral)	0.014	0.000	0.000	0.000	0.000	0.422	0.000	0.000	0.000	
	N	219	219	219	219	219	219	219	219	219	219

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Figura 42. Correlaciones de Pearson para las Variables de Estudio.

### 5.2.1. Correlación entre las dimensiones tecnológica o instrumental y de comunicación/colaboración entre el profesorado mediada por TIC.

El análisis de correlación de Pearson indica que existe una correlación positiva media ( $r=0.552$ ) entre la competencia tecnológica o instrumental y la comunicación/colaboración entre el profesorado mediada por TIC (ver figura 43).

		Dimensión Tecnológica e Instrumental	Dimensión de Comunicación y Colaboración
Dimensión Tecnológica e Instrumental	Correlación de Pearson	1	,552**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Dimensión de Comunicación y Colaboración	Correlación de Pearson	,552**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 43. Correlación entre Dimensiones Tecnológica y de Colaboración Docente.

Para proceder a la interpretación de este resultado, se considera necesario tener en cuenta los hallazgos más relevantes provenientes de las dimensiones analizadas en la correlación encontrada.

En la dimensión de competencias tecnológicas o informáticas, los docentes aseveran utilizar frecuentemente aplicaciones digitales en nube para el almacenamiento y compartición de contenido en línea (se obtuvieron medias de 4.21 y 3.62, respectivamente – ver figura 11). Tal como se ha indicado en secciones anteriores, dichos recursos digitales se encuentran disponibles para el personal docente a través de sus cuentas institucionales de Office 365, lo que constituye infraestructura digital que es esencial (Izquierdo et al., 2017), para facilitar y propiciar el desarrollo de competencias informáticas conducentes al empleo efectivo de la misma (Adell, 2011; Yerdelen-Damar et al., 2017). En lo que respecta a la dimensión de colaboración/comunicación docente, los profesores señalan trabajar de manera colaborativa utilizando dichas aplicaciones en nube destinadas al almacenamiento y compartición de

información con cierta frecuencia (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17).

Tomando en cuenta los hallazgos mencionados, y de forma más específica, la correlación positiva media encontrada ( $r=0.552$  – ver figura 43), sugiere que existe una relación entre las competencias instrumentales referidas al empleo de las aplicaciones digitales para el trabajo colaborativo en nube, tales como OneDrive, y el trabajo colaborativo/cooperativo entre miembros del cuerpo docente. En términos empíricos, la determinación del coeficiente de correlación de Pearson para estos dos aspectos en particular muestra la existencia de una correlación positiva entre ambos ( $r=0.510$  ver figura 44).

Correlación entre Compartición de Contenido en Línea y Trabajo Colaborativo mediados por Aplicaciones en Nube (OneDrive, OneNote o similares)			
		Comparto contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.	Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.
Comparto contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.	Correlación de Pearson	1	,510**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	Correlación de Pearson	,510**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 44. Correlación entre Compartición de Contenido en Línea y Trabajo Colaborativo mediados por Aplicaciones en Nube.

Esta correlación puede asimismo explicarse debido a la existencia de un entorno favorable a la colaboración/cooperación docente existente en la institución, lo que puede resultar en la aparición de zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1966; Vygotsky, 1978; Daniels, 2003; Suárez y Gros, 2013; Suárez; 2008; Suárez y Ricaurte, 2016) mediadas por las tecnologías de almacenamiento y compartición de información, en las que profesores con mayor dominio competencial informático contribuyen al progreso de las competencias instrumentales de quienes se encuentran en un estado más incipiente de las mismas, a la par que se lleva a cabo la

colaboración/cooperación docente. Estudios cuantitativos y/o cualitativos adicionales pueden ser realizados con la finalidad de corroborar la existencia de la correlación encontrada, así como el proceso en particular en la que ésta tiene lugar.

### 5.2.2. Correlación entre las dimensiones de creación de contenido y comunicación/colaboración entre el profesorado mediada por TIC.

El análisis de correlación de Pearson señala que existe una correlación positiva media ( $r=0.560$ ) entre la creación de contenido digital y la comunicación/colaboración entre el profesorado mediadas por TIC (ver figura 45).

		Dimensión de Creación de Contenido	Dimensión de Comunicación y Colaboración
Dimensión de Creación de Contenido	Correlación de Pearson	1	,560**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Dimensión de Comunicación y Colaboración	Correlación de Pearson	,560**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 45. Correlación entre Dimensiones de Creación de Contenido y de Colaboración Docente.

Para proceder a la interpretación de este resultado, se considera necesario tener en cuenta los hallazgos más relevantes provenientes de las dimensiones analizadas en la correlación encontrada.

En lo concerniente a la dimensión de colaboración/comunicación docente mediada por TIC los profesores afirman utilizar frecuentemente aplicaciones en nube para trabajar colaborativamente entre ellos (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17). En lo que atañe a la creación de contenido, los resultados en la dimensión correspondiente indican que los docentes frecuentemente

elaboran textos y presentaciones digitales destinadas a la enseñanza del idioma (se obtuvieron medias de 4.02 y 4.66, respectivamente – ver figura 17).

Tomando en cuenta los hallazgos mencionados, la correlación positiva media encontrada ( $r=0.560$  – ver figura 45), sugiere la existencia de una relación entre la disponibilidad de aplicaciones destinadas al trabajo colaborativo/cooperativo docente y la creación de contenido digital para la enseñanza del idioma. Dicha relación entre ambas dimensiones puede manifestarse en el hecho que aplicaciones para trabajar colaborativamente en nube, tales como las versiones en línea de Microsoft Word y Microsoft Power Point, ambas disponibles para los docentes a través de sus cuentas Office 365 institucionales, pueden servir de medios tecnológicos para la elaboración colaborativa de textos y presentaciones digitales, respectivamente. Debe recordarse que el trabajo colaborativo/cooperativo del profesorado mediado por las tecnologías propicia zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1966; Vygotsky, 1978; Daniels, 2003; Suárez y Gros, 2013; Suárez, 2008; Suárez y Ricaurte, 2016) en las que puede suscitarse el intercambio de ideas entre miembros del profesorado, el cual, de acuerdo a la correlación media hallada, resulta en la elaboración de los contenidos mencionados. Sin embargo, al obtenerse el coeficiente de correlación de Pearson entre el trabajo colaborativo docente mediante aplicaciones en nube y la creación de textos, así como presentaciones digitales, la correlación es positiva, aunque débil ( $r=0.266$  y  $r=0.288$ , respectivamente – ver figura 46).

Correlación entre Trabajo Colaborativo y Creación de Textos/Presentaciones Digitales				
		Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	Elaboro textos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.	Elaboro presentaciones que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.
Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	Correlación de Pearson	1	,266**	,288**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	219	219	219
Elaboro textos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.	Correlación de Pearson	,266**	1	,417**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	219	219	219
Elaboro presentaciones que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.	Correlación de Pearson	,288**	,417**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	219	219	219

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 46. Correlación entre Trabajo Colaborativo Docente y Creación de Textos/Presentaciones Digitales.

Por lo tanto, estudios cualitativos y/o cuantitativos son necesarios para confirmar la naturaleza específica de las correlaciones mencionadas en esta sección, dado que si bien existe una correlación positiva débil entre la elaboración de textos, así como presentaciones digitales, y el trabajo colaborativo docente, pueden existir otros factores mediadores en dicha relación.

### 5.2.3. Correlación entre las dimensiones informacional y desarrollo profesional.

El análisis de correlación de Pearson indica que existe una correlación positiva media entre las dimensiones informacional y de desarrollo profesional ( $r=0.569$  – ver figura 47).

<b>Correlación de Dimensiones Informacional y Desarrollo Profesional</b>			
		Dimensión Informacional	Dimensión de Desarrollo Profesional
Dimensión Informacional	Correlación de Pearson	1	,569**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Dimensión de Desarrollo Profesional	Correlación de Pearson	,569**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 47. Correlación entre Dimensiones Informacional y Desarrollo Profesional.

Para proceder a la interpretación de este resultado, se considera necesario tener en cuenta los hallazgos más relevantes provenientes de las dimensiones analizadas en la correlación encontrada.

En la dimensión informacional, los docentes afirman gestionar de forma crítica la información encontrada en la web referida a la incorporación de las tecnologías en TEFL y tomar decisiones informadas sobre el uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de manera algo frecuente (se obtuvieron medias de 3.46 y 3.66, respectivamente – ver figura 19). En lo concerniente a la dimensión de desarrollo profesional, los profesores afirman plantear de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de las TIC para la enseñanza del idioma de forma algo frecuente (se obtuvo una media de 3.59 – ver figura 26).

