



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



TESIS DOCTORAL

La enseñanza de la destreza oral y el uso de
herramientas Web 2.0 en entornos virtuales
(el español L2 en los EE.UU.)

Mercedes Meier

DIRECTOR

Dr. José Luis Herrero Ingelmo



**Salamanca
2012**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGIA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Departamento de Lengua Española

TESIS DOCTORAL

**La enseñanza de la destreza oral y el uso de
herramientas Web 2.0 en entornos virtuales
(el español L2 en los EE.UU.)**

Mercedes Meier

DIRECTOR Dr. José Luis Herrero Ingelmo

Salamanca 2012

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGIA

Departamento de Lengua Española

Programa de doctorado: Análisis del discurso y sus aplicaciones



TESIS DOCTORAL

**La enseñanza de la destreza oral y el uso de
herramientas Web 2.0 en entornos virtuales
(el español L2 en los EE.UU.)**

Director

Dr. José Luis Herrero Ingelmo

Doctoranda



Mercedes Meier

Salamanca, 2012

Firma del Tribunal Calificador:

Presidente _____

Vocal _____


Vocal _____

Vocal _____

Secretario _____

Calificación: _____


Salamanca, _____ **de** _____ **de** _____



“Existe un amplio abanico de recursos tecnológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras Esta abundancia de medios, que en ocasiones se ha interpretado, sin razón alguna, como el primer paso hacia la substitución del profesor por un entorno completamente informatizado, no hace sino reforzar el papel de los profesionales de la enseñanza de la lengua, responsables de una labor de análisis crítico, selección y explotación didáctica de los recursos que las tecnologías ponen a su disposición y a la de sus estudiantes. Utilizarlas indiscriminadamente y sin criterios lingüísticos ni pedagógicos no dejaría de ser tan desafortunado como ignorarlas.”

Llisterra (1998)


VIII Congreso Internacional de ASELE



“Para abordar los nuevos desafíos y necesidades educativas derivadas de la imparable digitalización de la sociedad se requiere de los profesionales de la educación el desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y predisposiciones y, por tanto, un replanteamiento profundo de los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado.”

Sancho, Ornellas, Sánchez, Alonso y Bosco (2008)

Universidad de Barcelona



AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos personales

Deseo comenzar agradeciendo a la ciudad de Salamanca, España, por su magia que me cautivó en el 2005 cuando comencé el Máster en Lengua y Cultura Españolas. Todas las mañanas me despertaba con el canto de las golondrinas que pasaban por mi ventana; fui cautivada por la majestuosa catedral que veía cada día desde mi aula en la Plaza Anaya, y durante las tardes, al caminar por sus calles, admiraba el insuperable azul crepuscular de su cielo que quedó plasmado en mi memoria con recuerdos inolvidables.

La Universidad de Salamanca cambió el rumbo de mi vida. Todo comenzó una tarde mientras descubría su arquitectura e historia en una excursión guiada por el profesor Chema. Durante el recorrido me maravillaba con la Plaza Mayor, el Puente Romano sobre el río Tormes, la mirada atenta de la estatua de Unamuno, el Huerto de Calixto y Melibea, la belleza y riqueza de su historia, la mezcla de estilos y ese ritmo tan particular de la ciudad y sus habitantes. Recuerdo que paramos en una de sus estrechas calles para apreciar expresiones artísticas que parecían suspendidas como por arte de magia, eran esculturas colgantes realizadas por alumnos decorando con gracia las calles. Fue cuando nos percatamos de los vítores que decoran tantas paredes de esta ciudad y supimos su significado. Mientras escuchábamos los nombres de los grandes doctores egresados de la universidad, en ese momento hice la promesa de llevar a cabo los estudios de doctorado.

Por tal motivo, mi primer agradecimiento va dedicado a la Universidad de Salamanca. Principalmente por ese verano del 2005 que engendró en mí la semilla de querer llevar esta tarea a cabo, en el que me dije que

la Universidad de Salamanca tendría mi vitor en una de sus esquinas.

También deseo agradecer a mis padres, quienes siempre me inculcaron la importancia de los estudios y poder llegar tan lejos como uno se lo plantee. Muchas de las decisiones de sus vidas estuvieron fundamentadas con el fin de brindar mejores oportunidades a sus hijos; por esto les dedico a ellos este trabajo.

Gracias a mis amigos y familia por ser pacientes, por no sancionar mi ausencia y distancia en este largo proceso, por el respaldo y apoyo que he recibido, gracias a todos.

Agradecimientos profesionales

Más que comenzar con un agradecimiento, deseo comenzar con un reconocimiento. Un reconocimiento a todos los profesores de lengua que día tras día, con la intención de brindar creatividad, variedad y legitimidad en la enseñanza, dedican una gran cantidad de horas para actualizarse con las nuevas metodologías con el propósito de mejorarse profesionalmente y de ofrecer instrucción adaptada a diversos estilos de aprendizaje con una variedad de medios y formatos.

El primer agradecimiento va dedicado a mi director de tesis, el doctor José Luis Herrero Ingelmo, por su valiosa orientación, su apoyo, aportes, comentarios y sugerencias para la conclusión de esta investigación. Así mismo, mi más profunda gratitud y agradecimiento al doctor Julio Borrego Nieto del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca por guiarme con los pasos para acceder al programa.

Deseo continuar agradeciendo a mis colegas que han compartido sus experiencias y permitido que las utilice en este trabajo. Agradezco a Dwarka Ramphal, PhD por su constante apoyo que constituyó una dosis de estímulo, recordándome la importancia de hacer de la tesis una prioridad. Cabe mencionar a mis amigos y colegas de Coastal Carolina Community College por su respaldo y aportes, esos pequeños detalles fueron

de gran ayuda para poder concluir mi trabajo.

Centrándonos en el aspecto que esta tesis trata de la incorporación de herramientas para trabajar a distancia en entornos virtuales, no puedo dejar de mencionar cómo sin el manejo de las TIC esta tesis no podría haberse realizado, de esta manera deseo mencionar la ayuda de profesionales a quienes sin haber conocido personalmente les estoy muy agradecida por su guía, colaboración y consejos. Comienzo con Marta González-Lloret de la Universidad de Hawaii porque ha sido como una tutora en varias fases de mi tesis. También debo agradecer a David Sánchez por su lectura y comentarios, a Lisa Volle, Ana Oskoz, María Begoña Buxens, y Tina Hohlfeld por sus aportes y colaboración en algún momento durante estos últimos cuatro años. Gracias a Luis E. Gavazut por su guía, trabajo y ayuda con las estadísticas.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	19
1.1. Objetivos y planteamiento de la investigación.....	26
1.2. Preguntas del estudio.....	28
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	29
2.1. Estado de la cuestión	31
2.2. Generación digital.....	33
2.3. Estudios y actitudes hacia las TIC.....	36
2.4. Historia de las TIC y su impacto en la enseñanza de lenguas.....	43
2.4.1. CALL (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>)	46
2.5. Estándares y competencias tecnológicas.....	50
2.6. Competencia digital	55
2.6.1. <i>Actitud docente</i>	57
2.6.2. <i>Competencia digital del profesorado</i>	60
2.7. La destreza oral.....	66
2.8. Teoría del filtro afectivo de Krashen	72
2.9. Plataformas virtuales	75
2.10. Descripción de Web 2.0	78
2.10.1. <i>Audacity</i> (http://audacity.sourceforge.net/).....	80
2.10.2. <i>Eyejot</i> (http://www.eyejot.com).....	81
2.10.3. <i>Vocaroo</i> (http://www.vocaroo.com).....	82
2.10.4. <i>VoiceThread</i> (http://www.voicethread.com)	84
2.10.5. <i>Voki</i> (http://www.voki.com).....	86
2.10.6. <i>Mensajería instantánea</i>	87
2.10.6.1. <i>Wimba Pronto (Blackboard IM)</i>	87
2.10.6.2. <i>Skype, GoogleChat, Yahoo Messenger, AIM</i>	88
2.11. Modalidad híbrida de enseñanza	89

CAPÍTULO 3. MARCO DE INVESTIGACIÓN	93
3.1. Metodología.....	95
3.2. Instrumento	96
3.2.1. <i>Estudio piloto</i>	101
3.2.2. <i>Validez y confiabilidad</i>	104
3.3. Sujetos	108
3.4. Recolección de datos	118
3.5. Estudio y análisis de resultados	123
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DE RESPUESTAS	127
4.1.. Análisis descriptivo.....	129
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS	171
5.1. Sexo	173
5.1.1. <i>Ítem 3</i>	173
5.1.2. <i>Ítem 4</i>	178
5.1.3. <i>Ítem 5</i>	182
5.1.4. <i>Ítem 6</i>	183
5.1.5. <i>Ítem 26</i>	185
5.1.6. <i>Ítem 27</i>	188
5.1.7. <i>Ítem 28</i>	196
5.2. Edad.....	198
5.2.1. <i>Ítem 3</i>	198
5.2.2. <i>Ítem 4</i>	203
5.2.3. <i>Ítem 5</i>	208
5.2.4. <i>Ítem 6</i>	209
5.2.5. <i>Ítem 26</i>	211
5.2.6. <i>Ítem 27</i>	214
5.2.7. <i>Ítem 28</i>	224
5.3. Nivel de Educación.....	227
5.3.1. <i>Ítem 3</i>	227
5.3.2. <i>Ítem 4</i>	231
5.3.3. <i>Ítem 5</i>	235
5.3.4. <i>Ítem 6</i>	236
5.3.5. <i>Ítem 26</i>	238
5.3.6. <i>Ítem 27</i>	245
5.3.7. <i>Ítem 28</i>	253
5.4. Experiencia Docente	253
5.4.1. <i>Ítem 3</i>	253
5.4.2. <i>Ítem 4</i>	258
5.4.3. <i>Ítem 5</i>	263
5.4.4. <i>Ítem 6</i>	265
5.4.5. <i>Ítem 26</i>	267
5.4.6. <i>Ítem 27</i>	270
5.4.7. <i>Ítem 28</i>	278

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS CORRELACIONAL	279
6.1. Procesamiento de la data para el análisis correlacional	281
6.2. Análisis de correlación y factorial	289
6.2.1. <i>Análisis General de la Matriz de Intercorrelaciones</i>	290
6.2.2. <i>Análisis de Patrones de Respuesta por Visualización</i>	299
6.2.3. <i>Análisis del Uso de Herramientas Tecnológicas</i>	319
6.2.4. <i>Análisis Factorial</i>	323
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	325
7.1. Conclusiones y consideraciones sobre la muestra.....	327
7.2. Conclusiones sobre los hallazgos demográficos.....	329
7.3. Conclusiones sobre el uso de las TIC en la enseñanza y evaluación de la destreza oral.....	342
7.4. Conclusiones sobre la motivación para la enseñanza virtual de la destreza oral	353
7.5. Conclusiones relacionadas con la actitud hacia las TIC y su uso en la enseñanza	354
7.6. Conclusiones sobre hallazgos sin precedentes y sugerencias para futuras investigaciones.....	358
7.7. Recomendaciones e implicaciones prácticas	363
ADDENDUM	371
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	373
ANEXOS	393
LISTA DE CUADROS	394
LISTA DE FIGURAS	395
LISTA DE TABLAS	395
LISTA DE GRÁFICOS	400

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad de carácter tecnológico. A pesar de que no todos tenemos el mismo acceso y conocimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la tendencia global es el rápido incremento de nuevas aplicaciones. Este es uno de los aspectos al que, particularmente, se le presta más atención dentro del ámbito educativo. La utilización de las TIC ha ido en aumento y actualmente está redefiniendo la enseñanza. Asimismo, el uso de Internet en la década de los ochenta ha evolucionado en sucesivas generaciones: Web 1.0 (usuarios pasivos: lectores, personas conectándose a la Web); Web 2.0 (usuarios activos: creadores, personas conectándose con otras personas); Web 3.0 (datos en la “nube”, aplicaciones web conectándose a aplicaciones web), ya se habla de la Web 4.0 (inteligencia artificial).

Concretamente en los Estados Unidos, el énfasis del uso de la tecnología aplicada en la educación es una prioridad, ya que -a nivel de la escuela secundaria- más de 200.000 alumnos estudian en instituciones que ofrecen clases virtuales (Moreno y Wyatt, 2011). Muchos legisladores favorecen la enseñanza virtual, porque ofrece una solución viable a problemas presupuestarios. Cabe señalar que el Departamento de Edu-

cación estadounidense, en 2009¹, realizó un estudio para comparar el aprendizaje en línea obteniendo resultados que demostraron que los estudiantes logran el mismo rendimiento de aquellos a los que se les imparten las clases tradicionales en el aula.

Críticos de la enseñanza en línea argumentan que no se sabe con certeza quiénes llevan a cabo la realización de los trabajos y exámenes; si los estudiantes, los tutores o los padres de familia. Uno de los problemas actuales es que las instituciones educativas se interesan en obtener el mayor número de alumnos posible, por lo que la oferta de clases virtuales es creciente. Las regulaciones, normativas y sistemas de evaluación de las clases virtuales no están definidas y esto ha ocasionado que no haya un criterio riguroso que verifique la calidad de la enseñanza, así como los estándares.

Según un reportaje de *The Associated Press* publicado en los periódicos más importantes del país en diciembre de 2011, Terry Moe un analista de educación virtual de la Stanford University comenta: “La educación virtual es el futuro del sistema educativo en los Estados Unidos. Precisamente por su grado de transformación, representa una amenaza para las instituciones educativas actuales” (Moreno y Wyatt, 2011).

El aspecto que se aborda en esta investigación es el análisis de la enseñanza virtual de segundas lenguas a nivel universitario en los Estados Unidos. Es importante comenzar explicando que, a nivel de escuelas de primaria y de secundaria, el profesorado debe mantener y reno-

¹ U.S. Department of Education, (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Washington, D.C.

var su licencia para poder educar; uno de los requisitos primordiales es la participación en conferencias y estudios que garanticen la actualización de conocimiento, así como la renovación profesional. Sin embargo, esta no es la práctica común a nivel universitario. Se halla a un mayor número de profesores que no están contratados a tiempo completo y que en su afán de poder competir para conseguir trabajo, se interesan por aprender sobre la utilización de recursos para la enseñanza virtual. Esto ha creado una situación en la que la mayoría de las clases virtuales de segundas lenguas están siendo impartidas por instructores a tiempo parcial, o por asistentes de profesores. Se da el caso de que muchos de los profesores de universidades con énfasis en investigación dudan de la validez de la enseñanza virtual a distancia o híbrida, principalmente cuando se trata de la destreza oral (Blake, Wilson, Cetto, y Pardo-Ballister, 2008); esto podría explicarse por la falta de conocimiento y práctica con las TIC, específicamente con los recursos de Web 2.0 y con las plataformas actuales.

La aplicación de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras es progresiva y hay un gran número de clases en entornos virtuales; sin embargo, debido a que son escasos los estudios que analizan cómo se está llevando a cabo la enseñanza en este medio, es necesaria la investigación de las aplicaciones tecnológicas en el campo virtual, sobre todo si se tiene en cuenta el creciente número de universidades que ofrecen clases en línea, así como la constante oferta de nuevas herramientas tecnológicas. El doctor Pujolà, profesor de lengua de la Universidad de Barcelona, afirma que existe una necesidad urgente de diseños de investi-

gaciones relacionados con la enseñanza de lenguas asistida por ordenador y de su eficacia.

En los cursos en línea de idiomas es frecuente que los alumnos trabajen en plataformas virtuales, donde realizan tareas y ejercicios que enfatizan la adquisición de la destreza auditiva y la competencia escrita. Para la práctica y evaluación de la destreza oral se requiere del conocimiento y uso de herramientas comunicativas, así como del tiempo físico para modelar la producción, brindar retroalimentación y evaluación.

Las TIC permiten la inclusión de ámbitos novedosos en el proceso de aprendizaje mediante el uso de herramientas de la Web 2.0. En la actualidad existe una gran variedad de plataformas y aplicaciones tecnológicas que favorecen enfoques comunicativos y de colaboración. El desarrollo de estas aplicaciones es acelerado; sin embargo, se presenta el problema de que el profesorado no utiliza ampliamente la variedad de recursos disponibles (Becker, Ravitz y Wong 1999; Blake et al., 2008; Lam, 2000). En el presente estudio se analizan herramientas que son utilizadas para la enseñanza de idiomas en entornos virtuales, sobre todo las que ayudan en la adquisición de la destreza oral.

Por lo general, las habilidades lingüísticas de producción y comprensión oral son las que predominan en las clases presenciales y el lenguaje escrito se reduce, debido a que no siempre puede realizarse en el aula. Por otro lado, cuando se trabaja en contextos virtuales, generalmente se hace hincapié en la expresión escrita y la habilidad oral es la que se ve debilitada; pues no todas las plataformas virtuales ofrecen herramientas

concretas para su desarrollo y no siempre el profesorado hace uso de los recursos a su disposición. Sin embargo, en la enseñanza tradicional presencial, la destreza oral ha sido una de las más olvidadas en las clases de lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1994), es decir, que frente a la enseñanza de los postulados gramaticales y metalingüísticos en lo que respecta a la lectura y la escritura, los profesores se centran en poder cumplir con los contenidos asignados para el período lectivo, y no siempre disponen del tiempo para poder evaluar la producción oral de manera individual y ofrecer una retroalimentación detallada.

El entorno virtual, con los recursos adecuados, ofrece la posibilidad de utilizar herramientas síncronas² de audio que brindan al estudiante un medio controlado para realizar su producción oral, en el cual puede escuchar audio, practicar su pronunciación, llevar a cabo ejercicios de escucha y de producción oral, así como interactuar oralmente en conversaciones con otros estudiantes o con el mismo instructor.

En el campo educativo de la enseñanza de lenguas, es corriente el uso de muchos acrónimos. En la elaboración de este trabajo se utilizan las siguientes abreviaturas:

- *CMC (Computer Mediated Communication)*: Comunicación por medio del ordenador.
- *TIC (ICT)*: Tecnologías de la información y de la comunicación.
- *CALL (Computer Assisted Language Learning)*: Aprendizaje de len-

² *Comunicación síncrona* (De sin- y el gr. χρόνος, tiempo) significa que toma lugar en tiempo real, que hay diálogo; por ejemplo, la conversación por teléfono, el chateo. La comunicación asíncrona no ocurre en tiempo real, como en el caso de correo electrónico.

guas asistido por ordenador.

- *VLE (Virtual Learning Environment)*: Ambiente virtual de aprendizaje.

- *LMS (Learning Management System)*: Portal virtual (entorno) de aprendizaje.

En *CALL*, el uso del término “*assisted*” significa que las TIC cumplen un papel de apoyo, no pretenden dominar y sustituir al profesor. “*Learning*” es la perspectiva predominante y no la de “*teaching*”, lo que pone el énfasis en el alumno.

Es común escuchar el término “Nuevas tecnologías”. Resulta preferible denominarlas tecnologías de la información, ya que hablar hoy en día de nuevas tecnologías no es acertado, pues lo que puede ser innovador hoy, mañana podría estar obsoleto.

Cabe señalar que debido al auge en el uso de las TIC, así como las preferencias de comunicación de los estudiantes, y la asignación de clases virtuales al profesorado, nos propusimos realizar una investigación en este campo. Resulta muy apropiado un estudio que analice el uso de herramientas que facilitan la enseñanza y adquisición de la destreza oral. Asimismo, nos interesa explorar el uso de los recursos Web 2.0 que permiten trabajar la destreza oral en la enseñanza virtual de lenguas. Seleccionamos los recursos de mayor relevancia disponibles en el momento de comenzar la investigación (2009). Llevamos a cabo un estudio mediante el empleo de un cuestionario como instrumento de recolección de datos, el cual publicamos en Internet e invitamos profesores de lenguas extranjeras, a la participación de este estudio.

En el capítulo uno, tras esta introducción, presentamos los objetivos

del estudio y las preguntas que guían la investigación. El capítulo dos comprende el Marco Teórico, con el estado de la cuestión, revisión de la bibliografía y descripción de términos claves. Se destaca en uno de sus apartados la competencia comunicativa digital: la comprensión, producción, interacción y su relación con la adquisición de las destrezas orales.

Por otra parte, se analiza la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985), vinculando el uso de ordenadores y herramientas que facilitan la comunicación y contribuyen a reducir la ansiedad en el estudiante. La producción oral en un entorno virtual hace posible que el alumno no sienta la misma presión o ritmo forzado que puede ocurrir en el aula. Otro punto del Marco teórico alude a las principales plataformas virtuales disponibles en el mercado al momento de comenzar este estudio, así como la descripción de las herramientas Web 2.0 que se incluyeron en el análisis; también hacemos una revisión de la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por ordenadores o *CALL (Computer-Assisted Language Learning)*, e incluimos la competencia digital y las actitudes de los docentes hacia el uso de las TIC.

En el capítulo tres se continúa el trabajo con el Marco de investigación. Realizamos una descripción detallada de los aspectos metodológicos de este estudio, así como la elaboración del instrumento para realizar la encuesta, su validación y administración. Así mismo, se presentan los datos demográficos del profesorado que contestó el cuestionario (muestra definitiva de 171 profesores) y el procedimiento utilizado para el análisis de los resultados.

En el capítulo cuatro se muestran los resultados del análisis descriptivo (excepto los demográficos, vistos en el tercer capítulo). Se analizan y discuten las respuestas obtenidas en la encuesta. Consiste en un análisis de frecuencia de respuestas a cada ítem del cuestionario.

En el capítulo cinco continuamos con el análisis de divisiones cruzadas con las variables demográficas: sexo, edad, nivel de educación y experiencia docente. Luego se presenta el procesamiento previo de la data necesaria para proceder al capítulo seis donde, por último, se desarrolla el análisis de correlación y factorial de un conjunto de variables analíticas relevantes.

Finalmente, en el capítulo siete presentamos las Conclusiones y Recomendaciones del trabajo, se valoran las aportaciones de este estudio, a la vez que se sugieren posibles investigaciones para el futuro.

1.1. Objetivos y planteamiento de la investigación

El principal objetivo de este trabajo es realizar un estudio exploratorio para investigar cómo se están empleando los recursos Web 2.0 que permiten trabajar la destreza oral en la enseñanza virtual de segundas lenguas a nivel universitario.

Nuestro interés en este tema se deriva de los resultados reportados por Cummings (2005) en su estudio sobre las creencias de los docentes que imparten la enseñanza del español a nivel de primaria y de secundaria en los Estados Unidos, respecto al uso de las TIC en su enseñanza. Cabe destacar que Cummings concluye su estudio con la interrogante del

por qué los docentes no creen en el uso de las TIC para la enseñanza de la destreza oral e invita a realizar futuras investigaciones para responder esta cuestión.

Por otra parte, nos llama la atención el incremento en la oferta de las clases virtuales en todo el país, situación que comienza a nivel universitario, y que se está extendiendo en las escuelas públicas con una rapidez vertiginosa. Esto supone una incógnita particularmente en la enseñanza de lenguas: por un lado, los estudios demuestran que los docentes no creen en las TIC para la enseñanza de la destreza oral, pero en la práctica su utilización en las clases aumenta.

Al contar con una muestra amplia de educadores en diferentes instituciones universitarias a nivel nacional, hemos buscado, específicamente con la presente investigación, revelar los recursos que utilizan los profesores universitarios estadounidenses para la enseñanza, práctica y evaluación de la destreza oral en clases de segundas lenguas impartidas en entornos virtuales.

Otro objetivo de esta investigación se centra en analizar los recursos Web 2.0 que permiten trabajar la destreza oral, por lo que seleccionamos los de mayor relevancia y utilidad, existentes en el momento de aplicar este estudio, en cuanto a la realización de actividades para la adquisición de la destreza oral, a saber: *Audacity*, *Eyejot*, *Vocaroo*, *VoiceThread*, *Voki*, *Wimba Pronto* (adquirido por *Blackboard*), *Skype* y mensajería instantánea (*AIM*, *Google Talk*, *MSN* o *Yahoo Messenger*). Interesa particularmente investigar cómo están siendo utilizados por el profesorado, con qué finali-

dad y con qué frecuencia.

Finalmente, intentamos conocer la valoración que hace el profesorado universitario de los recursos virtuales para la enseñanza de lenguas, así como investigar el grado de destrezas que posee para la enseñanza virtual de las mismas.

1.2. Preguntas del estudio

En función de sus objetivos, las preguntas de investigación que guían el estudio son las siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de competencia digital desarrollado por el profesorado?
2. ¿Qué variedad de recursos utiliza el profesorado para la enseñanza de la destreza oral?
3. ¿En qué medida enseña el profesorado la destreza oral de manera virtual?
4. ¿En qué medida utiliza el profesorado la variedad de recursos disponibles para la enseñanza de la destreza oral?
5. ¿De qué manera evalúa el profesorado la destreza oral adquirida por los alumnos mediante la enseñanza virtual?
6. ¿Está motivado el profesorado con el tema de la enseñanza virtual de la destreza oral?
7. ¿Influyen las variables nominales (sexo, edad, nivel de educación, experiencia) en el uso de las TIC por parte del profesorado?

CAPÍTULO 2

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de la cuestión

Un gran número de estudios que tratan sobre la preparación del profesorado para usar la tecnología en la enseñanza exploran lo que los educadores deben aprender (Anderson, Rourke, Garrison y Archer, 2001; Bonk, 2011; Hargrave y Hsu, 2000; Johnson, 1999; Weller, 2002), las creencias y actitudes del profesorado hacia el empleo de la tecnología (Afsari, 2009; Anderson y Garrison, 2003; Atkins y Vasu, 2000; Berge y Collins, 1995; Bork, 2003; Cummings, 2005; Egbert, Paulus y Nakamichi, 2002; Milbrath y Kinzie, 2000) y cómo se utiliza la tecnología en el aula (Bonk y Cunningham, 1998; Bork, 2003; Ertmer, Addison, Lane, Ross y Woods, 1999; Jochems, Van Merriënboer y Koper, 2003; Levy, 1997; Pilus, 1995; Walker, 1994; Westera, 2004). En nuestra revisión de la bibliografía sobre el tema comenzamos con estudios centrados en el uso de las TIC en el aula, posteriormente pasamos a estudios centrados en entornos virtuales. En este momento uno de los mayores intereses en la investigación es la enseñanza y aprendizaje de idiomas asistidos por ordenador, o también utilizando la tecnología para las nuevas generaciones en esta era digital. En el año 2003 se reportaron más de 10 millones de alumnos que estudiaron en línea en el mundo (Jalobeanu, 2003).

Un estudio estadístico realizado por *PBS (Public Broadcasting Servi-*

ce) y *Grunwald Associates* en el que se siguió durante ocho años el uso que profesores (de todas las disciplinas a nivel nacional en los EE.UU.) le dieron a la tecnología para la enseñanza en el aula, mostró que no solo ha aumentado constantemente, sino que también incrementó el valor que le dan a su implementación. Los estudios indican que la enseñanza virtual a nivel universitario es de uso generalizado y creciente (Lancashire, 2009). En los Estados Unidos, en el otoño de 2006, 3.5 millones de estudiantes y un 20% de estudiantes de educación superior tomaron un curso en línea. Recientemente, el informe del Consorcio Sloan (2010) sobre el aprendizaje en línea indicó que, a partir del otoño de 2009, estas cifras habían aumentado a 5.6 millones y casi el 30% de los estudiantes de educación superior, con un 63% de los 2.500 colegios y universidades encuestadas, manifestaron que el aprendizaje en línea era una parte fundamental de la estrategia a largo plazo de sus instituciones (Allen y Seaman, 2010).

Concretamente sobre la enseñanza de idiomas a distancia, White (2003) reportó que había más de 1.300 cursos de idiomas a distancia de los 55.000 cursos a distancia registrados en 130 países. En los Estados Unidos se prevé que el número de estudiantes de escuela virtual continuará aumentando en los próximos años.

Para responder a los cambios en la educación de la sociedad actual, definida por un incremento en la utilización de entornos virtuales, como lo es la comunicación mediada por ordenadores, así como redes virtuales de aprendizaje, y una gran demanda de clases virtuales tanto en la secunda-

ria como a nivel universitario, se tiene que controlar la capacidad de innovación de las instituciones como del profesorado.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que para aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento; estudiantes y docentes deben utilizar las TIC con eficacia para enfrentar los desafíos de un mundo que presenta una rápida evolución, haciendo hincapié en cuatro pilares del aprendizaje: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

Para lograr esto en la educación virtual debemos tomar en cuenta tanto los factores tangibles como la plataforma, los materiales, la red, así como los aspectos pedagógicos, actitud y rol del profesor, que influyen en llevar a cabo la instrucción virtual exitosamente.

2.2. Generación digital

Los jóvenes y adolescentes nacidos en la era digital utilizan un abundante número de dispositivos tecnológicos que afectan de manera significativa sus hábitos sociales, comportamientos y actitudes. Esta generación (los nacidos a partir de 1980) también es conocida como la “Generación Y”. Así mismo, a los nuevos estudiantes se les llama *N-GEN*, por Generación en Red (*net*, en inglés), y también *D-GEN*, por Generación Digital.

Prensky (2001a) designa a esta nueva generación como “nativos digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la “lengua digital” de la Internet:

Las cifras resultan abrumadoras: más de 10.000 horas invertidas en videojuegos; más de 200.000 mensajes de correo electrónico –tanto recibidos como enviados instantáneamente-; más de 10.000 h hablando por el teléfono móvil; más de 20.000 h viendo televisión –de las cuales, un alto porcentaje se aplica a las MTV de alta velocidad; más de 500.000 anuncios publicitarios vistos y, quizás, a lo sumo, 15.000 horas destinadas a la lectura de libros. (Prensky, 2001b)

Es difícil concebir un mundo sin teléfonos móviles, ordenadores o videojuegos. La diferencia entre generaciones va más allá de las habilidades instrumentales en el manejo de las TIC, pues se trata, ante todo, de una visión muy distinta de las categorías de espacio-tiempo, realidad-existencia y sujeto-comunidad.

Los criterios y parámetros que emplea un adolescente para organizar su mundo y sus experiencias hoy en día son muy distintos de los habitualmente manejados por padres y educadores. Hay exigencia de inmediatez en la percepción del tiempo. La nueva tendencia va dirigida hacia la creación del conocimiento creado colectivamente por y para los usuarios. Prensky se refiere a las personas que superan los 30 años y los llama “inmigrantes digitales”. Por esto en la enseñanza se presenta en la mayoría de los casos el encuentro entre los nativos y los inmigrantes digitales.

En el proceso de aprendizaje hay una desmitificación del profesor como un gurú indiscutible, se promueve el aprendizaje “colaborativo” y la

pedagogía virtual debe tomarse en cuenta para los nuevos modelos de educación (Hernández, 2007).

En 2006 la revista Time publicó en su portada el “usuario de la Web” (véase figura 1).

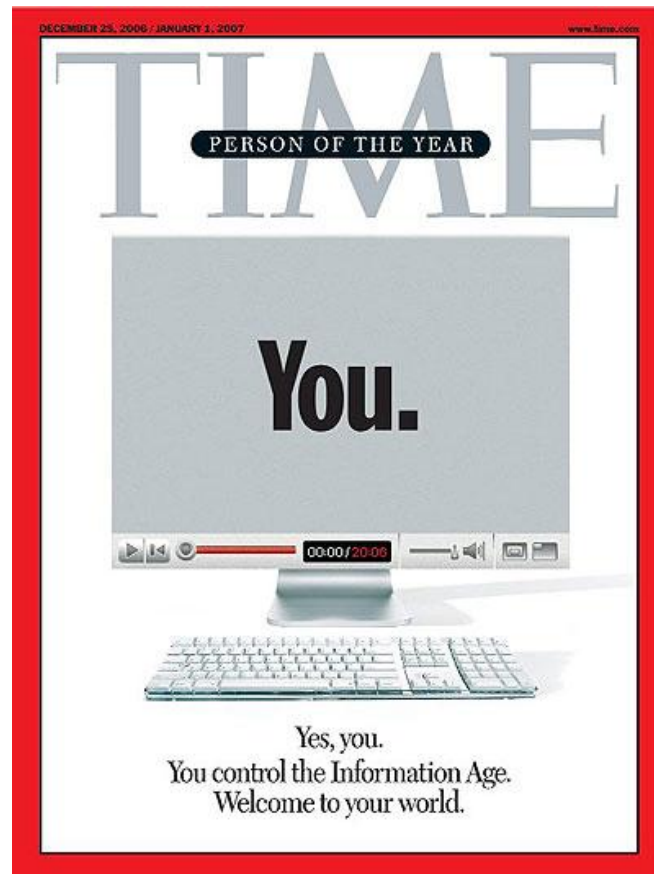


Figura 1. “Persona del año 2006” – Portada Revista Time

Fuente: www.time.com

La figura demuestra como en la era digital el protagonista es el usuario, es decir, la persona que participa activamente en Internet, el “nativo digital”, es el “usuario de la generación Web 2.0”.

2.3. Estudios y actitudes hacia las TIC

Hace más de 25 años era una práctica común para los estudiantes que no podían asistir a clases tradicionales tomar cursos por correspondencia. Una de las mayores ventajas de la enseñanza en entornos virtuales es que ofrece posibilidades de educación a muchos que de otra manera no pueden beneficiarse de ella. El aumento en la oferta de clases en línea a nivel universitario se debe al incremento en el número de alumnos, a la necesidad de abaratar costos y limitaciones de espacio (Albright, Simonson, Smaldino y Zvacek, 2003).

Hay una gran cantidad de estudios que analizan las TIC para la transformación de la educación (Bonk, 2011; Brown y Adler, 2008; Downes, 2005; Hernandez, 2007; Thorne, Sykes y Oskoz, 2008; Wenger, White y Smith, 2009). A medida que existen más recursos para la educación en línea, aparece un creciente interés en la aplicación de las herramientas en los cursos en línea.

En cuanto a la enseñanza de lenguas de manera virtual, desde hace poco más de 12 años se han llevado a cabo cursos híbridos. El aprendizaje de lenguas asistida por ordenador (*CALL*) ha recibido una gran atención en el campo de la adquisición del lenguas en los últimos años y cada año un número creciente de profesores están utilizando los ordenadores en la enseñanza de lenguas (Kawase, 2005). En los últimos ocho años se han llevado a cabo estudios que evalúan la destreza oral en la adquisición de lenguas extranjeras en un entorno virtual (Jepson 2005; Lamy 2004; Oskoz 2009, Sykes 2005; Volle, 2005; Yanguas 2010).

Muchos ven la enseñanza virtual más propicia para desarrollar las destrezas en la escritura y lectura. En esta línea, Moreno (2002) clasifica a un estudiante en un entorno virtual como oyente pasivo. Esto está fundamentado en el hecho de que la mayoría de actividades en entornos virtuales han sido de repetición, de escucha y de escritura. Por otra parte, Gregory y Carroll (1986) distinguen entre la lengua hablada espontánea y la no espontánea. Estos autores se refieren al diálogo y monólogo en la primera clasificación, y en cuanto a la segunda, señalan que es una producción oral que está generalmente relacionada con la transmisión escrita; por ejemplo, la enunciación de un escrito, recitar de memoria o leer un poema.

Nieves (1996) realizó una investigación con un grupo de alumnos de una clase híbrida y analizó las destrezas orales y auditivas de los estudiantes. Al comparar la clase híbrida con una presencial encontró resultados superiores en el aprendizaje de los alumnos de clases híbridas utilizando *CALL* y concluye diciendo que estos obtienen mayor soltura en su producción oral al tener que escribir más en el campo virtual.

Entre los estudios que se han llevado a cabo, dos de ellos, realizados por Cahill y Cataranzo (1997) y Soo y Ngeow (1998) evaluaron cursos meramente virtuales basados en datos empíricos. En ambos casos, el énfasis se puso sobre la producción escrita. Los aprendices de los cursos virtuales obtuvieron mejores resultados en la producción escrita que alumnos de clases presenciales (Salaberry y Lafford, 2006). Esto se debe a que el alumno desarrolla gran cantidad de ejercicios escritos y todas las

participaciones se hacen en paneles de discusión, chats, etcétera. Los estudios que analizan la producción de estudiantes en un entorno virtual se han centrado en lo anteriormente expuesto, es decir, en la producción escrita y adquisición de vocabulario.

Según Bustos (1999), en su análisis de estrategias didácticas, en un entorno virtual no existe la simultaneidad de la emisión y recepción. No obstante, con la aparición de herramientas como chats instantáneos, este enunciado pierde validez, ya que sí se realiza producción escrita espontánea. Actualmente, con herramientas como *Skype*, *Wimba Pronto* o mensajería instantánea se puede realizar producción oral espontánea y comunicación síncrona interactiva entre los estudiantes y el profesor.

La creación de una comunidad virtual es importante para lograr que el estudiante sea parte activa. Por término medio, las clases virtuales se abandonan en un porcentaje mayor que las presenciales (Carr, 2000). Por lo general, el porcentaje es un 20% más alto, y quizás esto pueda atribuirse al sentimiento de falta de comunidad. Hay herramientas con las cuales se pueden crear proyectos comunitarios, foros de discusión, provocar interacción y comunidades de diálogo en la clase virtual (Willis, 2006).

Abrams (2003) realizó un estudio comparativo entre entornos *CMC* (comunicación mediante un ordenador-computador) de chateo virtual (síncrono y asíncrono), y conversaciones en el aula. Los resultados demostraron que los estudiantes que utilizaron portales de discusión síncronos fueron capaces de producir contenidos más ricos en vocabulario y

estructuras que aquellos que solo recibieron instrucción en una clase presencial o utilizaron chateo asíncrono.

Algunos investigadores sostienen que la discusión asíncrona y chat en tiempo real tienen el potencial de transformar la enseñanza y el aprendizaje involucrando al estudiante, dándole la oportunidad de hacerse responsable por su propio aprendizaje y fomentando la creación de un espacio social (Carmen y Haefner, 2002),

En un estudio realizado con treinta instructores de la Facultad de Educación de una universidad de los Estados Unidos se analizó el uso que le da el profesorado a la tecnología en la enseñanza virtual (Liu, 2005). Los aspectos que se iban a estudiar fueron la comunicación asíncrona, comunicación en tiempo real con audio y video y mensajería instantánea. Liu (2005) encontró que la discusión asíncrona fue percibida por los estudiantes como importante o necesaria para la enseñanza y aprendizaje en línea, mientras que el audio / video y chat en tiempo real fue percibido como no tan importante.

En la enseñanza de lenguas la comunicación síncrona juega un papel vital en la comunicación, ya que nos permite mantener una conversación en tiempo real; también ayuda al estudiante a usar un mayor número de estrategias en la comunicación.

Vinagre (2005), en su estudio de “*email tandem*” concluye que, para optimizar las interacciones comunicativas de los estudiantes en el contexto social, es importante que participen con frecuencia de manera que se produzca un interés auténtico por conocer la vida de los participantes. De

esta forma, puede crearse así un sentido de comunidad virtual; el estudiante se siente incluido y se hace partícipe activo del proceso comunicativo.

Las TIC facilitan la comunicación, la participación de los usuarios permitiendo la conexión y la relación con personas sin tener en cuenta la ubicación física, en un contexto caracterizado por la apertura, el intercambio de conocimientos, las redes sociales y la colaboración (Alexander, 2006; Bonk y Kim, 1998; Brown y Adler, 2008; Egbert et al., 1999; Warschauer, 1996).

El estudio de Payne y Whitney (2002) compara dos grupos: un grupo de clase presencial con cuatro encuentros semanales; y el otro solo con encuentros presenciales dos veces por semana y dos de chateo síncrono semanales. El estudio sugirió que la destreza oral del grupo híbrido fue mayor. Centrándonos en el aspecto oral, las plataformas virtuales ofrecen la posibilidad de trabajar la destreza oral, ya que existen herramientas para el estudio de la fonética y la enseñanza de estrategias auditivas (Lahoz, 2008).

Cabe destacar que las plataformas, hoy en día, incluyen secciones de audio donde los estudiantes tienen acceso al vocabulario y pueden escuchar la pronunciación de las palabras. Existen tareas para ser ejecutadas con elementos orales, actividades de escucha y habla, ya que después de escuchar, debe escribir o grabar oralmente su respuesta, hay componentes más avanzados para la producción oral que incluyen la conversación en tiempo real y los chats con audio.

Varios investigadores (Blake, 2008; Blake y Zyzik, 2003; Donaldson y Haggstrom, 2006; Salaberry, 2000) coinciden en afirmar que la enseñanza virtual de lenguas a través de Internet ofrece un buen medio de aprendizaje, con ventajas como la flexibilidad de horario y accesibilidad a los materiales de estudio. Independientemente de las plataformas virtuales, en la enseñanza de segundas lenguas a distancia se emplean portales (LMS) como *BlackBoard (BB)*, *Campus Cruiser*, *Moodle* y *Angel*.

En la actualidad se están empleando y continúan desarrollándose nuevas plataformas de enseñanza con recursos tridimensionales en las que de acuerdo con algunos estudios, el alumno se beneficia de experiencias sociolingüísticas y la realización de tareas (Peterson, 2006). Entre las últimas novedades nos encontramos con plataformas como “*Second Life*” o “*Active Worlds*”. En el 2007 se empezó a usar *Second Life* para la enseñanza de idiomas (véase figura 2). Muchas universidades y empresas están utilizando *Second Life* para la enseñanza de segundas lenguas, incluyendo la universidades de Harvard, Stanford, Texas State, The Open University, Oxford, Puerto Rico y Vigo, entre otras (Parker, 2007). Por su parte, la enseñanza de idiomas ha conseguido una presencia a través de varias instituciones como el “British Council”, la escuela privada *LanguageLab* y el Instituto Cervantes de España. Son varios los profesores de universidades norteamericanas que ya imparten enseñanza en *Second Life* y ofrecen conferencias para educar a la comunidad profesional sobre las grandes posibilidades de esta nueva herramienta. Estos portales virtuales cuentan con “avatares” (figuras animadas) que el usuario puede

personalizar a su gusto para adquirir una identidad. Se recrean diversas situaciones comunicativas en las que el estudiante se encuentra en diversos escenarios con otros personajes y debe responder a las situaciones de manera oral o actuando. Estos modelos ofrecen un soporte visual animado.



Figura 2. *Second Life* – Portal Tridimensional

Fuente: sluniverse.com

Second Life está disponible en español <http://www.mundosl.com/> y su creador “*Linden Lab*” facilita la educación (sobre todo para instructores a nivel universitario) a través de <http://secondlifegrid.net/slfe/education-use-virtual-world>.

Con la simulación de escenarios tridimensionales es posible trasladar una situación comunicativa al ordenador y el estudiante puede experimentar de manera virtual diferentes situaciones a las que puede responder de manera espontánea oralmente, ya que a partir de 2007 el sonido de las voces se convirtió en tridimensional; es decir, tienen más volumen las que están más cerca y menor las ubicadas a mayor distancia. En

estos portales, los estudiantes “viven” circunstancias en sitios virtuales con otros participantes y deben responder a situaciones “reales” virtuales. Con la introducción de estas plataformas tridimensionales y los avances en este área, se puede refutar el estudio de Doughty y Long (2003), según el cual se aseguraba que no había ningún programa virtual que podía enseñar “*TBLT: task based language teaching*”.

Los profesores y estudiantes que utilizan *CALL* como medio de instrucción mencionan como mayor ventaja la motivación, ya que los estudiantes se sienten más motivados a trabajar con el ordenador, por lo que le dedican más tiempo a las tareas a realizar. Asimismo otro hecho de interés es que cada estudiante puede ir a su ritmo, de acuerdo con su forma de aprendizaje.

El primer estudio en esta línea fue el de Reeves y Nass (1996) quienes demostraron que las personas tienen gran tendencia a interactuar con los ordenadores de una manera fundamentalmente “social”.

2.4. Historia de las TIC y su impacto en la enseñanza de lenguas

La tecnología ha estado avanzando a un ritmo vertiginoso y mucho de lo que hoy usamos de manera cotidiana no existía hace 30 años; muestra de ello son los teléfonos móviles, los ordenadores portátiles, el correo electrónico o la Internet. Nuestra sociedad es de carácter tecnológico y a pesar de que existe una brecha digital (ya que no todas las personas tienen el mismo acceso y conocimiento de las tecnologías), la tendencia

global es el incremento del uso de las TIC.

En 1958 aparece el primer ordenador para la enseñanza. En la década de los 60 se crearon centros de enseñanza en EE.UU. con ordenadores, pero el mayor impedimento era su alto coste. A finales de esta década, el psicólogo B.F. Skinner publicó un libro sobre la tecnología en la educación, en el que habla de las “máquinas de enseñar”. Así entonces comienza la integración de la tecnología en la enseñanza de segundas lenguas, utilizando los primeros ordenadores en laboratorios.

En 1959, en la Universidad de Illinois se desarrolla *PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations)*, un ordenador central con terminales, que tiene el objetivo de proveer instrucción al ritmo individual de cada estudiante (Levy, 1997). El uso de *PLATO* destacó la repetición de vocabulario, de gramática y la traducción como método central de enseñanza (Beatty, 2003). Sin embargo en 1971, en Brigham Young University crean *TICCIT (Time-Shared Interactive, Computer-Controlled Information Television)*, este sistema incorpora televisión y ordenadores. Por otra parte, comenzaron a instalarse laboratorios en colegios y universidades, lamentablemente luego de una década, los laboratorios comenzaron a perder popularidad debido a que se presentaron varios problemas como: estudiantes pasivos, lenguaje artificial, programas inflexibles, uso de la tecnología, actitud de profesores (Underwood, 1984).

Un enfoque más comunicativo en el uso del ordenador se observó en los años 80, ya que se destacan los aspectos comunicativos de la lengua (constructivista) en vez de enfocarse en la práctica y repetición de

varios ejercicios (conductista) (Fotos y Browne, 2004). Durante esta época se desarrolló la tecnología del videodisco (ofreciendo almacenamiento de datos). Se crearon varios programas que la empleaban y algunos de estos (creados en *Brigham Young University*) son: “*Dígame*”, “*Macario*” y “*Montevidisco*” (Gale, 1989). Con la invención de los ordenadores personales, ocurre una gran transformación. *Michigan Institute of Technology (MIT)* lanza el programa “*Athena Language Learning Project*” (ALLP). El proyecto fue desarrollado con un fin comunicativo para emplearse en los primeros semestres de alemán, francés y español (Levy, 1997). A partir del programa de *MIT*, se crean otros programas y los estudiantes interactúan con personajes en mundos ficticios.

En la década de los 90 se divulga el uso de Internet, ya que se decía que era una invención que estaba causando una revolución y que, como cualquier moda, pasaría rápidamente al olvido. Sin embargo, hoy podemos comprobar que Internet es uno de los mayores descubrimientos de todos los tiempos (Comer, 2006). Sería imposible hacer un análisis exhaustivo para analizar en qué grado ha calado en todos los campos, ya que sus aplicaciones continúan desarrollándose constantemente. Las implicaciones de internet en la enseñanza de lenguas dan pie a un cambio enorme, haciendo del aprendizaje y enseñanza asistida por ordenador una realidad sin fronteras, sin límites de tiempo o distancia.