La correlación media encontrada sugiere que existe una relación entre aspectos de gestión de información y toma de decisiones, correspondientes a la dimensión informacional, y el planteamiento de planes de acción para la mejora del desempeño docente, este último perteneciente a la dimensión de desarrollo profesional. Este hallazgo pone en evidencia que la capacidad de los docentes para procesar información proveniente de diversas fuentes, así como del contexto, resulta en la generación de nueva información (Adell, 2011), la cual puede contribuir a los procesos de enseñanza reflexiva (Reflective Teaching), los cuales son esenciales para la mejora de la labor docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Harmer, 2011; Healey et al., 2011). En términos empíricos, la obtención de la correlación de Pearson entre la gestión de información, así como la toma de decisiones, y el planteamiento de acciones



de mejora en el desempeño docente presentan correlaciones positivas, una que puede considerarse media y la otra media ( $r=0.434$  y  $r=0.513$ , respectivamente – ver figura 48).

Correlación entre Planteamiento de Acciones de Mejora en el Desempeño Docente y la Gestión de Información/Toma de Decisiones				
		Gestiono información sobre la enseñanza de inglés proveniente de internet adoptando una postura respecto a su importancia y propósito.	Tomo decisiones informadas respecto al uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de enseñanza del inglés.	Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.
Gestiono información sobre la enseñanza de inglés proveniente de internet adoptando una postura respecto a su importancia y propósito.	Correlación de Pearson	1	,480**	,434**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	219	219	219
Tomo decisiones informadas respecto al uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de enseñanza del inglés.	Correlación de Pearson	,480**	1	,513**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	219	219	219
Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	Correlación de Pearson	,434**	,513**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	219	219	219

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 48. Correlación entre Planteamiento de Acciones de Mejora en la Labor Docente y la Gestión de Información/Toma de Decisiones.

Considerando lo obtenido en esta sección, estudios cuantitativos y/o cualitativos pueden brindar más información respecto a la efectividad del planteamiento de planes de acción orientados a la incorporación de las TIC en TEFL basados en una efectiva gestión de la información por parte del profesorado.

#### 5.2.4. Correlación entre las dimensiones de desarrollo profesional y de creación de contenido.

Los resultados de la correlación de Pearson obtenidos permiten establecer una correlación positiva media ( $r=0.509$ ) entre la dimensión de desarrollo profesional y la dimensión de creación de contenido (ver figura 49).

<b>Correlación de Dimensiones Desarrollo Profesional y Creación de Contenido</b>			
		Dimensión de Creación de Contenido	Dimensión de Desarrollo Profesional
Dimensión de Creación de Contenido	Correlación de Pearson	1	,509**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Dimensión de Desarrollo Profesional	Correlación de Pearson	,509**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 49. Correlación entre Dimensiones de Desarrollo Profesional y Creación de Contenido.

Para proceder a la interpretación de este resultado, se considera necesario tener en cuenta los hallazgos más relevantes provenientes de las dimensiones analizadas en la correlación encontrada.

De acuerdo a lo encontrado en la dimensión de desarrollo profesional, los docentes afirman revisar literatura académica, asistir a conferencias y plantear planes de acción, todos ellos orientados a la mejora de la integración de las TIC en TEFL, con cierta frecuencia (se obtuvieron medias de 3.26, 3.10 y 3.59, respectivamente – ver figura 26). En lo que respecta a la dimensión de creación de contenido, los profesores señalan elaborar frecuentemente textos y presentaciones digitales para la enseñanza del idioma (se obtuvieron medias de 4.02 y 4.66, respectivamente – ver figura 15).

La correlación media encontrada sugiere que las acciones destinadas al desarrollo profesional docente pueden tener como correlato la generación de textos y presentaciones en línea que son utilizadas en las sesiones de clase para la mejora de las mismas contando con la mediación de estos elementos tecnológicos. En ese sentido, se debe tener en cuenta que el propósito de los programas de desarrollo profesional es la mejora del desempeño docente (MINEDUC, 2011; UNESCO, 2011; Healey et al., 2011; Punie y Brečko, 2013). Sin embargo, es preciso señalar que al obtener las correlaciones de Pearson entre los aspectos mencionados solamente se encontraron correlaciones positivas, aunque débiles (ver figura 50).

Correlaciones entre Aspectos de la Dimensión de Desarrollo Profesional y la Elaboración de Textos/Presentaciones Digitales						
		Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.	Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	Elaboro textos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.	Elaboro presentaciones que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.
Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	Correlación de Pearson	1	,571**	,574**	,345**	,259**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
	N	219	219	219	219	219
Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.	Correlación de Pearson	,571**	1	,524**	,281**	,198**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,003
	N	219	219	219	219	219
Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	Correlación de Pearson	,574**	,524**	1	,323**	,307**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000
	N	219	219	219	219	219
Elaboro textos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.	Correlación de Pearson	,345**	,281**	,323**	1	,417**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000
	N	219	219	219	219	219
Elaboro presentaciones que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.	Correlación de Pearson	,259**	,198**	,307**	,417**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,000	,000	
	N	219	219	219	219	219

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 50. Correlación entre Dimensiones de Desarrollo Profesional y Creación de Contenido.

Considerando lo obtenido en esta sección, estudios cuantitativos y/o cualitativos pueden brindar un alcance específico de la relación existente entre la dimensión de desarrollo profesional y la creación de contenido, particularmente el referido a textos y presentaciones en línea, puesto que al existir correlaciones positivas débiles entre la primera y las dos últimas, es posible que hayan otros aspectos o elementos mediadores.

#### 5.2.5. Correlación entre las dimensiones de integración de las TIC en TEFL y evaluación del alumnado/del proceso de enseñanza.

Los resultados de la correlación de Pearson muestran que existe una correlación positiva media ( $r=0.558$ ) entre la dimensión de integración de las TIC en TEFL y la dimensión que comprende tanto la evaluación del alumnado como la del proceso de enseñanza (ver figura 51).

Correlación de Dimensiones Evaluación e Integración de las TIC en TEFL			
		Dimensión de Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	Dimensión de Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza
Dimensión de Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	Correlación de Pearson	1	,558**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Dimensión de Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza	Correlación de Pearson	,558**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 51. Correlación entre Dimensiones Evaluación e Integración de las TIC en TEFL.

Para proceder a la interpretación de este resultado, se considera necesario tener en cuenta los hallazgos más relevantes provenientes de las dimensiones analizadas en la correlación encontrada.

En lo concerniente a la dimensión de integración de las TIC en TEFL, los docentes indican que las tecnologías son incorporadas algo frecuentemente para la enseñanza de las competencias comunicacionales, tales como Speaking, Writing, Listening y Reading (se obtuvieron medias de 3.93, 3.73, 4.31 y 3.96, respectivamente – ver figura 34). En lo que respecta a la evaluación de tales competencias mediante TIC, los docentes señalan realizarla de manera formativa y/o sumativa con cierta frecuencia (se obtuvieron medias de 2.87, 2.75, 3.16 y 2.98, respectivamente – ver figura 41).

La correlación encontrada sugiere que al efectuarse el trabajo pedagógico conducente al desarrollo de las competencias comunicacionales mediado por TIC, el consiguiente proceso de evaluación sumativo y/o formativo puede contemplar la mediación de las tecnologías para tal propósito (Brown, 2001; Harmer, 2011; Healey et al., 2011; Suárez, 2018a). En ese sentido, en la dimensión de evaluación del estudiantado y del proceso formativo, el

profesorado señala considerar con cierta frecuencia los resultados del proceso evaluativo mediado por TIC para tomar decisiones informadas en el proceso de enseñanza del idioma (se obtuvo una media de 3.04 – ver figura 41), a lo que se denomina Washback<sup>97</sup> (Brown, 2004). Ciertamente, los resultados obtenidos en la dimensión de integración de las TIC en TEFL sugieren que el Washback puede estar llevándose a cabo puesto que los profesores señalan planificar frecuentemente sus sesiones de clase considerando la incorporación de las tecnologías para el logro de sus objetivos pedagógicos (se obtuvo una media de 4.35 – ver figura 32).

Un detalle a considerar es que al obtenerse la correlación de Pearson entre el desarrollo de las competencias comunicacionales en el idioma y su correspondiente evaluación con tecnología, se encuentran correlaciones positivas aproximadamente medias ( $r=0.456$  para Speaking,  $r=0.493$  para Writing y  $r=0.423$  para Reading - ver figura 42), a excepción de la expresión oral, en donde se presenta una correlación positiva, aunque débil ( $r=0.323$  - ver figura 52).