2.4.1. CALL (*Computer-Assisted Language Learning*)

"The use of the computer does not constitute a method..... it is a medium in which a variety of methods, approaches, and pedagogical philosophies may be implemented"³ (Garrett, 1991, p. 75).

La rama científica que investiga las TIC en la enseñanza de lenguas se llama *CALL (Computer Assisted Language Learning)*. *CALL* utiliza la lingüística aplicada, la didáctica, la pedagogía y la informática. Algunas organizaciones que apoyan esta rama son *CALICO*, *EuroCALL* y *WorldCALL*. Entre las revistas más importantes se consideran *CALICO Journal*, *Computer Assisted Language Learning* y *ReCALL*. Anualmente se realizan conferencias en el mundo sobre estos temas.

De acuerdo con Warschauer (1996) es posible distinguir tres etapas en esta disciplina:

- *CALL* conductista (concebida en los 50, implementada en los 60 - 70): basada en los principios del conductismo, el ordenador se utiliza de una manera básica para determinar la validez de respuestas.

- *CALL* comunicativo (década de los 80): basada en el enfoque comunicativo, se hace hincapié en las necesidades de comunicación de la persona.

- *CALL* "integrativo" (década de los 90 hasta hoy): acentúa la interacción al utilizar todas las posibilidades de la tecnología multimedia.

Esta clasificación de etapas de *CALL* ha sido criticada recientemente por su vaguedad en las definiciones (Bax, 2003). Sin embargo, es una

³ En inglés en el original: "El uso del ordenador no es el método... Es un medio en el que una variedad de procedimientos, enfoques y teorías pedagógicas se implementan".

guía que sigue siendo utilizada como referencia general. En la actualidad, el aspecto de integración de *CALL* es destacado por las múltiples aplicaciones de multimedia que favorecen la comunicación, la información, la interacción, la edición, la publicación y los mundos virtuales.

En *CALL* conductista el ordenador funciona como tutor (Taylor, 1980) y posee el valor de inmediatez. Por otra parte, se siguen implementando muchos aspectos conductistas, ya que los ejercicios de repetición son de beneficio para el aprendizaje, pues el alumno decide el número de veces que desea hacerlo y no el profesor. También puede ofrecer inmediata retroalimentación con ejercicios mecánicos pre-establecidos que le permiten al estudiante avanzar a su propio ritmo; un ejemplo de lo que aparece en la etapa conductista es *PLATO*, ya que incluía ejercicios de repetición para el aprendizaje de vocabulario, secciones de explicaciones gramaticales y pruebas de traducción (Ahmad, Corbett, Rogers y Sussex 1985).

A finales de los 70, el aspecto conductista comienza a ser criticado y se busca un enfoque más comunicativo; sumado a esto, aparecen los ordenadores personales, lo cual crea el comienzo de la segunda etapa de *CALL*.

En la etapa de *CALL* comunicativa, uno de los principales precursores es John Underwood; quién le atribuye beneficios explicando que la enseñanza no está basada en la forma gramatical, promueve comunicación más auténtica en vez de la repetición de vocabulario en contextos irrelevantes, el énfasis en el uso y no en la forma, además se mantiene el

concepto del ordenador como tutor, pero también se denomina al ordenador como estímulo (Taylor y Pérez, 1989). Asimismo se busca que el estudiante no solo dé respuestas, sino que también utilice las respuestas en conversaciones, debates, análisis crítico, etcétera. A finales de los 80 se critica el uso del ordenador, indicando que margina al estudiante (Kenning y Kenning, 1990). Cabe que destacar que con estas observaciones se busca lograr un enfoque en tareas. La Internet y las TIC permiten la nueva etapa de *CALL*, de integración. Los ordenadores, el uso de multimedia, la Internet, integran múltiples aspectos en las tareas. Ya no se habla de lectura y escritura por separado, sino que ahora hay actividades en las que se combinan las cuatro destrezas.

Desde finales de los 60 existe *CMC* (*Computer Mediated Communication*) sin embargo no es hasta finales de los 80 y la década de los 90 cuando se populariza su uso: correo electrónico, mensajes instantáneos, y recientemente con las redes sociales, la comunicación puede ser síncrona, por lo que los estudiantes ya están utilizando una gran variedad de sitios como una forma real de comunicación, esto ha motivado que maestros y profesores estén incorporando el *CMC* en la enseñanza.

El uso de las TIC brinda una variedad de posibilidades de aprendizaje para el estudiante, pues permite el trabajo en parejas y en grupo, además promueve la exploración y no limita el aprendizaje a un contexto limitado de lo que solo ocurre en el aula, ya que permite colaboración a nivel global facilitando el acceso a materiales actuales y auténticos, promueve la interacción, individualiza la enseñanza, y motiva a los estudian-

tes (Lee, 2000; Warschauer y Healey, 1998).

La enseñanza virtual hace imprescindible definir nuevas destrezas para el ejercicio de la docencia. Estas destrezas implican el uso de recursos digitales, el almacenamiento y transmisión de información, medios de enseñanza y aprendizaje. No solo basta con saber consultar un material multimedia, sino que es necesario integrarlo con sentido y con un objetivo específico; descartar lo que no responde a nuestros intereses como docentes y crear nuevos recursos.

Es importante evaluar las estrategias que se están utilizando en la formación docente de los profesores de lengua, planificar el uso de la tecnología con la enseñanza de los cursos presentando materiales auténticos y generativos (McKenzie, 2001). Desde un punto de vista pedagógico, las preguntas fundamentales que surgen sobre el aprendizaje de idiomas en línea y el uso de recursos es si va a dejar de tener la valoración como "segundo mejor" que todavía parece tener para muchos investigadores (Coleman, 2005).

El *CMC* ha permitido un cambio en el enfoque pedagógico para que la enseñanza virtual de lenguas sea más socio-cultural y cognitiva. Las técnicas tradicionales del lenguaje tales como escuchar, hablar, leer y escribir exigen en *CMC* habilidades de alfabetización electrónica, tales como aprender a interactuar con otros a través del uso de una variedad de herramientas tecnológicas como parte integral de la enseñanza de idiomas (Bax, 2003).

Estos cambios tienen un impacto en el papel que desempeñan los

profesores de lenguas en cómo son percibidos por los alumnos y su papel más allá del aula. Además se ha hecho evidente que en las experiencias de aprendizaje la habilidad del tutor en el manejo de las actividades de aprendizaje influyen en el éxito o el fracaso del evento de aprendizaje.

Existe la necesidad de desarrollar una “e-pedagogía” para el aprendizaje de idiomas y también es indispensable que los profesores estén preparados para implementarla (Hauck y Stickler, 2006). Esto en relación a la competencia digital que debe poseer el profesorado.

2.5. Estándares y competencias tecnológicas

“Los avances en tecnología están ocurriendo a un ritmo más rápido del que necesitan los programas de educación virtual para adaptarse” (Abrás y Sunshine, 2008).

Estudios recientes sobre la integración de la tecnología en la educación sugieren que futuros docentes han de adquirir y usar las aplicaciones de las TIC para llevarlas a cabo exitosamente en sus propias aulas. En este nuevo espacio didáctico caracterizado por el uso de las TIC la enseñanza de lenguas debe adaptarse a los diversos elementos de enseñanza-aprendizaje que están transformando y originando un nuevo modelo pedagógico (Telenti, 2000).

Nos encontramos ante una nueva realidad comunicativa en la que se desenvuelve la sociedad actual, pues a la hora de enseñar a nuestros alumnos a comunicarse en la L2, debemos incluir recursos que están siendo utilizados por ellos y esto nos ofrece entornos comunicativos e

interactivos; sin embargo, estos hábitos están cambiando, porque no es tan fácil dialogar en persona o por teléfono como lo es mantener charlas con mensajes de texto. Se ha visto que es común participar en foros de opinión, listas o grupos de noticias de cualquier país, expandiendo los espacios comunicativos y los límites que imponen un aula y un libro de texto. Esta nueva realidad comunicativa en la que se desenvuelve el alumnado debe tomarse en cuenta al diseñar los objetivos que deseamos obtener, si pretendemos una enseñanza lingüística balanceada con las metas académicas y la realidad social.

El Consejo Nacional de Acreditación de Formación Docente (*NCATE*), que es la principal agencia de los Estados Unidos responsable de la acreditación de los programas de formación del profesorado, destaca en su normativa la importancia de la tecnología en la educación. En respuesta a esta necesidad, la Sociedad Internacional de Tecnología en la Educación (*ISTE*) formó un equipo integrado por profesores, expertos en tecnología, y administradores, que desarrollaron los estándares de tecnología (*NETS*) tanto para el estudiantado, como para administradores y docentes a nivel nacional (*ISTE*, 2002). Estas normas fueron aprobadas por *NCATE* para facilitar a escala nacional el mejoramiento escolar. Dado que los estándares han sido adoptados por *NCATE*, las normas han sido ampliamente utilizadas en todo el país para orientar a las universidades en la aplicación de la tecnología en el proceso educativo (Oh, & French, 2004).

Cabe destacar que los programas de formación docente han comen-

zado a utilizar estas normas y a conceder licencias basadas en la competencia digital. De acuerdo a *NETS (National Educational Technology Standards)*, los maestros deben emplear estándares de tecnología educativa para diseñar las clases, mejorar la enseñanza y evaluar las experiencias de aprendizaje, debido a que esto enriquece la práctica profesional y proporciona modelos positivos para estudiantes y colegas. A continuación, hemos creado una tabla (ver Fig.2) para las competencias en la que las *NETS* menciona a los docentes (tanto de clases presenciales como de entornos virtuales) según la última publicación del 2008:

Cuadro 1. Estándares para el Profesorado de la Competencia Digital

<p>1. Facilitar e inspirar el aprendizaje con innovación y creatividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. promover el modelo creativo y la inventiva. b. involucrar a los estudiantes en la exploración de temas del mundo real y la solución de problemas reales utilizando herramientas y recursos digitales. c. promover la reflexión de los estudiantes usando herramientas colaborativas. d. modelo colaborativo mediante la participación en el aprendizaje con otros estudiantes.
<p>2. Desarrollo de experiencias de aprendizaje con material auténtico de la era digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. diseñar o adaptar experiencias de aprendizaje relevantes que incorporan herramientas y recursos digitales. b. permitir a los estudiantes ser participantes activos en pro de sus objetivos, aprendizaje, y autoevaluación. c. adaptar las actividades para los diversos estilos de aprendizaje, estrategias, y habilidades con herramientas y recursos digitales. d. ofrecer diversos formatos de evaluaciones acumulativas en consonancia con el contenido y la tecnología.
<p>3. Enseñar dando el ejemplo de las habilidades representativas de un profesional innovador en una sociedad global y digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. demostrar el dominio de los sistemas de tecnología. b. colaborar usando herramientas y recursos digitales para apoyar el éxito estudiantil y la innovación. c. comunicarse usando los medios y formatos de la era digital.

	d. apoyar la investigación y el aprendizaje con el uso efectivo de herramientas digitales.
4. Promover responsabilidad digital y ética en el aprendizaje	<p>a. enseñar el uso legal y ético de la información digital y la tecnología (derechos de autor, propiedad intelectual, y documentación adecuada de las fuentes).</p> <p>b. proporcionar acceso equitativo a las herramientas digitales.</p> <p>c. promover interacciones sociales responsables (etiqueta digital).</p> <p>d. desarrollar modelo de comprensión cultural y una conciencia global mediante la participación de colegas y estudiantes de otras culturas con la era digital, la comunicación y herramientas de colaboración.</p>
5. Participar en cursos de actualización profesional y liderazgo	<p>a. participar en comunidades de aprendizaje a nivel local y global para explorar aplicaciones creativas de la tecnología con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>b. exhibición de liderazgo demostrando una actitud en pro del uso de la tecnología.</p> <p>c. reflexionar sobre la investigación actual y la práctica profesional para hacer un uso efectivo de los recursos existentes y nuevas herramientas digitales, en apoyo del aprendizaje del estudiante.</p> <p>d. contribuir a la vitalidad y auto-renovación de la profesión docente.</p>

Fuente: NETS, 2008.

Según los estándares de los *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (ACTFL/NCATE 2002)*, es esencial que los futuros maestros de lengua extranjera posean la competencia digital, aunque no es un requisito que se exige para todos los cursos de lengua, es frecuente encontrar programas que muestran el sello de validación (ver Figura 3).



Figura 3. Sello de Credencial (tres niveles)

Fuente: ISTE NETS.

ISTE NETS proclama en su campaña la necesidad de educar a los educadores: “la sociedad está cambiando, la expectativas están cambiando, la enseñanza está cambiando, los educadores deben ser los líderes en el cambio”.

Al analizar la enseñanza de varios cursos en línea, particularmente en la enseñanza de lenguas, es evidente que el diseño e implementación de una clase virtual no es algo sencillo de diseñar e implementar; la enseñanza no se limita a transmitir un bloque de texto. El componente oral se convierte en un reto y esto se convierte en un problema que puede generar frustración en el profesorado. Algunos profesores manifiestan temor de ser reemplazados por un ordenador, y se resisten a incorporar las TIC en la enseñanza (Blake et al, 2008; Llisterri, 1998).

La rápida evolución de las TIC ha aumentado la demanda de aprendizaje de idiomas en entornos virtuales. Sin embargo, investigaciones recientes han indicado que en la actualidad muchos docentes de enseñanza virtual carecen de la comprensión teórica y práctica, y están aprendiendo en el trabajo sobre la marcha (Blomeyer Dawson, 2005).

Es importante la reflexión sobre actitudes, preferencias y disposición a integrar tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como el trabajar en su propia alfabetización informática. Las instituciones educativas deben proveer los recursos para el entrenamiento adecuado para los profesores que enseñan en línea. Egbert et al. (2002) revelan algunos factores que afectan cómo los maestros usan la tecnología en el aula, tales como: la ansiedad, la dificultad en el uso de las TIC, el tiempo que requiere, la falta de recursos y la falta de entrenamiento.

La mayor dificultad de la incorporación de las TIC en la educación tiene que ver con el desarrollo de destrezas y la adquisición de nuevas creencias por parte del profesorado (Fullan y Stiegelbauer, 1991).

2.6 Competencia digital

Una educación que solo prime la memoria y el dominio de determinadas habilidades tiene cada vez menos sentido en este mundo complejo y cambiante. Debemos desarrollar en nuestros alumnos habilidades y competencias basadas en la complejidad. El conocimiento mal estructurado, poliédrico y en interacción, la enseñanza basada en problemas, el empleo de estrategias de narratividad, invitan al alumno a investigar, dialogar, re-construir la información y generar su propio aprendizaje, relevante y significativo (Aznárez y Callejón, 2006, p. 181).

La competencia digital implica el uso seguro y crítico de las TIC para el empleo, el aprendizaje, el desarrollo personal y participación en la sociedad. En el campo de la educación, la podemos definir como la habilidad de buscar, obtener, procesar y comunicar información para aprender; por lo tanto, requiere responsabilidad, autonomía, disciplina, organización,

y sentido crítico para seleccionar materiales y fuentes. Esta habilidad se está haciendo indispensable para trabajar, vivir y aprender en la sociedad del conocimiento. Las herramientas y conocimientos para desarrollar las competencias digitales son saber manejar un ordenador, utilizar programas básicos en diversos formatos (audio, video, texto), comunicarse a través de redes sociales, utilizar correo electrónico, subir y bajar documentos de la red, etcétera.

Para integrar la competencia digital en el aula se requieren cinco puntos principales (Adell, 2008):

1. Acceso: aprender a utilizar la tecnología correctamente.
2. Adopción: apoyar una forma tradicional de enseñar y aprender.
3. Adaptación: integración en formas tradicionales de clase.
4. Apropiación: uso “colaborativo”, proyectos y situaciones.
5. Innovación: descubrir nuevos usos de la tecnología y combinar diferentes modalidades.

La competencia digital es cada vez más importante, no solo como una destreza por sí misma, sino como facilitadora de otras habilidades como aprender a aprender, trabajo en equipo, investigación, etcétera. La integración de las TIC en las aulas es imprescindible. Las destrezas que se necesitan en la sociedad están cambiando rápidamente y los sistemas de educación tienen la responsabilidad de proveer la formación necesaria.

La tecnología estimula la creatividad, provee soluciones específicas para diferentes estilos y problemas de aprendizaje y contribuye a la globalización. Mientras que las tecnologías Web 2.0 se están convirtiendo en

algo cotidiano en la vida de los estudiantes, estos esperan que sus profesores las utilicen para comunicar sus conocimientos con mayor eficacia (Kvavik y Caruso, 2005; Thompson, 2007).

Sin embargo, las herramientas Web 2.0 aún son nuevas para algunos profesores, especialmente a nivel universitario, pues hay profesores que tienen conocimiento limitado o ninguna experiencia con estas. Otros utilizan herramientas Web 2.0 en su enseñanza, pero a menudo las integran en sus viejas prácticas (Yun-Jo y Williams, 2005).

2.6.1. Actitud docente

“La actitud es el "estado de preparación" o disposición mental o psicológica y neutral, que se organiza a través de la experiencia y que influye en la respuesta del sujeto" (Allport, 1935:45).

Los docentes pueden emplear las TIC, y, sin embargo, pensar que estas no son eficaces en la educación, no estar animados a usarlas, o sentirse asediados al tener que hacerlo. Así que resulta importante la actitud que el docente tenga frente a las TIC.

Existen varias posturas que hacen referencia a la actitud negativa hacia incorporar las TIC por parte del docente (Hannafin y Savenye, 1993; Sandholtz, Ringstaff y Dwyer, 1990), he aquí las más significativas:

(1) falta de habilidad de los docentes de adaptar sus estilos de enseñanzas, sentirse amenazados y resistirse al cambio, (2) la frustración experimentada en el proceso de aprendizaje, (3) el miedo a perder el control y verse inútiles frente a los alumnos.

Sin embargo, para que se produzca el cambio de actitud, el profesor debe adaptarse, rediseñar su estilo de enseñanza, ofrecer oportunidades para que el estudiante no sea solo un receptor pasivo sino participe activo y hacer énfasis en el aspecto comunicativo.

La mayor dificultad de la incorporación de las TIC en la educación tiene que ver con el desarrollo de nuevas destrezas y la adquisición de nuevas creencias por parte del profesorado (Fullan y Stiegelbauer, 1991). Es necesario que los docentes acepten las nuevas prácticas, así como las concepciones vinculadas al aprendizaje virtual. La capacitación formal en tecnología no garantiza la implementación práctica en la docencia; esto puede explicarse por las creencias del profesorado, o por el tiempo que implica el rediseño para cambiar el estilo de enseñanza que se tiene. Un estudio de Levy (1997) sugiere que debe haber un ajuste entre las filosofías de los docentes hacia la enseñanza y el aprendizaje. En esta misma línea, los profesores de lengua deciden aprender sobre las TIC o modificar sus prácticas cuando se presentan pruebas de los efectos positivos obtenidos, y cuando se puede desarrollar el conocimiento de la nueva práctica. Sin embargo, los docentes en el aula no pueden cambiar tan fácilmente su estilo de enseñanza para incorporar las TIC aun cuando estén convencidos que representan un avance potencial, especialmente si no saben cómo hacerlo (Debski, 2000).

Se da el caso de que los docentes ven las TIC más como una ayuda para el desempeño del estudiante, como apoyo y referencia (muleta mental) que como un medio para el aprendizaje.

La comunicación en espacios virtuales es un fenómeno reciente de finales del siglo XX. Crece a un ritmo mucho más rápido que otra forma de comunicación y su impacto en la enseñanza es sustancial. La tecnología debe ser una parte integral de la formación del profesorado en la enseñanza de lenguas, tanto para promover la comunicación como para el aprendizaje interactivo, lo cual es fundamental para el desarrollo profesional de los educadores actuales y futuros.

La transformación que producen las innovaciones tecnológicas en la educación debería ser introducida por un cambio voluntario de los docentes y no por las exigencias del sistema. Los futuros docentes pueden reflexionar, evaluar, resolver problemas o simplemente intercambiar ideas (Bonk, Hansen, Grabner, Lazar y Mirabelli, 1996; DeWert, Babinski y Jones, 2003;. Kumar y Kumar, 2003; Liou, 2001; Mitchell, 2003; Pawan et al., 2003). Cuando los futuros profesores aprenden con las TIC antes de enseñar, son capaces de experimentar y evaluar los beneficios de su aplicación. Este es un paso importante en la preparación de maestros para el uso eficaz de la tecnología educativa (Kassen y Higgins, 1997). Como resultado, estos profesores son más propensos a incorporar la tecnología en su propia enseñanza (Lam, 2000).

A medida que la sociedad se hace más compleja, aquello que se aprende resulta cada vez más efímero y mutable. Por lo tanto, es aconsejable el entrenamiento de los educadores con el fin de promover el buen uso de las nuevas herramientas, pero también es imperativo estructurarlo con un enfoque pedagógico. Díaz (2001) hizo hincapié en la impor-

tancia de la pedagogía, señalando que la mayoría de la formación tecnológica se centra en ciertas habilidades técnicas, pero pasa por alto los aspectos de la aplicación. Los estudios futuros deben examinar las experiencias de expertos instructores con mayor profundidad, centrándose en las estrategias pedagógicas, a fin de desarrollar directrices más amplias.

2.6.2. Competencia digital del profesorado

De acuerdo con Hampel y Stickler (2005), la enseñanza de idiomas en línea requiere habilidades que son diferentes de las utilizadas en el aula. En su estudio hacen referencia a la pirámide de habilidades (ver *Figura 4*) Las habilidades digitales a las que hacen referencia son:

1. Conocimientos básicos de computación.
2. Competencia técnica para saber utilizar los programas de software.
3. Integración de las actividades tradicionales en la enseñanza en línea.
4. Crear un ambiente de socialización, interacción en la comunidad virtual.
5. Facilitar la competencia comunicativa.
6. Ser creativo y ofrecer opciones para los estudiantes.
7. Creación de un estilo propio.

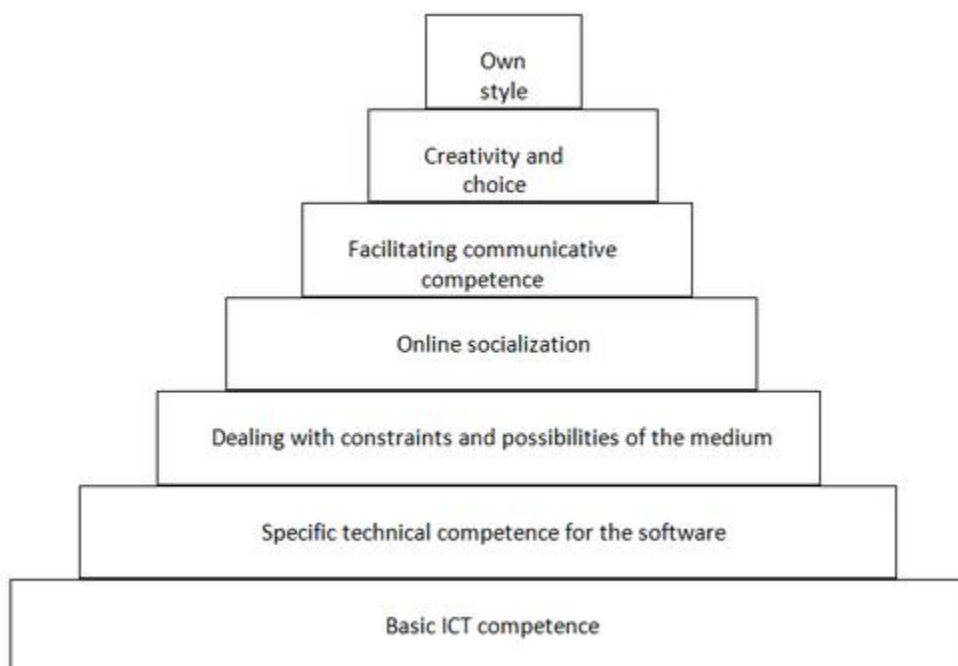


Figura 4. Pirámide de las Habilidades Digitales

Fuente: tomado de Hampel y Stickler (2005).

Bennett y Marsh (2002) mencionan la importancia de identificar diferencias y similitudes significativas entre la enseñanza en el aula y el aprendizaje en línea, además de señalar estrategias y técnicas para facilitarles el aprendizaje en línea a los estudiantes, y ayudar a explotar las ventajas en relación con el aprendizaje independiente y colaborativo, así como la importancia de fomentar la comunidad para la socialización, la participación activa y la colaboración, ya que son igualmente importantes para la enseñanza en línea (Hampel y Stickler, 2005; Jones & Youngs, 2006; McLoughlin y Oliver, 1999).

Ante la necesidad de adquirir y desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y predisposiciones en un mundo saturado de tecnologías digitales, parece fundamental el establecimiento de relaciones fructíferas entre los programas de formación inicial y permanente del profesorado (Sancho et al., 2008, p. 20).

La competencia digital debe ser parte de la formación docente inicial y la formación constante para actualizarse, ya que el profesorado necesita aprender y mantenerse al día mediante el uso de estas herramientas para que esta habilidad le ayude a adaptarse en su labor docente al estilo de aprendizaje de la nueva generación de estudiantes. Por otra parte, de acuerdo con investigaciones, es importante adquirir la competencia digital para mejorar la enseñanza-aprendizaje y para colaborar y establecer intercambios con otros profesores. También, debido a que las tecnologías y sus aplicaciones evolucionan, el enfoque de esta competencia debe ser dinámico y constante.

Según Pujolà (2011), para activar la competencia digital para el aprendizaje de lenguas, debemos eliminar las restricciones. Él dice que uno de los grandes problemas son las políticas restrictivas de las instituciones para facilitar, mantener y brindar entrenamiento de los recursos. Otra limitación que menciona tiene que ver con “perder miedo al control”. En el caso del profesor, está causado por la inseguridad de sentir que los alumnos van a tener mayor conocimiento en el campo digital, de manera que como mecanismo de defensa, el profesor no emplea las TIC.

En el aprendizaje de las TIC y en la actualización de las herramientas, el profesorado no busca aprender lo que necesita para cumplir con su trabajo o para cumplir con las necesidades de los estudiantes. Los cursos de formación parecen tener poco impacto en las creencias del profesorado e incluso en su autoevaluación.

En un estudio basado en el aprendizaje de las TIC, solo el 22% de

los futuros docentes valoraron su conocimiento al final del semestre por encima de la media, el mismo número se calificó por debajo de la media y el 25% no utilizó las TIC durante su primer año de docencia (Grau, 1996). A pesar de que este estudio tuvo lugar hace ya 15 años, la revisión de bibliografía parece indicar que la situación no ha cambiado en relación al aumento de la variedad del uso de las TIC en la enseñanza.

Abdal-Haqq (1995) sostiene que los maestros no integran las TIC en los diseños de sus clases y en los planes de estudio debido a que la formación del profesorado a menudo se centra en simples aplicaciones, y no se interesan por tomar cursos de capacitación sobre herramientas tecnológicas.

Strudler, McKinney y Jones (1999) señalan que con frecuencia los maestros no van más allá de la explotación lúdica, tan solo utilizan la Internet para juegos y actividades culturales. Lam (2000) comenta que los profesores de lengua no usan ordenadores en el aula, y no porque sean tecnófobos, sino porque las instituciones educativas no apoyan la formación de estos para brindarles el entrenamiento necesario. Esta idea también la apoya Cuban (1996), quien argumenta que los defensores de la tecnología han pasado por alto realidades tales como la organización social y las limitaciones físicas de las aulas para el uso de tecnología. Este autor observa también que las innovaciones para resolver los problemas de productividad están definidos por quienes no son docentes.

Un estudio realizado por Langone, Wissick, Langone, y Ross (1998) encontró que la mayoría de los maestros aprendió a utilizar las TIC fuera

de los cursos de capacitación. El Departamento de Educación concluyó en el año 2000 que la mayoría de los docentes utilizaba las TIC para su preparación de materiales e informes, pero no para llevarla al aula. De aquí se deriva que es importante fomentar la utilización de las TIC en la educación a todos los niveles. Se da el caso también de que aunque se dispone de computadoras no todos los docentes las utilizan (Becker, 2001; Conlon and Simpson, 2003; Pelgrum, 2001; Plomp, Anderson, Law, y Quale, 2003; Wilson, Notar y Yunker, 2003), y cuando lo hacen suelen encontrar dificultades para modificar sus rutinas docentes y sus expectativas sobre la predisposición del alumnado para aprender (McClintock, 2000).

El entorno virtual permite extender las posibilidades de aprendizaje más allá del aula, así tanto como para clases presenciales como en línea.

Hubo un tiempo en que los estilos pedagógicos y los métodos pretendían reproducir la realidad en el aula o, al menos, encontrar las analogías más cercanas a los hechos y fenómenos objeto de estudio. El actual entorno tecnológico, más allá de esto, nos permite ampliar el espacio donde se producen las interacciones acercándonos o alejándonos de nuestro objeto de conocimiento. Se hace pues necesaria la gestión estratégica que, sea con foros, chats o blogs, con wikis, redes sociales o podcast, o con cualquiera de los nuevos modos de generar microcontenidos, nos ayude a delimitar el lugar y magnitudes concretas de ese espacio, y nos acerque a los objetivos educativos planteados en cada momento del transcurso formativo (Javier Nó Sánchez, 2008).

En nuestra experiencia hemos visto una gran diferencia entre los recursos que las instituciones proveen para el aprendizaje. Coincidimos con Pujolà (2011) con el hecho de que uno de los grandes obstáculos tiene que ver con las políticas restrictivas de las instituciones, otro aspecto que se suma es el alto coste. Hay un gran desfase entre los recursos que po-

seen las instituciones, pues encontramos escuelas de secundaria que están equipadas con *lpads* y ordenadores para cada alumno, y en otras, por el contrario, el ordenador de la oficina del educador debería estar en un museo o, en ocasiones, hay un ordenador que es compartido por varios docentes. Esto es un factor que limita la competencia digital de los docentes y de cómo se lleva a cabo la enseñanza, ya que hay instituciones donde cada aula tiene una pizarra digital *Smartboard*, mientras que hay otras en las que el profesor de lengua no tiene ordenador en el aula. Becker et al. (1999) reportó que un 84% de profesores de lengua en la enseñanza de primaria y secundaria no tenían ordenador en sus aulas. Seis años más tarde, Cummings (2005) realizó un estudio con maestros de español, y en su muestra, sólo un 8.9% reportó no tener ordenador en el salón de clase, a un 61,4% se les requiere que la asistencia y las evaluaciones se realicen utilizando el ordenador. En su estudio, ella encontró un incremento en el uso pedagógico de las TIC, reportó un 71% de video digital en el aula y la utilización de Internet por parte de los maestros para el aprendizaje (ver *Cuadro 2*).

Cuadro 2. Uso de Internet para la enseñanza por parte de maestros de español

Gramática	Vocabulario	Hablar	Escribir	Escuchar	Leer	Cultura
48,5%	49,8%	7,5%	31,3%	17,6%	63,8%	87,3%

Fuente: Cummings, 2005.

En un estudio cualitativo realizado con nueve profesores universitarios de los EE.UU e Inglaterra “*Training teachers for distance learning*”, los resultados más significativos que compartieron los instructores al final del estudio fue la necesidad de ofrecer entrenamiento a futuros instructores en áreas como el manejo de clases, horarios, el tiempo requerido para el diseño, demanda de respuesta por parte de los alumnos, la enseñanza, la evaluación y la comunicación (Sánchez-Serrano, 2008). El mayor reto al que aludían los nueve profesores fue la cantidad de tiempo requerida para la evaluación oral en tiempo síncrono, la cual realizaban semanalmente y les tomaba aproximadamente 2.5 horas, de 10 a 15 minutos por sesión con cada alumno.

Es importante realizar investigaciones del uso de tecnologías que le dan los profesores a los cursos en línea (Bonk, 2011; Garrison, Anderson y Archer, 2003). Las respuestas a esta cuestión ayudará a los diseñadores de herramientas, instructores y administradores en la toma de decisiones para sus productos, prácticas y servicios.

Los profesores juegan un papel clave en el uso de la tecnología en los cursos en línea y su participación se considera esencial para el éxito de los programas (Garrison et al., 2003; Schifter, 2004).

2.7. La destreza oral

En la enseñanza de lenguas destaca la trascendencia del dominio de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer, escribir (*National Standards*

in Foreign Language Education Project, 1999). Las últimas tres destrezas son a las que más tiempo se les dedica. Por su parte, la destreza oral representa un reto para el profesorado debido a la cantidad de tiempo que se requiere para calificarla (Flewelling & Snyder 2005), y por las complicaciones de cómo evaluarla (Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000).

En el aprendizaje de lenguas se fomenta la enseñanza de la destreza oral a partir del uso en situaciones comunicativas (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Marcos Marín y Sánchez, 1991; Rosenblat, 1986). Sin embargo, la destreza oral no es la que recibe más atención en el aula. A nivel universitario, durante el primer año a nivel elemental e intermedio, se tiende a prestar más atención a la expresión oral, pero una vez que los alumnos pasan a nivel avanzado, se hace hincapié en la literatura.

Los estudios realizados muestran que el tiempo que se le dedica a la práctica oral en el aula es insuficiente, ya que no se brinda la cantidad de tiempo necesario para que los alumnos puedan desarrollar la destreza oral (Donato y Brooks, 2004; Flewelling y Snyder, 2005; Llisterri, 2007; Polio y Zyzik, 2008). Esto se debe al énfasis puesto en la enseñanza de los postulados gramaticales, a la valoración de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, y para lograr participación de todos los estudiantes. Con las cantidades actuales de alumnos por aula, no es posible dedicar tiempo para que todos intervengan de manera que el profesor pueda verificar la destreza oral de cada alumno. A esto también debemos añadir las creencias del profesorado.

Cummings (2005), en su estudio de la utilización de tecnología para la enseñanza, obtiene resultados de tan solo un 13% de docentes que creen en la utilización de las TIC para trabajar la destreza oral, y esta fue la que recibió menor valoración, seguida por la comprensión auditiva. No se pudo determinar si estos resultados tienen que ver con las prioridades de enseñanza de los docentes o si están determinados por no creer en los recursos para hacerlo.

En el estudio mencionado anteriormente de los profesores universitarios de los EE.UU. con los de Inglaterra “*Training teachers for distance learning*”, a pesar de que el curso mencionaba poseer un enfoque comunicativo, uno de los profesores informó que la destreza oral fue la menos atendida (Sánchez-Serrano, 2008). Estudios anteriores obtuvieron resultados similares sobre el impedimento de trabajar la expresión oral con el uso de las TIC, aun cuando no existían las herramientas apropiadas para fomentar la interacción y comunicación síncrona (Liu, Moore, Graham y Lee, 2002).

Entre las numerosas investigaciones sobre estilos de aprendizaje, queremos resaltar a Wakefield (2003) quien habla sobre diferentes porcentajes de retención en el aprendizaje:

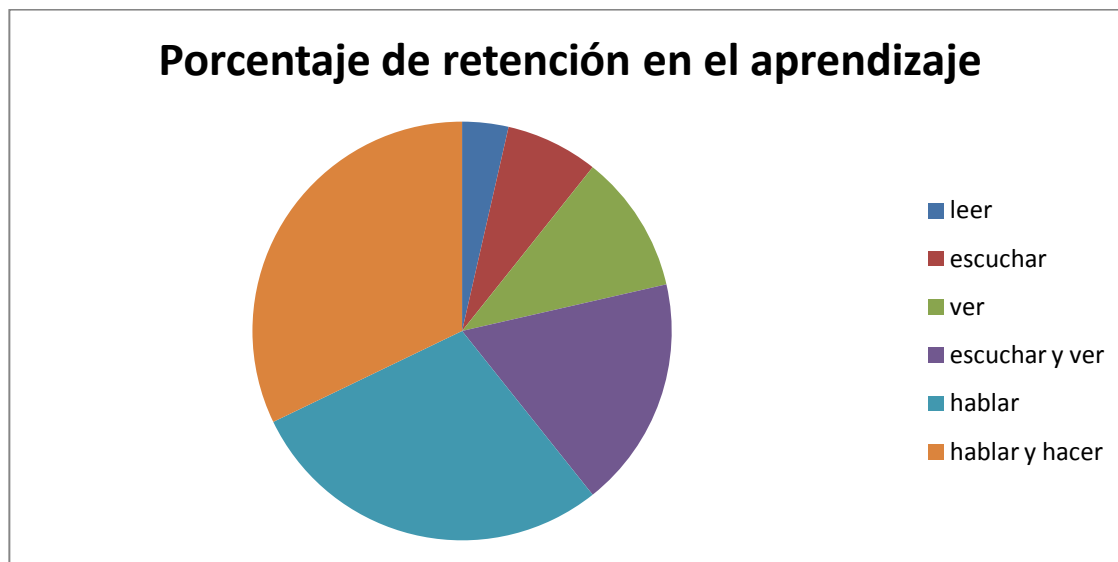


Figura 5. Distribución de la Retención en el Aprendizaje según las Destrezas

Fuente: tomado de Wakefield (2003).

Es evidente que los recursos de audio ayudan en el aprendizaje. Si logramos que los estudiantes hablen, estamos no solamente consiguiendo comunicación, sino ayudándolos con la retención del vocabulario a mayor escala.

Nótese que elegimos el término “destreza oral” en este trabajo en lugar de “expresión oral” porque es importante no solo el mero hecho de hablar, sino la habilidad, la capacidad de poder hacerlo. El dominio de las macro-habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir (Arnáez, 2006), no deben tratarse aisladamente, ya que hay una relación implícita y relaciones entre ellas dependiendo de las competencias que deseamos obtener del alumno. Según un estudio llevado a cabo por dos investigadores de la Universidad de Georgia, los estudiantes consideran la destreza oral como la más importante de las cuatro destrezas (Swanson y Nolde, 2011).

Existen numerosos estudios para comparar los modelos de enseñanza virtual, presencial e híbrida, pero específicamente los estudios sobre la adquisición de la destreza oral en un entorno virtual, no son abundantes (LeLoup & Ponterio, 2003; Volle, 2005). El profesor Llisterri, de la Universidad de Barcelona, ha realizado diversos estudios y presentaciones sobre la enseñanza y evaluación de la pronunciación. Indica cómo prestarle atención a esta área, probablemente la menos atendida en la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, en el entorno virtual, Felix (2002), indica que la destreza oral es la que menos se toma en cuenta; en su estudio, los alumnos mencionan la falta de práctica oral como la mayor desventaja de tomar la clase de manera virtual. Según una investigación de Ferreira y Morales (2008), cuando se trabaja en contextos virtuales la habilidad oral es la que se ve debilitada, ya que en la opinión de los autores, las tecnologías disponibles no cuentan con bases metodológicas sólidas para su óptimo desarrollo.

En nuestro estudio resaltamos la destreza oral del habla, parte vital de esta competencia: hablar, escuchar, conversar. Al enseñar en entornos virtuales, la producción oral del estudiante no se ve afectada por las limitaciones del aula.

Los factores que hay que tener en cuenta que impactan sobre la expresión oral (véase *cuadro 3*) resultan similares en un ambiente virtual.

Cuadro 3. Factores entre la Producción Oral y Escrita que promueven el Desarrollo de la Expresión Oral en un Entorno Virtual

Expresión oral - Factores a considerar	
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Es un acto social. • Hay interacción, provoca una reacción entre los individuos. • Existe un contexto situacional. • Lo dicho no puede retraerse, pero es modificable.
Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Hay menor preocupación por la forma, es más importante hacerse entender. • El habla permite corrección, expansión, repetición. Ofrece mayor tolerancia que el lenguaje escrito.
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Afecta la autoestima.

El hecho de crear tareas de expresión oral para llevarse a cabo virtualmente, permite que el alumno hable sin las limitaciones que se presentan en una clase presencial. Hay una serie de ventajas:

1. No hay limitaciones temporales de las sesiones en horas y minutos. Los estudiantes pueden tomarse su tiempo a la hora de hablar, lo cual permite que se reduzca la ansiedad.

2. Cada estudiante puede ir a su propio ritmo, no va dictado por los diferentes estilos de aprendizaje que el profesor encuentra en el aula.

3. La sensación de vergüenza del alumno al cometer un error es menor con un ordenador que en el aula.

Las barreras afectivas como la ansiedad a la hora de hablar en público, o debido a la falta de fluidez o conocimiento del vocabulario, complican la producción oral en clase. Esta ansiedad puede convertirse

en el principal obstáculo para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (MacIntyre, 1999). Los aspectos que provocan mayor ansiedad a la hora del aprendizaje de una lengua extranjera son dialogar con hablantes nativos o tener que realizar una presentación en el aula (Woodrow, 2006). Ella recomienda crear actividades para evaluar la destreza oral que ofrezcan la posibilidad al alumno de realizarla fuera del aula.

Concretamente sobre la relación entre la ansiedad y la destreza oral, llevamos a cabo un estudio en el 2009 en el que contrastamos alumnos que realizaron una entrevista oral en persona (el grupo de control) y otros que la realizaron en una plataforma virtual (el grupo experimental); los resultados demostraron la preferencia de los estudiantes por no tener que hablar en clase, lo cual provoca inseguridad y ansiedad, como indicaron muchos de ellos. Durante las entrevistas, los alumnos mostraron signos de ansiedad, titubeo en la voz, nerviosismo, y algunos comentaron que no les gustaba tener que completar este proceso (Meier, 2010).^{4*}

La presencia del filtro afectivo no ayuda a que el alumno comprenda y, por tanto, hace que cometa más errores. Estos hechos nos llevan a analizar la teoría de Krashen.

2.8. Teoría del filtro afectivo de Krashen

Stephen Krashen (1985) sugiere la creación de un ambiente propicio

⁴ Estudio elaborado para la obtención del título de Diplomado de Estudios Avanzados (DEA) en la Universidad Antonio de Nebrija: *“Impacto del uso de los componentes de audio de la plataforma virtual de aprendizaje –MySpanishLab- sobre la adquisición de la interacción oral”* (2010) -trabajo no publicado-

para el aprendizaje que respete la individualidad de los estudiantes. Su teoría establece que un estudiante con elevada tensión eleva su filtro afectivo, por lo que experimenta ansiedad, y esto le provoca bloqueo y sensación de incompetencia. Lo opuesto sucede cuando el filtro disminuye:

Las personas adquieren una segunda lengua sólo si obtienen un *input* inteligible y si sus filtros afectivos están lo suficientemente bajos como para permitir que el *input* entre. Cuando los filtros están bajos y se presenta un *input* inteligible apropiado (y éste es comprendido), la adquisición es inevitable y no puede prevenirse, el órgano mental del lenguaje funciona automáticamente como cualquier otro órgano (Krashen, 1985, p. 17).

Krashen (1985) insiste en la importancia del filtro afectivo para que se produzca la adquisición de una lengua extranjera, es decir, para que la hipótesis del *input* (i+1) se cumpla, son necesarias unas condiciones afectivas óptimas. Para ello el aprendiente tiene que estar motivado, tener confianza y seguridad en sí mismo, estar relajado y evitar estados de ansiedad; si no se cumplen estos requisitos, el filtro afectivo es alto, y dificulta o impide la adquisición. Por el contrario, si las condiciones afectivas del estudiante son favorables, el filtro afectivo es bajo y, de esta forma, el *input* se materializa en competencia adquirida.

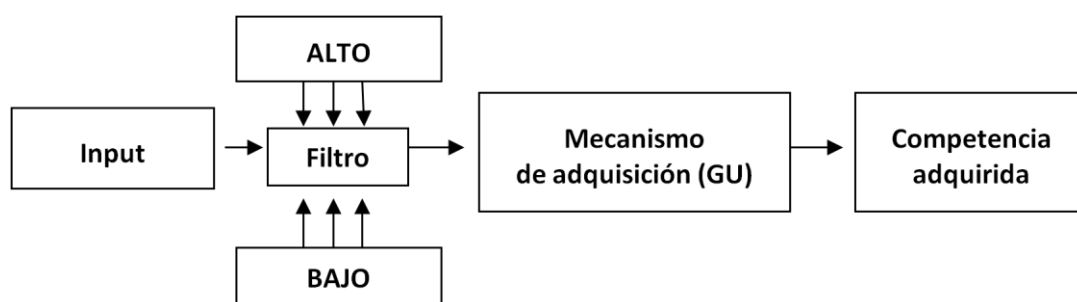


Figura 6. Hipótesis del filtro afectivo de Krashen

Fuente: tomado de Baralo (1998, p. 57).

Ateniéndonos a la hipótesis del filtro afectivo, podemos discurrir que lo mismo ocurre a la hora de la producción oral del estudiante. La actitud del alumno, junto con otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Desde el ámbito psicológico, el aprendizaje de una lengua provoca más ansiedad en el estudiante que otras asignaturas, ya que se ponen en juego las habilidades y capacidades del alumno, especialmente en las tareas comunicativas, donde el estudiante debe comunicarse oralmente. Es importante que se sienta relajado y sin temor.

Cabe señalar que el estudiante puede percibir una situación amenazadora en el aula frente a todos los compañeros y el profesor; esto ocurre en el marco cognitivo, donde se relaciona la capacidad de racionalización con los procesos mentales. Es importante argumentar que a la hora de realizar actividades orales en clase hay que tener cuidado con el tiempo que se le otorga a un estudiante para responder; en caso de estar frente a un alumno introvertido que experimenta ansiedad, el hecho de brindar más tiempo puede incrementar la frustración (García, 2010). Esto no constituye un problema en línea. En un entorno virtual, el alumno, recurre a estrategias indirectas afectivas que son las que utiliza para trabajar con la lengua en una variedad de situaciones y para completar tareas, como el aumento de confianza en sí mismo, la reducción de ansiedad, la toma de un mayor número de riesgos y el poder descubrir actitudes y motivaciones en su aprendizaje (Oxford, 1990).

2.9. Plataformas virtuales

Entre los aportes didácticos más relevantes que nos ofrece Internet para la enseñanza de lenguas, se encuentran las plataformas virtuales. Podemos definir las como entornos donde se utiliza la tecnología para crear y desarrollar cursos o módulos didácticos en el sistema. Las plataformas se utilizan en la actualidad como unidad de apoyo para clases presenciales, y como espacios principales para la enseñanza de clases híbridas y clases en línea. Las grandes en educación (a nivel de todas las disciplinas) son *Blackboard*, *Moodle*, *Angel*, *Wimba classroom*, *Sakai*, entre otras.

Las plataformas que ofrecen espacios virtuales para la enseñanza de idiomas que incluimos en la encuesta son: “*Language Labs*” (*MyLatinLab*, *MySpanishLab*, *MyRussianLab*, *MyChineseLab*, *MyFrenchLab*, *MyItalianLab*), “*VHL*”, “*Quia*”, “*Ilrn*”, “*Centro*”, “*Enlace*”, “*Connect*”, “*Desire to Learn*”, “*Illuminate*”.

Asimismo, hay dos plataformas que promueven actividades orales de grabación que incluimos en el estudio: *RIA – CLEAR* (*Conversations 2.1*, *Audio drophouses*, *Mashups*, etc.) y *SE* (*Speak Everywhere*); ambos entornos ofrecen buenas posibilidades para que los instructores diseñen sus propias actividades para los estudiantes.

Al comenzar a escribir esta tesis, hace poco más de dos años y medio, no eran muchas las plataformas que ofrecían la mayoría de sus libros de manera virtual: “*e-books*”. Hemos sido testigos de una transformación, ya que hoy en día, la mayoría de las editoriales ofrecen apoyo a los libros

de texto en una plataforma virtual, y así mismo, tienen una versión digital. Las herramientas que las componen, por lo general son, zonas de trabajo, tareas, evaluaciones, tablón de anuncios, calendario, foros, chats, correo electrónico, etcétera. Así mismo, en el momento que comenzamos la investigación, los recursos que ofrecían las plataformas para trabajar la destreza oral eran limitados y había muy pocas que ofrecían la posibilidad de que los estudiantes pudieran grabar su voz o que los profesores crearan actividades orales síncronas o asíncronas. Hoy en día, encontramos un aumento considerable de posibilidades para que los alumnos puedan realizar actividades orales, sobre todo asíncronas.

Dada esta situación, muchos profesores recurren al uso de aplicaciones de tecnologías de “*Web 2.0*” con el fin de crear actividades originales, con la posibilidad de mejorar la calidad de instrucción. Las herramientas de Web 2.0 se han desarrollado con la finalidad de promover colaboración, interacción y comunicación de manera novedosa, en la que estas tecnologías pueden ser aprovechadas para transformar la experiencia educativa. Es importante utilizar recursos tecnológicos que apoyen la enseñanza de objetivos. La selección de las aplicaciones Web 2.0 deben estar justificadas al propósito de la actividad (*Figura 7*):

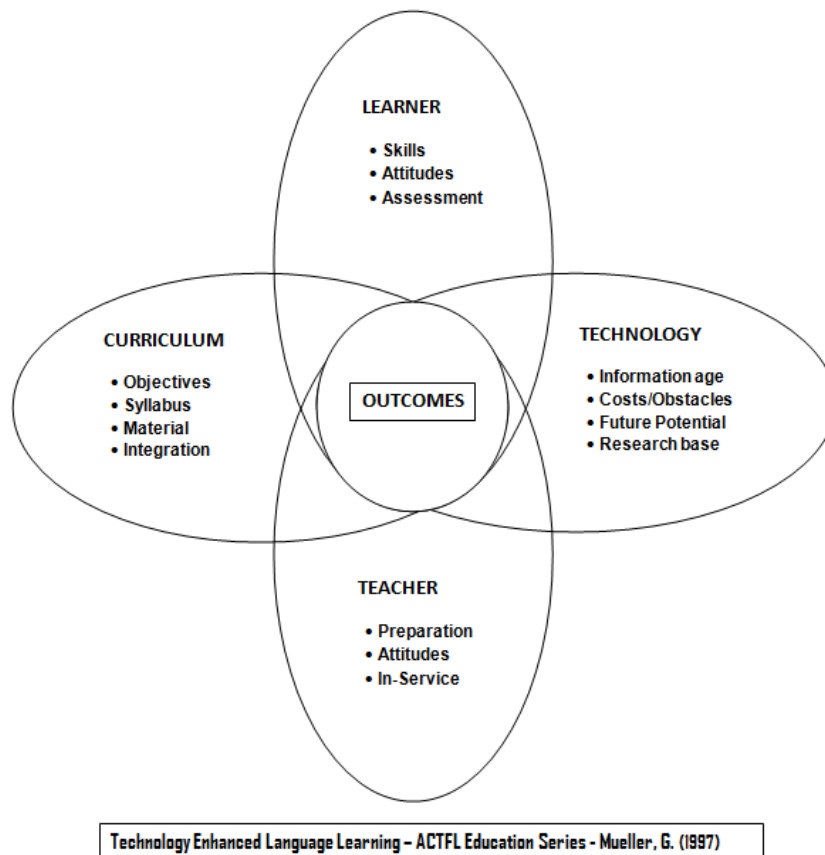


Figura 7. Los factores a tomarse en cuenta en la Creación de Actividades con las TIC.

Fuente: tomado de Bush y Terry, (1997). ACTFL Education Series.

En términos generales, uno de los objetivos de esta investigación es analizar las aplicaciones de Web 2.0 que favorecen la adquisición de la destreza oral, dedicaremos a continuación un apartado para describir las herramientas.

2.10. Descripción de Web 2.0

Los principios necesarios para el aprendizaje social y activo pueden ser atendidos en un formato en línea. Las herramientas Web 2.0 permiten a los instructores comunicarse e interactuar de una manera realista y ofrecer el mismo apoyo que en una clase presencial (Abrás y Sunshine, 2008).

En los años 90 el uso de internet aún estaba definido por usuarios pasivos, el principal objetivo era la emisión de información; la web 2.0 de los años 2000 permite la interacción entre los usuarios de internet. Una de las primeras muestras es *Wikipedia*, una enciclopedia libre, abierta a la colaboración de todos, escrita por personas de todo el mundo que comienza en el 2001.

En la actualidad, si buscamos en *Google* la “definición de Web 2.0” aparecen más de 300 mil resultados en inglés y más de 60 mil en español. En 2005, Tim O’Reilly definió el concepto de Web 2.0 en una conferencia:

La web como plataforma; datos como el *Intel Inside*; efectos de red conducidos por una arquitectura de participación; innovación y desarrolladores independientes; pequeños modelos de negocio capaces de re-difundir servicios y contenidos; el perpetuo beta; software por encima de un solo aparato.

Estamos, por tanto, ante la evolución de una Web 1.0 (sistema centrado en el almacenamiento, transferencia y búsqueda de información) a un modelo de creación colectiva, encuentro y participación. Las características clave de la Web 2.0 son: entorno social, creación colectiva, interacción de usuarios, intercambio y manipulación de contenidos, comunidades de aprendizaje.

La Web 2.0 se refiere a "las aplicaciones web que facilitan el intercambio interactivo de información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario, y la colaboración en la *World Wide Web*" (Wikipedia, 2010). Con la Web 2.0, las personas se han convertido en participantes activos y creadores de contenido. Van Der Henst (2005) define a la web 2.0 no como una tecnología, sino como una actitud y como tal solo se da cuando se produce un cambio de paradigma, una forma distinta de ver las cosas. La red social no es una tabla de aplicaciones y, por lo tanto, va más allá de las herramientas digitales.

El término Web 2.0 se refiere a una serie de aplicaciones y páginas de Internet que utilizan el conocimiento colectivo para proporcionar servicios interactivos en la red. Este describe la segunda generación de internet que tiene el objetivo de colaborar con el fin de compartir información (Solomon y Schrum, 2011).

Existen numerosas herramientas Web 2.0. Si nos limitamos a las aplicaciones más populares que pueden utilizarse en educación, encontramos más de 100. En el sitio internet de "*Edudemic*" a finales de diciembre del 2011 aparecen 102 recomendaciones. En la lista del año 2010, aparecen 49. Sin embargo, para la enseñanza de lenguas, concretamente de la destreza oral hemos seleccionado las siguientes en el momento de realizar el estudio: *Audacity*, *Eyejot*, *Vocaroo*, *VoiceThread*, *Voki*, *Wimba Pronto (Bb)*, *Skype* y mensajería instantánea (*AIM*, *Google Talk*, *MSN*, o *Yahoo Messenger*). Las herramientas que tratamos en el estudio son gratuitas. Con la excepción de las que permiten mensajería

instantánea, *Skype* y *Audacity*, las demás no requieren la instalación de ningún programa en el ordenador.

2.10.1. Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/>)

Es una herramienta gratuita de grabación de voz y edición de audio. Con *Audacity* pueden construirse archivos de audio a los que se conoce con el anglicismo: *podcasts*. *Podcasting* se ha convertido en una de las prácticas más utilizadas en educación (Solomon y Schrum, 2011). Estos sirven como lecciones o material de apoyo, asimismo podemos utilizarlos para modelar, enseñar y practicar pronunciación, realizar tarjetas de vocabulario: “*talking flashcards*”, para repaso de conceptos, etcétera.

Hay gran cantidad de *podcasts* disponibles en la red, mediante los que se están distribuyendo contenidos sobre los temas más variados, algunos de utilidad, otros informativos, formativos, y también muchos de tipo personal, a modo de diario oral.

Los alumnos pueden utilizar *Audacity* para diálogos, para crear proyectos y completar tareas, contar historias, realizar entrevistas, leer poesía, aprender refranes, entre otros. *Audacity* graba audio que puede archivarse en formato MP3, WAV, AIFF u Ogg. Los dos más comunes son los dos primeros.

El programa es fácil de utilizar para principiantes, pero también ofrece posibilidades de grabación para profesionales, como editar bandas simultáneas de sonido, efectos, edición, etcétera.

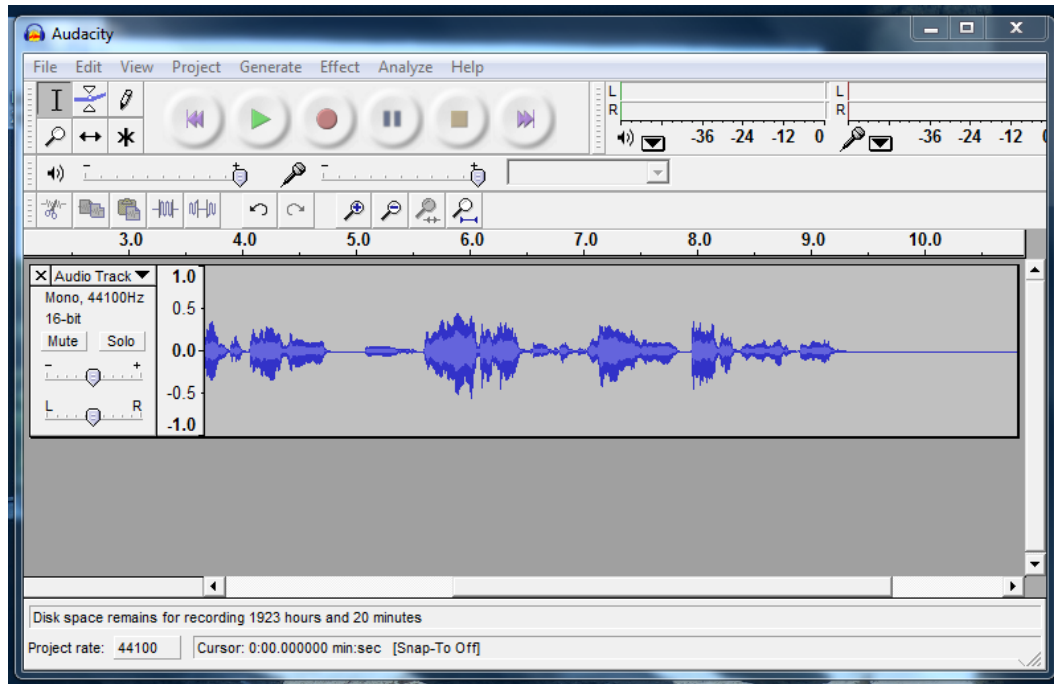


Figura 8. Aplicación de Audacity

2.10.2. Eyejot (<http://www.eyejot.com>)

Es una herramienta gratuita que ofrece la creación de video mensajes por correo electrónico; no requiere la instalación de ningún tipo de programas, solo necesita una *webcam* y conexión a Internet; es de uso fácil. *Eyejot* permite crear mensajes interactivos; al utilizarse la cámara permite ver expresiones faciales y gestos. Este es un recurso asíncrono, que ofrece muy buenas posibilidades para la comunicación constante con los alumnos, también sirve para ofrecer retroalimentación.

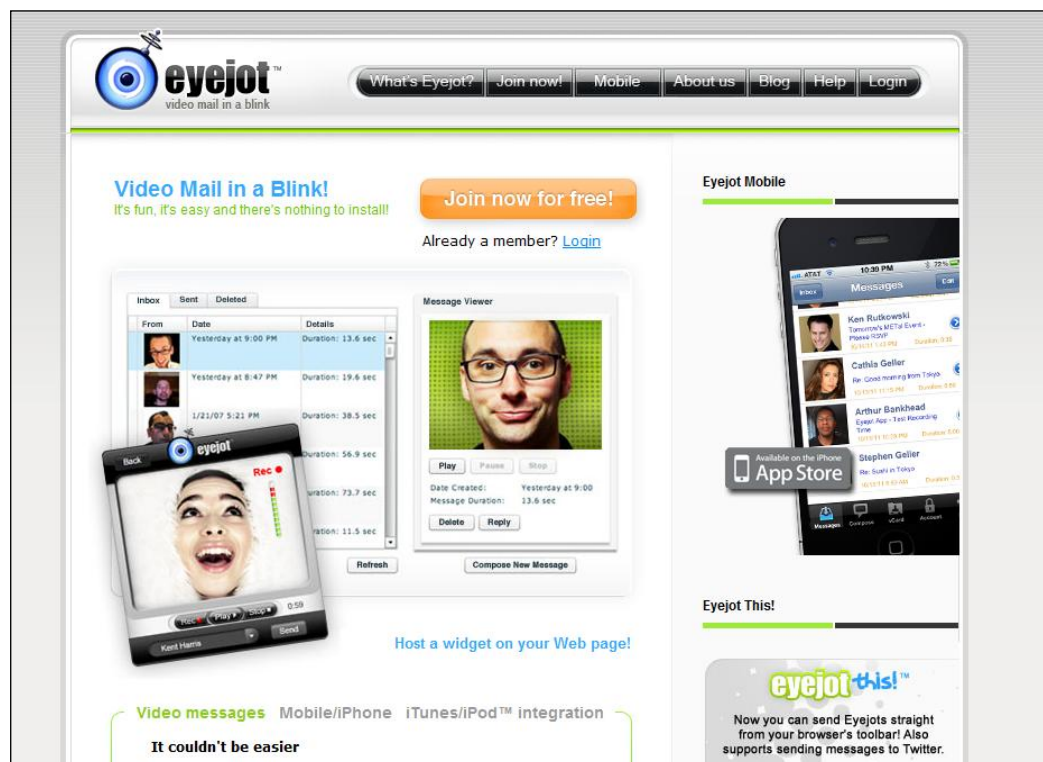


Figura 9. Página Principal de Eyejot

Al añadir la imagen en la comunicación con *Eyejot*, se crea mayor interacción en los mensajes entre estudiantes y profesores. *Eyejot* logra atraer la atención de los alumnos de la era digital (Lillie, Liu y Kang, 2011). En el estudio realizado para el *American Journal of Business Education*, los autores recomiendan sustituir la comunicación de correo electrónico de texto por *Eyejot* para mejorar la comunicación.

2.10.3. Vocaroo (<http://www.vocaroo.com>)

Es una herramienta gratuita que ofrece la creación de mensajes de audio por correo electrónico, no requiere la instalación en el ordenador de ningún programa, solo necesitamos un micrófono y conexión a Internet.

Mercedes Meier La enseñanza de la destreza oral y el uso de herramientas Web 2.0 en entornos virtuales (el español L2 en los EE.UU.)

Es la aplicación más práctica y sencilla que conocemos. *Vocaroo* permite crear mensajes instantáneamente que permiten la comunicación asíncrona; una vez que se graba el mensaje, se puede elegir enviarlo por correo electrónico o publicarlo como *podcast* en una página web.

Cabe añadir que este es un recurso que ofrece muy buenas posibilidades para la comunicación constante con los alumnos, puede utilizarse para lecturas, dictados, proyectos, mensajes, anuncios, tareas y para ofrecer retroalimentación.

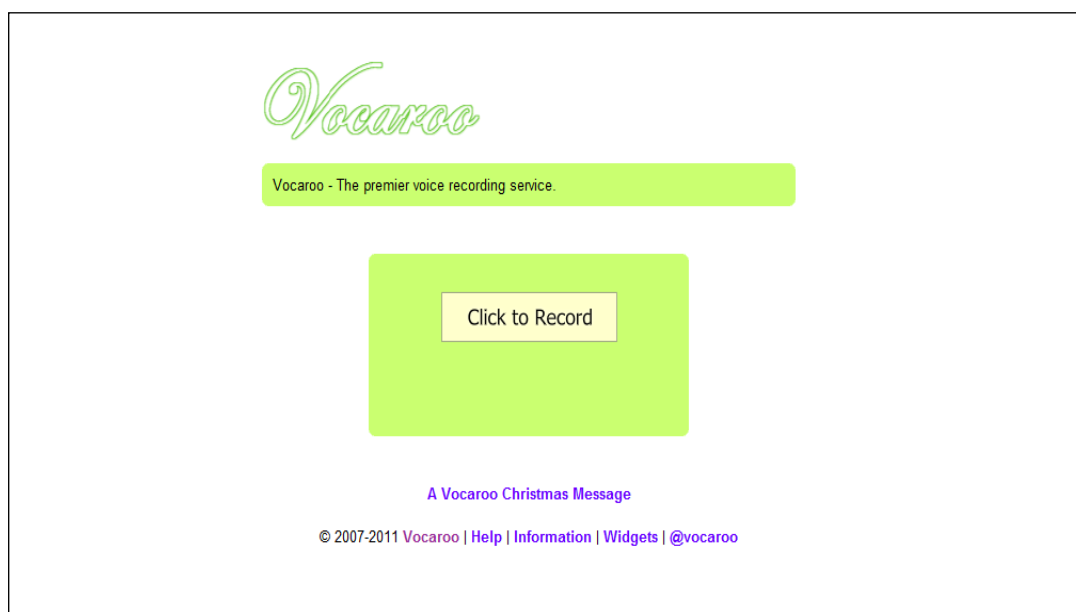


Figura 10. Página Principal de *Vocaroo*

Como puede verse en la *Figura 110*, esta herramienta es sumamente sencilla, ya que desde esta página, simplemente se graba, se añade la dirección del destinatario y del usuario, permite escuchar la grabación para mandarla o rehacerla antes de enviarla.

Es una manera rápida para que los estudiantes puedan hablar, escucharse a sí mismos, practicar y comunicarse.

2.10.4. VoiceThread (<http://www.voicethread.com>)

VoiceThread fue creada por Ben Papell y Steve Muth en marzo del 2007 (Rad, 2007). A pesar de que no fue ideada originalmente con fines didácticos, la acogida fue tan positiva que los autores crearon la herramienta educacional que es en la actualidad. *VoiceThread* es un entorno que fomenta la participación y colaboración de todos, creando una sensación de aula (Allison, 2008). Los *voicethreads* o hilos de conversación digital constituyen una herramienta para crear conversaciones asíncronas digitales. Además permite crear álbumes multimedia en los que se pueden insertar una variedad de documentos en diferentes formatos, imágenes, audio y vídeo.

Se crea una conversación en la que los participantes pueden grabar comentarios de voz, con micrófono, a través de vídeo, o texto. *VoiceThread* ha logrado tener popularidad en el medio educativo y ha sido adoptado por condados escolares y universidades porque ofrece amplias posibilidades para la enseñanza de idiomas.

El servicio es gratuito (con ciertas limitaciones) o se puede comprar una licencia anual. Los profesores crean un *VoiceThread* colocando una imagen y dando instrucciones en un comentario de voz, realizando un video o por escrito. También permite la inclusión de presentaciones *PowerPoint*. De esta manera, los alumnos pueden añadir sus comentarios

alrededor de la imagen y crear un vídeo con su *webcam* o solo usar un micrófono con otra imagen para hacer comentarios.

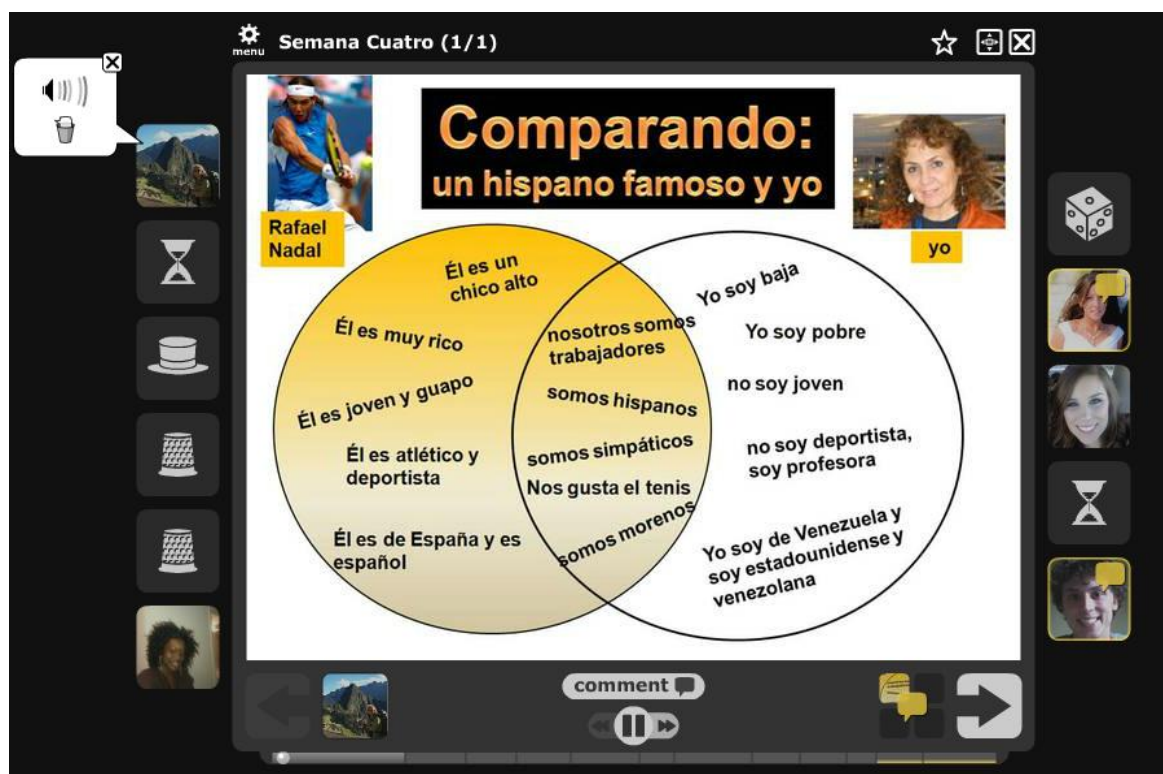


Figura 11. Página que muestra una actividad de “conversación asíncrona” en *VoiceThread*.

VoiceThread muestra a todos los usuarios de la clase que han dejado un comentario. Como puede verse en la figura 11, hay un ejemplo de una charla asíncrona que realizamos con una de nuestras clases elementales.

Al ser asíncrona, puede utilizarse como una herramienta ideal para las charlas semanales de las clases virtuales (*discussion boards*), como presentación de contenido (por ejemplo presentación de un *powerpoint*

que el instructor narra), para la práctica semanal de vocabulario y conceptos gramaticales, también puede ser asignado para proyectos entre los estudiantes a manera de diálogo.

2.10.5. Voki (<http://www.voki.com>)

Permite la creación de avatares. A pesar de que tienen la posibilidad de transformar texto a voz, la característica principal que deseamos enfatizar en este trabajo es que permite grabar. La creación del avatar incorpora una serie de elementos creativos, pues se puede elegir entre una gran variedad de personajes, se les puede modificar su aspecto y vestimenta.



Figura 12. Página con un avatar creado en Voki.

A los estudiantes parece gustarles la posibilidad de crear una

diferente imagen a la que pueden añadirle voz. Tiende a disminuir la aprensión de hablar frente a la cámara. Es una buena herramienta para ser utilizada tanto por instructores como por alumnos para la creación de anuncios y mensajes breves en general, ya que permite grabar mensajes de un minuto de duración.

2.10.6. Mensajería Instantánea

2.10.6.1. Wimba Pronto (Blackboard IM) – Herramienta Educativa

Es un entorno virtual de colaboración y mensajería instantánea donde se realizan intercambios de audio y vídeo para la comunicación. Permite realizar charlas en tiempo real en ambos sentidos. Recientemente la empresa *Blackboard* adquirió a *Wimba*, por lo que ahora se denomina *BlackBoard Collaborate Instant Messaging (Bb IM)*. *Wimba* es un componente que varias plataformas comienzan a ofrecer como un elemento añadido.

Wimba Pronto abre una ventanilla que muestra automáticamente a todos los usuarios (estudiantes inscritos en el curso) que están en línea en el momento de entrar en la plataforma. La plataforma consta de un programa de “*chat*” en el que los estudiantes pueden comunicarse en tiempo real, conversando entre sí utilizando un micrófono (véase figura 13). *Wimba* también permite el uso de una cámara y tiene *chat* tradicional con texto, lo cual da la oportunidad de mantener “horas de oficina” para las consultas de las clases en línea.

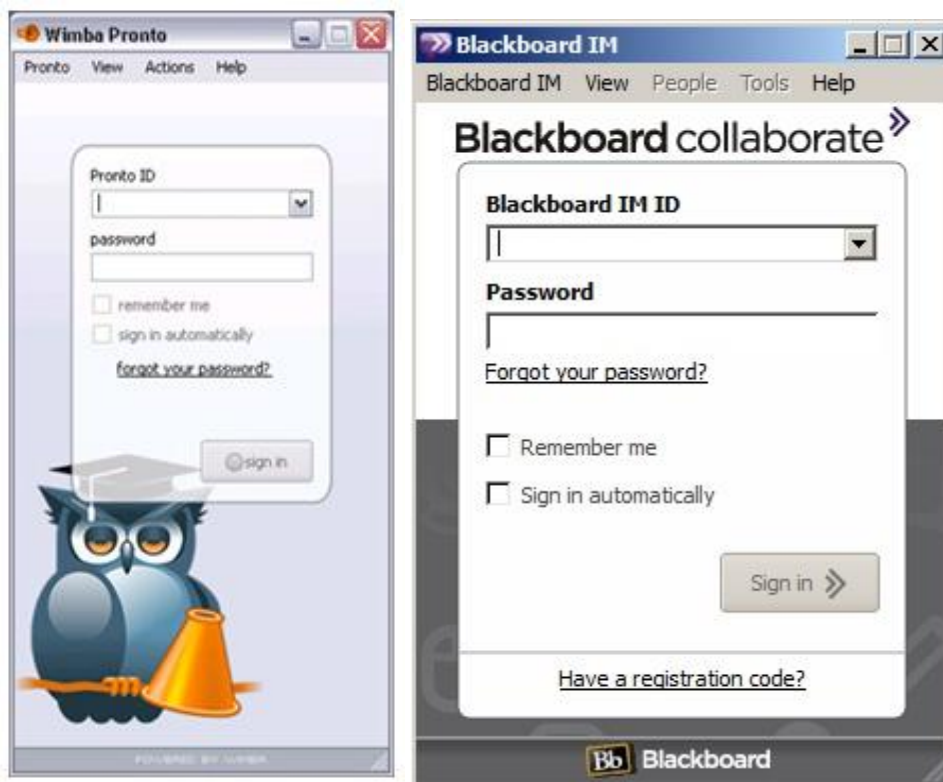


Figura 13. *Wimba Pronto* (actualmente *Blackboard Instant Messenger*)

Wimba se ofrece en algunas plataformas de aprendizaje de lenguas. Su aplicación en *Blackboard* no es automática, sino que se ofrece como un servicio adicional.

Esta herramienta facilita la comunicación, práctica, colaboración, entrevistas orales, tutoría y evaluación, de manera sencilla y segura. Es una de las más utilizadas para llevar a cabo exámenes orales síncronos utilizando la cámara de vídeo.

2.10.6.2. Skype, Google Chat, Yahoo Messenger, AIM (VoIP)

Programas de mensajería instantánea VoIP (Voz sobre Protocolo de Internet), hacen posible que la señal de voz viaje a través de Internet.

Estos programas son los más conocidos de intercambio social. Todos permiten “chatear” (mantener una conversación mediante el intercambio de mensajes electrónicos) que de acuerdo al diccionario Panhispánico de dudas, es el verbo derivado de “chat” anglicismo que significa charla. La comunicación ocurre de forma síncrona entre dos o más personas a través de Internet y la conversación puede realizarse con audio o video.

La desventaja de esta herramienta es que al ser de conectividad social (no limitados a un entorno académico como *Wimba* por ejemplo), puede ofrecer distracciones mientras se efectúa la comunicación. *Skype* es una aplicación que permite llamadas y videoconferencias gratuitas, también es posible recibir llamadas desde teléfonos fijos y móviles.

Los demás programas como *Yahoo Messenger*, *MSN Messenger*, *Google Talk*, *AIM* entre otros, son gratuitos y permiten la comunicación oral con los estudiantes ofreciendo soluciones para realizar evaluaciones orales en tiempo real. Estas herramientas, son una pequeña muestra de las TIC disponibles para los educadores de lenguas extranjeras que pueden adoptarse con inmediatez y a un bajo coste (Swanson y Nolde, 2011).

2.11. Modalidad Híbrida de Enseñanza

La clase híbrida, o *blended* como también se la conoce, ofrece un número de encuentros presenciales y el resto se lleva a cabo en línea. No existen pautas específicas y cada institución diseña los requisitos de horas presenciales. Por lo general, la mayoría de las clases se reúne la

mitad de horas en persona y la presentación de material y realización de contenidos escritos se lleva a cabo en la plataforma.

El aumento en la oferta de clases virtuales se ha visto favorecido con un gran número de libros electrónicos disponibles para la enseñanza de segundas lenguas, así como la oferta de plataformas de bajo coste. Esto ha hecho que muchas instituciones hayan optado por el formato virtual para abastecer la demanda de clases (Godwin-Jones, 2003).

Falce-Robinson⁵ compara las modalidades presencial, híbrida y en línea. Concluye que la enseñanza híbrida ofrece lo mejor de ambos mundos, que la dificultad radica en lograr que los profesores se limiten a llevar a cabo la parte comunicativa en el aula y resistan la tentación de presentar contenido en clase. Lo más difícil es lograr que los alumnos entiendan que en el nuevo formato de clases híbridas deben prepararse para usar el lenguaje al llegar al aula.

Si bien la enseñanza a distancia en materia de lenguas provee recursos para que el estudiante pueda aprender a su propio ritmo y tiempo, en caso de haber deficiencias en este modo de aprendizaje, estas son mejoradas al agregar encuentros presenciales. Es por ello que se da forma a un nuevo esquema en donde la inclusión de sesiones presenciales potencia la mezcla para optimizar aún más la enseñanza de lenguas virtualmente. La inclusión del docente en encuentros en el aula

⁵ Conversación telefónica durante un “webinar” de McGraw Hill (abril, 2010) sobre los aspectos de plataformas virtuales para la enseñanza virtual e híbrida. La profesora directora del departamento de español de UCLA Juliette Falce Robinson brindó comentarios basados en su amplia experiencia como directora de lenguas en Arizona y California.

en esta metodología robustece la organización que ya tenían los cursos no presenciales (Ferreira y Morales, 2008).

Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, y cada uno debe aprender a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, lo que exige una participación activa, ya que el papel del profesor es de facilitador del aprendizaje, encargado de crear un ambiente estructurado y organizado, de fijar metas, planificar tareas, seleccionar los materiales y asignar un tiempo adecuado para realizar tareas (Richards y Rodgers, 2001).

Los encuentros presenciales facilitan la comunicación real, pueden acelerar los cursos, permitir la instrucción personalizada, reducir la deserción; sin embargo, el futuro de la enseñanza híbrida en la educación superior estará determinado por cómo se negocian los parámetros administrativos de tiempo, enseñanza y coste entre las instituciones y profesores (Marsh, Mc Fadden y Price, 2003).

CAPÍTULO 3

3. MARCO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología

Esta investigación corresponde a un estudio no experimental *ex post facto* de campo, de nivel exploratorio-descriptivo, sobre una muestra autoseleccionada de 171 sujetos en corte transversal único, a la que se le aplicó un cuestionario mixto autoadministrado de 35 ítems, tanto cerrados como semicerrados. Aparte de la frecuencia de respuesta de cada ítem, presentada en forma tabular y gráfica, también se efectuaron análisis de diferencias de media, de varianza, correlacional y factorial, que permitieron establecer patrones de respuesta significativos.

El cuestionario, como instrumento para recoger datos, es uno de los métodos más utilizados en la investigación de segundas lenguas (Dörnyei, 2003). Al no conseguir en la literatura revisada un instrumento idóneo para cubrir los objetivos de esta investigación, elaboramos uno a medida, con preguntas dicotómicas y de alternativas múltiples, tanto no excluyentes como mutuamente excluyentes, en su mayoría de nivel de medida ordinal en escala tipo Likert.

El campo de la tecnología es cambiante y la recolección de los datos en un estudio de esta naturaleza debe realizarse rápida y eficientemente, razón por la cual se optó por aplicar el cuestionario en línea a través de la plataforma *SurveyMonkey* (www.surveymonkey.com). Se enviaron múlti-

ples invitaciones por correo electrónico a profesores y departamentos de lengua de universidades y *colleges* de todo el país; así mismo se publicaron solicitudes de participación en listados de correo de asociaciones de lengua extranjera.

El cuestionario estuvo disponible en la red durante siete semanas, es decir, desde mediados de septiembre hasta principios de noviembre de 2011. La muestra de participantes obtenida incluye sujetos de diferentes estados, universidades y *colleges* públicos y privados de Estados Unidos. Aunque se obtuvo respuesta de 287 profesores universitarios de lenguas, solo 193 pudieron participar al cumplir con el requisito de haber enseñado al menos un idioma de manera virtual y, de estos, a su vez, 171 contestaron total o parcialmente el resto de las preguntas del cuestionario aparte del ítem uno, que fue incluido específicamente para filtrar a los sujetos válidos.

A efectos del análisis correlacional y factorial se convirtieron las respuestas de los sujetos, con el fin de obtener variables analíticas relevantes para lo cual se utilizó la hoja de cálculo *Excel*. La totalidad del análisis estadístico se realizó mediante el *Statistical Package for Social Sciences* (*SPSS*), en su versión 13.0 para estudiantes. Debido a que el cuestionario incluyó algunas alternativas para respuestas abiertas, se realizó un análisis cualitativo de estas últimas.

3.2. Instrumento

Como ya se señaló, el instrumento utilizado es un cuestionario que

publicamos en línea debido a su versatilidad y por el ahorro de tiempo en su administración y en la recogida de datos; este instrumento se elaboró con base en la revisión de la literatura, particularmente de los estudios de investigación que emplearon cuestionarios en el campo educativo, la enseñanza de lenguas y el uso de tecnologías de información y comunicación. Los primeros planteamientos para las preguntas se originaron en la observación de las prácticas docentes de colegas y profesionales durante sesiones de entrenamiento y en conferencias. Esto llevó a realizar entrevistas informales a profesores de lengua, lo cual ayudó con la creación de las opciones que incluimos en el cuestionario; procedimiento este avalado por la opinión de autores como Dörnyei (2003).

Utilizando el servicio en línea de *SurveyMonkey* se creó un primer cuestionario de 38 preguntas, al que se podía acceder a través de un enlace, ya que esta empresa permite elegir plantillas totalmente flexibles para realizar la encuesta de manera individualizada y elegir el formato que se considere más apropiado. Antes de realizar el estudio piloto, se consultó con un especialista para que revisara el formato y pudiera corroborar la validez del instrumento a la hora de medir las variables. No se encontraron inconsistencias, por lo que entonces se enviaron invitaciones por correo electrónico a profesores de varias universidades y *colleges*, obteniéndose 31 respuestas.

Asimismo, para la creación del cuestionario se analizaron algunas referencias para evaluar modelos, ítems y formato. Hacemos la aclaración de que la mayoría de las preguntas han sido de nuestra propia creación,

ya que como ya se señaló no se encontró otro similar que permitiese cubrir los objetivos de esta investigación.

Dos cuestionarios relevantes que sirvieron de guía fueron los utilizados por Hohlfeld, Barron y Hernández (2007) (*University of South Florida*) en su estudio: “*Development and Validation of the Teachers’ Perceptions of Computers Survey*”, y el de Cummings (2005): “*Administrative and Pedagogical Uses of Computers in Foreign Language Classrooms: A Survey of Spanish Teachers’ Beliefs and Practices*”. Se contactó con los autores, quienes aprobaron la utilización como guía de sus formatos de encuesta. El estudio de Hohfeld et al. (2007) emplea un cuestionario para valorar las percepciones de los educadores hacia la utilización de ordenadores y las TIC; de ese estudio se tomaron tres preguntas como referencia. También se tomaron algunas referencias del cuestionario de Cummings (2005).

Cuadro 4. Preguntas del Cuestionario de Hohfeld et al. (2007) tomadas como referencia para este estudio

	<i>“Development and Validation of the Teachers’ Perceptions of Computers Survey”</i>	Cuestionario de este estudio
Pregunta tres	<p>For the following items please select the one response that best reflects the extent to which you've acquired technology skills from the following sources.</p> <p>1 2 3 4 5 (not at all) (to a small extent) (to a moderate extent) (to a great extent) (entirely)</p> <p>1. As part of your undergraduate coursework</p> <p>2. As part of your graduate coursework</p> <p>3. Inservice courses / workshops</p> <p>4. Independent learning (e.g., online tutorials or books)</p> <p>5. Interaction with other faculty / staff (formal or informal mentoring program)</p>	<p>¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?</p> <p>1 2 3 4 (nada) (un poco) (algo) (bastante)</p> <p>A. Estudios universitarios</p> <p>B. Cursos y talleres</p> <p>C. Aprendizaje independiente</p> <p>D. Tutorías formales o informales (ayuda de colegas)</p> <p>E. Otro</p> <p>Comentarios</p>

<p>Comentarios:</p> <p>Se modificó la escala Likert eliminando el valor 5 “completamente”. Se combinaron estudios a nivel de licenciatura y graduados en una sola clasificación: “estudios universitarios”. Se incluyó una casilla para “otros” y para que pudieran añadirse comentarios en caso de no ser ninguno de los casos citados.</p>		
<p>Pregunta cuatro</p>	<p>1 2 3 4 5 (strongly disagree) (disagree) (neutral) (agree) (strongly agree)</p> <p>1. I have had adequate training in technology use.</p> <p>2. I use computers effectively in my classroom.</p> <p>3. I believe that technology enhances my teaching.</p> <p>4. I believe that student use of technology enhances student performance.</p> <p>5. I believe that my use of technology enhances student performance.</p> <p>6. I feel prepared to use laptop computers in my classroom.</p> <p>7. I feel prepared to create rubrics to assess multimedia projects.</p> <p>8. I feel prepared to guide other teachers in planning and implementing lessons that incorporate technology.</p> <p>9. I feel comfortable using computers for classroom instruction.</p> <p>10. I feel comfortable assigning multimedia projects to students.</p>	<p>Por favor, seleccione su nivel de acuerdo en su caso, con el uso de las TIC:</p> <p>1 2 3 4 5 (muy en desacuerdo) (en desacuerdo) (neutral) (en acuerdo) (muy en acuerdo)</p> <p>A. He tenido suficiente entrenamiento</p> <p>B. Las TIC mejoran mi enseñanza.</p> <p>C. Soy competente y diestro utilizando las TIC</p> <p>D. Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC</p>
<p>Comentarios:</p> <p>Se eliminaron las preguntas que se refieren al uso de los ordenadores o tecnología en el aula (2,6,9); por lo que el presente estudio refleja: 1=A, 3=B, 8=D . Los puntos 4, 5 y 7 no fueron utilizados.</p>		
<p>Pregunta seis</p>	<p>To what extent do you think the following types of technology education would be beneficial to you?</p> <p>1 2 3 4 5 (not at all) (to a small extent) (to a moderate extent) (to a great extent) (entirely)</p> <p>6. Introductory computer skills</p> <p>7. Specific applications (spreadsheet, desktop publishing, etc)</p> <p>8. Specialized training on integrating technology into the classroom.</p> <p>How many hours of technology training have you had in the past year?</p>	<p>¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?</p> <p>1 2 3 4 (nada) (un poco) (algo) (bastante)</p> <p>A. Aplicaciones específicas (Powerpoint , Excel, etc.)</p> <p>B. Uso de las herramientas “Web 2.0”</p>

<p>Comentarios: Se modificó la escala Likert eliminando el valor 5 “completamente”. Se eliminó la respuesta “conocimientos básicos elementales”. La pregunta de respuesta abierta: <i>How many hours of technology training have you had in the past year?</i>, se incluyó como una pregunta independiente: ¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación) /</p> <p>A. Menos de una B. 1-3 C. 3-6 D. 6-10 E. 10+</p>
--

Cuadro 5. Preguntas del Cuestionario de Cummings (2005) tomadas como Referencia para este Estudio

	<i>“Administrative and Pedagogical Uses of Computers in Foreign Language Classrooms: A Survey of Spanish Teachers’ Beliefs and Practices”</i> .	Cuestionario de este Estudio
Pregunta 26	<p>B7. I worry that my students will use Internet resources such as online translators to do their tasks for them.</p> <p>B13. My experiences with computers have been positive.</p> <p>B18. Managing a classroom of students on computers is more difficult than managing a classroom of students without computers.</p>	<p>Mis percepciones sobre mis clases virtuales.</p> <p>1 2 3 4 5 (muy en desacuerdo) (en desacuerdo) (neutral) (en acuerdo) (muy en acuerdo)</p> <p>A. Me preocupa que mis alumnos usen traductores en línea para hacer sus tareas</p> <p>B. La enseñanza y manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial</p> <p>C. La evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial</p> <p>Comentarios</p>
<p>Comentarios: Los puntos B7, B13 y B18 son partes de una pregunta con 18 puntos sobre percepciones (escala Likert) que se refiere al uso del ordenador a nivel administrativo y pedagógico. Estos tres puntos son los que se utilizaron en el cuestionario de este estudio.</p>		
Pregunta 27	<p>Please tell how beneficial you believe computers are for learning the following:</p> <p>1 2 3 4 5 (not at all) (slightly beneficial) (to a moderate extent) (to a great extent)</p> <p>A. Grammar</p> <p>B. Vocabulary</p> <p>C. Speaking</p> <p>D. Writing</p> <p>E. Listening</p> <p>F. Reading</p> <p>G. Culture</p>	<p>¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?</p> <p>1 2 3 4 (nada) (un poco) (algo) (bastante)</p> <p>A. Gramática</p> <p>B. Vocabulario</p> <p>C. Habla</p> <p>D. Escritura</p> <p>E. Escucha</p> <p>F. Lectura</p> <p>G. Cultura</p> <p>H. Pragmática</p> <p>I. Otro</p> <p>Comentarios</p>
<p>Comentarios: Se añadió “pragmática” y una casilla para “otros” para que se pudiesen añadir comentarios en caso de no ser ninguna de las alternativas enumeradas.</p>		

3.2.1. Estudio piloto

Tras elaborar la primera versión del cuestionario (ver Anexo A), y después de obtener 31 respuestas para la realización de la evaluación piloto a finales de mayo de 2011, enviamos una serie de invitaciones a varios instructores y profesores del país para que tomaran el cuestionario y aportaran retroalimentación. Cabe mencionar que, para tratar de controlar posibles limitaciones del estudio piloto, el muestreo fue casual, el cuestionario voluntario y anónimo. El único criterio de selección fue que el profesor enseñara o hubiera enseñado una lengua extranjera de manera virtual.

Entre los participantes en esta fase se cuentan profesores que llevan una larga trayectoria de enseñanza virtual y son expertos en la materia. Autores, conferenciantes, instructores con una amplia variedad de experiencia con las TIC, años de enseñanza y de formación académica. Así mismo, se contó con la participación de profesores inexpertos que enseñaban clases virtuales por primera vez. A finales de julio, se logró reunir 31 cuestionarios completamente contestados procediéndose con ello a revisar el instrumento. Algunos de los participantes, conscientes de que estaban participando en el estudio piloto, respondieron a la invitación aportando comentarios.

Las respuestas, comentarios y consejos de los participantes y expertos en este estudio ayudaron a realizar los siguientes cambios:

1. Incluir una primera cláusula identificando la universidad donde se está realizando la tesis doctoral, y mencionar la cláusula de consen-

timiento de participación en el estudio.

2. Reducir el número de preguntas y diseño. Mostar una barra indicativa del avance en el cuestionario.

3. A pesar de que la introducción señalaba que el cuestionario era solamente para profesores que enseñan virtualmente, hubo un participante que nunca había enseñado clases en línea, el cual se omitió en este análisis. Es por este motivo por lo que en la versión final se incluyó como la primera pregunta para garantizar que los participantes han tenido experiencia en la enseñanza virtual en línea. Al responder no, la persona queda automáticamente descalificada para el estudio.

4. Añadir las plataformas *Angel*, en línea *VHL*, *Desire2Learn* y *Connect* en las plataformas de enseñanza. Así mismo, para reducir el número de preguntas, se combinaron dos preguntas en una (plataforma principal y secundaria).

5. La pregunta seis del cuestionario: “*To what extent do you think the following types of technology education would be beneficial to you?*” resultó muy técnica y confusa en su interpretación, pues parecía medir si el objetivo de aprender con tecnología se refiere al diseño tecnológico de módulos más que al diseño práctico de actividades, así que la cambiamos por esta otra: “¿En qué medida cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?”.

6. En la segunda página, la primera pregunta obtuvo el mayor número de respuestas en “Otro”, pero no ofrecía la posibilidad de especificar qué herramientas eran las utilizadas. Se añadió por ello la posibilidad de ofrecer una respuesta detallada.

7. En la quinta página, *Eyejot* no obtuvo ninguna respuesta y lo mismo ocurrió con *Vocaroo*, por lo que en el cuestionario final se combinaron.

8. La frecuencia de uso para las preguntas sobre el empleo de herramientas Web 2.0 necesitaba un mayor rango de intervalo: “*not at all, once per semester, once a month, several times a month, once a week,*

several times a week, everyday”.

9. En la pregunta 21, dos de los participantes comentaron que la escala de valores no se relacionaba bien con la pregunta. Seis participantes omitieron respuestas a esta pregunta: “*How do you provide oral practice in your online class?*” (*strongly disagree - disagree - neutral - agree - strongly agree*): (a) “*My virtual platform doesn’t have oral practice for the students. I’m not aware if my virtual platform offers oral practice*”. (b) “*I don’t assign speaking activities that are not graded automatically*”. (c) “*I assign activities of the virtual platform (graded automatically)*”. (d) “*I create my own activities, I use Web 2.0 tools*”. Por esta razón se decidió reformular los conceptos de manera más específica: (a) “Asigno actividades de la plataforma”. (b) “Creo módulos orales para enseñar pronunciación, entonación”. (c) “Yo enfatizo la producción oral de mis alumnos”.