Correlaciones entre el Desarrollo de Competencias Comunicacionales y su Evaluación con Tecnología									
		Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión oral (speaking) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión escrita (writing) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión auditiva (listening) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora (reading) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión oral (speaking) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión escrita (writing) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión auditiva (listening) de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión lectora (reading) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión oral (speaking) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Correlación de Pearson	1	,690**	,574**	,600**	,456**	,388**	,296**	,385**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión escrita (writing) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Correlación de Pearson	,690**	1	,475**	,615**	,426**	,493**	,294**	,445**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión auditiva (listening) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Correlación de Pearson	,574**	,475**	1	,572**	,255**	,217**	,323**	,229**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,001
	N	219	219	219	219	219	219	219	219
Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora (reading) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Correlación de Pearson	,600**	,615**	,572**	1	,359**	,397**	,309**	,423**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219

Figura 52. Correlación entre Dimensiones Evaluación e Integración de las TIC en TEFL.

<sup>97</sup> El término Washback implica el uso de los resultados de la evaluación en los procesos de mejora y optimización de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Brown, 2004).

Cabe señalar también que una competencia comunicacional puede ser evaluada a través de otra, con la consiguiente utilización de las tecnologías. Por ejemplo, la comprensión lectora o Reading puede ser evaluada a través de la expresión escrita o Writing, quizá mediante la redacción de un resumen del texto leído, el cual puede ser escrito de manera colaborativa mediante una aplicación de trabajo colaborativo en nube. Teniendo en cuenta esto, puede ampliarse la lectura de las correlaciones mostradas en la figura 52, siendo posible apreciar que existen correlaciones positivas, las cuales van desde  $r=0.217$  hasta  $r=0.445$ , lo cual puede indicar que efectivamente el tipo de evaluación de las competencias comunicacionales también se produce a través de otra distinta con la mediación de las TIC.

Tomando en consideración los resultados obtenidos, estudios cuantitativos y/o cualitativos pueden mostrar el modo específico en el que los procesos de enseñanza de las competencias comunicacionales se relacionan con la evaluación que se hace de éstas.

#### **5.2.6. Correlación entre las dimensiones de desarrollo profesional e integración de las TIC en TEFL.**

Los resultados de la correlación de Pearson obtenidos permiten establecer una correlación positiva media ( $r=0.550$ ) entre la dimensión de desarrollo profesional y la dimensión de integración de las TIC para potenciar la enseñanza del idioma (ver figura 53).

Correlación de Dimensiones Desarrollo Profesional e Integración de las TIC en TEFL			
		Dimensión de Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	Dimensión de Desarrollo Profesional
Dimensión de Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	Correlación de Pearson	1	,550**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Dimensión de Desarrollo Profesional	Correlación de Pearson	,550**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 53. Correlación entre Dimensiones Desarrollo Profesional e Integración de las TIC en TEFL.

Para proceder a la interpretación de este resultado, se considera necesario tener en cuenta los hallazgos más relevantes provenientes de las dimensiones analizadas en la correlación encontrada.

En la dimensión de desarrollo profesional, los profesores señalan revisar literatura académica, asistir a conferencias y plantear planes de acción, todos ellos orientados a la mejora de la integración de las TIC en TEFL, con cierta frecuencia (se obtuvieron medias de 3.26, 3.10 y 3.59, respectivamente – ver figura 26). En lo concerniente a la dimensión de integración de las TIC en TEFL, los docentes indican que de forma mayormente frecuente éstos toman en cuenta su enfoque pedagógico para la incorporación de TIC en TEFL, planifican sus clases considerando a las TIC para el logro de objetivos, planean sus sesiones teniendo en cuenta los resultados de investigaciones académicas y toman en consideración las necesidades pedagógicas de sus alumnos para incorporar TIC en TEFL (se obtuvieron medias de 4.04, 4.35, 3.37 y 4.14, respectivamente – ver figura 34).

La correlación encontrada entre ambas dimensiones sugiere que existe una relación entre el desarrollo profesional como promotor de la formación del criterio pedagógico para la incorporación efectiva de las TIC en TEFL (TESOL,

2008; Healey et al., 2011). En ese sentido, al obtenerse las correlaciones de Pearson para elementos específicos de las dimensiones en cuestión, se encuentran correlaciones positivas medias entre el planteamiento reflexivo de acciones de mejora en el uso de las TIC en TEFL y la consideración del enfoque pedagógico para integrar las tecnologías en TEFL, así como con la atención a las necesidades pedagógicas del estudiantado y la incorporación de las TIC para tal fin ( $r=0.539$  y  $r=0.553$ , respectivamente – ver figura 54). Asimismo, es preciso indicar que todas las variables de datos analizadas en esta sección presentan correlaciones positivas ( $r=0.179$  hasta  $r=0.477$ ), lo que es un indicador de la existencia de una relación entre ambas.

		Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.	Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	Tomo en cuenta mi enfoque pedagógico para incorporar tecnología en la enseñanza de inglés.	Planifico mis clases considerando a la tecnología como un medio para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	Planifico mis clases considerando los resultados de investigaciones académicas sobre la incorporación de tecnología en la enseñanza de inglés.	Tomo en cuenta las necesidades pedagógicas de los estudiantes e incorporo tecnología de acuerdo a ello para potenciar la enseñanza de inglés.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento superior (analizar, evaluar, crear) utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	Correlación de Pearson	1	,571**	,574**	,403**	,245**	,477**	,341**	,312**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219
Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.	Correlación de Pearson	,571**	1	,524**	,345**	,179**	,467**	,282**	,213**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,008	,000	,000	,002
	N	219	219	219	219	219	219	219	219
Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	Correlación de Pearson	,574**	,524**	1	,539**	,443**	,464**	,553**	,419**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219	219

Figura 54. Correlación entre la Dimensión de Desarrollo Profesional y la Integración de las TIC para Potenciar la Enseñanza del Idioma (primera parte).

Sin embargo, es preciso señalar que al obtenerse los coeficientes de correlación de Pearson entre los aspectos correspondientes a la dimensión de desarrollo profesional y el desarrollo de las competencias comunicacionales (Speaking, Writing, Listening y Reading), las correlaciones obtenidas son positivas, aunque mayoritariamente débiles (ver figura 55).



Correlaciones entre Desarrollo Profesional e Integración de las TIC para Potenciar la Enseñanza del Idioma (segunda parte - competencias fundamentales)								
		Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.	Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que benefician mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión oral (speaking) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión escrita (writing) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión auditiva (listening) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora (reading) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.	Correlación de Pearson	1	,571**	,574**	,251**	,290**	,213**	,339**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,002	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219
Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.	Correlación de Pearson	,571**	1	,524**	,199**	,245**	,209**	,320**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,003	,000	,002	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219
Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que benefician mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.	Correlación de Pearson	,574**	,524**	1	,390**	,458**	,239**	,396**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	219	219	219	219	219	219	219

Figura 55. Correlación entre la Dimensión de Desarrollo Profesional y la Integración de las TIC para Potenciar la Enseñanza del Idioma (segunda parte).

Los resultados obtenidos en esta sección sugieren la confirmación de lo obtenido en estudios empíricos previos, así como lo postulado en los marcos competenciales digitales y de integración de TIC en TEFL, referidos a la importancia del desarrollo profesional como elemento fundamental en la consolidación del criterio pedagógico docente (Healey et al., 2011; MINEDUC, 2011) conducente a la toma de decisiones informadas que faciliten y promuevan un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en el aula mediado por las tecnologías. Esto último puede estar materializándose en las sesiones de clase de manera particular en la enseñanza de las competencias comunicacionales fundamentales (Speaking, Reading, Writing y Listening), teniendo en cuenta las correlaciones positivas, aunque débiles, encontradas entre esta última y el desarrollo profesional. Ambos puntos sugieren la necesidad de llevar a cabo estudios cuantitativos y/o cualitativos adicionales que permitan determinar los procesos de formación del criterio pedagógico docente para la mejora de la integración de las TIC en TEFL, así como la relación específica existente entre la dimensión de desarrollo profesional y la enseñanza de las competencias comunicacionales mediada por las tecnologías.

### 5.2.7. Correlación entre la dimensión comunicación/colaboración docente y trabajo colaborativo del alumnado con TIC.

Los resultados de la correlación de Pearson obtenidos permiten establecer una correlación positiva media ( $r=0.502$ ) entre la dimensión de comunicación/colaboración docente y la dimensión de trabajo colaborativo del alumnado mediado por TIC (ver figura 56).

		Dimensión de Comunicación y Colaboración	Dimensión de Trabajo Colaborativo del Alumnado
Dimensión de Comunicación y Colaboración	Correlación de Pearson	1	,502**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	219	219
Dimensión de Trabajo Colaborativo del Alumnado	Correlación de Pearson	,502**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	219	219

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 56. Correlación entre Dimensiones Comunicación/Colaboración y Trabajo Colaborativo del Alumnado.

Para proceder a la interpretación de este resultado, se considera necesario tener en cuenta los hallazgos más relevantes provenientes de las dimensiones analizadas en la correlación encontrada.