10. En la pregunta 22, se hizo necesario separar los conceptos y tener tres posibles respuestas en vez de dos, quedando así: (a) “Asigno actividades para que el alumno hable de la plataforma principal o secundaria”. (b) “Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta”. (c) “No evalué la destreza oral”.

11. En la página de perfil del educador, pregunta 28, se eliminó el valor “*unfamiliar*”, ya que no es relevante.

Se reorganizó el orden de las preguntas de manera que se relacionaran mejor con el contenido. Tras hacer las correcciones en el estudio piloto, se elaboró una segunda versión (ver Anexo B), la cual fue enviada a tres expertos, recibiendo las siguientes sugerencias, que fueron adoptadas:

1. En la pregunta dos, añadir la plataforma *Illuminate*.
2. En la pregunta tres, modificar la escala de valores del término “completamente” a “bastante”.
3. En la pregunta cinco, añadir entre paréntesis la aclaratoria (excluyendo la autoformación).

4. En la pregunta ocho, modificar la posibilidad de frecuencias en las respuestas. Originalmente se tenía “una vez por semestre”, y la próxima clasificación era “una vez por mes”, por lo que se añadió “varias veces por semestre”.

5. En la pregunta 21, en vez de utilizar una tabla de respuestas con escala tipo Likert que incluía el grado de acuerdo o desacuerdo con una posibilidad de “Neutral”, que no ofrecía respuestas precisas; cambiar a la dicotomía de verdadero/falso, para tener respuestas objetivas. Esta pregunta, clave para contestar una cuestión fundamental del estudio, tuvo durante la fase piloto una escala de respuestas.

6. En la pregunta 27, añadir “pragmática”.

7. Se optó por seguir la recomendación de dos de los expertos de incluir no solamente una posibilidad de “otro” en todas las respuestas, sino además crear un campo específico para aceptar comentarios.

Finalmente, se elaboró la tercera versión del instrumento, que fue la que utilizamos en la investigación (ver Anexos C y D).

3.2.2. Validez y confiabilidad

Considerando el carácter exploratorio de este estudio, se busca con el cuestionario conocer diferentes aspectos relacionados con la variable central de la investigación: *Uso de las herramientas web 2.0 en la enseñanza virtual de la destreza oral en cursos de segundas lenguas por parte del profesorado universitario estadounidense*. Esta variable se operacionaliza a través de las preguntas del estudio ya señaladas en la Introducción de este trabajo, excepto la número seis, que busca explorar posibles relaciones funcionales entre la variable enunciada y algunas características demográficas de los profesores que participaron en este estudio.

Es importante mencionar que el cuestionario está diseñado para

medir diferentes aspectos (dimensiones, indicadores, sub-variables) de la variable antes señalada, cada uno de ellos debe someterse a una validación separada, puesto que no existe una única escala subyacente a todos los ítems.

Asimismo, por las características del cuestionario (cantidad de preguntas por cada dimensión, nivel de medida de cada ítem, escala utilizada en cada ítem, etcétera) no puede estimarse la validez del mismo mediante la técnica de validez de constructo (análisis factorial), ni de criterio (análisis de correlación con otras mediciones de la variable que presuntamente mide el instrumento, ya que son varias y no una sola).

Por lo tanto, solamente hay dos posibles formas de hacer la validación: validez de contenido y/o validación por jueces expertos, por su mayor coherencia con la revisión de la literatura se optó por la *validez de contenido* que exigió la elaboración de una tabla de especificaciones del cuestionario (ver Anexo E), partiendo de cada objetivo (pregunta de investigación) y asociando a cada uno de ellos los ítems del cuestionario que proporcionan dicho conocimiento o información. Luego, de manera cualitativa, se asoció cada ítem vinculándolo lógicamente con el aspecto que pretende medir (el conocimiento o información que debe suministrar en relación con el objetivo o pregunta de investigación para el cual fue incluido en el cuestionario). Con ese análisis se pudo dar cuenta de la validez de contenido del instrumento.

De forma resumida, se presenta en el *Cuadro 6* los ítems del cuestionario clasificados según la pregunta de investigación a la que se aso-

cian por su contenido. Estas preguntas ya fueron presentadas en la Introducción, pero para brindarle mayor facilidad a nuestro lector, se enumeran nuevamente:

1. ¿Cuál es el nivel de competencia digital desarrollado por el profesorado?
2. ¿Qué variedad de recursos utiliza el profesorado para la enseñanza de la destreza oral?
3. ¿En qué medida enseña el profesorado la destreza oral de manera virtual?
4. ¿En qué medida utiliza el profesorado la variedad de recursos disponibles para la enseñanza de la destreza oral?
5. ¿De qué manera evalúa el profesorado la destreza oral adquirida por los alumnos mediante la enseñanza virtual?
6. ¿Está motivado el profesorado con el tema de la enseñanza virtual de la destreza oral?
7. ¿Influyen las variables nominales (sexo, edad, nivel de educación, experiencia) en el uso de las TIC por parte del profesorado?

Cuadro 6. Ítems del cuestionario que responden a las Preguntas de investigación

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
3 - 4 - 5 - 28	2 - 7 - 9 - 11 - 13 - 15 - 17	2 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 23 - 34	18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 25	18 - 20 - 21	30 31 - 32 - 33 - 34	26 - 27

Las variables que se construyeron para el análisis de correlación y factorial (ver explicación más adelante), sirvieron para calcular la confiabi-

lidad del instrumento de medida. La misma se determinó por el método de consistencia interna, mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach entre diferentes subconjuntos de variables que lógicamente deberían medir lo mismo. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Cuadro 7. Confiabilidad del Instrumento de Medida

SPSS Reliability Analysis				CONFIABILIDAD		
Dimensión	VARIABLES	Alpha de Cronbach	N	ALTA	MEDIA	BAJA
Destreza / Pericia en el uso de las TIC	3B, 4B, 28A	0,560	157		X	
Pericia en el uso de las TIC	4B, 28A	0,607	157	X		
Uso de herramientas para la comunicación oral síncrona	7A, 8C	0,185	164			X
Uso de VoiceThread para la enseñanza mediante las TIC	9A, 10C	0,973	160	X		
Uso de Audacity para la enseñanza mediante las TIC	11A, 12C	0,986	159	X		
Uso de Eyejot y/o Vocaroo para la Enseñanza mediante las TIC	13A, 14B	1,000	159	X		
Uso de Voki para la Enseñanza mediante las TIC	15A, 16B	0,957	159	X		
Asignación de tareas orales en la enseñanza mediante las TIC	19A, 20B, 20C	0,924	159	X		
Uso intensivo de las TIC para la enseñanza de la destreza oral	20A, 21A	0,480	159		X	
Suministro de Retroalimentación en la Enseñanza mediante las TIC	23A, 24G	0,953	159	X		
Dificultad de uso de las TIC	26B, 26C, 26D	0,964	159	X		
Beneficios de las TIC para la enseñanza	27A, 27B	0,722	159	X		
Nivel de enseñanza actual	30A, 30B	0,708	159	X		
Experiencia / Formación del docente	33A, 34A	0,439	146		X	
Enseñanza de la Destreza	8A, 12A, 18A, 18D,	0,692	158	X		

SPSS Reliability Analysis				CONFIABILIDAD		
Dimensión	VARIABLES	Alpha de Cronbach	N	ALTA	MEDIA	BAJA
Oral	19A, 20A, 20B, 21A, 21B					
Evaluación de la Destreza Oral	18B, 18C, 22A, 25 ^a	0,623	159	X		
No Evaluación de la Destreza Oral	22B, 25B	0,205	159			X
Uso de las TIC en la Enseñanza	2A, 8B, 17A	0,332	158		X	
PROMEDIO (INSTRUMENTO EN GENERAL)		0,684		12	4	2

NOTA: ver el significado de las variables utilizadas en el Anexo H.

Coefficientes Alpha de Cronbach superiores a 0,60 se consideran razonables en instrumentos utilizados para la medición en ciencias sociales, por lo tanto, el instrumento utilizado en este estudio no solamente es válido para medir lo que supuestamente mide (preguntas de investigación), sino además las respuestas que emitieron los sujetos encuestados son confiables.

3.3. Sujetos

Los participantes son profesores de lengua a nivel universitario en los Estados Unidos. El criterio principal para participar en el cuestionario fue la experiencia en enseñanza virtual. La invitación a participar en el estudio así lo especificaba, pero para asegurarlo, la primera pregunta se incluyó con fines de descalificación:

Tabla 1. Respuestas al Ítem 1

Pregunta: ¿Ha enseñado Ud. una clase de idiomas de manera virtual?

	<i>n</i>	%
Sí	193	68,4
No	89	31,6
Total	282	100,0

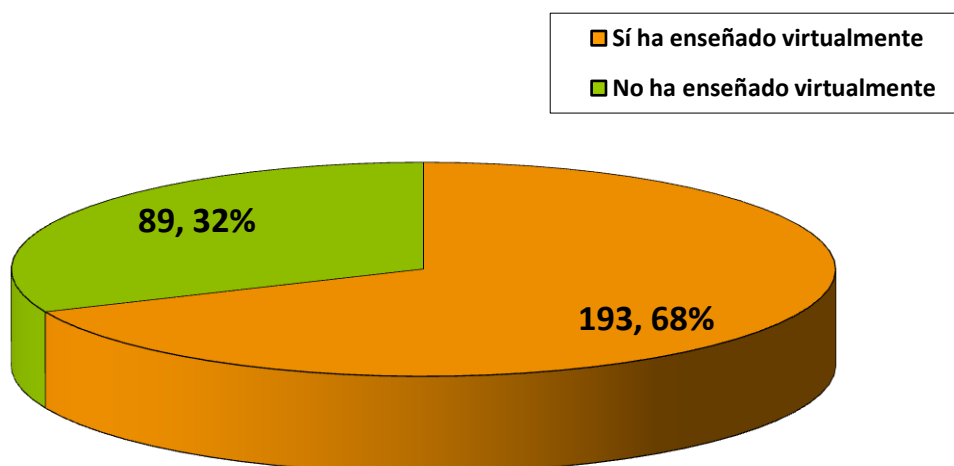


Gráfico 1. Distribución según Experiencia Previa en Enseñanza Virtual de Idiomas

Según las respuestas al ítem uno, de los 282 profesores que visitaron la plataforma *SurveyMonkey* para tomar el cuestionario, 89 quedaron descalificados y no pudieron participar. Asimismo de los 193 que contestaron afirmativamente el ítem, hubo 22 que no respondieron a ninguna de las preguntas restantes, con lo cual la muestra definitiva para el análisis quedó reducida a 171 sujetos y, aun cuando de estos solamente 151 completaron todas las preguntas del cuestionario, los otros 20 participantes restantes se tomaron en cuenta porque este cuestionario no exige la contestación de todas las preguntas para considerarlo válido, sino que puede variar la cantidad de sujetos que contesta cada ítem, sobre todo en

el caso del análisis de frecuencia de respuestas.

Para los análisis de correlación, la cantidad total de sujetos varió dependiendo de la mayor o menor cantidad de sujetos en los vectores de datos que podían conformarse con respuestas correlativas, según el grupo de ítems analizado.

Aunque los resultados de este estudio se presentan, analizan y discuten en el próximo capítulo, es pertinente señalar en este punto como hallazgo relevante que en la muestra de 282 profesores universitarios de lenguas como segundo idioma que se animaron a participar en esta investigación, el 68% de ellos han enseñado cuando menos una clase de idiomas de manera virtual a lo largo de su experiencia profesional. Esto, sin duda, da cuenta del nivel de penetración que están teniendo las TIC en la enseñanza de lenguas a nivel universitario.

En cuanto a la distribución por sexo de los sujetos encuestados, se obtuvo 147 respuestas, así:

Tabla 2. Respuestas al Ítem 31

Pregunta: Sexo

	<i>n</i>	%
Femenino	110	64,3
Masculino	37	21,6
No contestó	24	14,0
Total	171	100,0

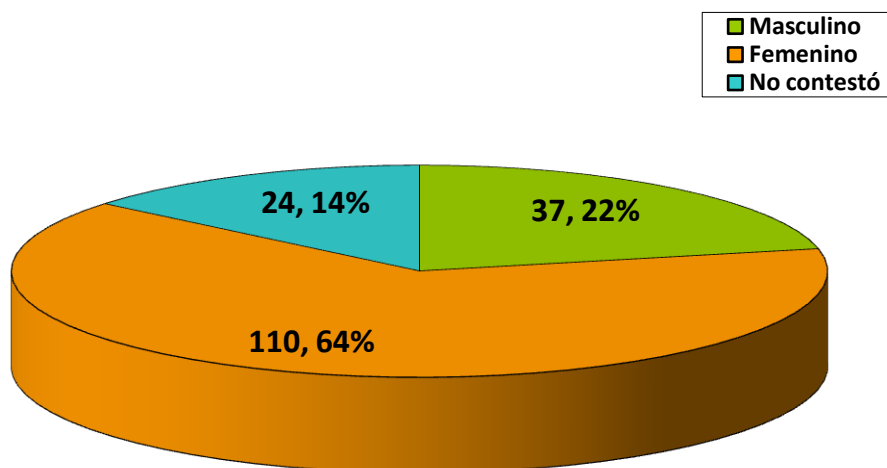


Gráfico 2. Distribución por Sexo

En las respuestas obtenidas del ítem 31, se desprende que de los 171 sujetos que contestaron el cuestionario total o parcialmente, entre el 64,3% y el 78,4% son mujeres; mientras que entre el 21,6% y el 35,7% son hombres. De los 147 que contestaron el ítem 31, el 74,8% son mujeres y el 25,2% hombres.

Respecto a la edad, puede afirmarse que el grupo de participantes se distribuyó en un rango amplio de edades.

Tabla 3. Respuestas al Ítem 32

Pregunta: Edad

	n	%
22-32 años	15	8,8
33-43 años	48	28,1
44-54 años	39	22,8
55-64 años	35	20,5
65+ años	9	5,3
No contestó	25	14,6
Total	171	100,0

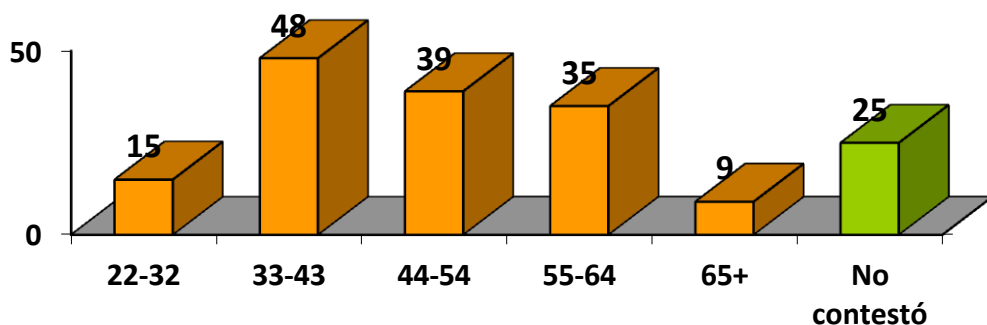


Gráfico 3. Distribución por Edad

De las respuestas obtenidas en el ítem 32, se tiene que 48 de los profesores que contestaron ese ítem oscilan entre los 33 y 43 años de edad; 39 entre los 44 y 54 años; 35 profesores entre los 55 y 64; 15 profesores entre los 22 y 32 y el grupo con menor representación fue el de más de 65 años con solo nueve participantes.

Las invitaciones realizadas para participar en el estudio se enviaron a instituciones universitarias en todos los estados. Sin embargo, no hay manera de saber si la representación de los participantes está balanceada con profesores de todos los estados de los Estados Unidos.

No obstante, a pesar del carácter anónimo de la encuesta, el 73,7% de los 171 profesores que contestaron total o parcialmente el cuestionario solicitaron recibir los resultados del estudio (en su respuesta al ítem 35), a pesar de que muchos utilizaron su correo electrónico personal, que no permitió saber su ubicación geográfica, se pudo identificar 21 estados diferentes entre los que usaron el correo electrónico de su centro educativo, pertenecientes a todas las regiones del país; razón por la cual esta muestra puede considerarse de alcance nacional.

Claro está que al desconocerse el tamaño total de la población de profesores universitarios, de idiomas como segunda lengua en los Estados Unidos, no se puede determinar la proporción que representa la particular muestra de sujetos obtenida para la realización de este estudio. Además, existe la limitante de que los sujetos se autoseleccionaron, lo que impide garantizar la aleatoriedad de la muestra y, por ende, su representatividad.

Es por ello por lo que en esta investigación no se hacen inferencias respecto a la proporción poblacional siendo los resultados obtenidos únicamente de alcance muestral, es decir, científicamente válidos tan solo para los sujetos específicos que participaron en la investigación; lo que sin embargo no impide extraer información significativa desde el punto de vista teórico y práctico a partir de los resultados obtenidos, dada la validez interna de la investigación según se desprende del análisis de correlación y factorial efectuados, que se reportan más adelante.

En relación con el nivel educativo de los participantes, el mismo también resultó distribuido en un amplio rango.

Tabla 4. Respuestas al Ítem 34

Pregunta: Nivel de Educación

	<i>n</i>	%
Licenciado (mayor)	7	4,1
Máster	74	43,3
Especialista	9	5,3
Doctorado	56	32,7
No contestó	25	14,6
Total	171	100,0

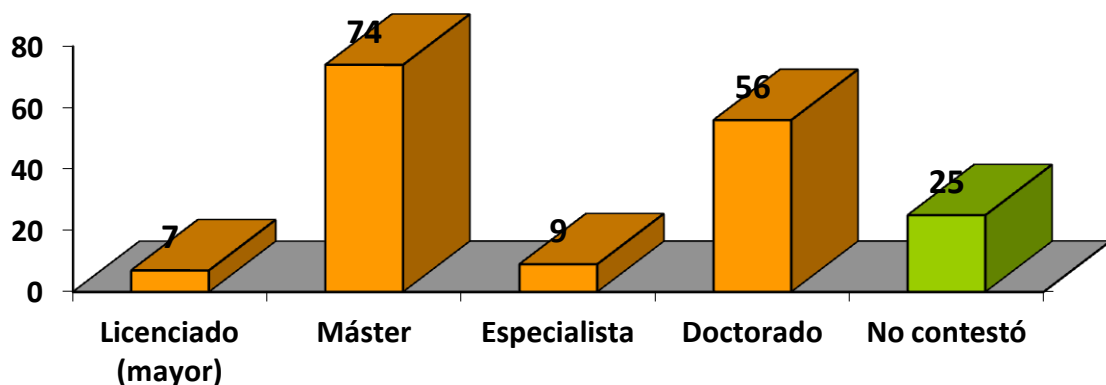


Gráfico 4. Distribución por Nivel educativo

Según las respuestas obtenidas en el ítem 34, de entre los 146 sujetos que contestaron esa pregunta, 56 tienen el nivel de doctorado, nueve de especialista, 74 tienen un máster y siete poseen una licenciatura. En tal sentido, al menos el 81,3% de la muestra total (171 sujetos) corresponden a profesores con nivel de formación de postgrado, destacando que al menos un importante 32,7% tienen nivel académico doctoral. Se trata así de una muestra de sujetos altamente calificada. Se sabe que en los Estados Unidos la carrera docente a nivel universitario es muy competitiva, razón por la cual estos profesionales se ven impulsados a obtener cada vez mayores credenciales académicas. Esto podría explicar la elevada proporción de formación de posgrado observada en esta muestra y, sobre todo, el importante porcentaje de doctores.

Ahora bien, como la muestra es autoseleccionada, podría pensarse que son precisamente los profesores con alto nivel académico los que muestran mayor interés en participar en una investigación científica de

esta naturaleza y recibir sus resultados. Esta interpretación no está avalada por el análisis de correlación realizado en esta investigación, observándose un coeficiente de correlación de $-0,017$ (prácticamente nulo) entre los ítems 34 y 35, es decir, entre el nivel educativo y el interés por recibir los resultados de la investigación.

Podría entonces pensarse que son los docentes con mayor grado de formación académica quienes han impartido sus clases de lengua extranjera de manera virtual al menos una vez. Esta última asociación posible entre el nivel académico y el uso de las TIC en la enseñanza tiene razonable validez, porque los resultados que más adelante se reportan en el análisis de correlación y factorial, arrojan la existencia estadísticamente significativa de relación entre la habilidad y conocimiento de las TIC con la participación del profesor en cursos de mayor nivel académico.

Un dato que no se incluyó en el cuestionario, que hubiera aportado más información, es el tipo de trabajo del encuestado: posición y rango, contratado a tiempo completo con beneficios, o a tiempo parcial.

En cuanto a la experiencia docente, si bien bastante variable, la misma se concentró –como cabía esperar por lo ya expuesto en relación con el nivel educativo- en las categorías mayores a 10 años de experiencia, que representan al menos el 64,3% de la muestra total de 171 profesores encuestados.

Tabla 5. Respuestas al Ítem 33

Pregunta: Años de Experiencia como Educador

	<i>n</i>	%
1-5 años	12	7,0
6-10 años	25	14,6
11-15 años	32	18,7
16-20 años	23	13,5
21-30 años	24	14,0
30+ años	31	18,1
No contestó	24	14,0
Total	171	100,0

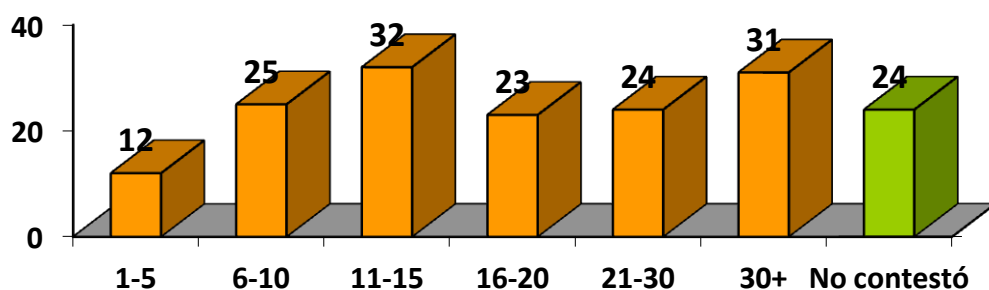


Gráfico 5. Distribución por Experiencia Profesional

De los 147 sujetos que contestaron el ítem 33, 55 tienen más de 20 años de experiencia profesional (y de estos, 31 tienen más de 30 años). El grupo menos frecuente, con uno a cinco años de experiencia, estuvo conformado por 12 profesores. Cabe mencionar que en los Estados Unidos, el rango de posición conlleva diferentes nominaciones, generalmente de la siguiente manera:

Cuadro 8. Nominaciones académicas para la carrera docente a nivel universitario en Estados Unidos

<i>Professor</i>	Profesor (catedrático)
<i>Associate Professor</i>	Profesor titular
<i>Lecturer</i>	Profesor agregado
<i>Visiting Professor</i>	Profesor visitante
<i>Instructor</i>	Instructor
<i>Adjunct</i>	Profesor adjunto
<i>Scholar (Fellow)</i>	Ayudante diplomado
<i>Teaching Assistant</i>	Asistente de instrucción

Obtuvimos nueve comentarios adicionales en el ítem 33. Tres de los encuestados enseñan en bachillerato, cuatro en bachillerato y en *colleges* (institución a nivel universitario de dos o cuatro años), dos como tutores privados (nivel universitario y bachillerato).

En el momento de seleccionar correos electrónicos de educadores para enviarles invitaciones para participar en el estudio, se procuró mantener un equilibrio en los rangos profesionales. En el siguiente apartado de este capítulo, explicaremos el procedimiento que se empleó para buscar nombres y enviar las invitaciones.

Los resultados globales del perfil de los sujetos participantes en este estudio, coinciden con lo reportado en investigaciones demográficas realizadas en profesores de español en Estados Unidos (Cummings, 2005; Rhodes y Branaman, 1999). Es posible que lo observado en el presente caso se deba precisamente al hecho de que en su mayoría, los sujetos encuestados son profesores de español, lo que estaría indicando el mantenimiento en el tiempo de los patrones demográficos reportados por esos estudios antecedentes.

El análisis de las respuestas al ítem 29 indica que 95 de los 171 docentes que contestaron el cuestionario total o parcialmente, enseñan español (55,6%), de los cuales 92 (53,8%) enseñan *solamente* español. En cuanto al resto, 38 (22,2%) imparten otro idioma (uno solo) distinto del español y 13 (7,6%) enseñan varios idiomas distintos del español. Un grupo de 25 (14,6%) sujetos no contestaron el ítem.

3.4. Recolección de Datos

El cuestionario estuvo disponible en el sitio web *SurveyMonkey* durante seis semanas, desde el 18 de septiembre hasta el 3 de noviembre de 2011. Se creó una página de presentación (ver Anexo F) en *Google*, presentando el estudio como tesis doctoral llevada a cabo en la Universidad de Salamanca, con información acerca del director, la doctoranda y la carta de certificación del Departamento de Lengua, incluyendo asimismo un enlace directo a la encuesta.

Se comenzó con una invitación en la lista de correo de *ACTFL* y no se recibieron respuestas inmediatamente, así que se procedió a realizar una campaña de envío de correos directamente a departamentos de lengua y a instructores. La redacción del primer correo tenía como mensaje: “¿Está enseñando en línea? Por favor ayude con tesis doctoral”. En el Anexo F se presenta el mensaje enviado en formato eléctrico y su correspondiente traducción al español.

Este primer correo fue enviado a 96 participantes potenciales. El segundo modelo utilizado contenía un mensaje diferente: “20 minutos para

estudio doctoral”. Se le envió a 410 profesores, utilizándose para ello los siguientes directorios con listados de las universidades por cada estado del país:

- <http://www.distancelearn.org/>
- <http://nces.ed.gov/collegenavigator/>
- <http://www.directoryofschools.com/online-universities.htm>
- http://www.elearningnc.gov/college_elearning/
- <http://www.merlot.org/merlot/index.htm>

De manera sistemática se cubrió todo el país buscando un número similar de universidades y *colleges* en cada estado. Visitamos los sitios web de universidades y *colleges*, en busca de información de oferta de clases en línea. Por otro lado, para mantener la proporción, se contactó un mínimo de cinco instituciones por cada estado. En estados como Florida, California, Texas y Georgia el número de universidades fue mayor, pues se mantuvo una relación entre los envíos y el número de instituciones que aparecían listadas en los directorios de cada estado.

En la búsqueda general de información o en los directorios especializados de enseñanza virtual, agrupamos los resultados por estados, universidades, departamentos de lengua y profesores.

Cuando se encontraban los nombres y contacto de profesores específicamente de cursos en línea, les enviamos un correo diferente con el siguiente título: “Ya que usted ha enseñado clases en línea...” en el mensaje:

¿Podría contribuir 15 a 20 minutos?

Soy instructora de lengua extranjera en un *community college* y estoy llevando a cabo mi tesis doctoral sobre el estudio de las TIC y sus aplicaciones en la enseñanza de la destreza oral en clases virtuales. Es un estudio a nivel nacional para instructores a nivel universitario quienes enseñan en línea. Espero que el estudio beneficie a la comunidad académica con los resultados obtenidos.

Por favor utilice este enlace:

<https://www.surveymonkey.com/s/WZ72JX3>

Más información sobre el estudio puede encontrarla en esta página web:

<https://sites.google.com/site/surveyteachingflonline/>

Por favor comparta este enlace con otros instructores que puedan estar interesados en participar.

Como agradecimiento, todos los participantes podrán recibir un 20% de descuento para una licencia “*VoiceThread*” para el departamento. Así mismo, para aquellos interesados en participar, habrá una rifa de suscripciones para herramientas Web 2.0 en octubre.

Agradeciéndole de antemano por su participación.

Este correo se envió a 138 profesores, y fue el que provocó un mayor número de respuestas en los días posteriores.

A medida que se aproximaban los finales de septiembre, y con el propósito de obtener más participantes, se creó otro diseño de la invitación que llevó por título: “¿Ha enseñado una L2 en línea? ¡Por favor, ayude!”. Este correo (ver Anexo F) se envió en repetidas ocasiones durante las dos últimas semanas, anunciando cuántos días quedaban para participar. Cabe señalar que el correo generó un gran número de respuestas, posiblemente por su tono de urgencia, además fue enviado a 366 instructores.

Durante los últimos siete días se mandó el mismo mensaje de correo, pero con el siguiente título en el campo de asunto: “Llamado a todos los instructores que han enseñado una segunda lengua en línea”. Se envió a 215 direcciones. El número total de mensajes enviados se distribuyó entonces de la siguiente manera:

Cuadro 9. Mensajes de correo electrónico enviados a profesores de lengua de Estados Unidos invitándoles a participar en el estudio

Tema asunto:	Número de correos enviados	Número de destinatarios
Are you teaching online?	6	96
20 min. for doctoral study	64	410
Since you have taught online...	17	138
Have you taught a Foreign Language online? Please help!	32	366
Calling all instructors who have taught Foreign Languages online.	64	215
TOTALES	183	1.225
Respuestas (visitas)		282 (23%)

La intensa campaña realizada para solicitar participación resultó en un 23% de respuestas. A pesar de que se especificó en la invitación que el estudio era exclusivamente para profesores con experiencia enseñando clases virtuales, hubo como ya se dijo, 89 que no cumplieron con el requisito.

Para solicitar participación, también enviamos mensajes a listas de correos (*list-serves*) especializadas, a saber: *FLTEACH* (*Foreign Language Teaching Forum*), *AATG* (*American Association of Teachers of German*), *IUPUI* (*Indiana University*), *IALLT* (*Consortium for Language Teaching and Learning*, *the International Association for Language Learning Tech-*

nology). Visitamos páginas de organizaciones como CALICO, enviando solicitudes de participación a sus coordinadores.

Por último, se colocaron invitaciones en las siguientes páginas de Facebook: *Southwest Conference on Language Teaching (SWCOLT)*, *National Foreign Language Resource Center*, *American Association for Applied Linguistics*, *HALT- Hawaii Association of language Teachers*, *MAFLA Massachusetts Foreign Language Teachers Professional Association*, *AATF-Eastern Mass (American Association of Teachers of French)*, *AATF American Association of Teachers of French*, *French Teachers of Alabama*, *UAB Dept Of Foreign Languages and Literatures (Alabama)*, *AATF Ohio*, *AATG Maryland/DC*, *WNY AATG Chapter*, *UAB Dept of Foreign Languages and Literatures (Alabama)*, *AATF Ohio*, *AATG Maryland/DC*, *WNY AATG Chapter*, *Florida Foreign Language Association*, *Mississippi Foreign Language Association*, *Merlot*, *AATSP*, *AATSP Arizona Chapter*, *LARC*, *SDSU*, *CERCLL - Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy –Tucson, AZ*, *Center for Language Education and Research (CLEAR)*, *Michigan World Language Association*, *Center for Applied Second Language Studies (CASLS)*, *Iowa World Language Association (IWLA)*, *Wisconsin Association For Language Teachers (WAFLT)*, *Center for Slavic, Eurasian, and East European Studies – Chapel Hill*, *The National Capital Language Resource Center*.

3.5. Estudio y análisis de resultados

Siendo un estudio exploratorio-descriptivo, las respuestas al cuestionario fueron procesadas mediante diferentes técnicas de análisis. En primer lugar, se procedió a describir cada uno de los ítems por separado, con la finalidad de conocer la distribución de frecuencias de las respuestas emitidas por los profesores; esto se hizo mediante la elaboración de tablas y gráficos, y nos permitió dar respuesta a las seis primeras interrogantes de la investigación. Asimismo se llevó a cabo un análisis de diferencias entre grupos independientes para determinar la existencia de relación estadísticamente significativa entre las cuatro variables demográficas del estudio (sexo, edad, educación y experiencia) y los ítems 3, 4, 5, 6, 26, 27, 28 y 29, los cuales se seleccionaron por su contenido relativo al uso de las TIC por parte del profesorado, con lo cual se buscó dar respuesta a la séptima interrogante de la investigación.

Para comprobar esto, se formaron grupos de sujetos por las categorías de las variables independientes (sexo, edad, educación y experiencia) y se determinó al nivel de significación estadística $\alpha = 0,05$, si existen diferencias entre esos grupos en cuanto a las respuestas de cada uno de los ítems tomados como variables dependientes. Debido a que se trabajó con datos categorizados, el nivel de medida de este análisis fue ordinal, razón por la cual en lugar de una prueba paramétrica de diferencias entre grupos (como la t de Student y el Análisis de Varianza). Se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney (para análisis de diferencias entre dos grupos) y Kruskal-Wallis (para análisis de varianza

entre tres o más grupos). Ambas técnicas son aplicables a grupos independientes entre sí, es decir, donde los sujetos no están nivelados, dado que los grupos de comparación corresponden a los distintos sujetos diferenciados por las categorías de cada variable demográfica tomada como independiente para este análisis (por ejemplo: las mujeres y los hombres, en el caso de la variable sexo; o los doctores y los no doctores, en el caso de la variable nivel de educación).

Las variables sexo, edad y nivel de educación fueron dicotomizadas para este análisis; es decir, se agruparon los sujetos en dos categorías de respuesta únicamente, a saber: (a) Sexo: femenino y masculino; (b) Edad: 22-43 años y 44+ años; (c) Nivel de educación: Lic.-Mas.-Esp. (No doctores) y doctores. Por lo tanto, en todos los análisis que involucraron a estas variables, se trabajó con la U de Mann-Whitney. Solo en el caso de la variable experiencia docente, se trabajó con el análisis de varianza de Kruskal-Wallis porque los sujetos se agruparon en tres categorías, que fueron: 1-10 años, 11-20 años y 21+ años.

Posteriormente, con el fin de explorar posibles relaciones entre variables inclusive no definidas o identificadas previamente, así como establecer posibles patrones en las respuestas de los sujetos que pudiesen llevar a interpretaciones de significación teórica y/o práctica, se desarrolló un análisis de correlación y factorial más a fondo. Para ello, se procedió a transformar las respuestas originales para construir variables con algún significado cuantitativo relevante. Hecho esto, se conformó la matriz de vectores de datos con la cual se computó la matriz de intercorrelaciones,

de cuyo análisis se identificó un conjunto de patrones relevantes. Hecho lo anterior, se validaron los resultados obtenidos mediante un análisis factorial por el método de componentes principales. Para todos estos análisis, se tomó el nivel de significación estadística bidireccional o de dos colas $\alpha = 0,05$.

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DE RESPUESTAS

4.1. Análisis descriptivo

A continuación se presentan los resultados del análisis descriptivo, excepto los datos demográficos del profesorado, que ya fueron presentados en el Marco de investigación.

Tabla 6. Respuestas al Ítem 1

Pregunta: Esta encuesta está dirigida a profesores de lengua extranjera a nivel universitario que hayan enseñado clases en línea. ¿Ha enseñado usted una clase de idiomas de manera virtual?

	<i>n</i>	%
Sí	193	68,4
No	89	31,6
Total	282	100,0

Un total de 193 profesores que cumplían los requisitos del encuestado ideal de este estudio participaron en la encuesta. Esto representó un 68,4% de todos los que respondieron a la invitación y acudieron a *SurveyMonkey* para participar en la investigación. Los 89 participantes que contestaron “no”, no tuvieron acceso a la encuesta y recibieron un mensaje de agradecimiento explicando que no cumplían con los requisitos. Como se comprobará a continuación en el detalle de las respuestas, no todos los entrevistados contestaron todas las preguntas.

Tabla 7. Respuestas al Ítem 2

Pregunta: ¿Cuál es la plataforma principal utilizada en su enseñanza en línea? (la que es vital para la clase; donde los estudiantes realizan tareas, toman exámenes, cubren el material, etc.) Si Ud. utiliza solo una plataforma, indique su respuesta en la columna llamada “Plataforma Principal”. Si usted utiliza dos plataformas, seleccione la segunda en “Plataforma Secundaria”.

Plataforma Principal			Plataforma Secundaria		
	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Blackboard	82	48,8	Blackboard	20	17,9
MyLanguageLab	14	8,3	Wimba Classroom	19	17,0
Angel	12	7,1	MyLanguageLab	14	12,5
VHL	9	5,4	VHL	12	10,7
Moodle	9	5,4	Elluminate	10	8,9
Desire to Learn	8	4,8	iLrn	8	7,1
iLrn	6	3,6	Moodle	8	7,1
Elluminate	2	1,2	Angel	5	4,5
SAkai	2	1,2	Connect	3	2,7
Wimba Classroom	2	1,2	Centro	2	1,8
Connect	1	0,6	Desire to Llearn	1	0,9
Centro	-	-	SAkai	1	0,9
Otra	21	12,5	Otra	9	8,0
Total	168	100,0	Total	112	100,0

La plataforma de mayor uso resultó ser *Blackboard* (incluye a *WebCT*), que es una plataforma utilizada por instituciones educativas como portal de gestión de cursos: *VLE* o *LMS* (*Learning Management System*). Esto también incluye los portales *Moodle* y *Angel*. En el caso de estas tres plataformas, se hace referencia a un manejo con carácter administrativo de la clase: asistencia, normativa, anuncios, documentos, etcétera. Todas las otras plataformas son portales especializados para la enseñanza de lenguas que ofrecen componentes para realizar tareas (escrito, oral, visual, escucha). *Elluminate* y *Wimba Classroom*, aunque no son exclusivos para la enseñanza de lenguas, permiten la realización de una

clase de manera virtual y síncrona con alumnos.

Cabe señalar que resulta común la utilización de *Blackboard*, *Moodle* o *Angel* como puente a la plataforma de lenguaje donde el estudiante tiene el libro de manera virtual, y módulos de aprendizaje, práctica y exámenes. Trece de los participantes solamente utilizan una plataforma, y en esos casos son *Blackboard*, *Angel* o *Moodle*. La plataforma base de enseñanza de lenguaje con mayor número de participantes resultó ser *MyLanguageLab*. Actualmente son los que ofrecen el mayor número de idiomas e integran *Wimba Pronto*.

Obtuvimos 43 respuestas y comentarios en “Otra”, de las 43 respuestas adicionales, cinco mencionaron la utilización de herramientas Web 2.0 y programas como *Wimba Voice*, *Skype*, y *Voicethread*, de los 38 restantes, 17 mencionaron plataformas que incluimos en las opciones: *Vistas Supersite*, *Aventuras supersite*, *VHL central*, *EnLinea*, *Vista*, *Supersite* son *VHL* y *Quia-iLrn* es *iLrn*. Estas respuestas se añadieron a los datos cuantitativos de la tabla. Por lo que se consideraron como “otras”, las siguientes respuestas:

Cuadro 10. Respuestas tomadas como “Otras” en el Ítem 2

Otras plataformas
<i>Webcourses@UCF</i> , <i>Smartsite</i> , <i>LAMS</i> , <i>Etudes</i> , <i>Seaport</i> , <i>polycom</i> , <i>Lingt classroom</i> , <i>Saanspace</i> , <i>Web-Tycho</i> , <i>Wordpress</i> , <i>video conferencing</i> , <i>Educator</i> .

Tabla 8. Respuestas al Ítem 3

Pregunta: ¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?

		Nada (1)	Un poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Total	Media
Estudios Universitarios	n	68	38	25	26	157	2,06
	%	43,3	24,2	15,9	16,6	100,0	
Cursos y talleres	n	18	39	49	54	160	2,87
	%	11,3	24,4	30,6	33,8	100,0	
Aprendizaje independiente	n	6	20	36	96	158	3,41
	%	3,8	12,7	22,8	60,8	100,0	
Tutorías formales o informales (ayuda de colegas)	n	17	33	52	57	159	2,94
	%	10,7	20,8	32,7	35,8	100,0	
Otros	n	20	4	10	23	57	2,63
	%	35,1	7,0	17,5	40,4	100,0	

La competencia digital de los instructores ha sido mayormente adquirida por esfuerzo personal, como indica la tabla anterior con un 60,8%, datos que fueron endosados y enfatizados con una serie de comentarios.

En “Otros”, obtuvimos 57 comentarios. En su mayoría, 12 de los comentarios resaltaron que la adquisición de la competencia digital ha sido individual, de manera independiente a través de cometer errores y buscar soluciones. Cuatro participantes mencionaron a *IALLT (International Association of Language Learning Technology)* y a otros subgrupos de esta asociación como *IALLT* y *SWALLT*. También se mencionó previa experiencia trabajando con ordenadores, en computación, el proyecto *SMART*, sesiones de entrenamiento en la universidad por parte de la editorial, familiares, amigos y en tres instancias se mencionó a los propios alumnos, o estudiantes de tecnología educativa.

Tabla 9. Respuestas al Ítem 4

Pregunta: Por favor, seleccione su nivel de acuerdo que mejor represente su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información):

		Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Neu-tral (3)	En acuer-do (4)	Muy en acuerdo (5)	Total	Media
He tenido suficiente entrena-miento	<i>n</i>	6	11	23	70	55	165	3,95
	%	3,6	6,7	13,9	42,4	33,3	100,0	
Las TIC mejoran mi enseñanza	<i>n</i>	3	1	5	46	110	165	4,57
	%	1,8	0,6	3,0	27,9	66,7	100,0	
Soy competente y diestro utilizando las TIC	<i>n</i>	3	1	4	40	119	167	4,62
	%	1,8	0,6	2,4	24,0	71,3	100,0	
Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC	<i>n</i>	4	4	13	48	98	167	4,39
	%	2,4	2,4	7,8	28,7	58,7	100,0	

De los participantes que respondieron se observa un 42,4% que considera que ha tenido suficiente entrenamiento en el uso de las TIC; y un 33,3% que considera haber recibido bastante entrenamiento. Respecto a la creencia sobre si las TIC mejoran la enseñanza impartida, el 66,7% está muy de acuerdo y un 27,9% de acuerdo. En relación a la percepción de sentirse competente en el uso de las TIC, el 71,3% está muy en acuerdo y un 24% de acuerdo. Es muy interesante observar que un 58,7% más un 28,7% manifiestan estar de acuerdo en que pueden entrenar a otros en el uso de las TIC.

Tabla 10. Respuestas al Ítem 5

Pregunta: ¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación)

	<i>n</i>	%
Menos de 1	23	13,8
1-3	38	22,8
3-6	29	17,4
6-10	17	10,2
Más de 10	60	35,9
Total	167	100,0

En esta pregunta, obtuvimos 16 comentarios adicionales de los participantes. Un participante comentó que existe un cierto rechazo por parte del profesorado hacia la enseñanza virtual de la lengua, lo cual repercute en la no utilización de las TIC en la enseñanza. Otro comentario refleja la creencia de que la edad es un factor que interfiere con el aprendizaje de las TIC. Señala que es más fácil entrenar a profesores más jóvenes: “es el encuentro del *nativo digital* con el *inmigrante digital*”. Entre los comentarios, dos de los participantes realizaron su tesis doctoral en áreas relacionadas con *CALL*, dos son tutores o instructores en tecnología y lenguas. Por último, merece ser destacado un comentario de uno de los participantes: “Nunca se puede tener formación suficiente en las TIC. Al menos, uno debe mantenerse al día con el conocimiento de los estudiantes”.

Tabla 11. Respuestas al Ítem 6

Pregunta: ¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?

		Para nada (1)	Un poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Total	Media
Aplicaciones específicas (Powerpoint, Excel, etc.)	n	10	29	60	62	161	3,08
	%	6,2	18,0	37,3	38,5	100,0	
Uso de las herramientas "Web 2.0"	n	4	31	44	70	149	3,21
	%	2,7	20,8	29,5	47,0	100,0	

De las respuestas obtenidas, se observa que el 75,8% de los participantes opinan que se beneficiarían con el entrenamiento de aplicaciones específicas, y un 76,5% en el uso de las herramientas Web 2.0. Aquí obtuvimos 24 comentarios voluntarios, que a continuación se presentan tal como aparecen en la encuesta:

Cuadro 11. Comentarios de los participantes al Ítem 6

I'd like to learn how to be more efficient in my personal storage and distribution of materials to my students--I have a network drive at school, but I work mostly from home, as I am an adjunct. I'd also like to learn newer technologies, such as how to make my own materials for online sharing.	Me gustaría aprender a ser más eficiente con mis archivos y distribución de materiales, trabajo a tiempo parcial desde mi casa. También me gustaría aprender nuevas herramientas para poder crear mis propias actividades para compartir en línea.
I don't know	No sé.
Many great applications are out there. But the learning curve to require students how to use them all is prohibitive. Student should spend time learning the French, not the tools	Hay muchas aplicaciones disponibles. Pero esperar que los estudiantes aprendan a usarlas todas es prohibitivo. Los estudiantes deben dedicar su tiempo a aprender el francés, no las herramientas.
I use ppts to make movies for audio visual components. I use excel for t-test analyses. :-D	Puedo usar ppts para hacer películas de los componentes visuales de audio. Yo uso Excel para análisis de pruebas t-. :-D
I already use PowerPoint and spreadsheet, but checked "to a Great extent" because I find them extremely helpful.	Uso PowerPoint y hojas de cálculo, pero contesté "bastante" porque me parecen muy útiles.
If pps have audio link.. my students create oral spoken links to their PPs	Si los ppt tienen audio, mis alumnos crean audio para sus ppt.
Audacity & Jing	

what are web 2.0 tools?	¿Qué son las herramientas Web 2.0?
I have had some training on using VoiceThreads, Wikis and Blogs and making Videos for students, all of which were very helpful.	He tenido algo de formación sobre el uso de VoiceThreads, wikis y blogs y hacer videos para los estudiantes, todos los cuales fueron de mucha ayuda.
not familiar with Web 2.0	No estoy familiarizado/a con Web 2.0
I use PP, Word, Elluminate, Bb, etc in my teaching, but since I really try to focus on oral proficiency/communication, the technology only serves as a small means to an end.	Uso PP, Word, Elluminate, Bb, etc. en mi enseñanza, pero ya que mi enfoque principal es en dominio oral / comunicación, la tecnología solo ayuda un poco para lograr este objetivo.
There are pros and cons of both.	Hay ventajas y desventajas de ambos.
Course management software that target MY Foreign Language Needs	Curso de gestión y manejo de software que trate MIS necesidades de L2
I am not familiar with Web 2.0, but I am willing to learn and try something new.	No estoy familiarizado con Web 2.0, pero estoy dispuesto a aprender y probar algo nuevo.
I don't know what Web 2.0 tools are??	¿Qué son las herramientas Web 2.0?
I have no idea what Web 2.0 tools are.	¿Qué son las herramientas Web 2.0?
Podcast, PowerPoints, Panopto, Lync Meeting, You Tube	
Not sure what Web 2.0 is	No estoy seguro/a que sé qué son las herramientas Web 2.0.
I'm not familiar with Web 2.0	No estoy familiarizado/a con Web 2.0
Web 2.0 tools are good for presentations, but rely heavily on the aptitude of students reviewing the materials	Las web 2.0 son buenas para hacer presentaciones, pero depende en gran medida de la aptitud de los estudiantes que revisan los materiales.
I do not know Web 2.0 so I cannot respond that question	No puedo responder porque no sé que es Web 2.0
One can always learn something new. But, most helpful is playing around with things to see what will be useful.	Uno siempre puede aprender algo nuevo. Pero lo más útil es practicar para ver qué puede ser útil.
To me it's not about the tools but what is done with them.	Para mí no se trata de las herramientas, sino de lo que puedes hacer con ellas.

Es importante resaltar que hay ocho participantes que desconocen las herramientas Web 2.0. Al observar el reporte lineal de respuesta por participante, se ve que uno de ellos sí conoce y utiliza herramientas Web 2.0. De los otros siete casos, cinco de ellos tampoco utilizan una plataforma especializada de lenguaje, solo Angel, Blackboard o Moodle.

Tabla 12. Respuestas al Ítem 7

Pregunta: ¿Utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona?

	<i>n</i>	%
Sí	116	69,5
No	51	30,5
Total	167	100,0

Un 69,5% de los que encuestados utilizan una herramienta que permite comunicación oral síncrona. Obtuvimos 33 comentarios adicionales, según se detalla a continuación:

Cuadro 12. Comentarios de los participantes al Ítem 7

but I would love to incorporate skype or Wimba pronto...i use it in my face to face	pero me gustaría incorporar Skype o Wimba Pronto ... lo uso en mis clases presenciales.
polycom video conferencing	
Elluminate, butI want to start teaching groups with Skype.	Elluminate, pero quiero comenzar a enseñar con Skype.
I briefly used Pronto for office hours, and in the early days before I started using Wimba Classroom for weekly chat sessions, I used Yahoo Messenger with Voice to allow for synchronous communication in the target language	Antes de comenzar con Wimba Classroom para sesiones semanales de chateo, usé Pronto para horas de oficina. He usado Yahoo Messenger para la comunicación síncrona.
I give one on one courses with Skype. I also did 3 conference courses with Skype.	Doy cursos individuales con Skype. También hice tres cursos en conferencia con Skype.
Most students are not as interested in real-time communication as I predicted.	La mayoría de los alumnos no están tan interesados en comunicación en tiempo real como yo creía.
NOt yet	Todavía no.
My office hours are based on a "as need basis" using Skype	Mis horas de oficina se basan en las necesidades de los alumnos y usamos Skype.
wimba voice boards	
I might implement them in the near future.	Probablemente lo implementaré en el futuro.
I plan to do it in the near future.	Planeo hacerlo en el futuro.
lIrn has recording features	iLrn tiene posibilidades de grabación.
Not at present but am moving that way e.g. adobe connect/web conferencing. Also, I urge my students to phone me during office hours.	No por el momento, pero voy en esa dirección, Adobe connect/web conferencias. Asimismo, insto a mis alumnos

	que me llamen por teléfono en horario de oficina.
A major benefit of online learning is the students' option to do their work whenever they want.	Una ventaja importante del aprendizaje en línea es la opción de hacer su trabajo cuando lo deseen.
I am planning to incorporate an oral component soon.	Tengo la intención de incorporar un componente oral pronto.
it is not produced from another source, it was built by distance learning for my courses	No fue creado por otras fuentes, sino por (el departamento de) aprendizaje a distancia para mis cursos.
Wimba Live Classroom	
We are using the Elluminate Live within D2L.	Estamos usando Elluminate incorporado en Desire 2Learn.
Adobe connect	
Skype, Elluminate	
Still looking for best, used Tokbox (pros -- till it changed); oovoo, etc. I need LOTS of students on video at same time AND I want to share videos (Tokbox could)	Aún ando buscando el mejor, usé Tokbox (hasta que cambió), oovoo, etc. Necesito tener MUCHOS estudiantes simultáneamente Y quiero compartir videos (Tokbox podría)
No, but I have been searching for tools and will be attending the AACE conference next week and plan to attend a session on VoiceThread.	No, pero he estado buscando herramientas e iré a la conferencia de AACE la próxima semana y planeo asistir a una sesión sobre VoiceThread.
We are not allowed to use Skype. I integrate the old tech of the telephone. It works.	No nos permiten usar Skype. Integré la vieja tecnología: el teléfono. Funciona.
I have tried to use Wimba for interactive office chat, but students have not participated.	He tratado de usar Wimba para conversar durante horas de oficina, pero los estudiantes no han participado.
Outlook Live Meeting, and Lync Meeting	
Wimba classroom	
It isn't integrated, but I do allow students to contact me so that we can discuss problems, questions, etc.	No está integrado pero permito que mis alumnos estén en contacto conmigo por si tienen problemas, preguntas, etc
Elluminate Llive	
I am always planning to. We send audacity recordings back and forth.	Planeo hacerlo, Nos enviamos grabaciones con Audacity.
leaving phone messages in the target language	
Adobe connect	
whatapps, ebuddy	
AdobeConnect, WeToKu	
Gong	

Siete participantes comentan que no están realizando actividades de comunicación oral síncrona, pero planean hacerlo. Gracias a los datos obtenidos, se pudo conocer las aplicaciones *WeToKu*, *ooVoo*, y *Gong*, que facilitan la comunicación síncrona.

Tabla 13. Respuestas al Ítem 8

Pregunta: ¿Con qué frecuencia utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona en su instrucción virtual?

		Nunca (1)	Una vez por mes (2)	Varias veces por mes (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Media
Para la enseñanza	n	18	9	19	6	19	13	16	9	109	4,35
	%	16,5	8,3	17,4	5,5	17,4	11,9	14,7	8,3	100,0	
Como medio de presentación (tanto para mí como para mis estudiantes)	n	25	11	17	6	16	10	16	7	108	3,98
	%	23,1	10,2	15,7	5,6	14,8	9,3	14,8	6,5	100,0	
Para ofrecer retroalimentación	n	23	9	13	4	18	17	17	6	107	4,25
	%	21,5	8,4	12,1	3,7	16,8	15,9	15,9	5,6	100,0	
Para enseñar la destreza oral	n	23	4	14	5	20	18	15	11	110	4,49
	%	20,9	3,6	12,7	4,5	18,2	16,4	13,6	10,0	100,0	
Para mostrar pronunciación	n	26	2	14	4	17	19	16	10	108	4,44
	%	24,1	1,9	13,0	3,7	15,7	17,6	14,8	9,3	100,0	
Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes	n	16	8	14	8	25	16	14	7	108	4,45
	%	14,8	7,4	13,0	7,4	23,1	14,8	13,0	6,5	100,0	
Para exámenes orales en tiempo real	n	35	11	18	7	15	11	9	3	109	3,37
	%	32,1	10,1	16,5	6,4	13,8	10,1	8,3	2,8	100,0	
Para la comunicación entre alumnos	n	22	5	14	7	16	18	17	11	110	4,52
	%	20,0	4,5	12,7	6,4	14,5	16,4	15,5	10,0	100,0	
Para presentaciones individuales o en grupo	n	24	7	13	7	19	11	18	9	108	4,30
	%	22,2	6,5	12,0	6,5	17,6	10,2	16,7	8,3	100,0	
Para tutorías	n	35	2	16	5	14	13	13	5	103	3,75
	%	34,0	1,9	15,5	4,9	13,6	12,6	12,6	4,9	100,0	
Otro	n	25	-	2	-	4	2	-	1	34	2,09
	%	73,5	-	5,9	-	11,8	5,9	-	2,9	100,0	

Al analizar las respuestas de los participantes para ver el uso que le dan a herramientas que permiten la comunicación síncrona, como Skype, Wimba Pronto, Google y Messenger, se aprecia que un 16,5% de los entrevi-

tados no las usa para la enseñanza, un 23,1% no las utiliza para presentación de material o tareas, un 21,5% nunca las usa para ofrecer retroalimentación a los estudiantes, un 20,9% no las usa para enseñar la destreza oral, un 24,1% no las utiliza para ofrecer ayuda con la pronunciación y fonética. El dato que llama más la atención es que un 32,1% no las utiliza para realizar exámenes orales síncronos.

En el campo de “otros” y “comentarios”, 34 instructores añadieron detalles adicionales sobre el tipo de examen que realizan en *Skype*, o los proyectos que asignan, es decir, si son en grupo o individuales. Comentarios adicionales que no estuvieron listados en las alternativas de respuesta mencionan el uso de *Skype* como herramienta para la comunicación entre estudiantes de otros países, y el uso del teléfono.

Tabla 14. Respuestas al Ítem 9

Pregunta: ¿Utiliza *VoiceThread* en su instrucción virtual?

	<i>n</i>	%
Sí	40	24,4
No	72	43,9
Nunca escuché sobre esta aplicación	52	31,7
Total	164	100,0

La mayoría de los participantes no conoce o utiliza esta herramienta. Se observa tan solo un 24,4% que sí la emplean y el 52% no conoce la existencia de esta herramienta.

Tabla 15. Respuestas al Ítem 10

Pregunta: ¿Con qué frecuencia utiliza VoiceThread en su instrucción virtual?

		Nunca (1)	Una vez por se- mes. (2)	Varias veces por se- mes. (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Me- dia
Para la ense- ñanza	n	10	6	5	2	9	2	3	-	37	3,32
	%	27,0	16,2	13,5	5,4	24,3	5,4	8,1	-	100,0	
Como medio de presenta- ción (tanto para mí como para mis estudian- tes)	n	8	5	11	1	7	2	3	-	37	3,32
	%	21,6	13,5	29,7	2,7	18,9	5,4	8,1	-	100,0	
Para ofrecer retroalimenta- ción	n	16	-	6	1	6	4	3	-	36	3,14
	%	44,4	-	16,7	2,8	16,7	11,1	8,3	-	100,0	
Para enseñar la destreza oral	n	12	1	10	-	8	1	4	-	36	3,28
	%	33,3	2,8	27,8	-	22,2	2,8	11,1	-	100,0	
Para mostrar pronunciación	n	11	1	8	4	7	1	4	-	36	3,39
	%	30,6	2,8	22,2	11,1	19,4	2,8	11,1	-	100,0	
Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes	n	7	3	10	5	6	2	3	-	36	3,50
	%	19,4	8,3	27,8	13,9	16,7	5,6	8,3	-	100,0	
Para exáme- nes orales	n	19	1	7	2	2	1	3	-	35	2,49
	%	54,3	2,9	20,0	5,7	5,7	2,9	8,6	-	100,0	
Para la comu- nicación entre alumnos	n	11	2	9	3	5	2	4	-	36	3,31
	%	30,6	5,6	25,0	8,3	13,9	5,6	11,1	-	100,0	
Para presenta- ciones indivi- duales o en grupo	n	6	2	10	4	9	1	4	-	36	3,75
	%	16,7	5,6	27,8	11,1	25,0	2,8	11,1	-	100,0	
Para tutorías	n	21	1	3	2	3	1	3	-	34	2,41
	%	61,8	2,9	8,8	5,9	8,8	2,9	8,8	-	100,0	
Otro	n	9	-	1	1	2	-	2	1	16	3,00
	%	56,3	-	6,3	6,3	12,5	-	12,5	6,3	100,0	

En la tabla anterior se ve que la media 3,75 es representativa del mayor uso que se le da a las presentaciones individuales o en grupo, lo cual concuerda con la principal característica de esta herramienta.

En la alternativa “otros”, los participantes añadieron el uso que puede hacer el profesor para presentar la gramática. Otros usos para los estudiantes son: grabación oral de comentarios en una conversación, opiniones y debates. También mencionan el uso para que los alumnos hablen y describan el objeto o tema representado en una foto.

Tabla 16. Respuestas al Ítem 11

Pregunta: ¿Utiliza Audacity en su instrucción virtual?

	n	%
Sí	56	35,2
No	79	49,7
Nunca escuché sobre esta aplicación	24	15,1
Total	159	100,0

El 35,2% de los que contestaron este ítem utilizan Audacity en su instrucción. A continuación en el análisis de respuestas de la pregunta 12, puede verse el uso que le dan los que la emplean.

Tabla 17. Respuestas al Ítem 12

Pregunta: ¿Con qué frecuencia utiliza Audacity en su instrucción virtual?

		Nunca (1)	Una vez por sem. (2)	Varias veces por sem. (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Media
Para la enseñanza	n	13	3	10	4	8	7	7	4	56	4,07
	%	23,2	5,4	17,9	7,1	14,3	12,5	12,5	7,1	100,0	
Para mostrar pronunciación	n	13	2	10	4	6	7	8	3	53	4,06
	%	24,5	3,8	18,9	7,5	11,3	13,2	15,1	5,7	100,0	
Para practicar la pronunciación	n	16	1	11	2	4	7	8	2	51	3,78
	%	31,4	2,0	21,6	3,9	7,8	13,7	15,7	3,9	100,0	
Para presentar material	n	21	1	9	3	3	6	7	-	50	3,24
	%	42,0	2,0	18,0	6,0	6,0	12,0	14,0	-	100,0	
Para ofrecer retroalimentación	n	24	2	7	2	5	5	4	1	50	2,96
	%	48,0	4,0	14,0	4,0	10,0	10,0	8,0	2,0	100,0	
Para enseñar la destreza oral	n	17	2	8	3	4	5	6	3	48	3,60
	%	35,4	4,2	16,7	6,3	8,3	10,4	12,5	6,3	100,0	
Para exámenes orales asíncronos (grabados)	n	21	1	4	6	5	7	4	-	48	3,21
	%	43,8	2,1	8,3	12,5	10,4	14,6	8,3	-	100,0	
Para presentaciones individuales o en grupo	n	21	2	3	2	8	5	7	1	49	3,45
	%	42,9	4,1	6,1	4,1	16,3	10,2	14,3	2,0	100,0	
Otro	n	17	-	1	1	3	2	-	-	24	2,13
	%	70,8	-	4,2	4,2	12,5	8,3	-	-	100,0	

El mayor número de participantes coinciden en el uso de *Audacity* para modelar y practicar la pronunciación, así como para la presentación de contenido y enseñanza. En la alternativa “otro”, 29,2% de los participantes añadieron comentarios para una variedad de usos de *Audacity*:

Cuadro 13. Respuestas a la Alternativa “Otro” del Ítem 12

I have created electronic flashcards with recordings of the pronunciation.	He creado tarjetas de vocabulario electrónicas con las grabaciones de la pronunciación.
I use NCH software (Wavepad) to make voice recordings. I also narrate powerpoint presentation using the narration feature.	Utilizo el software NCH (Wavepad) para realizar grabaciones de voz. También narran presentación de PowerPoint utilizando la función de la narración.
I didn't know about Audacity. But now I am curious to explore it. Sounds great based on what I was reading online.	Yo no sabía nada de Audacity. Pero ahora tengo curiosidad por explorar. Suena muy bien basado en lo que leí en línea.
I use Audacity for instructional purposes (interviews/dictations). Now, we have in D2L a built in recorder so that I have this semester begun to record voice evaluations of student work.	Uso Audacity para fines de instrucción (entrevistas o dictados). Ahora tenemos en Desire to Learn un grabador de modo que este semestre he comenzado a pedir grabaciones a mis alumnos.
My online lessons are presented once per week and always incorporate mp3 files made with Audacity. Students submit their own mp3 files every week, per assignments. If a student needs particular attention to a given point, I will send them an mp3 addressing that point.	Mis lecciones en línea las presento una vez por semana con archivos en mp3 hechos con Audacity. Los estudiantes hacen sus tareas en MP3 cada semana. Les enví retroalimentación de la misma forma con un MP3.
audacity was used to record all of the audio and listening sections for my courses	Utilicé Audacity para grabar todas las secciones de audio y escucha de mis cursos
used as a "language lab" due to a lack of one. Love it.	Lo uso como un "laboratorio de idiomas", debido a que no tenemos uno. Me encanta.
to record podcasts	Para grabar podcasts.
The MySpanishLab already incorporates these tools.	MySpanishLab ya tiene estas herramientas.
Not sure	No estoy seguro/a.
I use Audacity to record audio for my online course. When developing a course, I use it all the time. But once the audio files are made, I don't use it every day.	Uso Audacity para grabar audio para mi clase en línea. En el desarrollo de un curso, lo uso todo el tiempo. Pero una vez que los archivos de audio están hechos, no lo uso a diario.
I only have online courses no classroom	Solamente enseño en línea, no tengo aula.
I use it to create activities.	Lo uso para crear actividades.

Entre los usos mencionados figuran: el uso de *Audacity* para dictados, *flashcards* de vocabulario, instrucción, tareas y creación de módulos.

Tabla 18. Respuestas al Ítem 13

Pregunta: ¿Utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?

	n	%
Sí	6	3,8
No	71	44,4
Nunca escuché sobre estas aplicaciones	83	51,9
Total	160	100,0

Las herramientas *Eyejot* y *Vocaroo* son prácticamente desconocidas por los participantes de este estudio. Un 83% nunca ha oído hablar de su existencia, y solo un 3,8% las incorpora.

Tabla 19. Respuestas al Ítem 14

Pregunta: ¿Con qué frecuencia utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?

		Nunca (1)	Una vez por se-mes. (2)	Varias veces por se-mes. (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Media
Para anuncios	n	4	-	2	-	-	1	-	-	7	2,29
	%	57,1	-	28,6	-	-	14,3	-	-	100,0	
Para presentar material	n	4	-	2	-	-	-	-	-	6	1,67
	%	66,7	-	33,3	-	-	-	-	-	100,0	
Para ofrecer retroalimentación	n	3	-	2	-	1	-	-	-	6	2,33
	%	50,0	-	33,3	-	16,7	-	-	-	100,0	
Para proveer ayuda con la pronunciación	n	4	-	1	-	-	1	-	-	6	2,17
	%	66,7	-	16,7	-	-	16,7	-	-	100,0	
Otro	n	2	-	1	-	-	-	-	-	3	1,67
	%	66,7	-	33,3	-	-	-	-	-	100,0	

El 42.9% de los que utilizan estas herramientas lo hacen para crear anuncios, 33,3% para brindar retroalimentación y el 50% para fonética. En “otro”, un participante mencionó que usa *Vocaroo* para exámenes orales.

Tabla 20. Respuestas al Ítem 15

Pregunta: ¿Utiliza Voki en su instrucción virtual?

	n	%
Sí	15	9,3
No	70	43,2
Nunca escuché sobre esta aplicación	77	47,5
Total	162	100,0

La herramienta *Voki* es utilizada por tan solo un 9,3% de los participantes. *Voki* no recibió comentarios en esta sección, pero sí más adelante, como recurso utilizado para brindar retroalimentación y para que los alumnos realicen tareas orales comunicativas.

Tabla 21. Respuestas al Ítem 16

Pregunta: ¿Con qué frecuencia utiliza Voki en su instrucción virtual?

	Nunca (1)	Una vez por se-mes.(2)	Varias veces por se-mes. (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Me-dia
Para anuncios	n	1	3	3	3	1	-	-	14	3,50
	%	7,1	21,4	21,4	21,4	7,1	-	-	100,0	
Para presentar material	n	3	-	6	-	4	1	-	14	3,36
	%	21,4	-	42,9	-	28,6	7,1	-	100,0	
Otro	n	2	-	-	1	1	-	-	4	2,75
	%	50,0	-	-	25,0	25,0	-	-	100,0	

El 92,7% de los que utilizan *Voki* lo hacen para crear anuncios, y el 78,6% para presentar material. Por otro lado, los comentarios emitidos por los participantes en este ítem hacen referencia a que los estudiantes realicen proyectos y actividades lúdicas.

Tabla 22. Respuestas al Ítem 17

Pregunta: Uso de otras herramientas Web 2.0. ¿Con qué frecuencia las incorpora en su instrucción virtual?

		Nunca (1)	Una vez por sem. (2)	Varias veces por sem. (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Media
Blogs, Wikis (trabajos escritos)	n	65	8	22	9	21	13	10	9	157	3,24
	%	41,4	5,1	14,0	5,7	13,4	8,3	6,4	5,7	100,0	
Podcasts	n	78	14	20	10	15	9	5	3	154	2,56
	%	50,6	9,1	13,0	6,5	9,7	5,8	3,2	1,9	100,0	
RIA - CLEAR (Conversations 2.1, Audio, drophouses, Mashups, etc.)	n	134	4	1	3	5	-	2	-	149	1,35
	%	89,9	2,7	0,7	2,0	3,4	-	1,3	-	100,0	
Speak Everywhere - plataforma oral SE	n	142	1	1	3	1	1	1	2	152	1,27
	%	93,4	0,7	0,7	2,0	0,7	0,7	0,7	1,3	100,0	
Otro	n	39	-	2	2	5	7	5	3	63	2,84
	%	61,9	-	3,2	3,2	7,9	11,1	7,9	4,8	100,0	

Los resultados muestran una media de 3,24 en la utilización de *blogs* y tareas utilizando herramientas Web 2.0. El 58,6% las usa para asignar trabajos escritos y el 49,4% favorece el uso de *podcasts*. El uso de la plataforma *RIA* es del 10,2% y de *SE* por un 6,6% de los participantes. En “otro”, se obtuvo un alto porcentaje de comentarios mencionando otras aplicaciones y herramientas Web 2.0 que utilizan los participantes en la instrucción.

Cuadro 14. Respuestas a la alternativa “Otro” del Ítem 17

Adobe connect	
My main sites at iLrn, Centro and MyFrenchLabs provide many tools. I am concerned about cost of access codes, but transfer articulation agreements between my community college and 4-year programs make it necessary to use a recognized textbook.	iLrn, Centro y MyFrenchLab ofrecen muchas herramientas. Me preocupa el costo de los códigos de acceso, pero los acuerdos de articulación entre mi college y los programas de 4 años requieren el uso de un libro de texto reconocido.
vista learning offers wimba capability	Vista ofrece Wimba.
ScreenCast, Kogneato, or I ask students to record their voices and send the file to me.	ScreenCast, Kogneato o le pido a los alumnos que graben y me envíen los archivos.

Audacity	
Trying to keep assignments in one place as much as possible the iLrn has SHARE IT! - a miniature FaceBook for student/teacher videos, blogs, ppts, pictures etc. Like a visual/audio Discussion Board for projects.	Trato de mantener todas las tareas en un mismo sitio. iLrn tiene SHARE IT., como un mini facebook con vídeos, blogs, ppt, fotos, etc. Comunidades de chateo para proyectos.
Wimba Voice Board, Wimba Voice Presentation, Wimba Voice Email, Wimba Podcaster, Wimba Voice Authoring, Wimba Classroom	
Ilrn has speaking activities and I can create my own files within it.	iLrn tiene actividades para hablar y me permite crear las mías propias.
Jing + an audio headset w/microphone to record my voice. I create lectures using a paint program with a white canvas and write (draw/paint) in the standard colors (red, green, blue, black) using a Wacom tablet. I also use the transparencies that come with the text from the publisher, loading them into the paint program and presenting them in much the same way that they would be in the classroom, minus real-time student responses. As noted in an earlier comment, for my group of Community College students, schedule flexibility is key so I don't ask them to "meet online" or view anything at any particular time; the class runs on a weekly schedule. This is a trade-off but the results in general have been good and are getting better as I continue to refine the presentations. In the past, I have enjoyed using Wimba Voiceboard, which is no longer available to me.	Jing con audífono y micrófono para grabar mi voz. Creo presentaciones con un programa de pintura con un lienzo en blanco y escribo (dibujo / pinto) en los colores estándar (rojo, verde, azul, negro) con una tableta Wacom. Yo también uso las transparencias que vienen con el texto. Las uso en el programa de pintura y presento de la misma manera que sería en el salón de clases, menos en tiempo real de los estudiantes respuestas. Como señalé en un comentario anterior, para mi grupo de estudiantes universitarios, flexibilidad de horarios es clave, así que no les pido encuentros síncronos, la clase se ejecuta en una programación semanal. Los resultados en general han sido buenos y están mejorando a medida que continuo refinando las presentaciones. En el pasado, disfruté con Wimba Voiceboard, la cual no tengo disponible ahora.
Myspanishlab has voice recording activities to be graded by the instructor (2 activities per chapter)	Myspanishlab tiene actividades de grabación para ser calificadas por el profesor (dos actividades por capítulo).
usage of online assessments/quizzes that are built in, web sources, videos, flash movies and presentations, secondary programs and sources including workbooks	el uso de evaluaciones en línea, fuentes web, vídeos, películas flash y presentaciones, programas y fuentes secundarias, incluyendo libros de práctica.
Elluminate for speaking partner conversations/test review Glogster for a chapter project Camtasia for lecture presentations	Elluminate para dialogar con un compañero, Glogster para repasos de exámenes, Camtasia para presentaciones.
Chirbit	
I use blogs in my face-to-face courses.	Uso blogs en mis clases presenciales.
I hate Blogs. Learning about Wikis. Would love to know	Odio los blogs. Estoy aprendiendo acerca de los wikis.

about Podcasts!! What are RIAs? What are Oral platforms? I need training on these!	¡Me encantaría saber acerca de los podcasts! ¿Qué son los RIA? ¿Qué son las plataformas orales? ¡Necesito capacitación en estos!
I only use the Wiki tool provided in BB for a couple of presentations per semester.	Yo solo uso la herramienta Wiki en BB para un par de presentaciones por semestre.
Panopto Lyrical Trainer Yabla	
Use Voicemail tool in BlackBoard for oral assignments & feedback. Use BB's assignment dropbox for written work. Tried a blog in my film class but didn't get much participation besides the minimum required.	Uso el correo de voz en Blackboard para las tareas orales y retroalimentación. Dropbox BB asignación para los trabajos escritos. Traté con un blog en mi clase de cine, pero no tuve mucha participación.
My brainshark for oral presentations	Brainshark para las presentaciones orales.
Voice board on supersite - vhl	
Wimba	
I don't know if they're THIS brand, but I use Vlogs weekly with 4 classes, mashups with 6, and wiki's with 1. Not impressed with Blackboard Wikis. Mashups only so-so. Vlogs okay -- it's just a youtube video.	No sé si pertenece a esta clasificación, yo uso "blogs" semanalmente con 4 clases, mashups con 6 y wikis con 1. No me llaman la atención los wiki de Bb, los mash-ups más o menos y los "blogs" están bien, son tan sólo un vídeo de youtube.
We use VoiceBoard	Usamos VoiceBoard.
conversation in pairs	Diálogos en parejas.
MSL oral practice activities	Actividades orales de MSL
I have students submit narrated PPT, do web quests, and a web scavenger hunt	Los estudiantes deben hacer presentaciones narradas en Bb, hacer búsquedas en la web y juegos de búsqueda.
Yodio	
Voiceboard (BlackBoard)	
Wimba Voice Boards - easy to use asynchronous voice discussion boards. Students use for both weekly oral postings and for midterm and final oral assessments.	Foros Wimba Voice - fácil de usar para tareas asíncronas de voz. Los alumnos las usan para tareas semanales y evaluaciones orales.
I have just started using the blogs more regularly. I am aware of the benefit of some of these tools ---just time.	Acabo de empezar a usar blogs con más regularidad. Soy consciente de los beneficios de algunas de estas herramientas --- es cuestión de tiempo.
Forums on Sakai	Foros en Sakai.
I don't know what a Web 2.0 tool is.	No sé qué es una herramienta Web 2.0
glossing tools like WordChamp	
My Words - vocab learning	Aprendizaje de vocabulario con My Words.
Second Life	
Jing, Glogster and many more free applications	Jing, Glogster y muchas otras que son gratis.

Aun cuando la existencia de algunas de las herramientas mencionadas por los participantes en el ítem 17 resultan conocidas, no fueron incorporadas en el estudio por no ser frecuentemente empleadas, como es el caso de *Yodio*, la cual favorece la creación de actividades de expresión oral. La aplicación *Jing* es comúnmente utilizada para la creación de vídeos para módulos de instrucción y tutorías. Recientemente se ha divulgado más su uso y es mayor el número de profesores que la emplean. Una aplicación que nos resultó desconocida es *Brainshark*, que al igual que *Jing*, permite capturar la imagen de lo que aparece en la pantalla del ordenador y añadir voz realizando un video. Tampoco nos era conocida la aplicación *Chirbit*, que es similar a *Vocaroo* y *Eyejot*. Otras de las herramientas mencionadas, sin embargo, no cumplen la función de incentivar la expresión oral, por lo que no resultaron interesantes para este estudio.

Tabla 23. Respuestas al Ítem 18

Pregunta: ¿Con qué frecuencia sus alumnos deben completar las siguientes tareas?

		Nunca (1)	Una vez por se-mes.(2)	Varias veces por se-mes. (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Media
Tareas de producción oral (hablar)	n	12	6	19	17	36	34	29	4	157	4,89
	%	7,6	3,8	12,1	10,8	22,9	21,7	18,5	2,5	100,0	
Examen oral en tiempo real	n	63	12	24	13	13	15	8	2	150	2,92
	%	42,0	8,0	16,0	8,7	8,7	10,0	5,3	1,3	100,0	
Examen oral asíncrono (grabado)	n	16	3	19	19	37	29	29	3	155	4,78
	%	10,3	1,9	12,3	12,3	23,9	18,7	18,7	1,9	100,0	

Analizando la media de los resultados, se comprueba que lo más frecuente es que los profesores soliciten tareas de producción oral, la media es 4,89; la segunda en importancia, con media de 4,78, es la que los profesores solicitan un examen oral grabado. El menor valor, de 2,92, es la media para los que exigen un examen oral síncrono. Es decir, se tiene con un 42% de los sujetos que contestaron el ítem 18 que no exige un examen oral en tiempo real.

En la sección de “comentarios”, un profesor expone cómo en el pasado requería que los estudiantes realizaran una entrevista oral síncrona, pero que debido a que se convirtió en una pesadilla logística, ahora solo pide exámenes grabados. Otros retos planteados por los participantes son el tiempo que lleva brindar retroalimentación y corregir la producción oral de los alumnos. En otro comentario se realiza la importancia de solicitar grabaciones de los estudiantes, no solo a los de clases virtuales, sino también a los de clases presenciales.

Tabla 24. Respuestas al Ítem 19

Pregunta: ¿Provee a sus estudiantes con tareas orales en su clase virtual?

	<i>n</i>	%
Sí	136	86,6
No	21	13,4
Total	157	100,0

Un 13,4% no asignan tareas orales. Estas respuestas coinciden y confirman las respuestas al ítem 18, en las que un 12% contestó “nunca” a las tareas orales, y el 10,3% a los exámenes orales grabados.

Tabla 25. Respuestas al Ítem 20

Pregunta: ¿Con qué frecuencia sus alumnos deben completar tareas de habla?

		Nunca (1)	Una vez por sem. (2)	Varias veces por sem. (3)	Una vez por mes (4)	Varias veces por mes (5)	Una vez por sem. (6)	Varias veces por sem. (7)	A diario (8)	Total	Media
Asigno actividades para hablar de la plataforma principal o secundaria	n	5	4	16	51	44	10	-	-	130	4,19
	%	3,8	3,1	12,3	39,2	33,8	7,7	-	-	100,0	
Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta	n	57	16	13	23	14	1	-	-	124	2,39
	%	46,0	12,9	10,5	18,5	11,3	0,8	-	-	100,0	
Creo tareas de habla usando RIA o la plataforma oral SE	n	107	-	3	2	6	1	-	-	119	1,34
	%	89,9	-	2,5	1,7	5,0	0,8	-	-	100,0	
Otros	n	43	5	10	26	19	3	-	-	106	2,83
	%	40,6	4,7	9,4	24,5	17,9	2,8	-	-	100,0	

Los resultados indican que la mayoría de los profesores utilizan las actividades que se ofrecen en las plataformas de lengua, tal como lo evidencia la media de 4,19. El 54% de los participantes utilizan herramientas web 2.0 para crear sus propias actividades y un 59,4% aportaron comentarios. A continuación, presentamos el detalle de respuestas que aportan información adicional sobre cómo los participantes asignan tareas orales en categorías que no fueron incluidas en las alternativas de respuesta de este ítem.

Cuadro 15. Comentarios de los participantes al Ítem 20

I use VoiceThread and Lingt classroom.	Uso VoiceThread y Lingt classroom.
I sometimes have students download Audacity. French 3 students are required to do a ppt presentation narrated in French as a final project.	A veces hago que mis alumnos instalen Audacity. Los alumnos de francés 3 necesitan hacer una presentación ppt narrada en francés como proyecto

	final.
I create my own mp.3 or wave files	Creo mis propios archivos en mpe o wav
Jing. The online lectures noted earlier can include beneficial visual support when explaining pronunciation and related assignments.	Jing. Las clases en línea pueden incluir apoyo visual para explicar la pronunciación y tareas relacionadas.
Wimba Live Classroom, Wimba Voice Board, Supersite oral quizzes and assignments	
Students complete 3 Telephone Oral Evaluations per semester by calling me during a particular window of time.	Los estudiantes completan 3 evaluaciones orales telefónicas por semestre llamándome durante el tiempo preestablecido.
Video, audio files, or narrated PPT	Archivos de video, audio o PPT narradas.
Connect	
Yodio	
I only use audacity. Angel does have illuminate now and I am planning on using it soon.	Yo solo uso Audacity. Angel tiene "Elluminate" ahora y planeo usarlo pronto ..
Rosetta Stone	
WeToKu	
We used to use a telephony system to stream oral assignments to the course management server and to provide individual oral feedback (VERA); for the past couple of years we are using Wimba tools for the same thing.	Solíamos usar un sistema de telefonía para tareas orales en el servidor , también se usaba para retroalimentación oral (VERA); durante el último par de años usamos Wimba para lo mismo.
GONG	

Tabla 26. Respuestas al Ítem 21

Pregunta: Enseñanza de la destreza oral. Seleccione qué es cierto o falso en su enseñanza virtual:

	Cierto	Falso	Total
Asigno actividades de la plataforma	136	10	146
	93,2	6,8	100,0
Creo módulos orales para enseñar pronunciación, entonación	93	54	147
	63,3	36,7	100,0
Yo enfatizo la producción oral de mis alumnos	112	35	147
	76,2	23,8	100,0
Yo enfatizo mas la escucha y la escritura	86	56	142
	60,6	39,4	100,0

De los participantes que respondieron esta pregunta, 93,2% asignan actividades orales de la plataforma, lo cual confirma los resultados reportados para el ítem 20. Un 76,2% dice enfatizar la producción oral y un 60,6% la escucha y la escritura. En esta pregunta obtuvimos más de 20 comentarios adicionales, y varios instructores quisieron explicar por qué enfatizan una u otra, sin embargo la mayoría prefirió destacar la importancia de mantener un equilibrio.

En esta respuesta se debió haber incluido otra alternativa presentando la posibilidad de respuesta: “Énfasis en todas las destrezas”. Una respuesta que llama la atención señala que su énfasis principal es la evaluación oral, ya que es la manera en la que el profesor cuenta con un menor número de posibilidades de que el estudiante copie las respuestas en los exámenes y haga trampa.

Tabla 27. Respuestas al Ítem 22

Pregunta: ¿Cómo evalúa la destreza oral de sus alumnos?

	Respuestas	% Resp.
Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta	96	46,4
Asigno actividades para que el alumno hable en la plataforma principal o secundaria	94	45,4
No evaluó la destreza oral	17	8,2
Total	207	100,0

Esta es una de las preguntas que más evadieron los participantes, observándose más de 50 que optaron por no contestar. De los que sí contestaron este ítem, un 8,2% dice no evaluar la destreza oral. Los comenta-

rios adicionales sobre cómo estos profesores evalúan la destreza oral se presentan a continuación.

Cuadro 16. Comentarios de los participantes al Ítem 22

Phone interviews. Face to face conversations during office hours.	Entrevistas telefónicas. Conversaciones cara a cara durante horas de oficina.
I have rubrics.	Utilizo matrices de evaluación.
4 interviews per semester.	4 entrevistas por semestre.
Voice recording activities are integrated in the homework.	Actividades de grabación oral están integradas en la tarea.
I love these pre-existing dialogs and sound files. Problem: no human interaction, inflection, online cheating	Me encantan los archivos de diálogo y de sonido. Problemas: no hay interacción humana, la inflexión, y las trampas.
I modify exercises from the "workbook" that would normally be gone over in an on-site class.	Modifico las actividades del libro de práctica que normalmente haríamos en una clase presencial.
Students copy material (i.e. a Unit conversation) from text. Students create own materials (a short story, etc.) Students copy materials I've created. Oh, and before I forget, we've been trying out CyberASL which creates materials -- but we're so new to it, I'm still not sure how it works. :(Los alumnos copian material (por ejemplo, una conversación) a partir del texto. Ellos crean trabajos (un cuento, etc); copian los materiales que he creado. Ah, y antes que me olvide, hemos estado probando CyberASL para crear materiales - pero es tan nuevo, que todavía no estoy seguro/a de cómo funciona. :(
I write my own oral questions based on the chapter's topic	Hago mis preguntas orales basadas en el tema de cada capítulo.
I create the activities within the platform.	Creo actividades dentro de la plataforma.
In second language learning, oral skills are difficult to implement on line; we use in-class conversation classes. On line, listening skills only, as well as reading skills	En el aprendizaje de L2 la destreza oral es difícil de implementar en línea, hacemos conversaciones en clase. En línea, solamente actividades de escucha, y de lectura
Once per chapter students must turn in a speaking assignment that I create. They also must turn in activities that are in CENTRO every week.	Una vez por capítulo los estudiantes presentan una actividad grabada creada por mí. También deben completar tareas semanales en CENTRO
One face to face oral interview is required.	Exijo una entrevista sincrónica.

En los comentarios, los participantes brindan información adicional de lo que hacen para evaluar la destreza oral. Una vez más, en este punto se hace referencia a las conversaciones telefónicas o con cámara de video, y a la integración de actividades orales en la plataforma.

Un profesor comenta que realiza las actividades orales de grabación, pero el problema con esto es el fraude, ya que muchos de los estudiantes se copian o utilizan recursos no permitidos, y otro problema que menciona es que a pesar de realizar grabaciones, no se facilita la inflexión y no hay interacción personal.

Tabla 28. Respuestas al Ítem 23

Pregunta: ¿Provee retroalimentación en su clase virtual?

	N	%
Sí	147	98,0
No	3	2,0
Total	150	100,0

El 98% brinda retroalimentación en sus clases, a continuación se presentan los detalles de cómo se lleva a cabo.

Tabla 29. Respuestas al Ítem 24

Pregunta: ¿Cómo brinda retroalimentación en su clase?

	Respuestas	% Resp.
Doy retroalimentación de manera individual	114	35,2
Mayormente de manera escrita	111	34,3
Normalmente doy comentarios generales para toda la clase	55	17,0
Mayormente de manera oral	44	13,6
Total	324	100,0

Esta pregunta admite la selección múltiple de alternativas, por esto se obtuvo un número total de 354 respuestas. Un 34,3% de las respuestas corresponden a retroalimentación por escrito y un 13,6% oral. El propósito con esta pregunta fue corroborar la relación de tareas de producción oral, ya que por lo general, si el comentario es para ayudar mediante la escritura, esto se hace por el mismo medio; por otro lado, si se realiza para otorgar guía con la pronunciación, entonces se lleva a cabo de manera oral. Se constata nuevamente una relación aproximada con los valores obtenidos anteriormente.

Cuadro 17. Comentarios de los Participantes al Ítem 24

I do a weekly collective feedback with voice over PPT and I also provide individual feedback in writing form or in the platform by recording and modeling the correct pronunciation.	Doy retroalimentación colectiva con voz a través de PPT semanalmente y también proveo retroalimentación individual por escrito, o en la plataforma para modelar la pronunciación correcta.
During class meeting i give general and specific feedback, but for oral exams I give oral feedback individually.	Para la clase es general y específico, para los exámenes orales de manera individual.
I do all of these depending on the type of activity.	Todo, depende de la actividad.
If audio, listening, or speaking is part of the task, then feedback is also audio.	Si en la actividad hay escucha o habla, la retroalimentación

	usa audio.
The feedback is oral if the activity was oral.	Oral si la actividad es oral.
I give a combination of oral and written feedback. Some of the feedback is motivational and relative to the entire class. All evaluative feedback is either oral or written, and private and frequent.	Doy una combinación de oral y escrita. Algunos de los comentarios son de motivación para toda la clase. Todos los comentarios son orales o escritos, individuales y frecuentes.
Again, I have begun this semester to provide oral feedback and feel that I will rely very much on this in the future.	He comenzado este semestre a proporcionar retroalimentación oral y creo que voy a usarlo mucho en el futuro.
Bad question: is this only for oral production????	Mala pregunta: ¿es esto solo para la producción oral?
it depends on what type of activity is completed as to how I respond. also distance learning is working on a way to create an oral feedback to students	Depende de qué tipo de actividad se completa. El depto de educación a distancia está trabajando en una forma de brindar retroalimentación oral a los estudiantes
I do all of the above.	Todo lo señalado.
on homework it is written, in class it is oral, it can be personal or to the whole class	Para tareas es escrito, para la clase si es oral, puede ser para toda la clase o individual.
I provide oral feedback on speaking assignments, written on written assignments. It is always individual.	Oral para tareas orales, escrito para las escritas. Siempre de manera individual.
I would like to be able to give more oral individual feedback but with a large class, time constraints are inhibitive.	Me gustaría ser capaz de dar más retroalimentación oral individual, pero con grupos grandes las limitaciones de tiempo son prohibitivas.
I record feedback for their sound files using BB voicemail. I write feedback for their written exercises, via the BlackBoard assignment dropbox.	Oral para sus tareas orales en Bb voicemail. Escrito para sus tareas escritas usando Bb.
Immediately after the oral quiz/interview, I provide the feedback orally.	Inmediatamente después del examen oral, les hago los comentarios.
feedback is written or oral depending on the assignment	Escrito u oral, depende de la tarea.
I need an "all of the above" button. :)	Necesito una opción que incluya "todo lo mencionado"
general coments for the class are in the announcement area , if I use a voice recording I also include the text print with it.	Comentarios generales para la clase en los anuncios, si uso una grabación oral también la incluyo por escrito.
Feedback is given orally and on the chat window.	Oralmente en la ventana de chateo.
I provide oral and written individual and group feedback...	Oral y escrito, individual y colectivo.
I am planning on making numerous videos to limit the amount of feedback I will need to give because of students' inability to read the feedback.	Estoy pensando en hacer numerosos videos para limitar la cantidad de comentarios

	que se necesitan dar debido a la incapacidad de los estudiantes de leer los comentarios.
I also call students.	También los llamo.
I don't like this question; poorly worded. Feedback should be a balance of oral/listening and written skills; neither is "most" of my feedback. Further, feedback should be tailored to the individual as much as possible.	No me gusta la pregunta, está mal redactada. La retroalimentación debe tener un equilibrio de las habilidades orales / de escucha y escritas; ninguna representa la "principalmente usada". Además, la retroalimentación debe ser adaptada a la persona tanto como sea posible.
i used to be able to give it orally, but connect doesn't have that capability yet.	Solía hacerlo oralmente, pero Connect aun no ofrece esa posibilidad.
I usually do all. I do not do more one than the other.	Todo, ninguna más que otra.
For written assignment, the feedback is written. For oral assignments, the feedback is oral. I give both individual and group feedback.	Escrito para lo escrito. Oral para lo oral. Ambos: individual y colectivo.
I provide written feedback for written activities and oral feedback for oral activities.	Escrito para lo escrito. Oral para lo oral.
Students are also encouraged to provide peer feedback for many of the ungraded writing tasks.	También animo a ;los estudiantes a ofrecerse entre sí comentarios en las actividades escritas.
I give both oral and written feedback	Ambos, escrito y oral.
Oral feedback is individually. Written feedback is usually for the whole class.	Oral es individual, escrito para toda la clase.

La mayoría de los comentarios coinciden en que se suministra retroalimentación de dos o más maneras. Hubiese sido preferible incluir una opción más: “todas las mencionadas anteriormente”. Tres participantes coinciden en que no les gusta el formato de la pregunta, por no incluir esta última categoría, y uno de ellos opina que por no especificar si se refiere exclusivamente a retroalimentación sobre la producción oral (lo cual no es el caso). Debería haberse especificado para todo tipo de tareas, trabajos y evaluación.

Tabla 30. Respuestas al Ítem 25

Pregunta: Examinaciones (seleccione todo lo que aplique en su caso).

	Respuestas	% Resp.
Mis estudiantes toman un examen final super- visado (en persona) en una institución	69	35,8
Yo exijo por lo menos un examen oral grabado	66	34,2
Yo exijo por lo menos un examen oral en tiempo real	58	30,1
Total	193	100,0

Esta pregunta permitió múltiples respuestas. El hecho de que refleja el número total de participantes con 193 es una coincidencia. Cuando se aprecian los comentarios emitidos a este ítem, se constata que hay por lo menos cuatro profesores que utilizan dos tipos de exámenes, según se detalla a continuación.

Cuadro 18. Comentarios de los participantes al Ítem 25

Mid-term on Skype (teacher and student) Final exam in person, Weekly lingt quizzes.	En la mitad del semestre un examen con Skype, examen final en persona y pruebas semanales con Lingt.
one mid-term and one final oral evaluation	Uno a mitad del semestre y uno final oral.
My online courses have been for adults, so there is no grade, but they do learn to speak very quickly.	Mis clases han sido para adultos, no reciben nota, pero aprenden a hablar bastante rápido.
Nothing	Nada.
It's the only practical solution!	¡Es la única solución práctica!
I request several oral exercises	Exigo algunas tareas orales grabadas.
Several not one.	Varios, no solo uno.
All exams are proctored at the testing center and taken via BB	Todos los exámenes son en Blackboard pero deben tomarlo en la sala de exámenes.

NO...I have all unproctored "chapter quizzes"...my activities are graded severely...based on quality/quantity and the several small projects (oral and written) give a fair assessment.	NO ... todos mis exámenes son sin supervisión , califico las actividades con mucho detalle, basado en la calidad / cantidad y los otros proyectos (oral y escrito) dan una evaluación justa.
Students take one proctored exam each semester.	Los estudiantes toman un examen supervisado cada semestre.
My exam is not proctored but has only one attempt and so I am 100% on-line. Then it simply is more difficult than the average exam-as I said, I do not do many written exams now.	Mi examen no es supervisado, pero tiene un solo intento, estoy 100% on-line. Es más difícil que el típico examen, no hago muchos exámenes escritos ahora.
All testing is done online.	Todo en línea.
A final exam is given on campus.	Un final en la Universidad.
They take a departmental final exam online (not proctored). They do many oral assessments, four of which are synchronous, but none are classified as an oral exam.	Ellos toman un examen final en línea del departamento (no supervisado). Hacen muchas evaluaciones orales, cuatro son sincrónicas, pero no se clasifican como examen oral.
All written exams are online.	Todos los exámenes escritos son en línea.
Students have 3 Oral Telephone Assessments per semester.	Los estudiantes tienen 3 evaluaciones orales por teléfono durante el semestre.
I request two per semester and the final will not be proctored but it will be timed.	Exigo dos por semestre y el final no es supervisado pero tiene un límite de tiempo.
I did this last semester; I'll go "asynchronous" this time because of logistical problems.	Lo hice el semestre pasado, ahora va a ser asíncrono por problemas logísticos.
The exam is not proctored per se, but they must "sign" the Academic Integrity Code before they start the test.	El examen no está supervisado, sino que deben "firmar" el Código de Integridad Académica antes de iniciar la prueba.
actually there are two exams (midterm and final)	Hay dos exámenes (en la mitad y al final.)
I don't believe in final exams that are not proctored.	No creo en exámenes finales sin supervisión.
One asynchronous oral and writing assignment per chapter as individual grades, however they do complete multiple activities involving reading, writing, and listening throughout each chapter.	Uno oral asíncrono y una actividad escrita por cada capítulo para notas individuales, Sin embargo ellos completan múltiples actividades de lectura, escritura y escucha en cada capítulo.
3 recorded exams per semester.	3 exámenes grabados por semestre.
No exam at all. PBL activities and projects	Ningún examen. Actividades y proyectos de PBL.
IN real time	En tiempo real
None.	Nada.