De acuerdo a lo hallado en la dimensión de comunicación/colaboración docente, los profesores afirman llevar a cabo con cierta frecuencia trabajo colaborativo/cooperativo mediante aplicaciones en nube (se obtuvo una media de 3.16 – ver figura 17). Por otro lado, los docentes señalan promover la colaboración en inglés mediada por las TIC entre el alumnado con poca frecuencia (se obtuvo una media de 2.26 – ver figura 40).

La correlación media encontrada sugiere que la dinámica de trabajo colaborativo docente puede estar siendo promovida entre el alumnado puesto que son ya conocidos los beneficios de la comunicación/colaboración mediada

por las TIC entre los profesores. Considerando ello, puede afirmarse que la influencia ejercida por el profesorado en este aspecto en particular se da en el marco de su rol como modelo de aprendizaje (UNESCO, 2011). Sin embargo, tras la obtención de los coeficientes de correlación de Pearson entre aspectos específicos de las dimensiones en cuestión, tales como el trabajo colaborativo docente mediante aplicaciones en nube y el trabajo colaborativo del alumnado mediado por aplicaciones en nube, redes sociales educativas, así como aplicativos de videoconferencia, se encuentran correlaciones positivas, aunque débiles (ver figura 57).

Correlaciones entre el Trabajo Colaborativo Docente mediante Aplicaciones en Nube (OneDrive, OneNote, etc.) y Trabajo Colaborativo del Alumnado					
		Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes a través de OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en aplicaciones de videoconferencia, tales como Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.
Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.	Correlación de Pearson	1	,310**	,170*	,225**
	Sig. (bilateral)		,000	,012	,001
	N	219	219	219	219

Figura 57. Correlación entre Trabajo Colaborativo Docente mediante Aplicaciones en Nube y Trabajo Colaborativo del Alumnado.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, estudios cuantitativos y/o cualitativos pueden dilucidar la naturaleza exacta de la correlación encontrada entre las dimensiones estudiadas en esta sección.

Tabla 32. Correlaciones de Pearson (significativas a 0.01). Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 1	Dimensión 2	Pearson (r)		Coeficiente de Determinación ( $r^2$ ) <sup>98</sup>	
		Valor	Interpretación (Hernández et al., 2014)	Valor (%)	Interpretación (Hernández et al., 2014)
Tecnológica o Instrumental	Comunicación y Colaboración	0.552		30.47%	
Creación de Contenido	Comunicación y Colaboración	0.560		31.36%	
Informacional	Desarrollo Profesional	0.569		32.37%	
Desarrollo Profesional	Creación de Contenido	0.509	Correlación positiva media a considerable.	25.90%	Puede efectuarse una cierta predicción de una variable respecto a otra en términos matemáticos.
Integración de TIC en TEFL	Evaluación	0.558		31.13%	
Desarrollo Profesional	Integración de TIC en TEFL	0.550		30.25%	
Comunicación y Colaboración	Trabajo Colaborativo del Alumnado	0.502		25.20%	

<sup>98</sup> Creswell (2005) indica que  $0.66 < r^2 < 0.85$  ofrece una buena predicción de una variable respecto a otra, en tanto que valores  $r^2 \geq 0.85$  señalan que ambas variables miden el mismo concepto subyacente o constituyen de manera cercana un constructo subyacente.

## VI. Conclusiones

- Existe una relación entre las variables competencias digitales docentes e integración de las TIC en TEFL, tal como lo demuestra el análisis correlacional correspondiente, lo cual se aprecia en la existencia de correlaciones positivas entre las dimensiones constituyentes de ambas (ver figura 42).
- Puede afirmarse que existe una relación entre las dimensiones de desarrollo profesional e integración de las TIC para potenciar la enseñanza del idioma ( $r=0.550$  – ver tabla 32). En términos más específicos, en el análisis de correlación de las variables de datos de ambas dimensiones destaca la relación entre el planteamiento reflexivo de acciones para la integración de las TIC en TEFL con la formación del criterio pedagógico docente y la consideración de las necesidades pedagógicas de los estudiantes para la incorporación de las tecnologías en TEFL ( $r=0.539$  y  $r=0.553$ , respectivamente – ver figura 54), lo cual es acorde con investigaciones empíricas previas, así como con lo afirmado por marcos internacionales sobre el particular, tales como el de la UNESCO, MINEDUC y TESOL.
- Respecto al punto anterior, referido a la existencia de una relación entre las dimensiones de desarrollo profesional e integración de las TIC para potenciar la enseñanza del idioma, el análisis correlacional de las variables de datos de ambas sugiere la existencia de una relación entre las acciones conducentes al crecimiento profesional y la incorporación de las TIC para promover la enseñanza de las competencias comunicacionales fundamentales en inglés (Speaking, Writing, Listening y Reading) ( $r=0.209$  hasta  $r=0.458$  – ver figura 55), lo cual es acorde con lo afirmado por el marco internacional TESOL. Es preciso indicar, sin embargo, que los valores de las correlaciones obtenidas dejan entrever que existen otros factores mediadores o condiciones propias del contexto TEFL.
- Puede afirmarse que existe una relación entre el trabajo colaborativo docente y la promoción del trabajo colaborativo en inglés del alumnado, ambos mediados por TIC ( $r=0.502$  – ver tabla 32). En términos más específicos, el análisis de la correlación entre las variables de datos de ambas dimensiones permite destacar que existe cierta relación entre el trabajo colaborativo docente mediado por

aplicaciones en nube y el trabajo colaborativo en inglés del estudiantado a través de recursos en nube, redes sociales educativas, así como videoconferencia ( $r=0.310$ ,  $r=0.170$  y  $r=0.225$ , respectivamente – ver figura 57). Esto puede indicar que el profesorado desempeña un rol formador en el trabajo colaborativo en inglés de los alumnos mediado por las TIC, lo cual es acorde con lo indicado por el marco internacional TESOL, aunque considerando las correlaciones obtenidas, es bastante probable la existencia de otros elementos mediadores o condiciones propias del contexto TEFL.

- Los docentes poseen competencias tecnológicas relacionadas a la utilización de aplicaciones en nube para almacenar y compartir archivos en línea, así como competencias digitales referidas al trabajo colaborativo empleando las aplicaciones mencionadas. Asimismo, el análisis de la correlación existente entre ambas dimensiones permite indicar que ambas se encuentran relacionadas ( $r=0.552$  – ver tabla 32), lo que confirma los resultados de estudios empíricos previos, así como lo afirmado por marcos competenciales internacionales, tales como el de la UNESCO, DIGCOMP y MINEDUC, los cuales señalan que las competencias instrumentales constituyen la base para la utilización de las tecnologías como medio para el trabajo colaborativo y cooperativo.
- Los docentes poseen competencias relacionadas a la creación de contenidos en línea para la enseñanza del idioma inglés, especialmente textos y presentaciones digitales. Esta competencia guarda relación con el desarrollo profesional orientado a la integración de las TIC en TEFL y el trabajo colaborativo docente mediado por las TIC, tal como lo muestra el análisis correlacional correspondiente ( $r=0.509$  y  $r=0.560$ , respectivamente – ver tabla 32). El análisis correlacional realizado entre las variables de datos de ambas dimensiones sugiere que la existencia de un contexto favorable a la colaboración y/o cooperación del profesorado en un ambiente que promueve el crecimiento profesional es propicio para la generación de textos y presentaciones en formato digital ( $r=0.266$  y  $r=0.288$ , respectivamente - ver figura 46;  $r=0.198$  hasta  $r=0.345$  – ver figura 50), aunque considerando el calor de las correlaciones pueden existir otros factores mediadores o condiciones propias del contexto TEFL.
- Los profesores poseen competencias informacionales esencialmente referidas a la gestión de la información sobre TEFL proveniente de la web y la toma de decisiones sobre el uso de recursos digitales de acuerdo con el contexto TEFL. El

análisis correlacional permite afirmar que la dimensión de competencias informacionales tiene relación con el desarrollo profesional docente orientado a la incorporación efectiva de las TIC en TEFL ( $r=0.569$  – ver tabla 32), particularmente con el planteamiento reflexivo de acciones conducentes a la mejora del uso de las TIC en TEFL. En términos más específicos, el análisis correlacional efectuado entre las variables de datos de las dimensiones mencionadas sugiere que la formulación de planes de acción respecto a la integración de las TIC en TEFL tiene como insumos la gestión crítica de la información en línea y la ponderación del contexto de enseñanza del idioma inglés ( $r=0.434$  y  $r=0.513$ , respectivamente – ver figura 48), lo cual es acorde con lo afirmado por marcos internacionales, tales como el de MINEDUC y TESOL.

- Respecto a las competencias informacionales, los resultados del análisis estadístico descriptivo señalan que los docentes utilizan poco frecuentemente bases de datos académicas (media de 2.10 – ver figura 19), lo cual es acorde con los resultados de investigaciones empíricas previas. En ese sentido, teniendo en cuenta que los profesores efectúan con cierta frecuencia una gestión crítica de la información respecto a TEFL proveniente de la web (media de 3.46 – ver figura 19), la revisión de literatura académica sobre la incorporación de las TIC para el logro de objetivos pedagógicos en TEFL (media de 3.26 – ver figura 26), así como la planificación de clases teniendo en cuenta los resultados de investigaciones académicas sobre integración de TIC en TEFL (media de 3.37 – ver figura 29), es posible afirmar que existen las condiciones para promover el acceso crítico a bases de datos académicas y así potenciar este aspecto de la competencia informacional docente.
- Los docentes poseen competencias respecto a la consideración de las normas éticas y a las referidas a la seguridad de la información personal en un contexto tecnológico. Ciertamente, el análisis estadístico descriptivo señala que las cuestiones mencionadas son tomadas en cuenta y/o aplicadas con relativa frecuencia (ver figuras 22 y 25, respectivamente). Sin embargo, el análisis de las variables de datos de la dimensión de seguridad indica que los docentes propician la compartición poco frecuente de los productos digitales elaborados por los estudiantes (media de 2.29 – ver figura 22), lo cual muy posiblemente se deba a que los alumnos no poseen acceso a las mismas aplicaciones en nube orientadas al trabajo colaborativo que los profesores, lo que podría constituir un limitante propio de las condiciones del contexto TEFL.

- Los docentes incorporan las TIC para potenciar el desarrollo de las competencias comunicacionales fundamentales (Speaking, Listening, Reading y Writing), así como para llevar a cabo la evaluación de las mismas, aunque esto último en menor medida. Asimismo, existe una relación entre ambas dimensiones, tal como lo demuestra el análisis correlacional correspondiente ( $r=0.558$  – ver tabla 32), lo cual puede ser un indicador de consistencia entre la metodología de enseñanza y de evaluación. Es necesario también señalar que el análisis correlacional a nivel de variables de datos de las dimensiones involucradas permite entrever que la evaluación de una determinada competencia comunicacional puede llevarse a cabo con otra(s) distinta(s) utilizando las TIC como mediadoras ( $r=0.217$  hasta  $r=0.445$  al correlacionar las variables de datos de las dos dimensiones– ver figura 52), lo cual puede responder a una integración pedagógica entre las competencias comunicacionales también mediada por las tecnologías.
- Respecto a la integración de las TIC para potenciar la enseñanza del idioma, el profesorado frecuentemente considera su criterio pedagógico, las necesidades educacionales de los estudiantes, así como los objetivos pedagógicos a lograr para realizar la integración de las TIC en TEFL (medias de 4.04, 4.14 y 4.35 – ver figura 29). Todo lo afirmado constituye un indicador respecto a la importancia atribuida a la pedagogía como rector de los lineamientos docentes para la incorporación de las tecnologías en la enseñanza del idioma, lo cual es consistente con investigaciones empíricas previas, así como marcos internacionales, tales como el de la UNESCO y TESOL.



## VII. Recomendaciones

- En lo concerniente a la formulación del marco teórico, la descripción de los métodos y enfoques orientados a TEFL puede ser complementada con aspectos teóricos y resultados de investigaciones empíricas correlacionales provenientes de la disciplina denominada adquisición de segundas lenguas (Second Language Acquisition). Ciertamente, los principios postulados por este campo constituyen también la base del criterio pedagógico en TEFL, así como para la adopción y evaluación crítica de los enfoques existentes en TEFL, todo lo cual puede redituar en una más efectiva toma de decisiones conducentes a la integración de las TIC por parte del profesorado.
- Respecto a la formulación del marco teórico, la teoría sociocultural de Vigotsky constituye el fundamento del trabajo colaborativo y/o cooperativo mediado por las tecnologías orientado a la enseñanza del idioma. Sin embargo, es preciso señalar que dicha teoría es a su vez el punto de partida de las denominadas pedagogías emergentes (gamificación, clase invertida, conectivismo, aprendizaje híbrido entre otras), las cuales pueden aportar nuevas perspectivas acerca del trabajo colaborativo a través de las TIC, por lo que el marco teórico puede ser complementado tomando en cuenta los aspectos más relevantes de dichas pedagogías.
- En lo concerniente al aspecto metodológico, la estructuración del estudio cuantitativo llevado a cabo a través de la administración de un cuestionario en línea permite la obtención de información estadística de tipo descriptivo y correlacional sobre las dimensiones de las variables de estudio. Sin embargo, es preciso indicar que futuras investigaciones enfocadas en ciertas dimensiones en particular deberán considerar un diseño que contemple no solamente aspectos cuantitativos sino también cualitativos para analizar con mayor profundidad las relaciones existentes entre éstas. Asimismo, debe tenerse en cuenta que dichas relaciones pueden estar influenciadas por factores mediadores cuya determinación y análisis efectivo solamente pueden ser realizados mediante estudios mixtos.
- En lo referente al aspecto metodológico, el cuestionario diseñado para el estudio cuenta con las características de confiabilidad, validez y objetividad que requiere el rigor de una investigación empírica cuantitativa de nivel de maestría, tal como se mediante los análisis de validez de contenido y de factores, así como de confiabilidad mediante alfa de Cronbach. Sin embargo, es preciso señalar que de aplicarse en un

contexto distinto al correspondiente a un centro binacional de enseñanza del idioma inglés, es recomendable la realización de nuevos estudios de validez y confiabilidad para determinar la pertinencia e idoneidad de utilizar el instrumento mencionado, máxime si el idioma en el que éste se emplee sea distinto al español.

- En el ámbito institucional, se recomienda proporcionar infraestructura digital para la realización del trabajo colaborativo entre el alumnado y de éste con el profesorado. Tal como se señala en la presente investigación, existe una relación entre el trabajo colaborativo docente y el del alumnado, la cual puede ser potenciada por la disponibilidad por parte del estudiantado de las mismas aplicaciones en nube utilizadas por el profesorado para el trabajo colaborativo o por otras que se consideren pertinentes.
- En el campo institucional, se recomienda promover la utilización de bases de datos académicas por parte del personal docente para así facilitar el acceso al mismo a los resultados de investigaciones referidas a la integración de las TIC en TEFL. De acuerdo a este estudio, el empleo de dichas bases de datos se efectúa aunque con poca frecuencia, a pesar de que los profesores afirman acceder a literatura e investigaciones académicas referentes a la incorporación de las tecnologías en TEFL, lo que demuestra un interés que puede ser tomado como un aspecto a incentivar.
- Finalmente, se espera que el presente estudio cuantitativo constituya el punto de partida y/o referencia para futuras investigaciones respecto a las competencias digitales docentes y su relación con la integración de las TIC en TEFL, las cuales pueden ser conducentes a explorar con mayor especificidad aspectos referidos al trabajo colaborativo y/o cooperativo entre docentes, estudiantes o ambos.

## VIII. Anexos

- 8.1. Matriz de consistencia de la investigación.
- 8.2. Instrumento de recolección de información.
- 8.3. Protocolo de consentimiento informado y declaración de consentimiento.



## 8.1. Matriz de consistencia de la investigación.

Tabla 33. Matriz de consistencia de la investigación.

Problema de la Investigación	Objetivos Específicos	Categorías o Variables	Subcategorías o Subvariables	Indicadores e Ítems	Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos	Fuentes de Información
¿Cuál es la relación entre las competencias digitales de los docentes y la integración de las tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera?	<input type="checkbox"/> Identificar las competencias digitales del profesorado en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. <input type="checkbox"/> Describir la integración de las tecnologías para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.	<b>Competencias digitales docentes</b>	<b>Tecnológica o Instrumental</b>	<p>Utiliza el micrófono de su computador personal, portátil o similar.</p> <p>Utiliza la cámara web de su computador personal, portátil o similar.</p> <p>Almacena contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.</p> <p>Comparte contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.</p> <p>Utiliza programas de videoconferencia, tales como Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect, Zoom o similares.</p> <p>Elabora textos que utiliza para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.</p> <p>Elabora presentaciones que utiliza para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.</p>	<input type="checkbox"/> Técnica de recogida de datos de tipo indirecta. <input type="checkbox"/> Instrumento de recogida de datos: Encuesta Transversal (Cross Sectional Survey).	Profesores de inglés como lengua extranjera de un centro binacional ubicado en Lima y Provincias
			<b>Creación de Contenido</b>	<p>Elabora audios que utiliza para la enseñanza de inglés empleando Audacity o similares.</p> <p>Elabora vídeos que utiliza para la enseñanza de inglés empleando Camtasia, Movie Maker, Screencast-o-Matic, Edpuzzle o similares.</p>		