Obtuvimos 26 comentarios en este ítem. Este tema causa inquietud entre los participantes. Los problemas que se asocian con no exigir un examen presencial (controlando que los estudiantes no vayan a utilizar libros y traductores simultáneos), o el no pedir un examen oral síncrono

(que garantice que quien lo toma es el estudiante y no otra persona en su lugar), ponen de manifiesto que la situación necesita atención.

La mayoría de los comentarios ofrecen la explicación de cómo y cuántas evaluaciones exigen los participantes por no solicitar una evaluación en persona o bajo supervisión. Hay 10 comentarios explícitos que aseguran incorporar un examen virtual sin supervisión.

Tabla 31. Respuestas al Ítem 26

Pregunta: Mis percepciones sobre mis clases virtuales.

		Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Neutral (3)	En acuerdo (4)	Muy en acuerdo (5)	Total	Media
Me preocupa que mis alumnos usen traductores en línea para hacer sus tareas	n	19	27	29	38	35	148	3,29
	%	12,8	18,2	19,6	25,7	23,6	100,0	
La enseñanza y manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial	n	10	32	25	35	46	148	3,51
	%	6,8	21,6	16,9	23,6	31,1	100,0	
La evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial	n	10	34	28	33	43	148	3,44
	%	6,8	23,0	18,9	22,3	29,1	100,0	

Un 49,3% de los profesores consideran que los estudiantes en línea tienden a hacer trampa utilizando recursos como traductores instantáneos para completar las tareas. Un 19,6% se mantuvo neutral en esta consideración y un 31% mostró desacuerdo. Más de la mitad comparte la opinión de que se hace más difícil manejar una clase virtual que una presencial, y con respecto a la evaluación, el 51,4% considera que es más complicada que la presencial. Para el 29,8% no es sencilla y el 18,9% restante seleccionó neutro. A continuación, la lista de los diversos comentarios realizados por los sujetos que contestaron este ítem.

Cuadro 19. Comentarios de los Participantes al Ítem 26

This isn't the case for Skype video classes -they're just like seated classes.	No es el caso de clases en Skype, son como clases presenciales.
Creating activities and presentations plus the need for individual assessment involves a great deal of time.	La creación de actividades y presentaciones, además de la necesidad de una evaluación individual requiere de mucho tiempo.
Each format has its benefits and problems. I do feel strongly that we need more synchronous speaking with students. Assessment is only more difficult in that the chance to cheat is much greater. Some students really need the in person one on one working to learn.	Cada formato tiene sus ventajas y problemas. Definitivamente creo que necesitamos más comunicación síncrona con los alumnos. La evaluación es aun más difícil, ya que la posibilidad de hacer trampas es mucho mayor. Algunos estudiantes realmente necesitan trabajo supervisado individual para aprender.
I take advantage of online quizzes.	Me aprovecho de las pruebas que existen en línea.
I don't worry too much about translation - usually I can tell if it is my student's work or not.	No preocupo mucho de la traducción, normalmente sé cuando es creación de mi alumno y cuándo no.
Keeping students all together is harder online and you end up teaching small groups within one class. Online students perceive that the class is self-paced and has no speaking! :-D	Tener a todos los alumnos en línea es más difícil y usted termina enseñando pequeños grupos. Los estudiantes en línea creen que la clase es a su propio ritmo y que no hay que hablar! :-D
I don't necessarily agree that online assessment is more difficult, but I do find it more time consuming	No estoy de acuerdo que es más difícil, pero sí que requiere más tiempo.
And much more time consuming.	Y necesita mucho más tiempo.
I know some use translators but always catch the students who do. If the translator gives them a good answer, of course I don't know, but the translator always lets them down sooner or later. They get zeros every time I catch them, and then I take the opportunity to work with these students to help them understand what happened. They learn something about translation this way, and also about having blind faith in technology. Currently, I request L2 to L1 translations, stressing the idea of idiomatic usage, and this has gotten good results to date. You can streamline a class and make it easier to manage, but the learning suffers.	Sé que algunos usan traductores, pero siempre los capturo. Si el traductor les da una buena respuesta, por supuesto, no lo sé, pero el traductor siempre los traiciona tarde o temprano. Sacan ceros si los descubro, y luego me tomo el tiempo de trabajar con ellos para ayudarlos a que comprendan lo que sucedió. Ellos aprenden algo sobre la traducción de esta manera, y también acerca de tener fe ciega en la tecnología. En la actualidad, exijo traducciones de L2 a L1, haciendo hincapié en la idea de uso idiomático, lo que ha obtenido buenos resultados hasta la fecha. Puede optimizar una clase y hacer que sea más fácil de manejar, pero el aprendizaje sufre.
Assessment of oral ability is more difficult	La evaluación de la destreza oral es más difícil.
Assessment is DIFFERENT not more difficult	La evaluación es diferente, no más difícil.
Assessment is more difficult because oral exams are not proctored, therefore it is difficult to judge the integrity of responses.	La evaluación es más difícil porque los exámenes orales no son supervisados, por lo que se hace difícil juzgar la integridad del alumno en sus respuestas.
ONLINE CLASSES DO NOT WORK FOR LANGUAGE INSTRUCTION. You still need a human being "mother" figure, social interaction, and inflection/sound to distinguish meaning. Students are too immature to take these types of classes seriously, and basically just cheat/slack off to get some lame credit.	LAS CLASES EN LÍNEA NO FUNCIONAN PARA ENSEÑAR LENGUAS. Se necesita un ser humano, la figura "materna", la interacción social, y la inflexión/sonido para distinguir el significado. Los estudiantes son demasiado inmaduros para tomar este tipo de clases seriamente, y básicamente hacen trampas para conseguir algunos créditos.

<p>I've gone to "open book" timed chapter quizzes because I know they'll be looking things up. I know that students are using online translators for some homework because of the strange answers I get!</p>	<p>Ahora doy tests con el "libro abierto", porque sé que van a estar buscando las respuestas. Yo sé que están usando traductores en línea para algunas tareas, debido a las respuestas sin coherencia que recibo!</p>
<p>Feedback and getting the students to participate in the online environment (to the degree I think necessary) is harder.</p>	<p>Dar retroalimentación y conseguir que los estudiantes participen en el entorno en línea (en la medida creo que es necesario) es más difícil.</p>
<p>I have been teaching online for several years and it has not gotten any easier. There are always new challenges, new classes to develop, and new students that have never used the technology I am trying to incorporate, so finding a way to use technology to enhance, not jeopardize learning, is ongoing.</p>	<p>He estado enseñando en línea durante varios años y no se ha hecho más fácil. Siempre hay nuevos retos, nuevas clases para desarrollar, y nuevos alumnos que nunca han utilizado la tecnología que estoy tratando de incorporar, por lo que encontrar una manera de utilizar la tecnología para mejorar, y no poner en peligro el aprendizaje, es un proceso continuo.</p>
<p>They cheat most of the time. Sometimes I feel that online classes are a joke. I love to use technology with traditional classes.</p>	<p>Los estudiantes hacen trampa la mayor parte del tiempo. A veces siento que las clases en línea son una burla. Me encanta usar la tecnología con las clases tradicionales.</p>
<p>Assessment is more difficult in that I can't constantly monitor all groups in the Breakout Rooms on Elluminate because the technology is too slow--by the time I visit one or two Rooms, the activity should be over. Also, it's hard to tell if poor performance is caused by technical difficulties or poor skills.</p>	<p>La evaluación es más difícil ya que no puede supervisar constantemente a todos los grupos en las salas de Elluminate porque la tecnología es demasiado lenta – para cuando visito una o dos salas, la actividad ha concluido. Además, es difícil saber si los malos resultados se deben a dificultades técnicas o falta de habilidades.</p>
<p>The time required is hugely more than for a seated class. I have heard people say that this is start-up time, and that it will be less as you get the course established. This is not true. Most of the extra time is a) the online clerical work of moving, organizing and linking materials in a shell, which must be redone for each semester even though the materials themselves are not new and b) the time required for individual email communication with students. They do not make much use of the online question and answer forum, no matter how much I urge and model it, and I find that the frequency of email corresponds directly to how well the student is doing in the course. For that reason, I am reluctant to discourage it.</p>	<p>El tiempo requerido es enorme, mucho más que para una clase presencial. He escuchado a gente decir que es solo al principio, y que va a ser menor a medida que el curso avanza. Esto no es cierto. La mayor parte del tiempo extra es: a) trabajo de oficina en línea (crear las clases, archivos etc., y b) el tiempo necesario para contestar correos. Ellos no hacen uso de la pregunta en línea y foro de preguntas, no importa cuanto lo modele, y me parece que la frecuencia de emails se corresponde directamente con lo bien que el estudiante está haciendo en el curso. Por esa razón, me resisto a desalentarlo.</p>
<p>Tests are open book, but difficult and contain both oral assessment and a written composition.</p>	<p>Los exámenes son a libro abierto, pero difíciles y contienen evaluación oral y una composición escrita.</p>
<p>Mostly it is just different.</p>	<p>Más que nada es diferente.</p>
<p>My student success rate is much less than in my face-to-face classes.</p>	<p>El éxito de mis estudiantes en línea es mucho menor que en mis clases presenciales.</p>

Muchos comentarios abordan la cuestión de que el nivel de dificultad está asociado al tiempo que toma. No es necesariamente más difícil mane-

jar la clase virtual, pero requiere de un número mayor de horas. Hay argumentos sobre el nivel de fraude por parte de los estudiantes a la hora de realizar trabajos y exámenes y el uso indebido de traductores, etcétera. Otro participante comenta lo difícil que se hace lograr buena participación de los alumnos.

Tabla 32. Respuestas al Ítem 27

Pregunta: ¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?

		Nada (1)	Un poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Total	Media
Gramática	N	2	11	45	89	147	3,50
	%	1,4	7,5	30,6	60,5	100,0	
Vocabulario	N	1	9	36	101	145	3,61
	%	0,7	6,1	24,5	68,7	100,0	
Habla	N	10	34	47	54	145	3,00
	%	6,9	23,4	32,4	37,2	100,0	
Escritura	N	3	21	49	74	147	3,32
	%	2,0	14,3	33,3	50,3	100,0	
Escucha	N	2	8	32	104	146	3,63
	%	1,4	5,5	21,9	71,2	100,0	
Lectura	N	2	8	46	90	146	3,53
	%	1,4	5,5	31,5	61,6	100,0	
Cultura	N	2	11	31	103	147	3,60
	%	1,4	7,5	21,1	70,1	100,0	
Pragmática	N	6	25	54	52	137	3,11
	%	4,4	18,2	39,4	38,0	100,0	
Otro	N	17	3	4	8	32	2,09
	%	53,1	9,4	12,5	25,0	100,0	

Con una media de 3,00, la enseñanza de la destreza oral fue la que recibió el menor puntaje. Esto coincide con los resultados de los estudios anteriores, pero los mencionados en la revisión de la literatura contaron con profesorado no necesariamente de clases en línea. Las áreas en las que coincidió el mayor número de profesores fueron en primer lugar la escucha, seguida por la adquisición de vocabulario y en tercer lugar la

cultura.

En los comentarios adicionales de los participantes, hubo tres casos en los que los mismos desconocían el concepto de pragmática, que además resultó ser la otra categoría que recibió menos puntuación.

Cuadro 20. Comentarios de los participantes al Ítem 27

<p>I also think it depends on the kinds of activities and the platform being used for speaking. If I conducted my course in Second Life, students would have more opportunities to interact with native speakers. However, their speaking opportunities are limited to the assignments I provide in the platform unless they seek out additional opportunities.</p>	<p>También creo que depende de los tipos de actividades y la plataforma que utilizan para hablar. Si llevo a cabo mi curso en Second Life, los estudiantes tienen más oportunidades de interactuar con hablantes nativos. Sin embargo, sus oportunidades de habla se limitan a las asignaciones que proporciono en la plataforma, a menos que ellos busquen otros recursos.</p>
<p>Motivation and dealing better with time for learning.</p>	<p>La motivación y el manejo del tiempo para el aprendizaje.</p>
<p>Online students depend 100% on computers to succeed in my classes.</p>	<p>Mis alumnos en línea dependen 100% de sus ordenadores para completar exitosamente sus clases.</p>
<p>to learn how to interact online , learn critical thinking skills, problem solving read directions,</p>	<p>Para aprender a interactuar en línea, habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, lectura.</p>
<p>I still think that a face2face class is more beneficial when learning languages. However, I think the online language class can be highly effective depending on the teacher and how the student dedicates and applies to the class. Some students who lack discipline and dedication can do very poorly in the online class...</p>	<p>Sigo pensando que una clase presencial es más beneficiosa en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, creo que la clase de L2 en línea puede ser muy eficaz dependiendo del instructor y la forma en que el estudiante se dedica a la clase. Los estudiantes que carecen de disciplina tienen muy mal rendimiento en línea</p>
<p>Each student is different and I am speaking for those that really care to learn the FL.</p>	<p>Cada estudiante es diferente y estoy hablando en nombre de los que de verdad se preocupan de aprender la lengua.</p>
<p>I have many years of experience in both face-to-face and online teaching of Spanish. I find overall that my online students are more successful than those in the face-to-face classes - mainly because my online students are more consistently and continually engaged in learning.</p>	<p>Tengo muchos años de experiencia, presencial y de español en línea. En general mis estudiantes en línea son más exitosos que los de las clases presenciales sobre todo porque son más perseverantes con el aprendizaje.</p>
<p>If pragmatics mean practical or situational application of the language, then I strongly agree.</p>	<p>Si la pragmática es la aplicación práctica o de situación de la lengua, sí estoy de acuerdo.</p>

<p>Computers are beneficial in that they give greater ease of access to a greater variety of information. The necessary tools have been available for years, but what's new are the opportunities that students have to experience language online through the web; this simply didn't exist 20 years ago, or even 10 years ago, to the extent that it does today.</p>	<p>Los ordenadores son beneficiosos, ya que dan una mayor facilidad de acceso a una mayor variedad de información. Las herramientas necesarias están disponibles desde hace años, pero lo que es nuevo son las oportunidades que tienen los estudiantes a la experiencia en línea del idioma a través de la web, lo que simplemente no existía hace 20 años, o incluso 10 años atrás, en la medida que ocurre hoy.</p>
<p>good for voice recording, playback, phonetics. lousy for writing, internal processing, self-expression</p>	<p>Bueno para la grabación de voz, reproducción, fonética. Pésimo para la escritura, procesos cognitivos y la auto-expresión.</p>
<p>Oral communication skills are more difficult to implement and also to assess online.</p>	<p>La destreza oral es más difícil de implementar y y evaluar en línea.</p>
<p>Internet is wonderful sources for authentic materials that are topical, current, and interesting.</p>	<p>La Internet es maravillosa para obtener fuentes de materiales auténticos que son de actualidad e interesantes.</p>
<p>what do you mean by pragmatics and other?</p>	<p>¿Qué quiere decir con pragmática y otros?</p>
<p>Convenience ... especially at higher levels. For lower levels: It would be so much better if we had more materials to choose from.</p>	<p>Conveniencia...especialmente en los niveles superiores. Para los niveles más bajos: Sería mucho mejor si tuviéramos más materiales para elegir.</p>
<p>Students have to be more independent in this format. They tend not to be or have not yet altogether understood that an online format requires an organized and self-starting student.</p>	<p>Los estudiantes necesitan ser más independiente en este formato. Ellos tienden a no entender que el formato en línea requiere un estudiante organizado y motivado a aprender.</p>
<p>I was unsure of how to answer this, because my answers are quite different for computer technology used to enhance a seated class. For this purpose, I can't say enough good things about it. So far I am not enthusiastic about it as an alternative to face-to-face instruction. 100% online courses are valuable only for motivated students who cannot attend a seated class because of their life circumstances.</p>	<p>No estaba seguro de cómo responder a esto, porque mis respuestas son diferentes para clases de tecnología informática utilizada para mejorar una clase presencial. Para eso, no alcanzo a decir suficientes cosas buenas. Hasta ahora no estoy entusiasmado/a con clases en línea como una alternativa a la instrucción presencial.</p>

	100% de los cursos en línea son valiosos solo para estudiantes motivados que no pueden asistir a una clase tradicional, debido a sus circunstancias personales.
I think a good teacher can use whatever tools are available at her/his disposal to do an excellent job. Great tools and a bad teacher are worse than a great teacher with only a pencil.	Creo que un buen profesor puede utilizar todas las herramientas a su disposición para hacer un excelente trabajo. Una gran herramienta con un mal maestro es peor que un gran maestro con sólo un lápiz.
I am teaching only online, so computers are all I have	Solo enseño en línea, así que los ordenadores es lo único que tengo.
Unsure of what is meant by pragmatics	No estoy seguro/a de lo que se entiende por la pragmática.
develop critical thinking skills	Para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.
It all depends on how it is done.	Todo depende de cómo se hace.

Tabla 33. Respuestas al Ítem 28

Pregunta: ¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?

	<i>n</i>	%
Principiante	14	9,4
Suficiente	43	28,9
Bastante amplio	52	34,9
Experto	40	26,8
Total	149	100,0

Respecto a la competencia digital y la percepción del propio conocimiento, el 34,9% se considera bastante hábil, seguido por un 28,9% que

crea saber lo necesario para enseñar virtualmente. Un 26,8% considera su competencia digital como experta y un 9,4% se califica como principiante.

Tabla 34. Respuestas al Ítem 29

Pregunta: ¿Qué idiomas enseña en línea?

	Respuestas	% Resp.
Español	94	55,3
Francés	27	15,9
Inglés como segundo idioma	13	7,6
Italiano	8	4,7
Alemán	8	4,7
Ruso	8	4,7
Chino	3	1,8
Árabe	3	1,8
Portugués	1	0,6
Japonés	1	0,6
Otro	4	2,3
Total	170	100,0

El español fue el idioma del mayor número de profesores. Entre los ocho comentarios adicionales se menciona el latín, enseñanza de *Foreign Language Methods* y un instructor de lenguaje de señas que alegó que aunque no es “oral”, es sin embargo completamente equivalente en cuanto a la enseñanza.

Tabla 35. Respuestas al Ítem 30

Pregunta: ¿Dónde enseña?

	Respuestas	% Resp.
Universidad (licenciatura)	70	38,9
“college” universitario (primeros dos años)	65	36,1
Universidad (máster, doctorado)	35	19,4
Otro	10	5,6
Total	180	100,0

Como se comentó al hablar del perfil de los encuestados en la muestra, esta resultó equilibrada con el número de profesores e instructores a nivel de universidad y de *college*. Cuatro de los instructores comentaron que enseñan lengua a nivel virtual también en bachillerato. Se presentaron dos respuestas de profesores que enseñan solo en bachillerato. Cabe mencionar que en los EE.UU. en estos momentos hay una gran oferta de clases totalmente virtuales. Los estados de Florida, Carolina del Norte y Georgia destacan por este tipo de programas.

Tuvimos la oportunidad de asistir a una conferencia donde fueron presentados los resultados de la enseñanza de chino, ruso y árabe en bachillerato en algunas escuelas públicas de Carolina del Norte; los egresados del programa virtual al tomar un examen a nivel nacional obtuvieron una calificación superior a la de los estudiantes de clases presenciales en programas avanzados (*AP*). La clave del programa es el encuentro para conversar en tiempo real con un tutor durante media hora dos veces por semana. Quizás otro elemento crucial es que el estudiante no puede simplemente abandonar la clase, como ocurre en el nivel universitario.

En el proceso de búsqueda de participantes, cuando se llevó a cabo la exploración en universidades de cada estado, encontramos un aspecto que resultó común en muchas de las instituciones: el mayor número de profesores que enseñan las clases virtuales no corresponden a contratos a tiempo completo. En su mayoría, son “*Adjuncts*” a tiempo parcial. En varias ocasiones se encontró el mismo instructor enseñando para dos o tres instituciones. Mientras realizamos el estudio de campo, cuando se

buscaba nombres y correos de profesores virtuales, se pensó que sería difícil encontrar profesorado titular en la enseñanza virtual, asimismo nos encontramos con que la mayoría de los catedráticos se dedican a la enseñanza de literatura.

Por otra parte, los resultados de la participación obtenida indican un 19,44% de profesores que enseñan en programas a nivel de licenciado o máster, un 38,9% del profesorado enseña a nivel universitario de licenciados y un 36,1% a nivel de *college* de dos años.

CAPÍTULO 5

5. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS

5.1. Sexo

5.1.1. Ítem 3

¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?

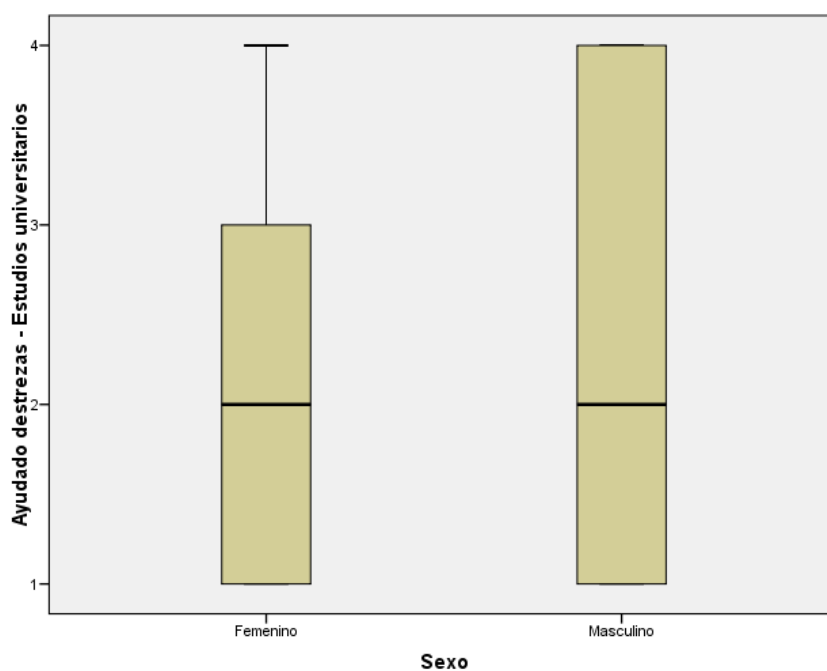


Gráfico 6. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Sexo

Tabla 36. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Sexo

Sexo	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Estudios universitarios				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	99	1,97	1,13	2,00	0,079
Masculino	37	2,35	1,21	2,00	
Total	136	2,07	1,16	2,00	

Viendo el $p\text{-valor}=0,079 (>0,05)$ de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si tener estudios universitarios ello le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el sexo.

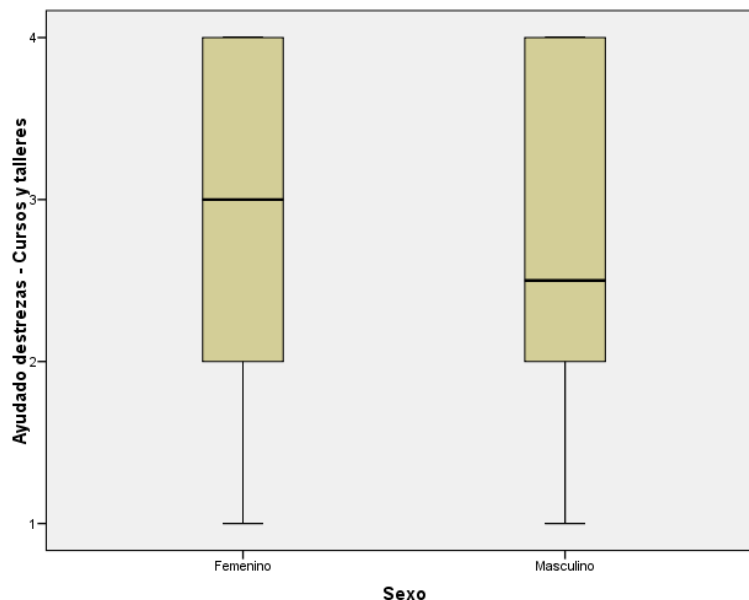


Gráfico 7. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Sexo

Tabla 37. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Sexo

Sexo	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Cursos y talleres				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	104	3,03	0,98	3,00	0,022
Masculino	34	2,53	1,13	2,50	
Total	138	2,91	1,04	3,00	

Viendo el $p\text{-valor}=0,022 (<0,05)$ de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a si haber realizado cursos y talleres le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el sexo. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de sexo femenino presenta un mayor valor

en la puntuación a la hora de valorar si la realización de cursos y talleres le ha ayudado para adquirir destrezas tecnológicas digitales.

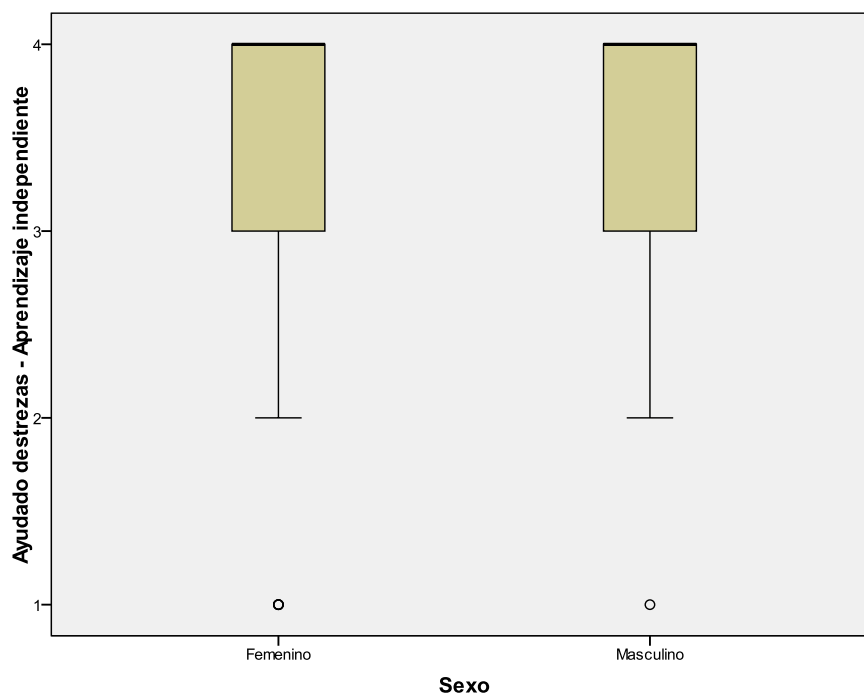


Gráfico 8. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Sexo

Tabla 38. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Sexo

Sexo	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Aprendizaje independiente				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	104	3,40	0,88	4,00	0,931
Masculino	35	3,43	0,85	4,00	
Total	139	3,41	0,87	4,00	

Viendo el p-valor=0,931 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si el aprendizaje independiente le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el sexo.

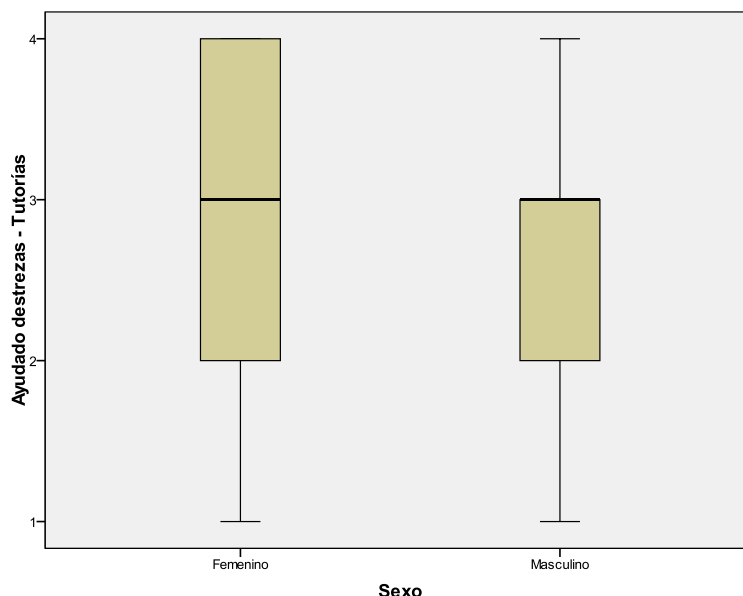


Gráfico 9. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Sexo

Tabla 39. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Sexo

Sexo	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Tutorías formales o informales				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	106	3,07	0,94	3,00	0,005
Masculino	35	2,51	1,04	3,00	
Total	141	2,93	0,99	3,00	

Viendo el p -valor=0,005 ($<0,05$) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a si haber tenido tutorías formales o informales (ayuda de colegas) le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el sexo. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de sexo femenino presenta un mayor valor en la puntuación a la hora de valorar si el haber tenido tutorías le ha ayudado para adquirir destrezas tecnológicas digitales.

Los resultados del ítem 3 según el sexo del sujeto indican que las mujeres han adquirido sus destrezas tecnológicas digitales gracias a los

cursos, talleres y tutorías formales o informales, en mayor medida que los hombres, quienes tienden a hacerlo mayormente de manera independiente. No obstante, esto podría tener varias interpretaciones, de las cuales se destacan las siguientes: (a) Las mujeres asumen la adquisición de destrezas tecnológicas digitales con mayor formalidad o seriedad que los hombres; (b) Las mujeres están menos familiarizadas que los hombres con estas tecnologías –debido tal vez a factores culturales de rol durante la niñez y la adolescencia- y requieren en mayor medida de ayuda formal para su adquisición; (c) Las mujeres se muestran menos confiadas de sí mismas a la hora de aprender a utilizar estas tecnologías.

Revisando la literatura al respecto, cabe señalar que esas interpretaciones tienen fundamento en la investigación acerca de las diferencias de género en relación con las TIC. Al respecto, Martín y Agut (2005) reportan diversos estudios empíricos que muestran que las mujeres son más reticentes a utilizar las TIC, experimentan mayor ansiedad, tienen actitudes menos positivas en relación a los ordenadores y se sienten menos competentes en su uso que los hombres. Esto tiene diversos factores determinantes, pero las autoras en referencia “...destacan aquellos que tienen que ver con los patrones de socialización y de educación, los estereotipos que asocian las TIC con los hombres y la tecnofobia” (Martín y Agut, 2005, p. 290).

5.1.2. Ítem 4

Por favor, seleccione su nivel de acuerdo al que mejor represente su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información):

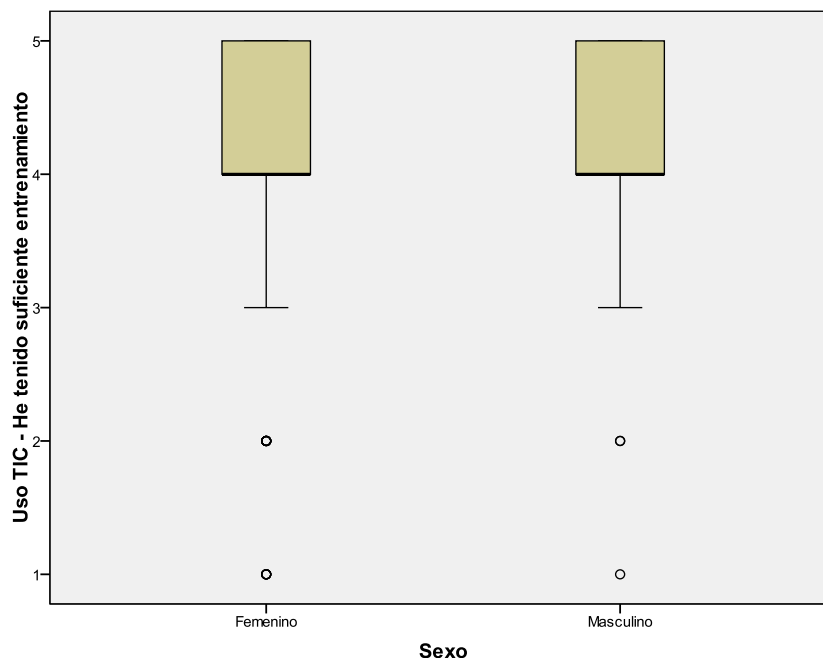


Gráfico 10. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Sexo

Tabla 40. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Sexo

Sexo	Uso TIC: He tenido suficiente entrenamiento				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	109	3,94	1,08	4,00	0,490
Masculino	36	4,08	1,02	4,00	
Total	145	3,98	1,06	4,00	

Viendo el p-valor=0,490 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si se ha tenido suficiente entrenamiento en el uso de las TIC según el sexo.

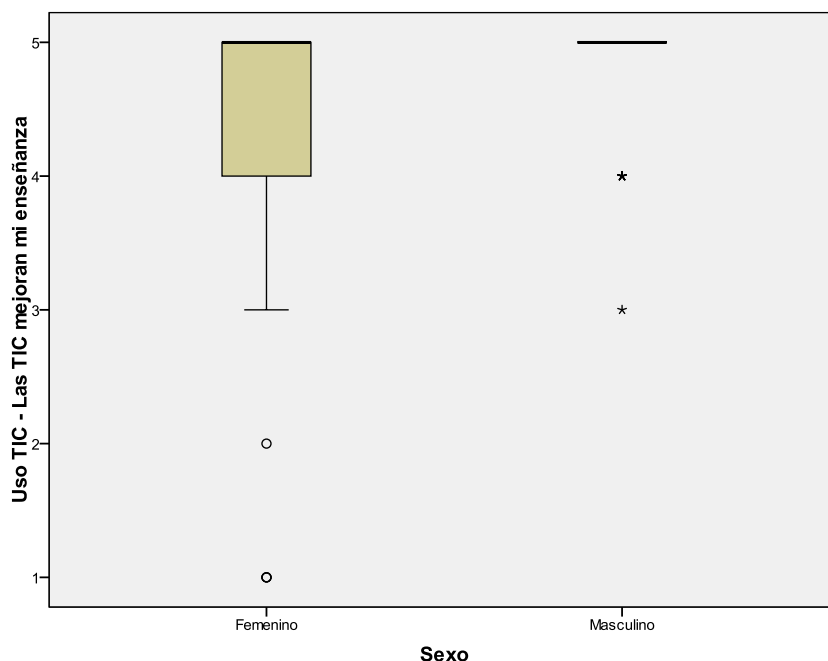


Gráfico 11. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Sexo

Tabla 41. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Sexo

Sexo	Uso TIC: Las Tic mejoran mi enseñanza				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	109	4,55	0,82	5,00	0,210
Masculino	36	4,75	0,50	5,00	
Total	145	4,60	0,76	5,00	

Viendo el p-valor=0,210 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si se las TIC mejoran la enseñanza según el sexo.

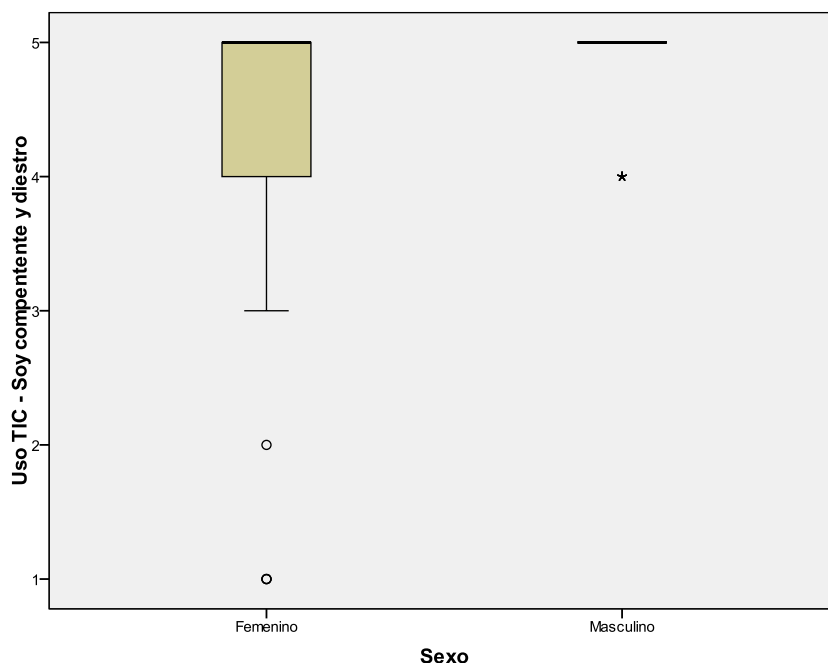


Gráfico 12. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Sexo

Tabla 42. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Sexo

Sexo	Uso TIC: Soy competente y diestro utilizando las TIC				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	110	4,58	0,82	5,00	0,040
Masculino	37	4,86	0,35	5,00	
Total	147	4,65	0,74	5,00	

Viendo el p-valor=0,040 (<0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la creencia si se es competente y diestro utilizando las TIC según el sexo. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de sexo masculino presenta un mayor valor en la puntuación a la hora de valorar si se es competente y diestro utilizando las TIC.

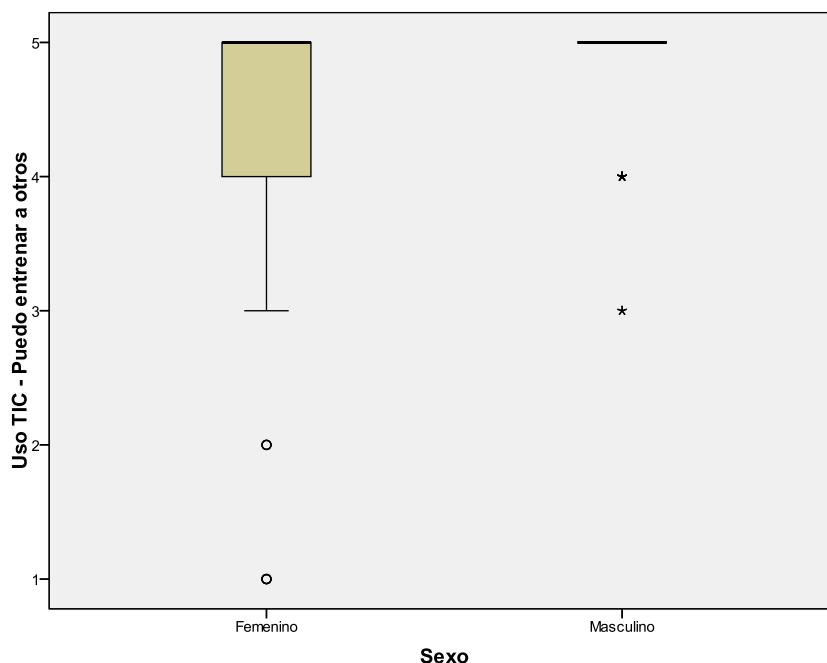


Gráfico 13. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Sexo

Tabla 43. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Sexo

Sexo	Uso TIC: Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	110	4,33	1,00	5,00	0,019
Masculino	37	4,73	0,56	5,00	
Total	147	4,43	0,92	5,00	

Viendo el p-valor=0,019 (<0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la creencia de si puedo entrenar a otros en el uso de las TIC según el sexo. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de sexo masculino presenta un mayor valor en la puntuación a la hora de valorar si puede entrenar a otros en el uso de las TIC.

Los resultados del ítem 4 según sexo del sujeto indican que los hombres se consideran competentes, diestros y capaces de entrenar a otros en el uso de las TIC, en mayor medida que las mujeres. Es evidente que esto es precisamente lo que cabía esperar dados los resultados dis-

cutidos en el cruce del ítem 3 con el sexo, según los cuales los hombres están mejor familiarizados y tienen una mejor actitud y motivación hacia las TIC, que las mujeres, principalmente por razones de índole sociocultural, presentándose así un fenómeno de brecha digital por género. Dada la celeridad con que las TIC penetran la moderna sociedad del conocimiento es previsible que esta brecha vaya disminuyendo gradualmente hasta desaparecer por completo en el futuro.

Ítem 5

¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación).

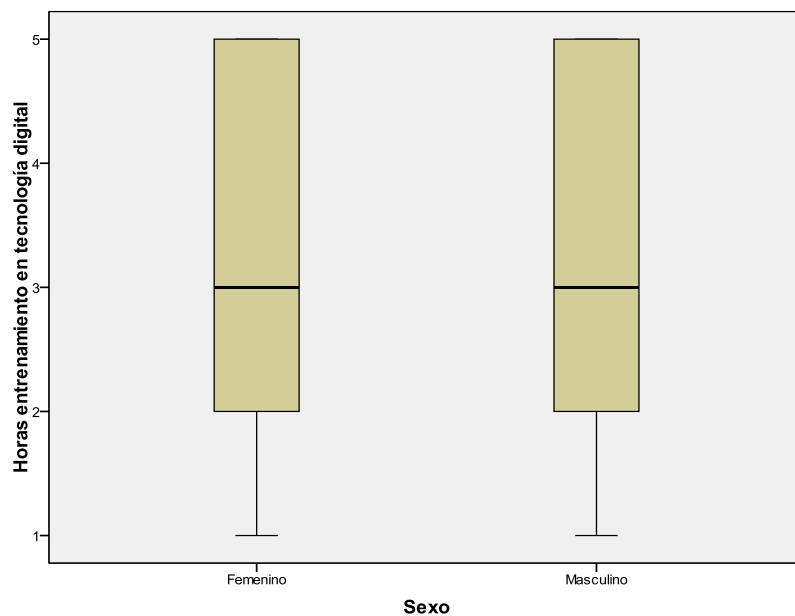


Gráfico 14. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Sexo

Tabla 44. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Sexo

Sexo	Horas de entrenamiento en tecnología digital en el último año				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Femenino	108	3,44	1,46	3,00	0,242
Masculino	37	3,11	1,61	3,00	
Total	145	3,36	1,50	3,00	

Viendo el p -valor=0,242 ($>0,05$) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a las horas de entrenamiento en tecnología digital en el último año según el sexo.

Ítem 6

¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?

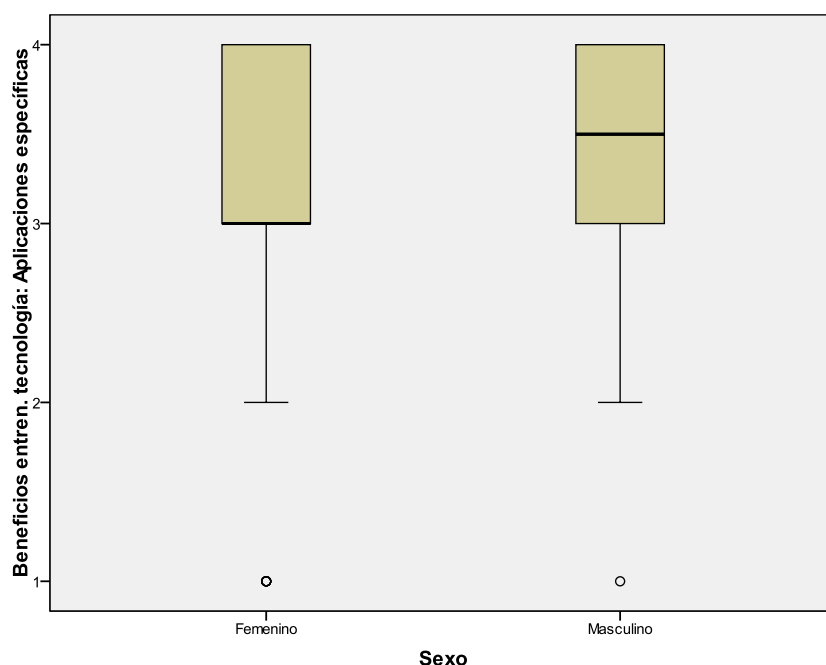


Gráfico 15. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Sexo

Tabla 45. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Sexo

Sexo	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Aplicaciones específicas				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	104	3,12	0,88	3,00	0,399
Masculino	36	3,25	0,87	3,50	
Total	140	3,15	0,88	3,00	

Viendo el p -valor=0,399 ($>0,05$) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de aplicaciones específicas co-

mo *Powerpoint* y *Excel*, según el sexo.

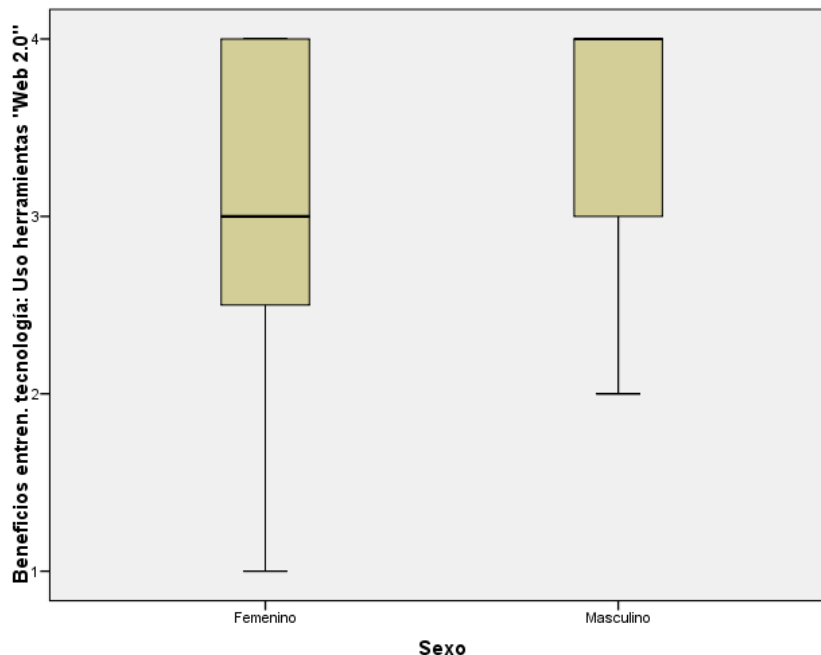


Gráfico 16. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Sexo

Tabla 46. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Sexo

Sexo	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Uso de las herramientas "Web 2.0"				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	96	3,19	0,89	3,00	0,162
Masculino	34	3,44	0,75	4,00	
Total	130	3,25	0,86	3,50	

Viendo el p-valor=0,162 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de las herramientas "Web 2.0" según el sexo.

Ítem 26

Mis percepciones sobre mis clases virtuales.

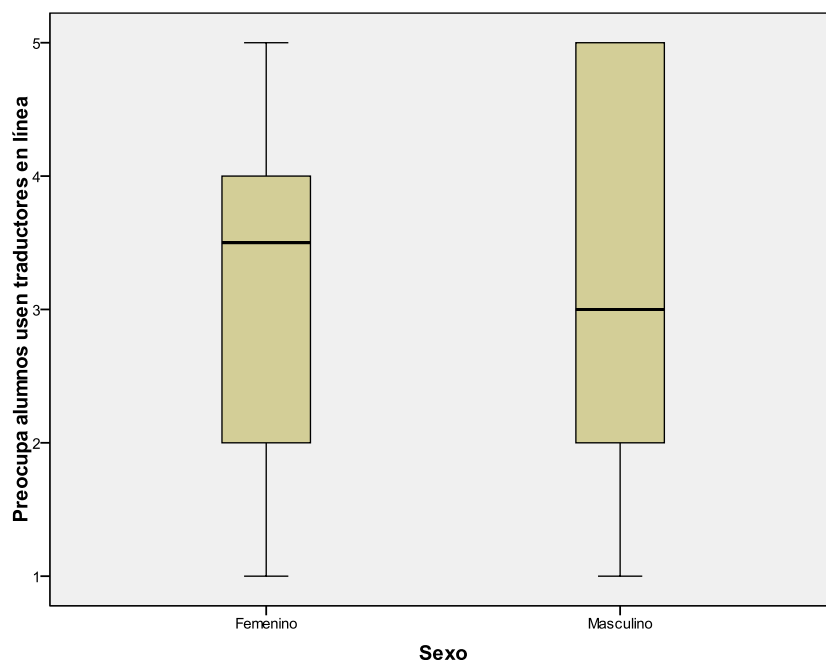


Gráfico 17. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Sexo

Tabla 47. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Sexo

Sexo	Percepciones sobre mis clases virtuales: Preocupa alumnos usan traductores en línea				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	110	3,32	1,31	3,50	0,561
Masculino	36	3,14	1,50	3,00	
Total	146	3,27	1,35	3,00	

Viendo el p-valor=0,561 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas, en cuanto a la preocupación por uso de traductores en línea por parte de los alumnos, según el sexo.

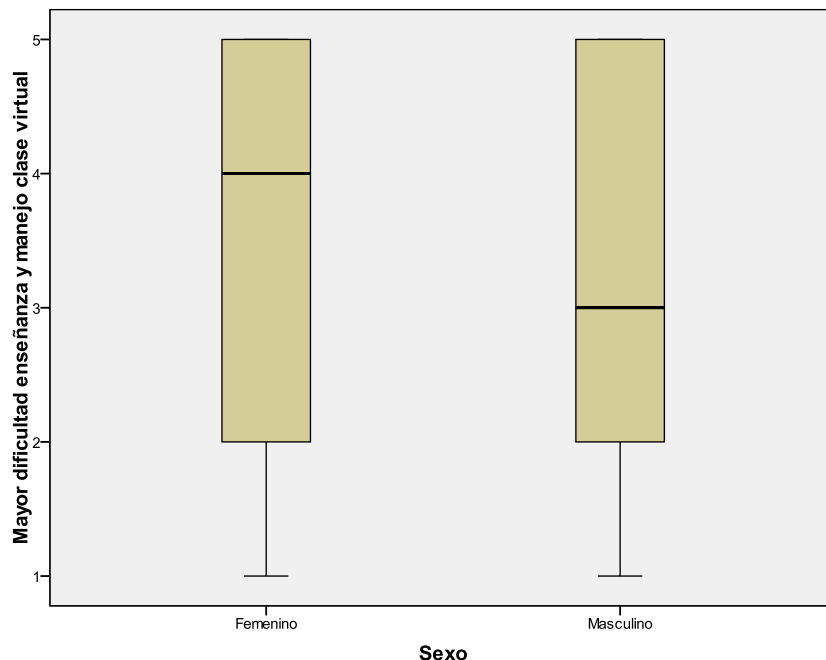


Gráfico 18. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Sexo

Tabla 48. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Sexo

Sexo	Percepciones sobre mis clases virtuales: Enseñanza y manejo clase virtual más difícil				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	110	3,57	1,25	4,00	0,226
Masculino	36	3,22	1,46	3,00	
Total	146	3,49	1,31	4,00	

Viendo el p-valor=0,226 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la enseñanza y el manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial según el sexo.

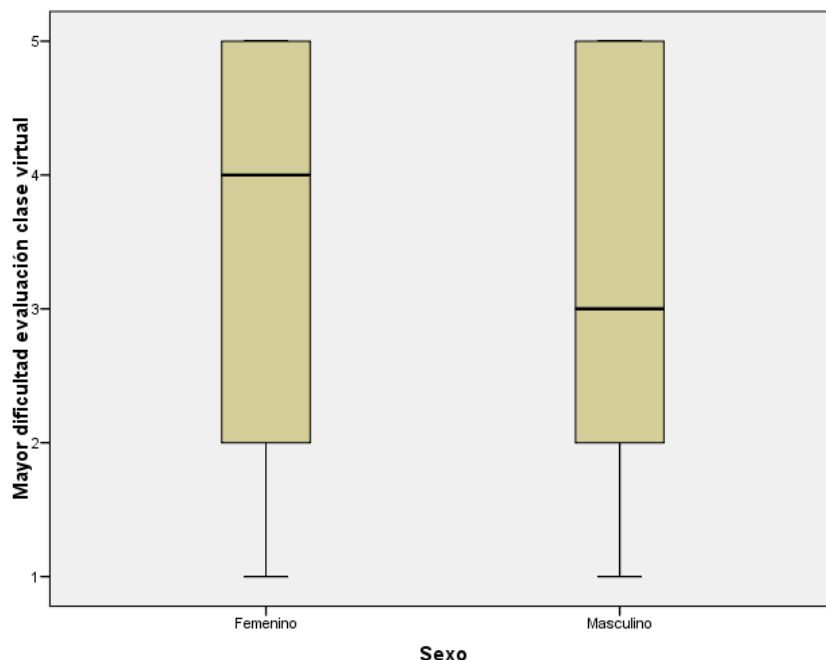


Gráfico 19. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Sexo

Tabla 49. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Sexo

Sexo	Percepciones sobre mis clases virtuales: Mayor dificultad de evaluación clase virtual				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	110	3,52	1,25	4,00	0,168
Masculino	36	3,14	1,46	3,00	
Total	146	3,42	1,31	4,00	

Viendo el p-valor=0,168 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial según el sexo.

Ítem 27

¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?

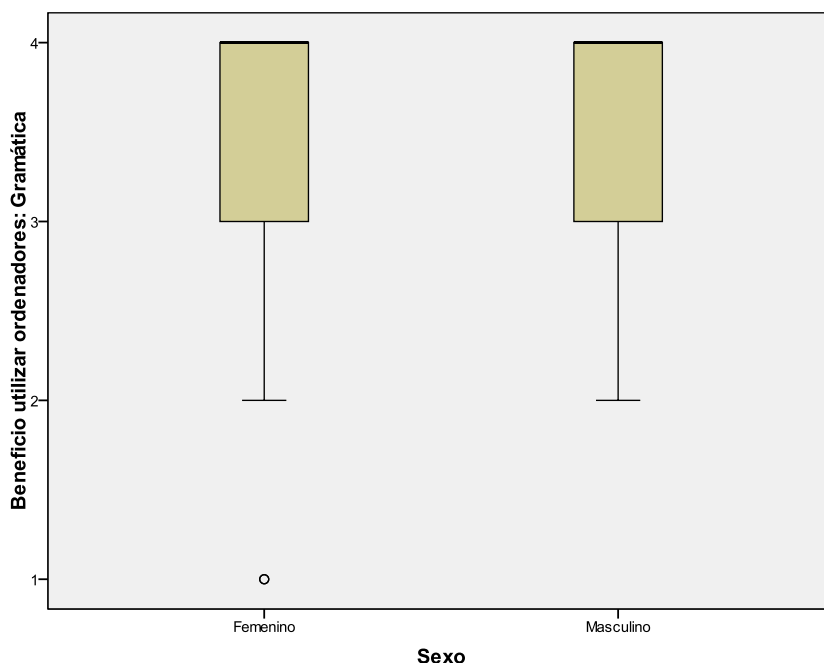


Gráfico 20. Ítem 27 (Gramática) según Sexo

Tabla 50. Ítem 27 (Gramática) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Gramática				Significación
	N	Media	D. T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	109	3,51	0,70	4,00	0,775
Masculino	36	3,50	0,65	4,00	
Total	145	3,51	0,69	4,00	

Viendo el p-valor=0,775 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la gramática según el sexo.

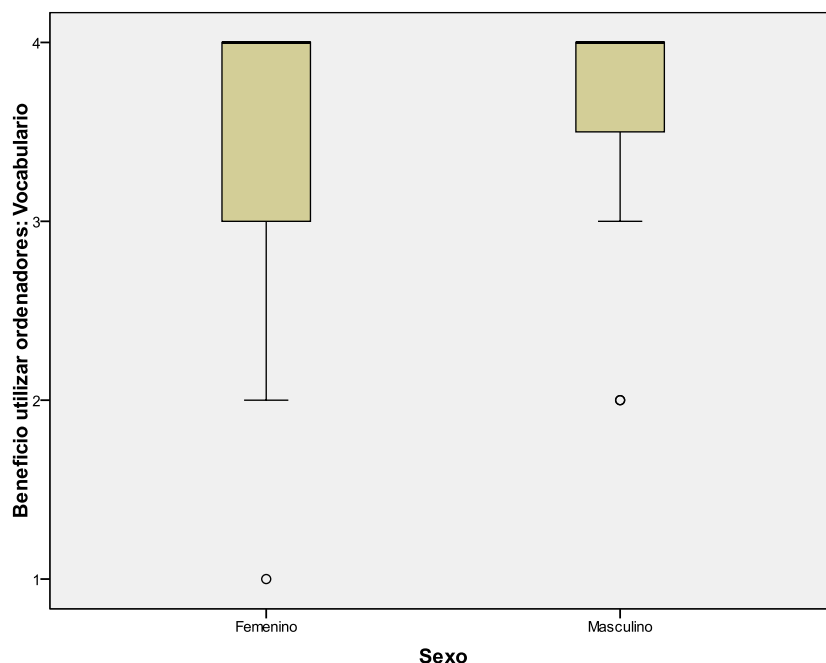


Gráfico 21. Ítem 27 (Vocabulario) según Sexo

Tabla 51. Ítem 27 (Vocabulario) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Vocabulario				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	109	3,60	0,64	4,00	0,384
Masculino	36	3,69	0,58	4,00	
Total	145	3,62	0,62	4,00	

Viendo el p-valor=0,384 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza del vocabulario según el sexo.

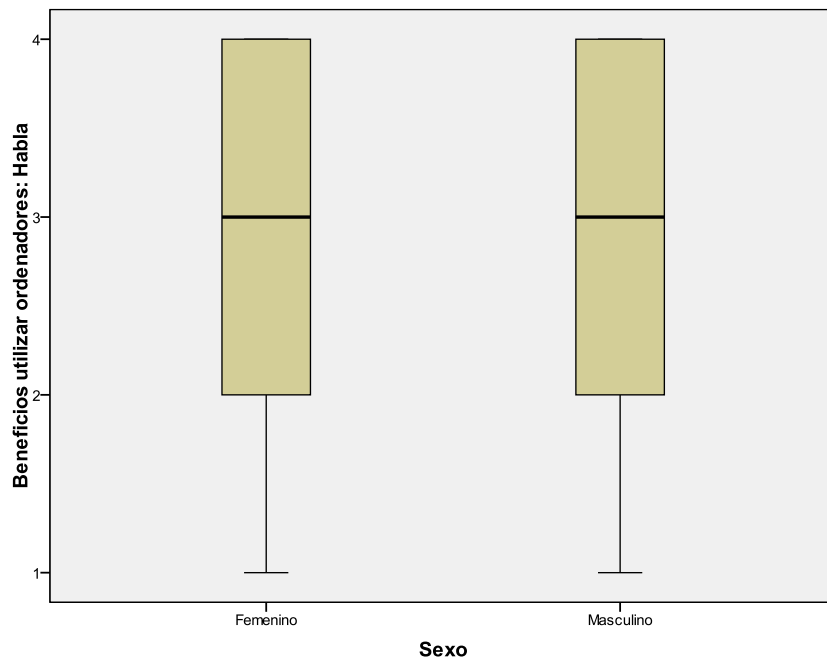


Gráfico 22. Ítem 27 (Habla) según Sexo

Tabla 52. Ítem 27 (Habla) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Habla				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	108	3,05	0,93	3,00	0,399
Masculino	35	2,89	0,99	3,00	
Total	143	3,01	0,95	3,00	

Viendo el p-valor=0,399 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza del habla según el sexo.

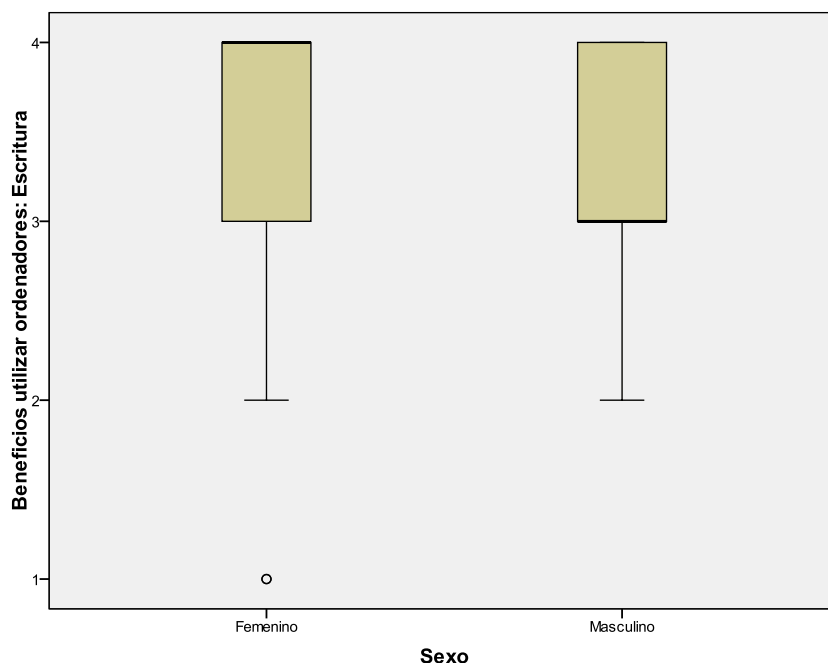


Gráfico 23. Ítem 27 (Escritura) según Sexo

Tabla 53. Ítem 27 (Escritura) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Escritura				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	109	3,35	0,80	4,00	0,650
Masculino	36	3,33	0,68	3,00	
Total	145	3,34	0,77	4,00	

Viendo el p-valor=0,650 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la escritura según el sexo.

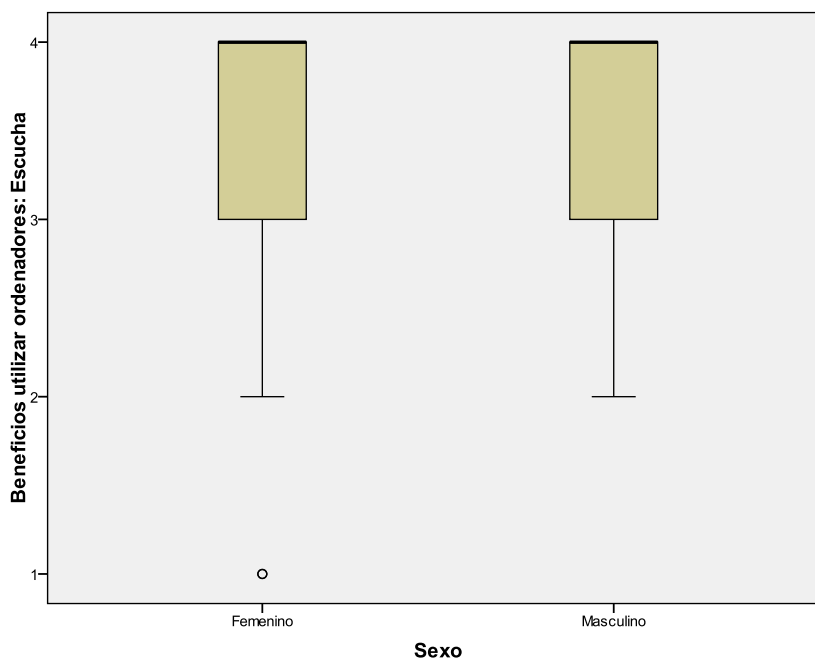


Gráfico 24. Ítem 27 (Escucha) según Sexo

Tabla 54. Ítem 27 (Escucha) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Escucha				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	109	3,62	0,66	4,00	0,977
Masculino	35	3,63	0,65	4,00	
Total	144	3,63	0,66	4,00	

Viendo el p-valor=0,977 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la escucha según el sexo.

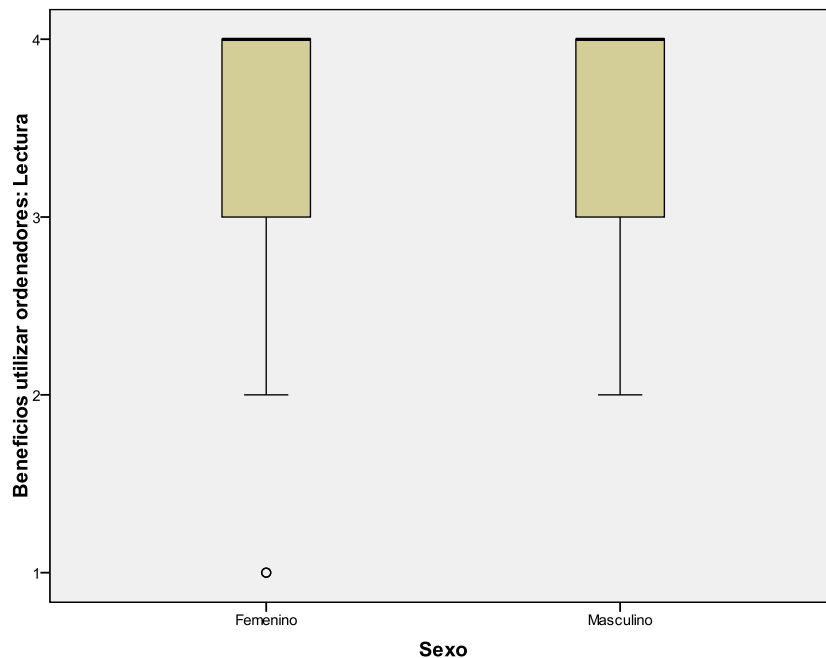


Gráfico 25. Ítem 27 (Lectura) según Sexo

Tabla 55. Ítem 27 (Lectura) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Lectura				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	108	3,49	0,69	4,00	0,120
Masculino	36	3,69	0,52	4,00	
Total	144	3,54	0,66	4,00	

Viendo el p-valor=0,120 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la lectura según el sexo.

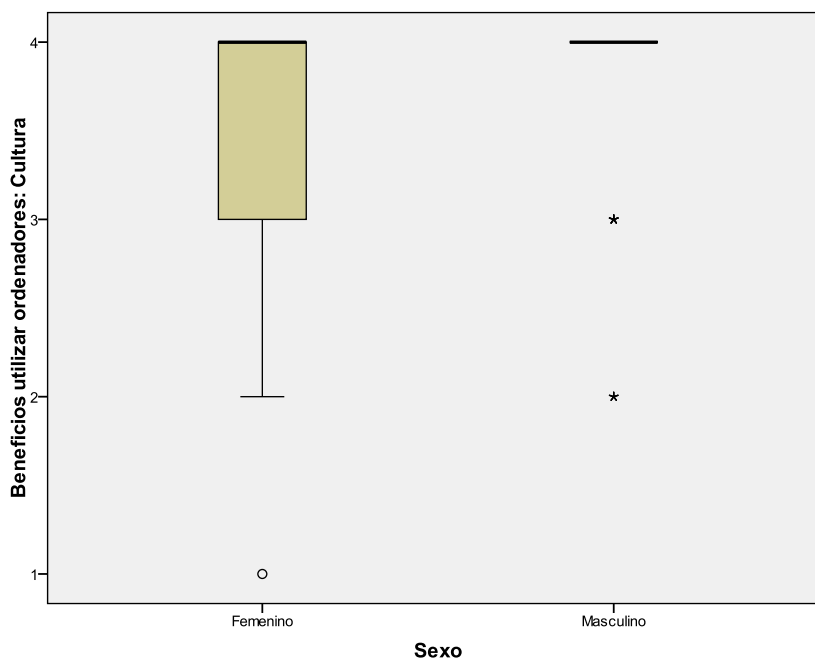


Gráfico 26. Ítem 27 (Cultura) según Sexo

Tabla 56. Ítem 27 (Cultura) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Cultura				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	109	3,59	0,67	4,00	0,306
Masculino	36	3,69	0,62	4,00	
Total	145	3,61	0,66	4,00	

Viendo el p-valor=0,306 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la cultura según el sexo.

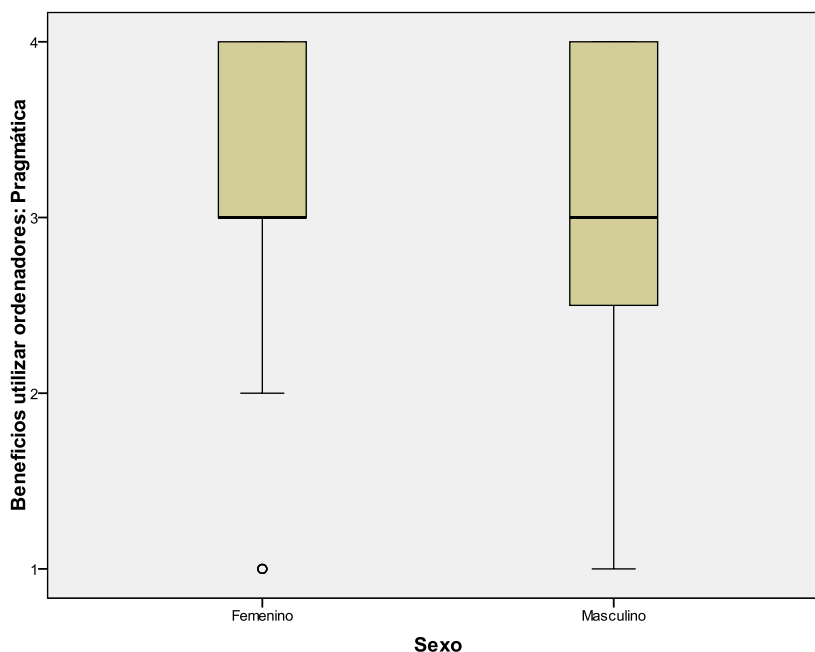


Gráfico 27. Ítem 27 (Pragmática) según Sexo

Tabla 57. Ítem 27 (Pragmática) según Sexo

Sexo	Beneficios utilización ordenadores: Pragmática				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Femenino	103	3,13	0,84	3,00	0,985
Masculino	32	3,13	0,87	3,00	
Total	135	3,13	0,84	3,00	

Viendo el p-valor=0,985 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la pragmática según el sexo.

Ítem 28

¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?

Tabla 58. Ítem 28 según Sexo

Sexo	Habilidad y conocimiento como educador digital					Significación Chi-cuadrado
	Principiante	Suficiente	Bastante amplio	Experto	Total	
Femenino	9 8,2%	34 30,9%	42 38,2%	25 22,7%	110 100,0%	0,093
Masculino	5 13,5%	8 21,6%	9 24,3%	15 40,5%	37 100,0%	
Total	14	42	51	40	147	

Viendo el p-valor=0,093 (>0,05) de la prueba Chi-cuadrado de Pearson se observa que no existe asociación entre el sexo y la consideración de su habilidad y conocimiento como educador digital.

Este último hallazgo es muy interesante porque pone en evidencia como a través del entrenamiento y la experiencia adquirida en el uso de las TIC, se logra superar la brecha tecnológica que inicialmente existe en razón del género del sujeto. Los resultados de este análisis de la variable Sexo sugieren que las profesoras de lengua extranjera a nivel universitario en Estados Unidos presentan menos familiarización con las TIC y, por ende, menor confianza en sí mismas en cuanto a su uso y posiblemente una actitud de rechazo, *antes* de aprender a utilizarlas, lo que se desprende de su mayor tendencia al aprendizaje formal, es decir, con asistencia o ayuda (cursos, talleres, tutores); pero, una vez que lo hacen, su actitud, motivación y pericia en el uso de las TIC se equipara al de los hombres, lo que se desprende de la ausencia de diferencias en cuanto a considerarse hábiles y con conocimientos como educadoras digitales en el presente (es decir, después que ya pasaron por el proceso de aprendi-

zaje en el uso de las TIC).

Afshari, Bakar, Luan, Samah, y Fooi (2009) reportan factores vinculados con los docentes que se interrelacionan y que impactan la implementación de las TIC en el aula. Entre estos factores se encuentran sus características personales, tales como edad, sexo, experiencia como docente, nivel de educación, experiencia enseñando con computadoras y nivel económico. A pesar de las diferencias observadas de acuerdo a esas variables demográficas de los docentes, Afshari et al. (2009) reportan como factores determinantes generales del uso de las TIC en la enseñanza, que los docentes tengan el conocimiento, las destrezas y las actitudes positivas necesarias para convertirse en agentes del cambio.

De igual manera, Egbert et al. (2002) revelan algunos factores que afectan cómo los maestros usan la tecnología en el aula, tales como: la ansiedad, la dificultad en el uso de la tecnología, el tiempo disponible, la falta de recursos y la falta de entrenamiento adecuado. Asimismo, reportan diferencias significativas según la edad, el sexo, la actitud hacia la tecnología, los años enseñando y la rapidez de los cambios tecnológicos.

Por lo tanto, a pesar de las desventajas que inicialmente pudiera tener un docente (en este caso de sexo femenino) en cuanto a las TIC, el conocimiento de las mismas y el desarrollo de destrezas en su utilización impactará sobre cualquier limitante actitudinal, motivacional o afectiva en general, contribuyendo a su superación. A esta conclusión llegan también Martín y Agut (2005), para quienes la clave de la “autoeficacia tecnológica” está en la educación:

Como precisa Bonder (2002), la cuestión pedagógica en este terreno es vital. Sobre todo si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por Augut et al. (2001) desde los que se pone de manifiesto la importante influencia que la formación en el uso de las TIC tiene en relación a la “auto-eficacia tecnológica” (Martín y Augut, 2005, p. 290).

Más adelante, en el análisis correlacional y factorial, se presentan resultados significativos cuya interpretación se fundamenta en lo antedicho, incluso en un sentido teórico más profundo, que implica la posibilidad de que la actitud hacia el uso de las TIC se vea influida por el conocimiento y dominio que se tenga de las mismas, siendo esto último una suerte de remedio frente a la barrera que para el uso de las TIC representa el rechazo, aversión o tecnofobia derivada de actitudes negativas hacia estas tecnologías.

Edad

Ítem 3

¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?

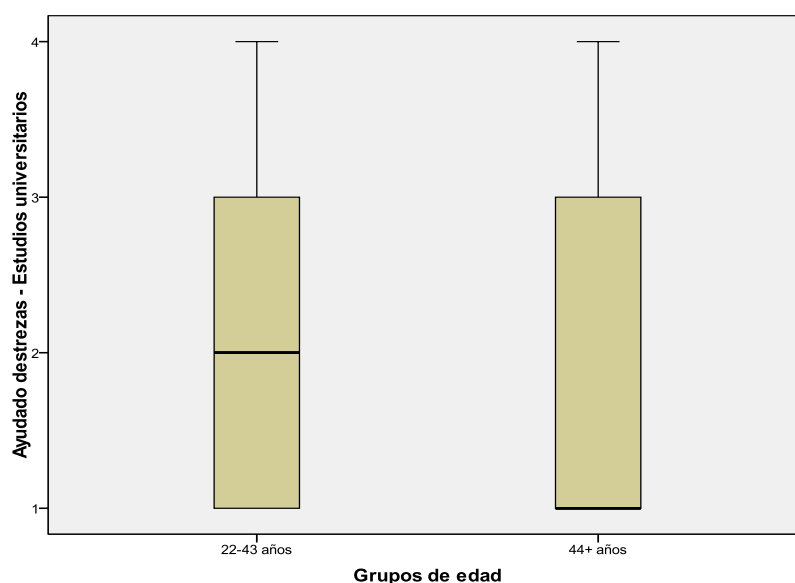


Gráfico 28. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Edad

Tabla 59. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Edad

Edad	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Estudios universitarios				Significación
	N	Media	D. T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	59	2,19	1,11	2,00	0,176
44+ años	76	1,99	1,19	1,00	
Total	135	2,07	1,16	2,00	

Viendo el p-valor=0,079 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si tener estudios universitarios le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el grupo de edad.

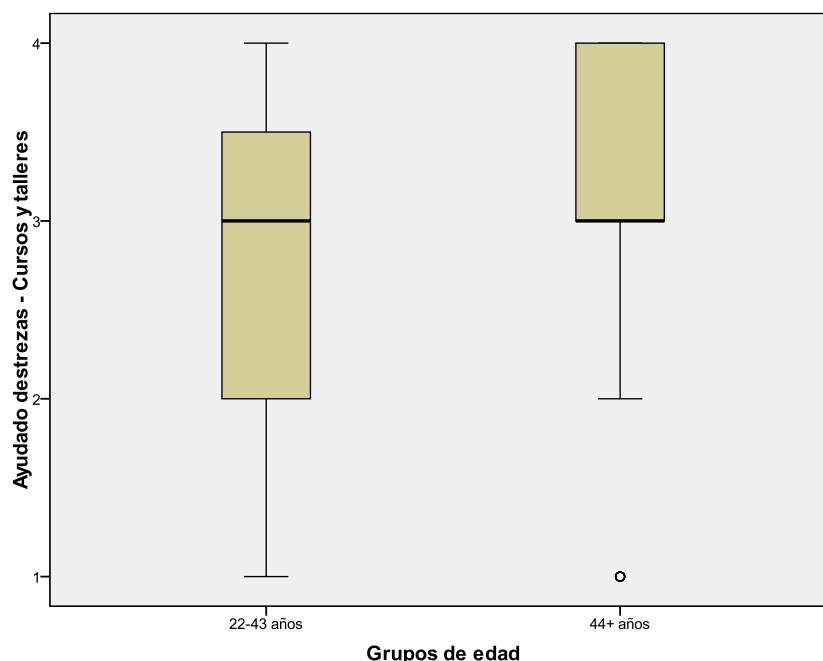


Gráfico 29. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Edad

Tabla 60. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Edad

Edad	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Cursos y talleres				Significación
	N	Media	D. T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	59	2,61	1,05	3,00	0,002
44+ años	78	3,17	0,95	3,00	
Total	137	2,93	1,03	3,00	

Viendo el p -valor=0,002 ($<0,05$) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a si haber realizado cursos y talleres le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según la edad. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de mayor edad (44+ años) presenta un mayor valor en la puntuación a la hora de valorar si el haber realizado cursos y talleres le ha ayudado para adquirir destrezas tecnológicas digitales.

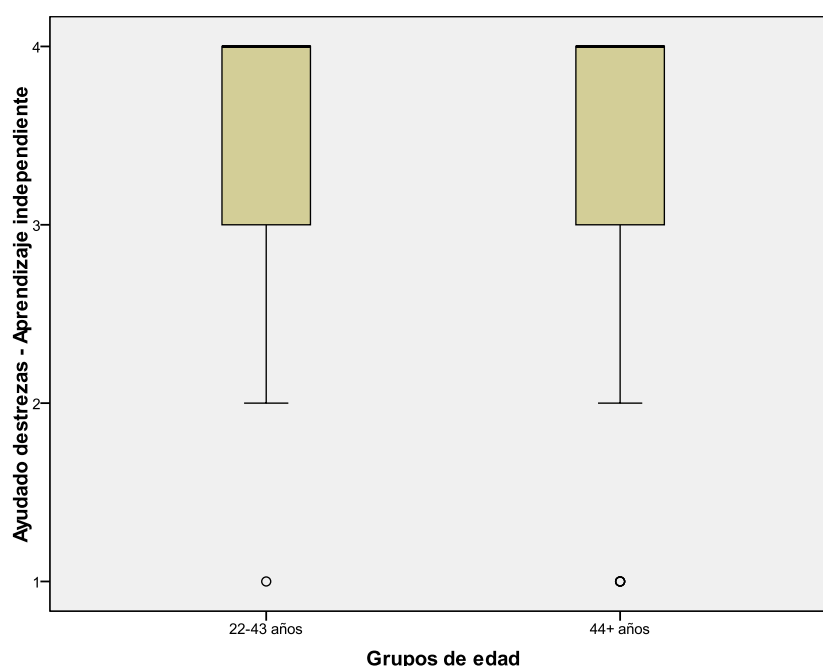


Gráfico 30. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Edad

Tabla 61. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Edad

Edad	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Aprendizaje independiente				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
22-43 años	60	3,53	0,75	4,00	0,167
44+ años	78	3,29	0,94	4,00	
Total	138	3,40	0,87	4,00	

Viendo el p -valor=0,167 ($>0,05$) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si el aprendizaje independiente le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica

digital según el grupo de edad.

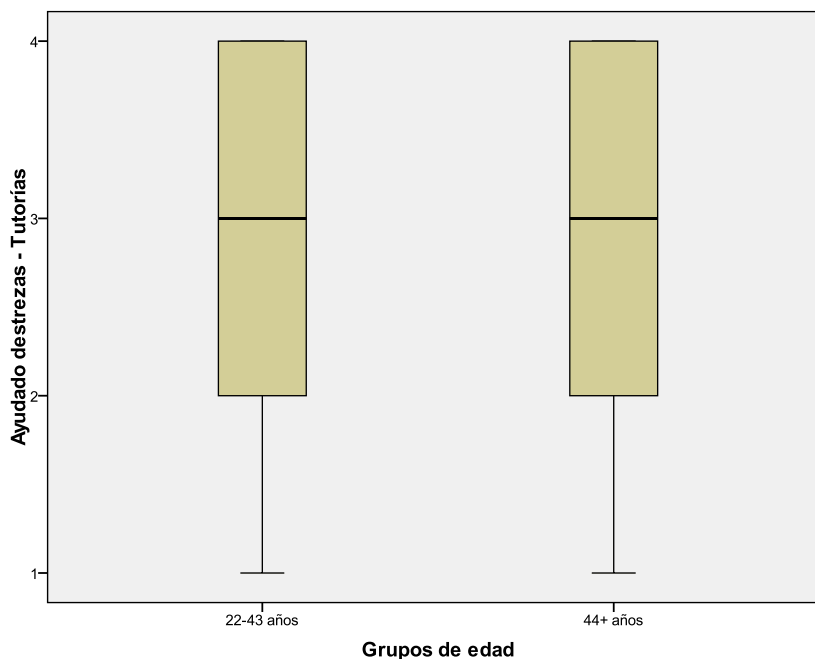


Gráfico 31. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Edad

Tabla 62. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Edad

Edad	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Tutorías formales o informales				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	61	2,97	0,98	3,00	0,812
44+ años	78	2,92	0,99	3,00	
Total	139	2,94	0,98	3,00	

Viendo el p-valor=0,812 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si haber tenido tutorías formales o informales (ayuda de colegas) le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el grupo de edad.

Los resultados obtenidos en este cruce del ítem 3 con la Edad del participante, evidencian que aquellos profesores que se ubican en un mayor rango de edad tienden a adquirir sus destrezas en el uso de las TIC a través de cursos y talleres, en mayor medida que el grupo clasificado en un menor rango de edad. La interpretación de este hallazgo es equivalen-

te a la ya discutida en el caso del cruce de este mismo ítem con respecto a la variable demográfica Sexo, en el sentido de que los jóvenes (al igual que los hombres) pudieran tener un mayor grado de familiaridad con las TIC y, por ende, mayor confianza en estas tecnologías y seguridad en sí mismos a la hora de afrontar el reto de dominarlas. Este resultado es consistente con toda la evidencia científica reportada en la literatura revisada, respecto a la conocida brecha tecnológica generacional, llegándose a acuñar en relación con esta última el término de “nativo digital” (Prensky, 2003), es decir, aquella persona que ha nacido bajo el imperio de las TIC en la moderna sociedad de la información. La evidencia señala que un nativo digital tiene mejores condiciones para dominar las TIC que aquellos que pertenecen a generaciones previas a la penetración de las TIC en todas las esferas de la sociedad.

Para tener una idea de este fenómeno, Piscitelli (2006) reporta algunas cifras interesantes:

Los chicos menores de 6 años en Estados Unidos pasan casi dos horas diarias usando pantallas (1:58), casi el mismo tiempo que jugando en la calle (2:01), y leyendo (0:39 minutos) una cifra nimia comparativamente. Para el país más digitalmente alfabetizado del mundo las cifras son bien llamativas. Casi la mitad de los chicos de menos de 6 años (48%) han usado una computadora (31% de 0-3 años y 70% y 4-6 años). Casi un tercio (30%) ha jugado a los videojuegos (14% de 0-3 años y 50% de 4-6 años); incluso los más chicos –de menos de dos años– están altamente expuestos a los medios electrónicos (p. 181).

En relación con los docentes específicamente, los resultados obtenidos en aval de la brecha tecnológica generacional son consistentes con lo reportado en los estudios de Afshari et al. (2009) y Egbert et al. (2002), ya discutidos, y en los cuales se encontró diferencia estadísticamente significativas en cuanto al uso de las TIC en la enseñanza y la edad del docente. Asimismo, al igual que en el caso de la brecha tecnológica sexual, la generacional puede superarse a través de la educación, como se discutió anteriormente y en consonancia con autores como Martín y Agut (2005).

Ítem 4

Por favor, seleccione su nivel de acuerdo que mejor represente su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información):

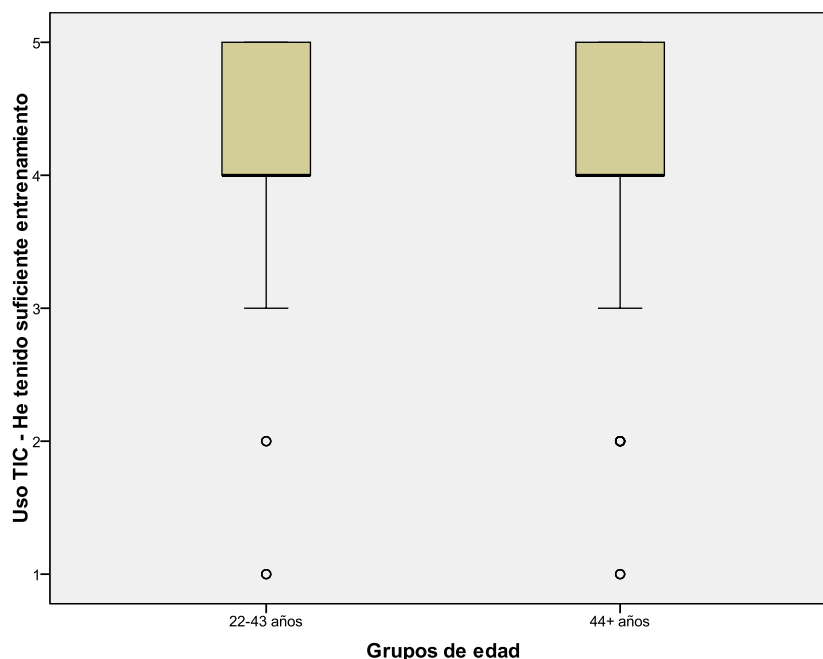


Gráfico 32. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Edad

Tabla 63. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Edad

Edad	Uso TIC: He tenido suficiente entrenamiento				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D. T.	Mediana	
22-43 años	63	4,00	1,05	4,00	0,835
44+ años	81	3,95	1,08	4,00	
Total	144	3,97	1,06	4,00	

Viendo el p-valor=0,835 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si se ha tenido suficiente entrenamiento en el uso de las TIC según el grupo de edad.

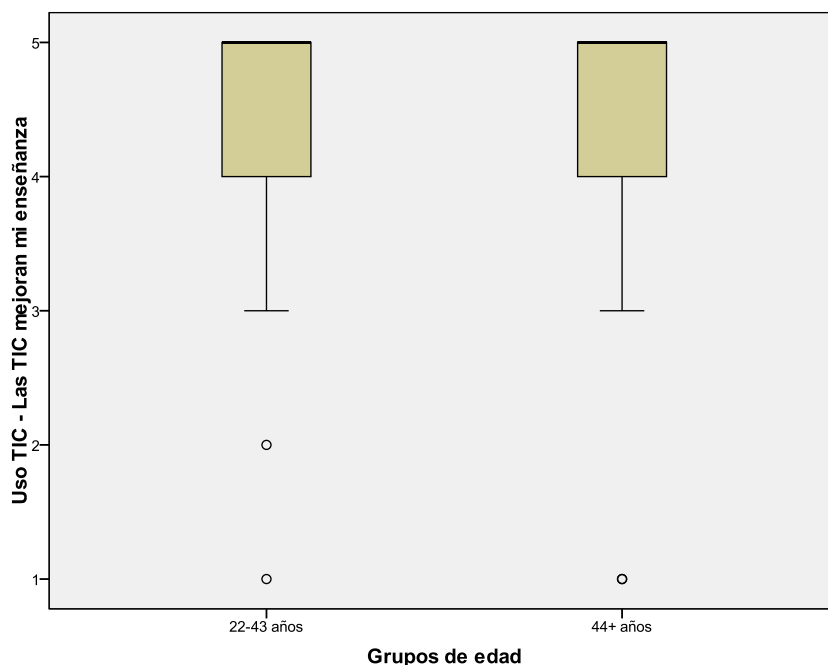


Gráfico 33. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Edad

Tabla 64. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Edad

Edad	Uso TIC: Las Tic mejoran mi enseñanza				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	63	4,54	0,76	5,00	0,262
44+ años	81	4,63	0,77	5,00	
Total	144	4,59	0,76	5,00	

Viendo el p-valor=0,262 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si las TIC mejoran la enseñanza según el grupo de edad.

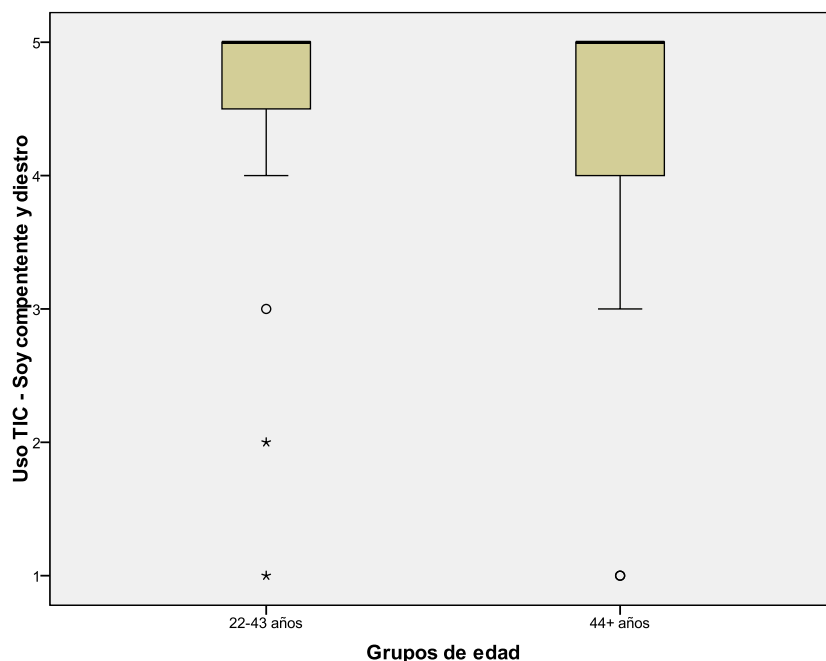


Gráfico 34. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Edad

Tabla 65. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Edad

Edad	Uso TIC: Soy competente y diestro utilizando las TIC				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	63	4,65	0,74	5,00	0,767
44+ años	83	4,63	0,76	5,00	
Total	146	4,64	0,75	5,00	

Viendo el p-valor=0,767 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia si se es competente y diestro utilizando las TIC según el grupo de edad.

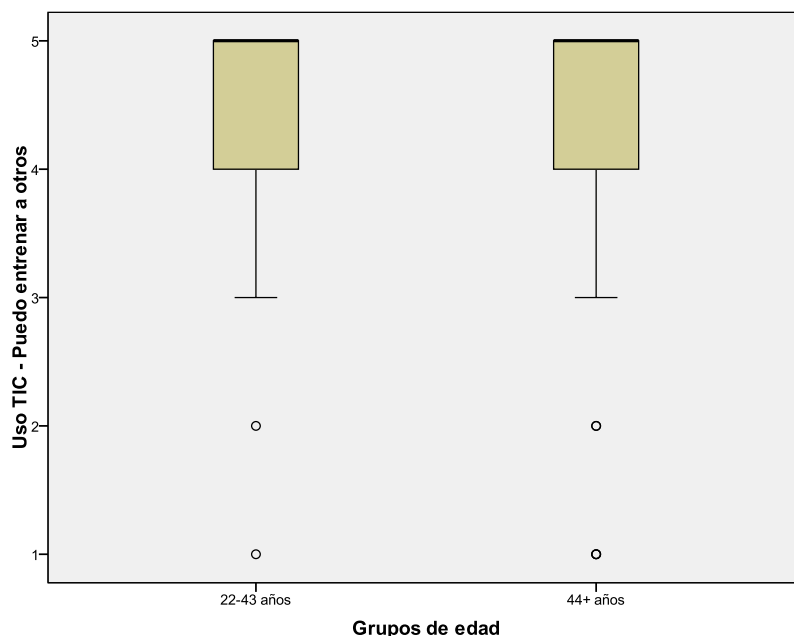


Gráfico 35. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Edad

Tabla 66. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Edad

Edad	Uso TIC: Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
22-43 años	63	4,44	0,82	5,00	0,768
44+ años	83	4,40	1,00	5,00	
Total	146	4,42	0,92	5,00	

Viendo el p-valor=0,768 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia de si se puede entrenar a otros en el uso de las TIC según el grupo de edad.

A diferencia de lo que ocurre con el sexo del profesor, su edad no determina diferencias significativas en cuanto a la competencia, destreza y capacidad de entrenar a otros en el uso de las TIC. Esto indica que la brecha tecnológica sexual tiende a mantenerse en mayor medida que la brecha tecnológica generacional, en el caso de los profesores universitarios de segundas lenguas en Estados Unidos. Según los resultados obtenidos...

nidos en este estudio, pareciera que los sujetos de mayor edad pueden llegar a superar la brecha tecnológica que los separa de los sujetos más jóvenes, con mayor facilidad que las mujeres respecto de los hombres. Este hallazgo luce razonable si se toma en cuenta que en el caso de la brecha generacional no intervienen factores determinantes de índole sociocultural (en razón del rol social), sino básicamente cognitiva (en razón del desconocimiento y la falta de práctica). De acuerdo a la Antropología Cultural se sabe que los patrones de conducta de rol pueden llegar a ser condicionantes muy poderosos, debido a la carga de afectividad asociada (miedo al rechazo social en el caso de transgresiones de rol).