---

	<p>Prepara ejercicios en línea que utiliza para la enseñanza de inglés empleando Educaplay, Hot Potatoes, Socrative, Kahoot o similares.</p> <p>Elabora material multimedia que utiliza para la enseñanza de inglés empleando Cámara Cardboard, PhotoOxy o similares.</p> <p>Trabaja de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.</p>
<b>Comunicación y Colaboración</b>	<p>Interactúa con otros docentes de inglés a través de redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.</p> <p>Trabaja de manera colaborativa con otros docentes de inglés mediante videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.</p> <p>Utiliza bases de datos académicas, tales como Dialnet, SciELO, Google Académico o similares para acceder a investigaciones acerca del uso de tecnología en la enseñanza de inglés.</p>
<b>Informacional</b>	<p>Gestiona información sobre la enseñanza de inglés proveniente de internet adoptando una postura respecto a su importancia y propósito.</p> <p>Toma decisiones informadas respecto al uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de enseñanza del inglés.</p>
<b>Ética y Legal</b>	<p>Toma en cuenta las normas legales sobre derechos de propiedad intelectual para contenidos digitales, tales como Copyright, Copyleft o Creative Commons.</p> <p>Comparte en línea productos o trabajos de estudiantes solamente con la autorización de éstos.</p>

---

		<p>Toma en cuenta las normas legales respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones, trabajos, etc.).</p> <p>Busca asesoría profesional respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones o trabajos).</p> <p>Tiene en cuenta que la comunicación en línea no es necesariamente privada.</p>
	<b>Seguridad</b>	<p>Adopta precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede permanecer indefinidamente en internet.</p> <p>Adopta precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede propagarse desmedidamente o viralizarse en internet.</p> <p>Revisa literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de sus objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.</p>
	<b>Desarrollo Profesional</b>	<p>Asiste a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de sus objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.</p> <p>Plantea de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien su desempeño docente en la enseñanza de inglés.</p> <p>Toma en cuenta su enfoque pedagógico para incorporar tecnología en la enseñanza de inglés.</p>
<b>Integración de las Tecnologías en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera</b>	<b>Integración de la Tecnología para Potenciar la Enseñanza del Idioma</b>	<p>Planifica sus clases considerando a la tecnología como un medio para el logro de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.</p> <p>Planifica sus clases considerando los resultados de investigaciones académicas sobre la incorporación de tecnología en la enseñanza de inglés.</p>

---

Toma en cuenta las necesidades pedagógicas de los estudiantes e incorpora tecnología de acuerdo a ello para potenciar la enseñanza de inglés.

Promueve en sus estudiantes el desarrollo de la expresión oral (speaking) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Promueve en sus estudiantes el desarrollo de la expresión escrita (writing) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Promueve en sus estudiantes el desarrollo de la comprensión auditiva (listening) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Promueve en sus estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora (reading) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Promueve en sus estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento superior (analizar, evaluar, crear) utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Promueve el trabajo colaborativo en inglés entre sus estudiantes a través de OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.

**Trabajo Colaborativo del Alumnado**

Promueve el trabajo colaborativo en inglés entre sus estudiantes en redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.

Promueve el trabajo colaborativo en inglés entre sus estudiantes en aplicaciones de videoconferencia, tales como Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.

**Evaluación del**

Realiza evaluación formativa o sumativa de la expresión oral (speaking) en inglés de sus estudiantes utilizando la

---

---

**Alumnado y del  
Proceso de  
Enseñanza**

tecnología como un medio para lograrlo.

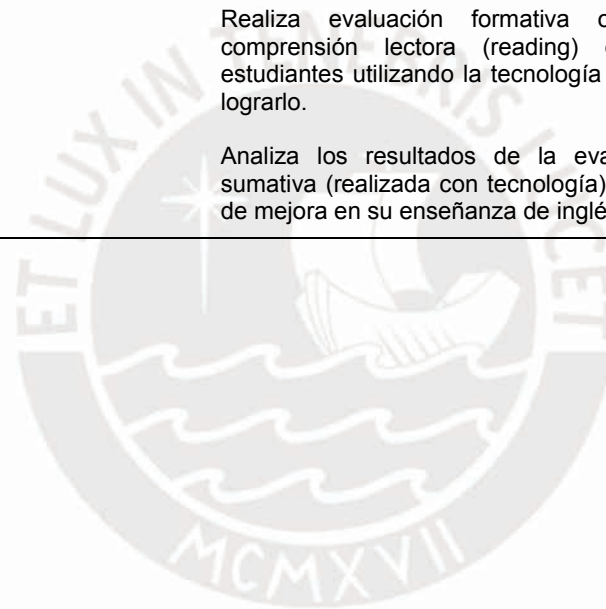
Realiza evaluación formativa o sumativa de la expresión escrita (writing) en inglés de sus estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Realiza evaluación formativa o sumativa de la comprensión auditiva (listening) de sus estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Realiza evaluación formativa o sumativa de la comprensión lectora (reading) en inglés de sus estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

Analiza los resultados de la evaluación formativa o sumativa (realizada con tecnología) para tomar acciones de mejora en su enseñanza de inglés.

---





## 8.2. Instrumento de recolección de información.

### Estimado(a) Docente,

A continuación, se le formularán una serie de preguntas respecto a su percepción sobre sus competencias digitales docentes y la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés.

La encuesta es anónima y confidencial, consta de 44 preguntas y le tomará no más de diez minutos de su tiempo, solicitándose que reflexione sobre cada una de ellas para responderlas con total honestidad. Recuerde marcar solamente una respuesta por pregunta.

Muchas gracias.

Tabla 34. Encuesta para recojo de información.

Dimensión	Ítem	Pregunta	Muy frecuentemente	Frecuentemente	A veces	Pocas veces	Nunca
<b>Tecnológica o Instrumental</b>	1	Utilizo el micrófono de mi computador personal, portátil o similar.					
	2	Utilizo la cámara web de mi computador personal, portátil o similar.					
	3	Almaceno contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.					
		Comparto contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.					
	5	Utilizo programas para videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect, Zoom o similares.					
<b>Creación de Contenido</b>	6	Elaboro textos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.					
	7	Elaboro presentaciones que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.					
	8	Elaboro audios que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Audacity o similares.					
	9	Elaboro vídeos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Camtasia, Movie Maker, Screencast-o-Matic, Edpuzzle o similares.					

	10	Preparo ejercicios en línea que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Educaplay, Hot Potatoes, Socrative, Kahoot o similares.
	11	Elaboro material multimedia que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Cámara Cardboard, PhotoOxy o similares.
	12	Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.
<b>Comunicación y Colaboración</b>	13	Interactúo con otros docentes de inglés a través de redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.
	14	Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés mediante videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.
	15	Utilizo bases de datos académicas, tales como Dialnet, SciELO, Google Académico o similares para acceder a investigaciones acerca del uso de tecnología en la enseñanza de inglés.
<b>Informacional</b>	16	Gestiono información sobre la enseñanza de inglés proveniente de internet adoptando una postura respecto a su importancia y propósito.
	17	Tomo decisiones informadas respecto al uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de enseñanza del inglés.
	18	Tomo en cuenta las normas legales sobre derechos de propiedad intelectual para contenidos digitales, tales como Copyright, Copyleft o Creative Commons.
	19	Comparto en línea productos o trabajos de estudiantes solamente con la autorización de éstos.
<b>Ética y Legal</b>	20	Tomo en cuenta las normas legales respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones, trabajos, etc.).
	21	Busco asesoría profesional respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones o trabajos).

	22	Tengo en cuenta que la comunicación en línea no es necesariamente privada.
<b>Seguridad</b>	23	Adopto precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede permanecer indefinidamente en internet.
	24	Adopto precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede propagarse desmedidamente o viralizarse en internet.
	25	Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.
<b>Desarrollo Profesional</b>	26	Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.
	27	Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que beneficien mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.
	28	Tomo en cuenta mi enfoque pedagógico para incorporar tecnología en la enseñanza de inglés.
	29	Planifico mis clases considerando a la tecnología como un medio para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.
	30	Planifico mis clases considerando los resultados de investigaciones académicas sobre la incorporación de tecnología en la enseñanza de inglés.
<b>Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma</b>	31	Tomo en cuenta las necesidades pedagógicas de los estudiantes e incorporo tecnología de acuerdo a ello para potenciar la enseñanza de inglés.
	32	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión oral (speaking) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	33	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión escrita

---

		(writing) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	34	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión auditiva (listening) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	35	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora (reading) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	36	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento superior (analizar, evaluar, crear) utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	37	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes a través de OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.
<b>Trabajo Colaborativo del Alumnado</b>	38	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.
	39	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en aplicaciones de videoconferencia, tales como Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.
	40	Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión oral (speaking) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
<b>Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza</b>	41	Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión escrita (writing) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	42	Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión auditiva (listening) de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	43	Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión lectora (reading) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.

---

- 
- 44      Analizo los resultados de la evaluación formativa o sumativa (realizada con tecnología) para tomar acciones de mejora en la enseñanza de inglés.
- 



### 8.3. Protocolo de consentimiento informado y declaración de consentimiento.

#### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación titulada “**Relación entre las Competencias Digitales Docentes y la Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera**” es conducida por Juan José Quintana Muñoz, perteneciente a la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El objetivo del estudio es determinar, mediante una encuesta de carácter anónimo, su percepción sobre sus competencias digitales, así como su punto de vista acerca de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza del idioma inglés.

Su participación es totalmente voluntaria, siendo de suma importancia para el logro de los objetivos del presente estudio. Asimismo, usted puede abstenerse de responder la encuesta, lo cual no significará ningún perjuicio.

Se espera que la información obtenida a partir del estudio contribuya al conocimiento y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Dicha información será de carácter confidencial, empleándose estricta y exclusivamente para propósitos de este estudio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede formular las preguntas que considere convenientes en cualquier momento durante su participación comunicándose a mi correo institucional: [\(se omite por razones de privacidad de la institución\)](#).

De antemano le agradezco su amable participación.

Muy atentamente,

Juan José Quintana Muñoz

#### Declaración de Consentimiento

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Juan José Quintana Muñoz. Asimismo, he sido informado(a) sobre el objetivo de la investigación.

Se me ha indicado que tendré que responder voluntariamente una encuesta de carácter anónimo y que los resultados de la investigación servirán para contribuir al conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Tengo conocimiento que la información obtenida en este estudio es estrictamente confidencial y de uso exclusivo para esta investigación, no pudiendo ser utilizada para ningún otro propósito sin mi consentimiento.

He sido informado(a) que puedo abstenerme de responder la encuesta si así lo deseo, sin que esto signifique ningún perjuicio.

De tener preguntas durante mi participación en este estudio, puedo contactar a Juan José Quintana Muñoz a su correo institucional: [\(se omite por razones de privacidad de la institución\)](#).

## IX. Referencias

- Adell, J. (2011). *La competencia digital - Jordi Adell*. De <https://youtu.be/tjC1LOC0r1g>
- Arias-Castro, A. (2016). La Metodología de la Enseñanza del Inglés en Educación Secundaria según la Formación del Profesorado. *Epos*, (32), 205-224.
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A., y Sorensen, C. (2006). *Introduction to Research in Education*. Belmont, USA: Thomson.
- Badia, A. (2017). ¿Cómo publicar un artículo académico? *Ciclo de Conferencias en Investigación Académica*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Baser, D., Kopcha, T., y Ozden, M. (2016). Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749-764. doi:10.1080/09588221.2015.1047456
- Bax, S. (2003). CALL-past, present and future. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 31(1), 13-28. Recuperado de [http://www.u.arizona.edu/~jonrein/internettech10/bax\\_03.pdf](http://www.u.arizona.edu/~jonrein/internettech10/bax_03.pdf)
- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning*, 1(2), 1-15. doi: 10.4018/ijcallt.2011040101
- BBC Bitesize. (2018a). *How does the internet work?* Recuperado de <https://www.bbc.com/bitesize/articles/z3tbgk7>
- BBC Bitesize. (2018b). *What is the World Wide Web?* Recuperado de [http://www.bbc.co.uk/guides/z2nbgk7?stp\\_zp46tfr=1#zp46tfr](http://www.bbc.co.uk/guides/z2nbgk7?stp_zp46tfr=1#zp46tfr)
- Bredo, E. (2006). Philosophies of Educational Research. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore. (Ed.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp.3-31). New York, United States of America: Routledge Taylor & Francis Group.

British Council. (Productor). (2013). *David Crystal - World Englishes*. De [https://youtu.be/2\\_q9b9YqGRY](https://youtu.be/2_q9b9YqGRY)

British Council Education Intelligence. (2015). *English in Peru. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Peru.pdf>

British Council. (2018). *The Future Demand for English in Europe: 2025 and beyond*. Recuperado de [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/future\\_demand\\_for\\_english\\_in\\_europe\\_2025\\_and\\_beyond\\_british\\_council\\_2018.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/future_demand_for_english_in_europe_2025_and_beyond_british_council_2018.pdf)

Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, United States of America: Addison Wesley Longman.

Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York, United States of America: Longman.

Brun, M., e Hinostroza, J. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial Teacher Education in Chile. *Journal Of Educational Technology & Society*, 17(3), 222-238. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/stable/jeductechsoci.17.3.222>

Cabero, J., y Llorente, M. (2016). ¿Qué aprender en red? El valor educativo de la cultura abierta. En C. Suárez y B. Gros. (Ed.), *Pedagogía Red* (pp.37-54). Barcelona, España: Octaedro.

Cambridge Assessment English. (2018). *Marco Común Europeo de referencia*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

Cambridge Dictionary. (2018a). *ICT*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/ict>



- Cambridge Dictionary. (2018b). *Technology*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/technology>
- Ccancapa, N., Gutiérrez, L., y Mendoza, J. (2015). *Ejercicio de la función docente utilizando recursos web 2.0 en tres distritos de las regiones Lima, Cusco y Puno* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/134146>
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, United States of America: Heinle Cengage Learning.
- Cochran, W. (1977). *Sampling Techniques*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado de [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Corral, Y. (2009). Validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación para la Recolección de Datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey, USA: PEARSON.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- Dashtestani, R. (2014). Computer literacy of Iranian teachers of English as a foreign language: Challenges and obstacles. *International Journal Of Pedagogies & Learning*, 9(1), 87-100. doi:10.5172/ijpl.2014.9.1.87

- De la Garza, J., Morales, B., y González, B. (2013). *Análisis Estadístico Multivariante. Un enfoque teórico y práctico*. México, D.F., México: McGraw Hill.
- Dewey, M. (2008). Researching English as a lingua franca. *Research: The Newsletter of the Research Special Interest Group, Autumn 2008*(22), 18-20.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2018). *Competencia*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>
- Discovery Digital Network. (Productor). (2015). *What is the most common language in the world?* De <https://youtu.be/epBuWRld4ws>
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford Applied Linguistics.
- Enlaces. (2018). *Marco de Competencias Tecnológicas para el Sistema Escolar*. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar/>
- Full Circle. (Productor). (2015). *David Crystal: The future of Englishes*. De <https://youtu.be/MqqISb9uGUQ>
- Gros, B., y Mas, X. (2016). ¿Cómo aprender en red? En C. Suárez y B. Gros. (Ed.), *Pedagogía Red* (pp.55-75). Barcelona, España: Octaedro.
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Lima, Perú: Debate.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex, United Kingdom: Pearson Longman.
- Harmer, J. (2011). *The Practice of English Language Teaching*. Essex, United Kingdom: Pearson Longman.
- Healey, D., Hanson-Smith, E., Hubbard, P., Ioannou-Georgiou, S., Kessler, G., y Ware, P. (2011). *TESOL technology Standards. Description, Implementation, Integration*. Virginia, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Hernando, A. (2015). *A Journey to 21st Century Education: This is how the world's most innovative schools work.* Recuperado de [https://docreader.readspeaker.com/docreader/?jsmode=1&cid=bvqgg&lang=en\\_uk&url=https%3A%2F%2Fpubliadmin.fundaciontelefonica.com%2Fmedia%2Fpublicaciones%2F477%2FJourney-interactive-18012016.pdf&\\_ga=2.65055022.1843465777.1526664741-625239303.1526664741&referrer=https%3A%2F%2Fen.fundaciontelefonica.com%2Fpublicaciones%2Fpublication-details%2F%3Fitempubli%3D477&v=Google%20Inc](https://docreader.readspeaker.com/docreader/?jsmode=1&cid=bvqgg&lang=en_uk&url=https%3A%2F%2Fpubliadmin.fundaciontelefonica.com%2Fmedia%2Fpublicaciones%2F477%2FJourney-interactive-18012016.pdf&_ga=2.65055022.1843465777.1526664741-625239303.1526664741&referrer=https%3A%2F%2Fen.fundaciontelefonica.com%2Fpublicaciones%2Fpublication-details%2F%3Fitempubli%3D477&v=Google%20Inc).

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* México D.F., México: McGraw Hill Education.

Hockly, N. (2017). Digital literacies. *Voices: The Bi-monthly Newsletter of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language.* 255. p.19.

Hubbard, P. (2006). Evaluating CALL Software. En L. Ducate y N. Arnold (Eds.), *Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching.* Recuperado de <https://web.stanford.edu/~efs/calleva1.pdf>

Hubbard, P. (2010). *An Invitation to CALL: Foundations of Computer-Assisted Language Learning.* Recuperado de <https://web.stanford.edu/~efs/callcourse/CALL2.htm>

INNOVATICS. (Productor). (2015). *Formación en Competencias Digitales #DIGCOMP: Nieves González Fernández-Villavicencio. Quinto Congreso Internacional.* De <https://youtu.be/h8jDPY1Cz9I>

Instefjord, E., y Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education.* 39(1), 77-93. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. (2015). *CDigital\_INTEF Edición 3. Video 2.2. Qué es la competencia digital - Ideas clave.* De <https://youtu.be/wm2VZOfrRXQ>

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. (2017). *Common Digital Competence Framework for Teachers*. Recuperado de [http://aprende.educalab.es/wp-content/uploads/2017/12/2017\\_1024-Common-Digital-Competence-Framework-For-Teachers.pdf](http://aprende.educalab.es/wp-content/uploads/2017/12/2017_1024-Common-Digital-Competence-Framework-For-Teachers.pdf)
- Inter-American Dialogue. (2017). *English Language Learning in Latin America*. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- International Society for Technology in Education. (2018). *International Standards for Educators*. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Izquierdo, J., De la Cruz, V., Aquino, S., Sandoval, M., y García, V. (2017). Teachers' Use of ICTs in Public Language Education: Evidence from Second Language Secondary-school Classrooms. *Comunicar*, 25(50), 33-41. doi:10.3916/C50-2017-03
- Levis, D. (2016). ¿Cuándo aprender en red? Tiempo de la educación en la sociedad de la pantalla. En C. Suárez y B. Gros. (Ed.), *Pedagogía Red* (pp.159-189). Barcelona, España: Octaedro.
- Lightbown, P., y Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford, United Kingdom: Oxford.
- Logo Foundation. (2015). *Logo and Learning*. Recuperado de [http://el.media.mit.edu/logo-foundation/what\\_is\\_logo/logo\\_and\\_learning.html](http://el.media.mit.edu/logo-foundation/what_is_logo/logo_and_learning.html)
- Mercado, L. (2012). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula: English Language Learning and Technology*. Buenos Aires, Argentina: CENGAGE Learning.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Competencias y Estándares TIC para la profesión docente*. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar/>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Motteram, G. (2013). Developing and extending our understanding of language learning and technology. En G. Motteram. (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp.177-191). London, UK: British Council.
- Murillo, F. (2006). Retos de la Innovación para la Investigación Educativa. En T. Escudero y A. Correa (Eds.). *Investigación en Innovación Educativa: Algunos Ámbitos Relevantes* (pp. 23-51). Madrid, España: La Muralla. Recuperado de <http://www.lmi.ub.edu/cursos/enred/2016uv/c1/investigacion.pdf>
- Noack, R., y Gamio, L. (23 de abril de 2015). The world's languages, in 7 maps and charts. *The Washington Post*. Recuperado de [https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/?noredirect=on&utm\\_term=.ce4617956aac](https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/?noredirect=on&utm_term=.ce4617956aac)
- Official Journal of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Olivet Nazarene University. (2015). *The Second Most Spoken Languages Around The World*. Recuperado de <http://graduate.olivet.edu/news-events/news/second-most-spoken-languages-around-world>
- Onrubia, J. (2016). ¿Por qué aprender en red? El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje. En C. Suárez y B. Gros. (Ed.), *Pedagogía Red* (pp.13-35). Barcelona, España: Octaedro.
- Oxford Dictionary. (2018a). *Information technology*. Recuperado de [https://en.oxforddictionaries.com/definition/information\\_technology](https://en.oxforddictionaries.com/definition/information_technology)
- Oxford Dictionary. (2018b). *Technology*. Recuperado de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/technology>

- Peña-López, I. (2016). ¿Con qué aprender en red? Estrategias y Herramientas para la Apertura y Disrupción de las Instituciones Educativas. En C. Suárez y B. Gros. (Ed.), *Pedagogía Red* (pp.77-104). Barcelona, España: Octaedro.
- Puentedura, R. (2016). *How to apply the SAMR model with Ruben Puentedura*. De <https://www.youtube.com/watch?v=ZQTx2UQQvbU>
- Punie, Y., y Brečko, B. (Ed.). (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Recuperado de <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
- Punie, Y. (Ed.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/euro-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Elearnspace: Everything Elearning. Recuperado de [http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005\\_siemens\\_Connectivism\\_A\\_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005_siemens_Connectivism_A_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf)
- Suárez, C. (2008). *Educación y Virtualidad*. Lima, Perú: Editorial Universitaria.
- Suárez, C., y Gros B. (2013). *Aprender en red: De la interacción a la colaboración*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Suárez, C., Lloret, C., Mengual, S., y Álvarez, D. (2015). *Guía Práctica de la Educación Digital*. Recuperado de [http://educalab.es/documents/10180/216105/Guia\\_Practica\\_de\\_la\\_Educacion\\_Digital/a48a1fc7-fe88-4250-a9e3-51dc4f127d4a](http://educalab.es/documents/10180/216105/Guia_Practica_de_la_Educacion_Digital/a48a1fc7-fe88-4250-a9e3-51dc4f127d4a)
- Suárez, C., y Ricaurte, P. (2016). ¿Con quién aprender? Nuevos perfiles educativos en red. En C. Suárez y B. Gros. (Ed.), *Pedagogía Red* (pp.105-134). Barcelona, España: Octaedro.

- Suárez, C. (2018a). Pedagogía y Competencia Digital para (Re)Pensar la Educación en Red. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Suárez, C. (2018b). Presentación del libro colectivo Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América latina. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Suárez, C. (2018c). Seminario de Tesis 2: Conferencia sobre Educación con Tecnología. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 1-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712010.pdf>
- Suárez, M. (s.f). *Guía Didáctica. Módulo 4: Desarrollo de la Investigación. Curso 10. Seminario de Tesis 1: Estudios Empíricos*. Recuperado de [https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/619954/mod\\_resource/content/2/TIC610-2018-1-Guia-EstEmp.pdf](https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/619954/mod_resource/content/2/TIC610-2018-1-Guia-EstEmp.pdf)
- Subirana, K. (3 de febrero de 2019). La red de redes. *El Comercio*, pp. 8-1.
- Sullivan, A., y Calderwood, L. (2017). Surveys: Longitudinal, Cross-sectional, and Trend Studies. En D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith y L. Suter (Ed.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*. (pp.395-410). London, UK: BERA & SAGE.
- Tabaku, L. (2018). Integration of Content, Language, and Culture Instruction in an EFL Setting. ICPNA Webinar I. Conferencia llevada a cabo en el Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Lima, Perú.
- Taylor, R. (1980). *The Computer in School: Tutor, Tool, Tutee*. Contemporary Issues In Technology and Teacher Education. Recuperado de <http://www.citejournal.org/volume-3/issue-2-03/seminal-articles/the-computer-in-school-tutor-tool-tutee>

- TESOL. (2008). *TESOL Technology Standards Framework*. Recuperado de [https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk\\_technologystandards\\_framework\\_721.pdf](https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf)
- The Guardian. (Productor). (2018). *Cambridge Analytica whistleblower: 'We spent \$1m harvesting millions of Facebook profiles'*. De <https://youtu.be/FXdYSQ6nu-M>
- UNESCO. (2011). *ICT Competency Framework for Teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Unidad de Innovación de la Universidad de Murcia. (Productor). (2015). María del Mar Sánchez Vera: *Competencia Digital*. Recuperado de [https://youtu.be/\\_Biv0AByMDU](https://youtu.be/_Biv0AByMDU)
- Vargas, J., Chumpitaz, L., Suárez, G., y Badia, A. (2014). Relación entre las Competencias Digitales de Docentes de Educación básica y el Uso Educativo de las Tecnologías en las Aulas. *PROFESORADO*, 18(3), 361-376. Recuperado de <https://doaj.org/article/7bff19bcd24c43d099d06f05e457393b>
- Vygotsky, L. (1966). *Thought and Language*. Massachusetts, USA: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Walker, A., y White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning. Connecting theory and practice*. Oxford, United Kingdom: Oxford.
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. *Multimedia Language Teaching*, 3-20. Recuperado de <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Recuperado de [https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)



Wu, Y., y Wang, A. (2015). Technological, Pedagogical, and Content Knowledge in Teaching English as a Foreign Language: Representation of Primary Teachers of English in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 525-533. doi:10.1007/s40299-015-0240-7

Yerdelen-Damar, S., Boz, Y., y Aydın-Günbatar, S. (2017). Mediated Effects of Technology Competencies and Experiences on Relations among Attitudes Towards Technology Use, Technology Ownership, and Self Efficacy about Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal Of Science Education & Technology*, 26(4), 394-405. doi:10.1007/s10956-017-9687-z