Sin embargo, lo verdaderamente llamativo de estos resultados es que las profesoras encuestadas se consideran *igualmente* hábiles y con conocimientos como educadoras digitales, en este punto de su profesión que los profesores (de acuerdo con los resultados ya reportados del ítem 28 según Sexo); pero, aun así, se autoperciben como competentes, diestras y capaces de entrenar a otros en el uso de las TIC, *en menor medida que* los profesores (de acuerdo con los resultados ya reportados del ítem 4 según Sexo). Esto pone en evidencia que la *autoconfianza* de las mujeres en cuanto al dominio de las TIC –independientemente del dominio real que tengan de ellas- es menor que la autoconfianza de los hombres; y en esto pudiera estar incidiendo un factor netamente afectivo, que opera en la esfera de la subjetividad de rol de la mujer en relación con la del hombre.

Por lo tanto, no solamente la educación, sino más allá, la *resocialización de rol*, en cuanto a las competencias tecnológicas, pareciera ser un factor clave para abatir la brecha digital en razón del género. Este factor,

por su misma naturaleza, no parece estar presente en el caso de la brecha digital generacional, es decir, aquella que se produce en razón de la generación a la cual pertenece el sujeto (si es nativo digital o no).

Ítem 5

¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación)

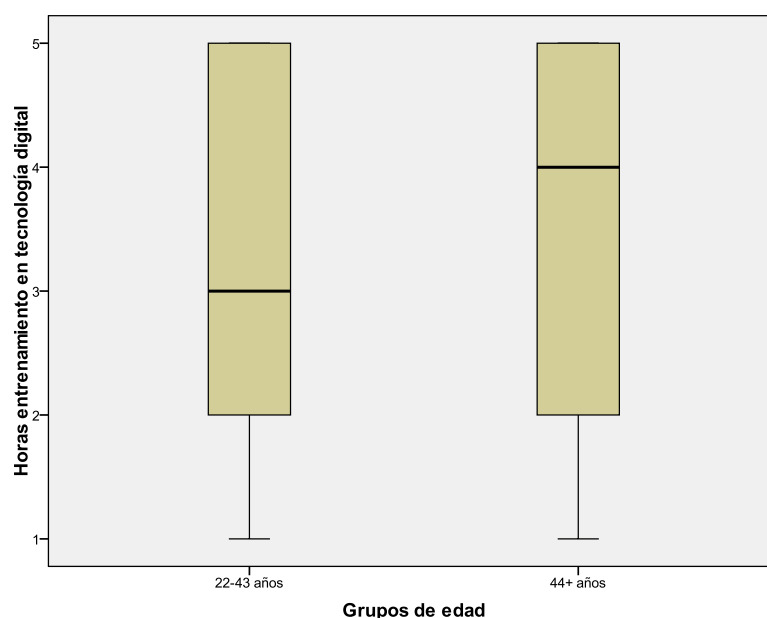


Gráfico 36. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Edad

Tabla 67. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Edad

Edad	Horas de entrenamiento en tecnología digital en el último año				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
22-43 años	63	3,27	1,50	3,00	0,375
44+ años	81	3,48	1,49	4,00	
Total	144	3,39	1,50	3,00	

Viendo el p-valor=0,375 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a las horas de entrenamiento en tecnología digital (excluyendo la autoformación) en el último año según el grupo de edad.

Ítem 6

¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?

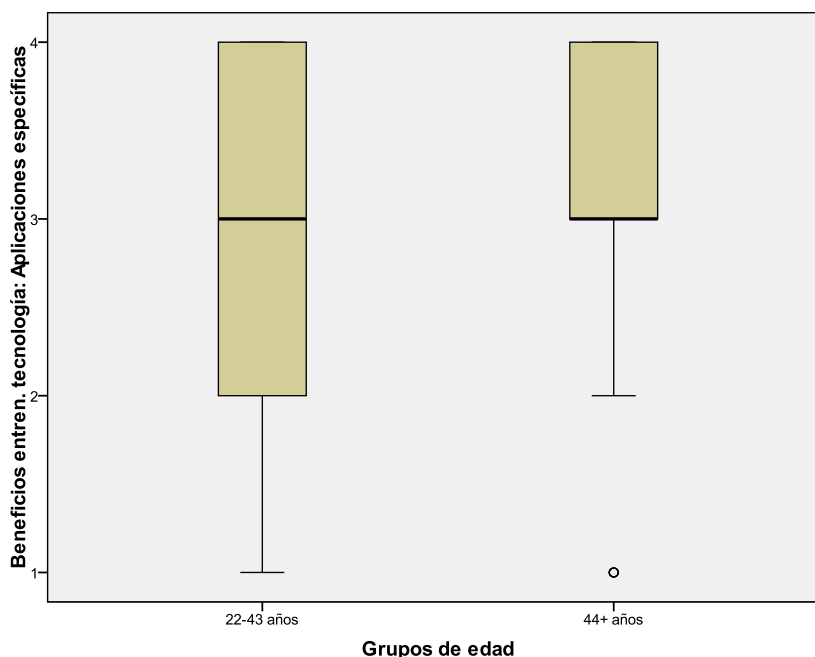


Gráfico 37. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Edad

Tabla 68. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Edad

Edad	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Aplicaciones específicas				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	60	2,98	0,95	3,00	0,066
44+ años	79	3,28	0,80	3,00	
Total	139	3,15	0,88	3,00	

Viendo el p-valor=0,066 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de aplicaciones específicas según el grupo de edad.

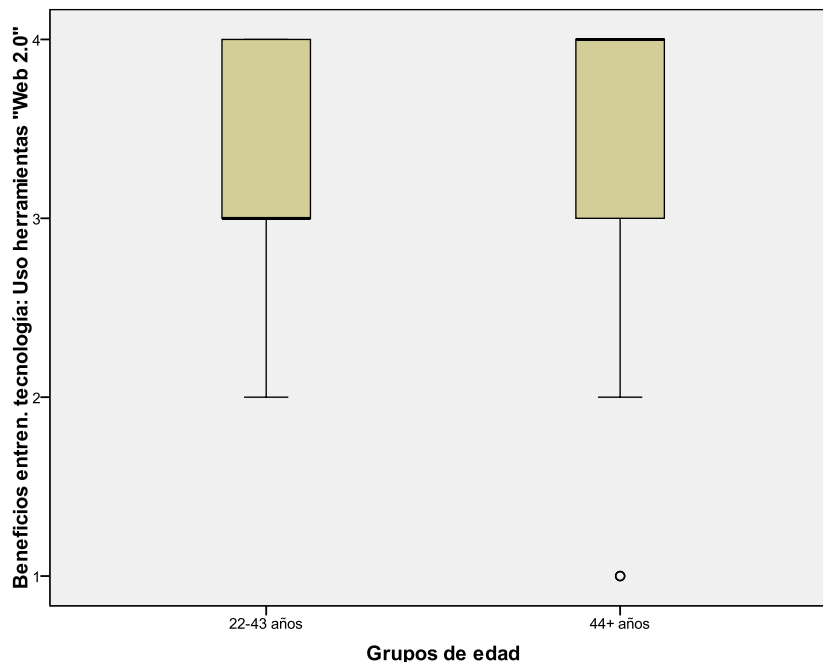


Gráfico 38. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Edad

Tabla 69. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Edad

Edad	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Uso de las herramientas "Web 2.0"				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	55	3,27	0,78	3,00	0,986
44+ años	74	3,23	0,91	4,00	
Total	129	3,25	0,86	3,00	

Viendo el p-valor=0,986 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de las herramientas "Web 2.0" según el grupo de edad.

Ítem 26

Mis percepciones sobre mis clases virtuales.

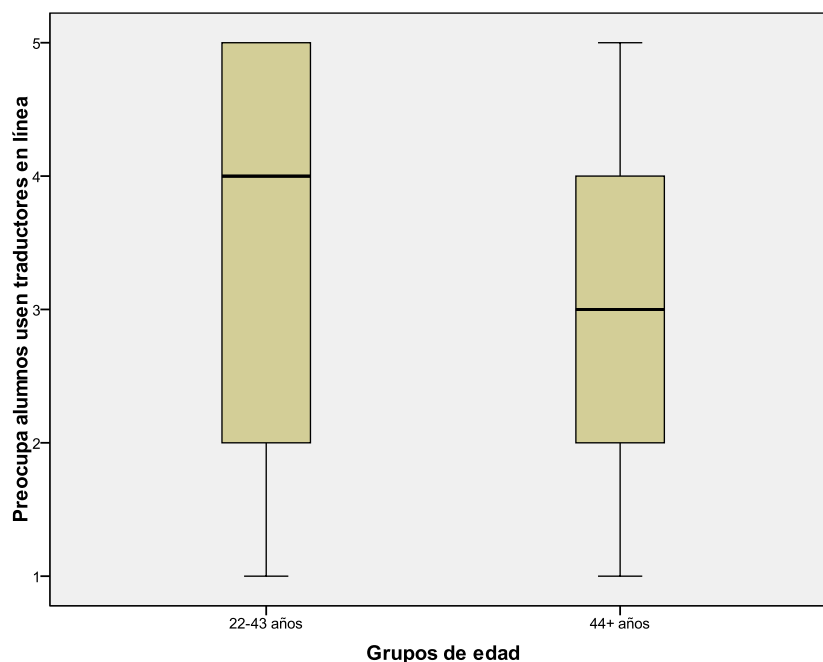


Gráfico 39. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Edad

Tabla 70. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Edad

Edad	Percepciones sobre mis clases virtuales: Preocupa alumnos usan traductores en línea				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	63	3,52	1,34	4,00	0,059
44+ años	82	3,11	1,32	3,00	
Total	145	3,29	1,34	3,00	

Viendo el p-valor=0,059 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la preocupación del uso de traductores el línea por parte de los alumnos según el grupo de edad.

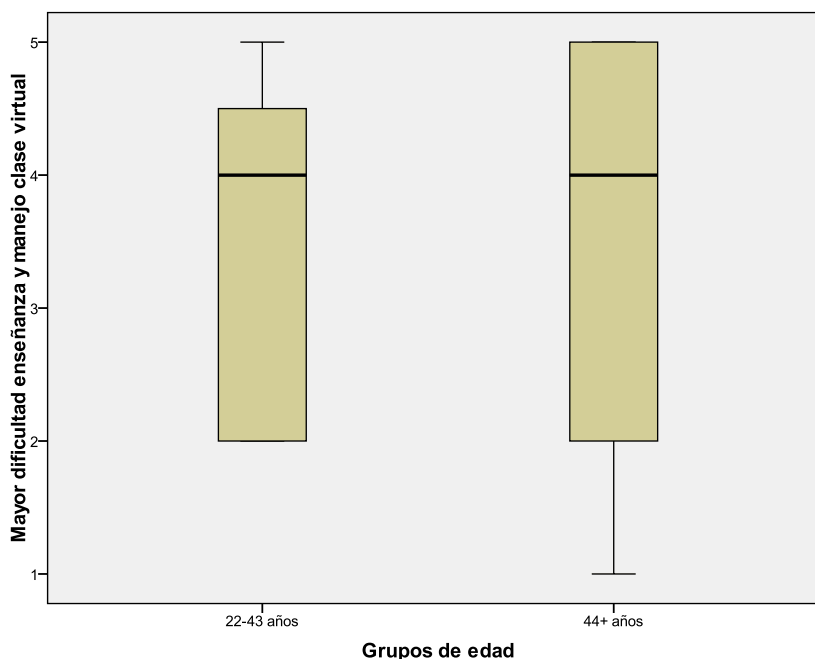


Gráfico 40. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Edad

Tabla 71. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Edad

Edad	Percepciones sobre mis clases virtuales: Enseñanza y manejo clase virtual más difícil				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
22-43 años	63	3,52	1,15	4,00	0,848
44+ años	82	3,50	1,42	4,00	
Total	145	3,51	1,30	4,00	

Viendo el p-valor=0,848 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la enseñanza y el manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial según el grupo de edad.

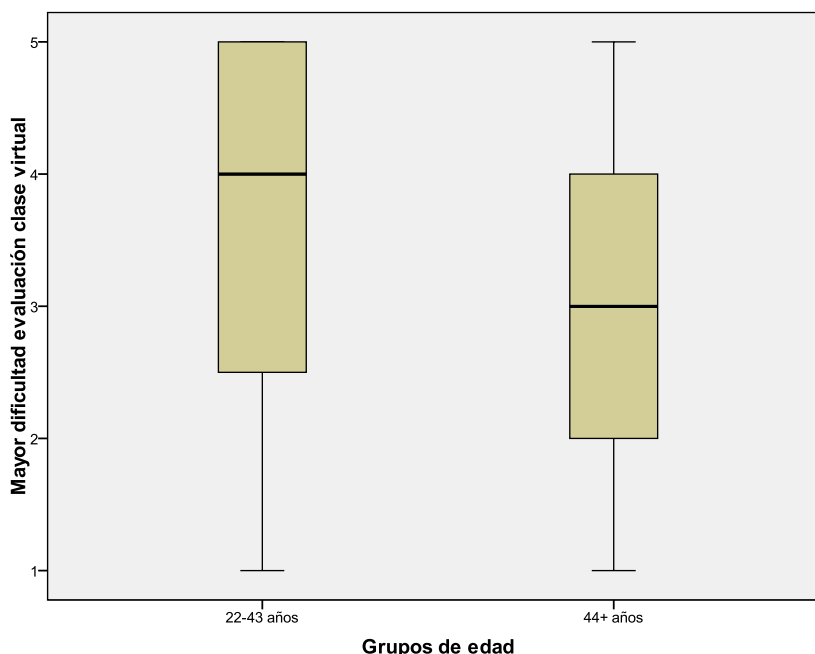


Gráfico 41. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Edad

Tabla 72. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Edad

Edad	Percepciones sobre mis clases virtuales: Mayor dificultad de evaluación clase virtual				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	63	3,67	1,24	4,00	0,073
44+ años	82	3,27	1,32	3,00	
Total	145	3,44	1,30	4,00	

Viendo el p-valor=0,073 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial según el grupo de edad.

Ítem 27

¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?

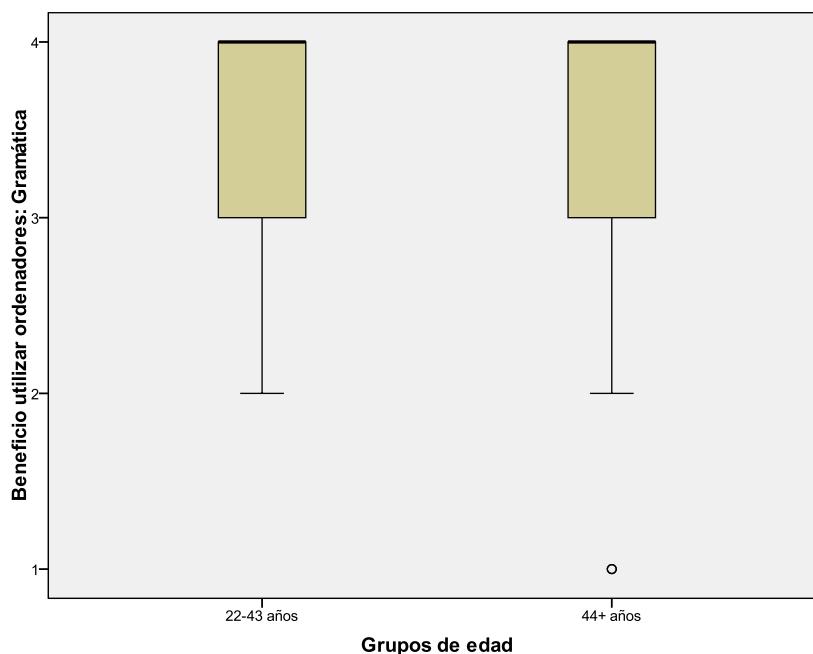


Gráfico 42. Ítem 27 (Gramática) según Edad

Tabla 73. Ítem 27 (Gramática) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Gramática				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	62	3,60	0,56	4,00	0,275
44+ años	82	3,41	0,78	4,00	
Total	144	3,49	0,70	4,00	

Viendo el p-valor=0,275 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la gramática según el grupo de edad.

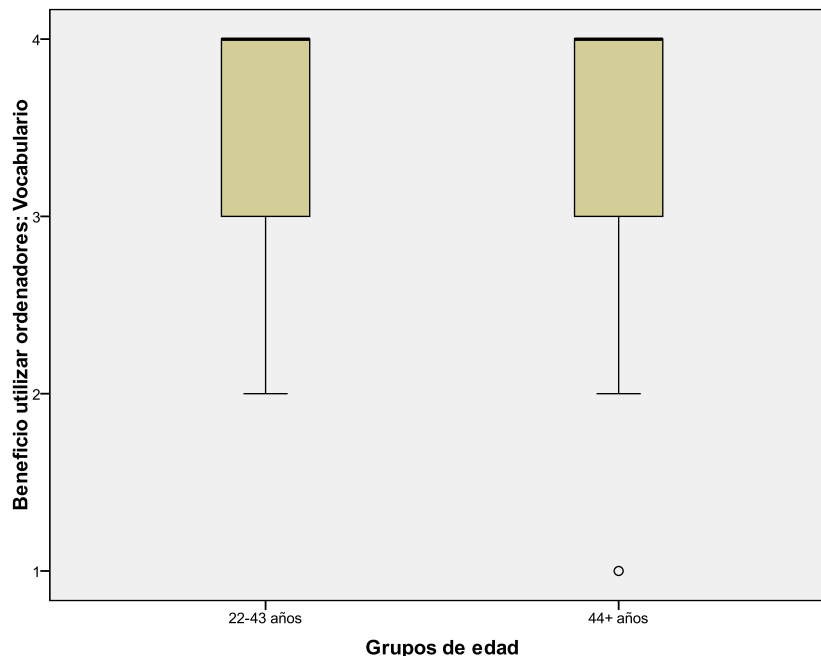


Gráfico 43. Ítem 27 (Vocabulario) según Edad

Tabla 74. Ítem 27 (Vocabulario) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Vocabulario				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	62	3,63	0,61	4,00	0,756
44+ años	82	3,59	0,67	4,00	
Total	144	3,60	0,64	4,00	

Viendo el p-valor=0,756 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza del vocabulario según el grupo de edad.

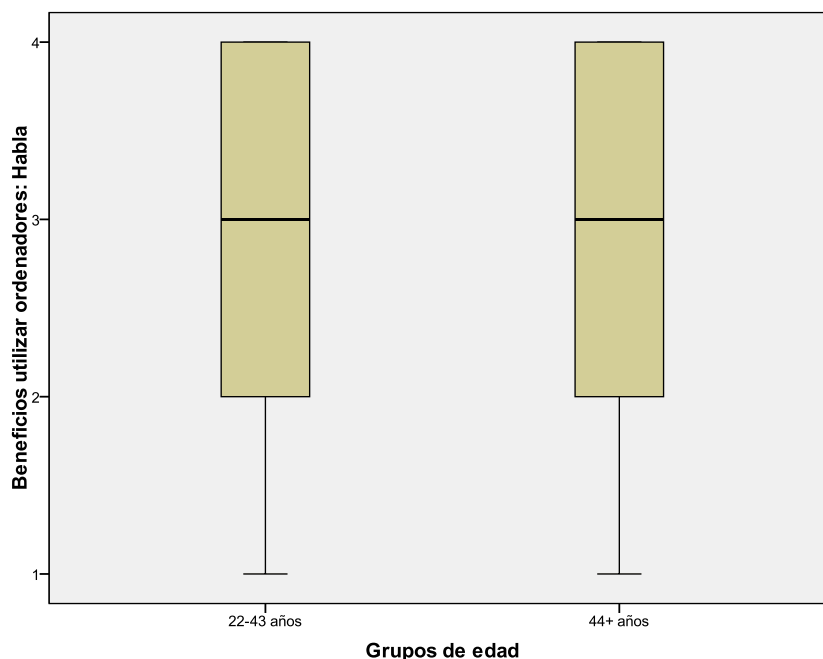


Gráfico 44. Ítem 27 (Habla) según Edad

Tabla 75. Ítem 27 (Habla) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Habla				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D. T.	Mediana	
22-43 años	62	2,95	0,95	3,00	0,578
44+ años	80	3,04	0,95	3,00	
Total	142	3,00	0,95	3,00	

Viendo el p-valor=0,578 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza del habla según el grupo de edad.

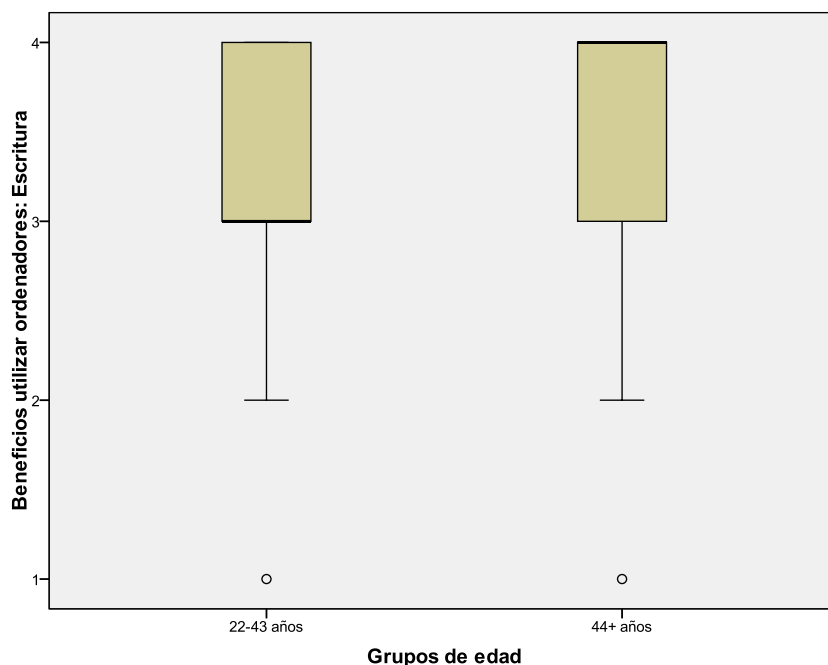


Gráfico 45. Ítem 27 (Escritura) según Edad

Tabla 76. Ítem 27 (Escritura) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Escritura				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	62	3,27	0,75	3,00	0,257
44+ años	82	3,39	0,78	4,00	
Total	144	3,34	0,77	4,00	

Viendo el p-valor=0,257 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la escritura según el grupo de edad.

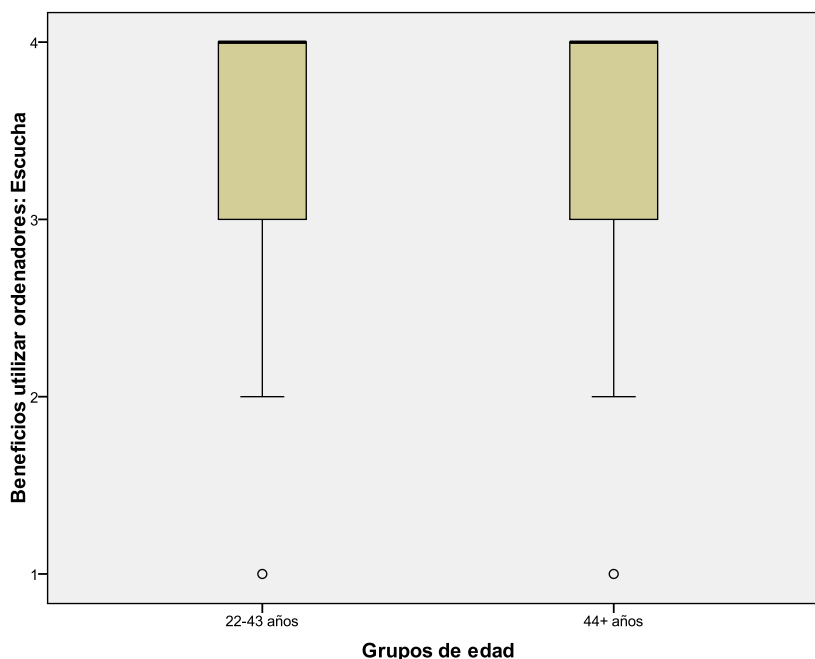


Gráfico 46. Ítem 27 (Escucha) según Edad

Tabla 77. Ítem 27 (Escucha) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Escucha				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	62	3,61	0,61	4,00	0,476
44+ años	81	3,63	0,70	4,00	
Total	143	3,62	0,66	4,00	

Viendo el p-valor=0,476 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la escucha según el grupo de edad.

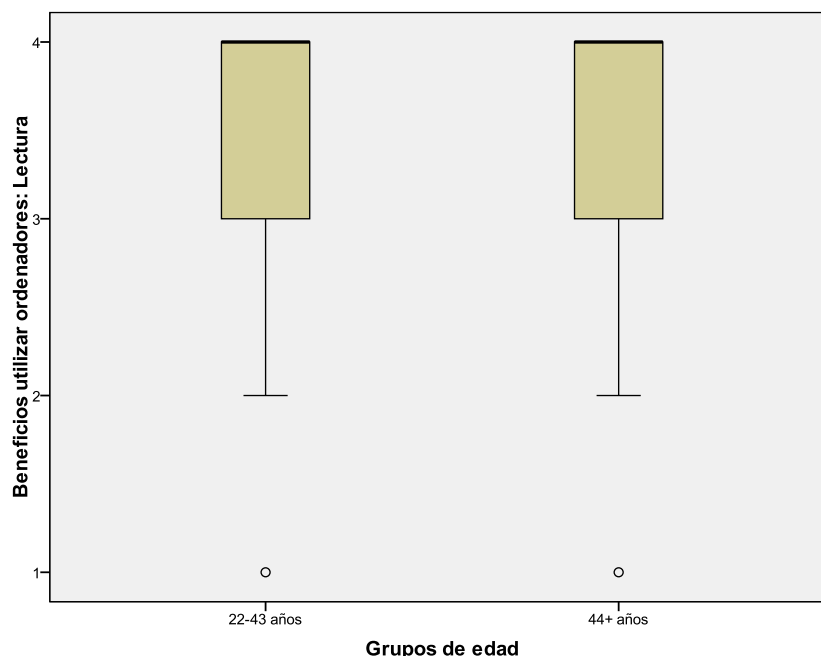


Gráfico 47. Ítem 27 (Lectura) según Edad

Tabla 78. Ítem 27 (Lectura) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Lectura				Significación
	N	Media	D. T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	62	3,40	0,71	4,00	0,044
44+ años	81	3,62	0,62	4,00	
Total	143	3,52	0,67	4,00	

Viendo el p-valor=0,044 (<0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la lectura según el grupo de edad. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de mayor edad (44+ años) presenta un alto valor en la puntuación a la hora de valorar el beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la lectura.

Este hallazgo indica que los docentes de mayor edad pudieran valorar la lectura en la enseñanza de idiomas, en mayor medida que los do-

centes de menor edad. Ambos grupos etarios valoran por igual la enseñanza del habla y las restantes actividades de enseñanza listadas en el ítem 27; pero, en el caso de la lectura, los de mayor edad se diferencian de los docentes de menor edad. Esto pudiera interpretarse como que las generaciones más antiguas se apoyaban mucho más en la lectura, que las nuevas generaciones, en las que el predominio de los medios audiovisuales ha sido mayor. En tal sentido, este resultado también denotaría la existencia del fenómeno de la brecha digital generacional, pero en una faceta muy interesante, que se refiere al medio de transmisión de la información y de comunicación.

Las nuevas generaciones, por el predominio de las TIC, se inclinarían por lo audiovisual, es decir, por la “palabra hablada”, mientras que las generaciones anteriores a la era digital, lo harían por la “palabra escrita”. Si esta interpretación es correcta, cabe esperar que las nuevas generaciones experimenten predilección por la enseñanza oral y por el uso de herramientas tecnológicas apropiadas para la oralidad, mientras que las generaciones más antiguas de docentes lo hagan por la enseñanza escrita y por el uso de herramientas tecnológicas apropiadas para la lecto-escritura.

No obstante, los resultados de este cruce del ítem 27 con la Edad, en lo que a la escritura se refiere, así como los resultados que más adelante se reporta en el análisis correlacional y factorial del cuestionario, no avalan la interpretación anterior, dado que no se presenta asociación estadísticamente significativa entre la edad y la mayor o menor predisposi-

ción a la oralidad, según se verá. Por lo tanto, este resultado hay que analizarlo exclusivamente en lo que se refiere a la “lectura”.

En tal sentido, una interpretación que luce más plausible para la diferencia observada en la valoración de las TIC para la enseñanza de la lectura, entre docentes de mayor y menor edad, es que siendo los primeros los que además tienen mayor experiencia docente (años enseñando) y también los que tienen mayor nivel de educación –según se verá más adelante-, entonces, es posible que valoren más la lectura por su mayor nivel educativo y experiencia profesional, uno de cuyos pilares fundamentales es precisamente la lectura y el conocimiento que se adquiere a través de ella.

El estudio de literatura especializada para profundizar los niveles de conocimiento tiene el efecto concomitante de hacer que la persona valore cada vez más la lectura. Es posible que se tienda a fomentar más este tipo de destreza en los estudiantes de segundas lenguas, que la sola expresión oral (la cual es valorada por igual, tanto por docentes de mayor como por los de menor edad).

Otra posible explicación es que en muchos casos los profesores de mayor edad y rango tienden a ser profesores de niveles avanzados donde lo que se enseña es literatura.

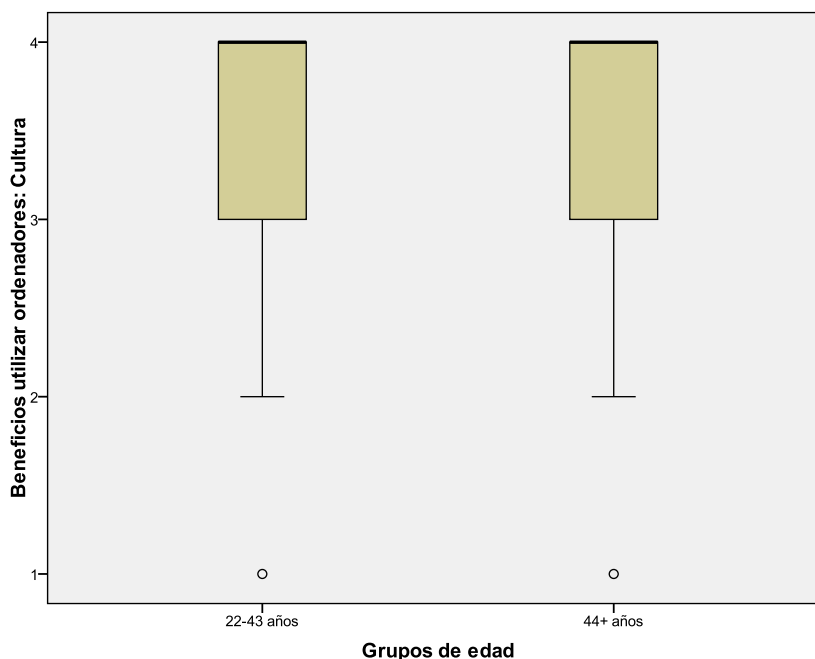


Gráfico 48. Ítem 27 (Cultura) según Edad

Tabla 79. Ítem 27 (Cultura) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Cultura				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	62	3,65	0,66	4,00	0,425
44+ años	82	3,55	0,72	4,00	
Total	144	3,59	0,69	4,00	

Viendo el p-valor=0,425 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la cultura según el grupo de edad.

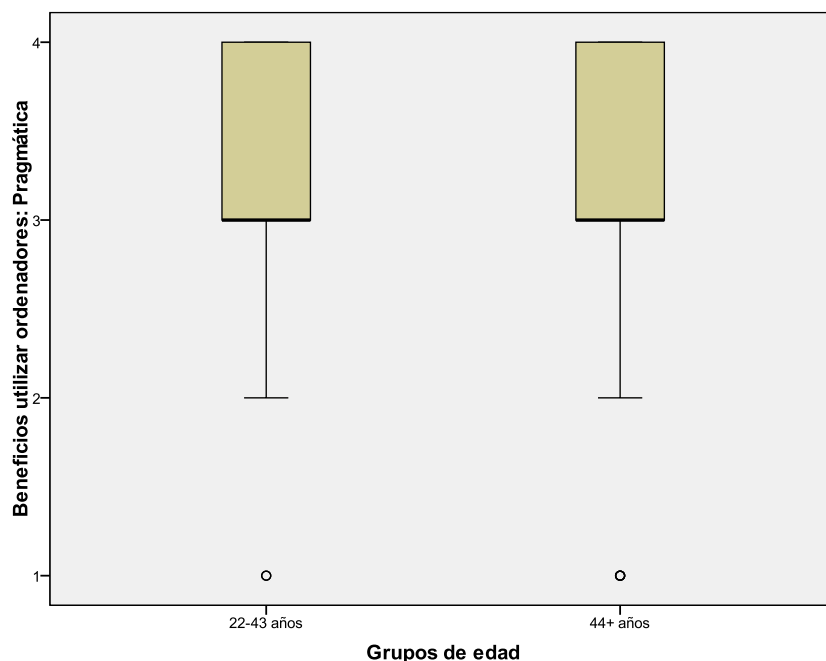


Gráfico 49. Ítem 27 (Pragmática) según Edad

Tabla 80. Ítem 27 (Pragmática) según Edad

Edad	Beneficios utilización ordenadores: Pragmática				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
22-43 años	60	3,12	0,83	3,00	0,994
44+ años	74	3,09	0,89	3,00	
Total	134	3,10	0,86	3,00	

Viendo el p-valor=0,994 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el aprendizaje y enseñanza de la pragmática según el grupo de edad.

Ítem 28

¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?

Tabla 81. Ítem 28 según Edad

Edad	Habilidad y conocimiento como educador digital					Significación Chi-cuadrado
	Principiante	Suficiente	Bastante amplio	Experto	Total	
22-43 años	6 9,5%	21 33,3%	24 38,1%	12 19,0%	63 100,0%	0,323
44+ años	8 9,6%	22 26,5%	26 31,3%	27 32,5%	83 100,0%	
Total	14	43	50	39	146	

Viendo el p-valor=0,323 (>0,05) de la prueba Chi-cuadrado de Pearson se observa que no existe asociación entre la edad y la consideración de su habilidad y conocimiento como educador digital.

Este último hallazgo –al igual que ocurre en el caso del Sexo- es muy interesante porque pone en evidencia como, a través del entrenamiento y la experiencia adquirida en el uso de las TIC, se logra superar la brecha tecnológica que inicialmente existe en razón de la edad del sujeto. Los resultados de este análisis de la variable Edad sugieren que los profesores de segundas lenguas a nivel universitario en Estados Unidos, de mayor edad, presentan menos familiarización con las TIC y, por ende, menor confianza en sí mismos en cuanto a su uso y posiblemente una actitud de rechazo, *antes* de aprender a utilizarlas, lo que se desprende de su mayor tendencia al aprendizaje formal, es decir, con asistencia o ayuda (cursos, talleres); pero, una vez que lo hacen, su actitud, motivación y habilidad en el uso de las TIC se equipara al de los docentes de menor edad, lo que se desprende de la ausencia de diferencias en cuanto

a considerarse hábiles y con conocimientos como educadores digitales en el presente (es decir, después que ya pasaron por el proceso de aprendizaje en el uso de las TIC).

En otro orden de ideas, esta brecha digital generacional no parece ser el factor determinante de la mayor valoración que hacen los docentes de mayor edad respecto de la enseñanza virtual para el aprendizaje de la lectura; sino que estos docentes de por sí valoran la lectura (más que los docentes de menor edad) y esto hace que valoren en mayor medida la capacidad de los ordenadores para fomentar el aprendizaje de esta importante destreza; es decir, hacen énfasis en las capacidades de las TIC para favorecer este aspecto en particular de la enseñanza de segundas lenguas, que es intrínsecamente más valioso para este grupo etario de docentes.

Esta última interpretación guarda relación, por otra parte, con el bien conocido y ya viejo fenómeno de la “aversión a la lectura”, el cual puede ilustrarse mediante cifras como las siguientes, por ejemplo para el caso de España:

Según una encuesta realizada en 1978 por el Ministerio de Cultura, dos de cada tres españoles no leen prácticamente nunca un libro (concretamente el 63%, y de quienes declaraban leer, solamente el 18% lo hacía todos los días). En este ambiente de claro desinterés por el libro no tiene nada de extraño que en aquellas fechas el 92% de los españoles no acudiera nunca a una biblioteca (González, 1985, en Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1985, p. 195).

El problema, lejos de mejorar, se agrava conforme se produce la transición de la sociedad basada en el libro a la sociedad basada en las telecomunicaciones. Al respecto, Birkerts (1999) considera que debido a

la presencia de los avances tecnológicos de la era actual de las comunicaciones electrónicas, la sociedad moderna acaba gradualmente con la lectura y con la cultura literaria.

En su obra “Elegía a Gutenberg”, el autor explora y analiza el impacto de las nuevas tecnologías, como Internet o la televisión interactiva, en el hábito de la lectura, advirtiendo acerca del empobrecimiento lingüístico y la falta de capacidad crítica que generan en el ser humano estos avances tecnológicos. Al parecer, esta sería la causa de que el hábito de la lectura se haya prácticamente perdido en la juventud contemporánea, como se desprende de cifras francamente alarmantes como las reportadas por Cerrillo (2005), quien afirma que la lectura:

...no ocupa un lugar mínimamente importante en el tiempo de ocio de los españoles; sirva como ejemplo el que se refiere a los niños y adolescentes: en un estudio publicado en 2004, aunque los datos son de 2002, se indica que, en el orden de preferencia de actividades en el tiempo libre, la lectura queda relegada al penúltimo lugar, sólo por delante de “no hacer nada” (Marchamalo, 2004) (pp. 53-54).

Evidentemente, el problema es tan grave que resulta perfectamente comprensible que los profesores universitarios, sobre todo los de mayor edad, experiencia y nivel de educación, tiendan a preocuparse porque sus alumnos desarrollen el hábito de la lectura y capacidades lectoras en general.

Nivel de Educación

Ítem 3

¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?

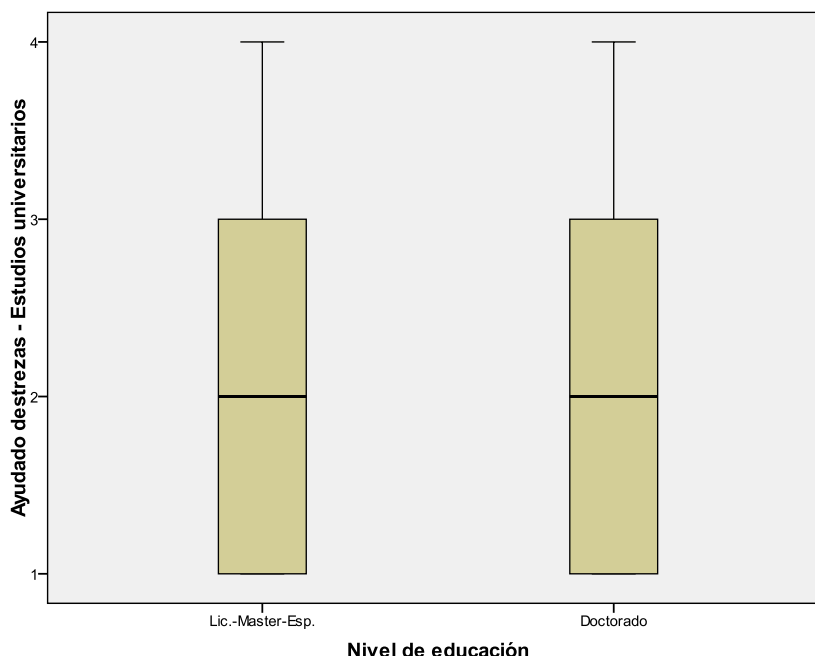


Gráfico 50. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Nivel de Educación

Tabla 82. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Nivel de Educación

Nivel educación	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Estudios universitarios				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	82	2,05	1,13	2,00	0,970
Doctorado	54	2,09	1,20	2,00	
Total	136	2,07	1,16	2,00	

Viendo el p-valor=0,970 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si tener estudios universitarios le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica

digital según el nivel de educación.

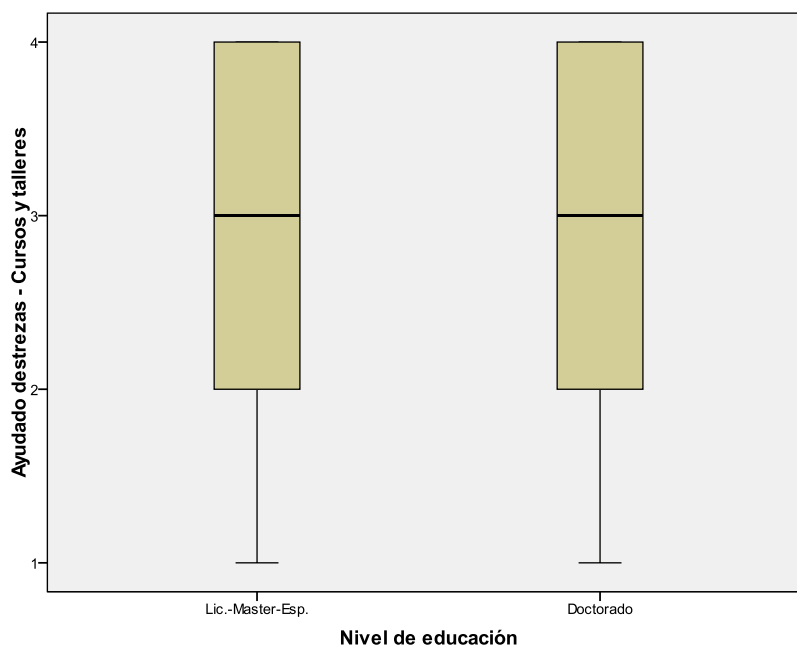


Gráfico 51. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Nivel de Educación

Tabla 83. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Nivel de Educación

Nivel educación	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Cursos y talleres				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	82	2,98	0,98	3,00	0,448
Doctorado	55	2,82	1,09	3,00	
Total	137	2,91	1,03	3,00	

Viendo el p-valor=0,448 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si haber realizado Cursos y talleres le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el nivel de educación.

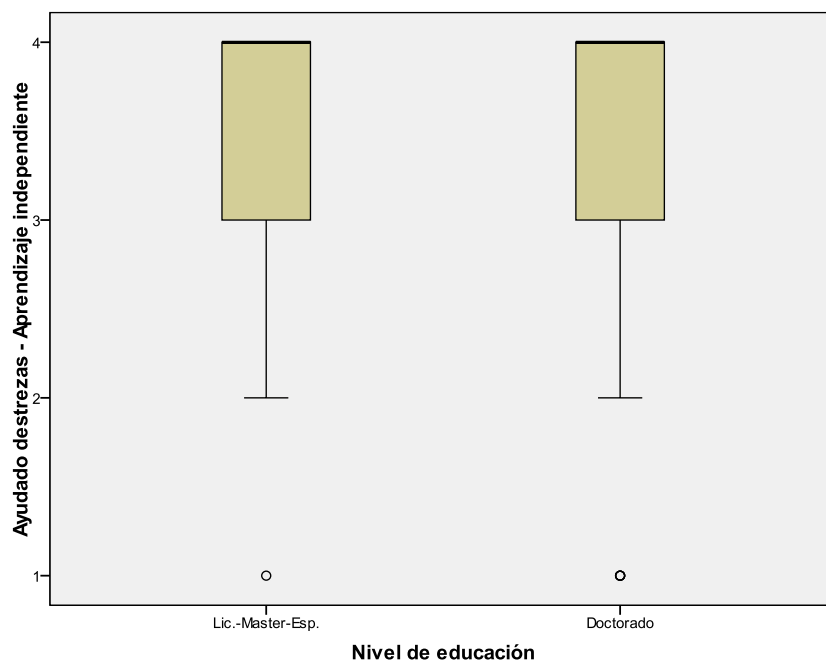


Gráfico 52. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Nivel de Educación

Tabla 84. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Nivel de Educación

Nivel educación	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Aprendizaje independiente				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	84	3,42	0,79	4,00	0,764
Doctorado	55	3,38	0,97	4,00	
Total	139	3,40	0,87	4,00	

Viendo el p-valor=0,764 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si el Aprendizaje independiente le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el nivel de educación.

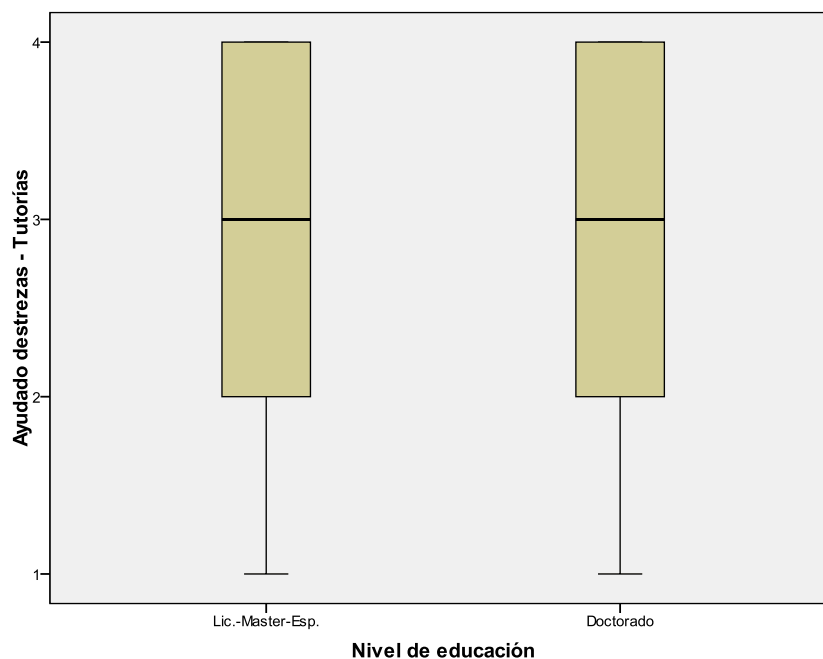


Gráfico 53. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Nivel de Educación

Tabla 85. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Nivel de Educación

Nivel educación	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Tutorías formales o informales				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	86	3,08	0,91	3,00	0,050
Doctorado	53	2,72	1,06	3,00	
Total	139	2,94	0,98	3,00	

Viendo el p-valor=0,050 ($\geq 0,05$) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas (aunque está en el límite) en cuanto a si haber tenido Tutorías formales o informales (ayuda de colegas) le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según el nivel de educación.

Ítem 4

Por favor, seleccione su nivel de acuerdo que mejor represente su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información):

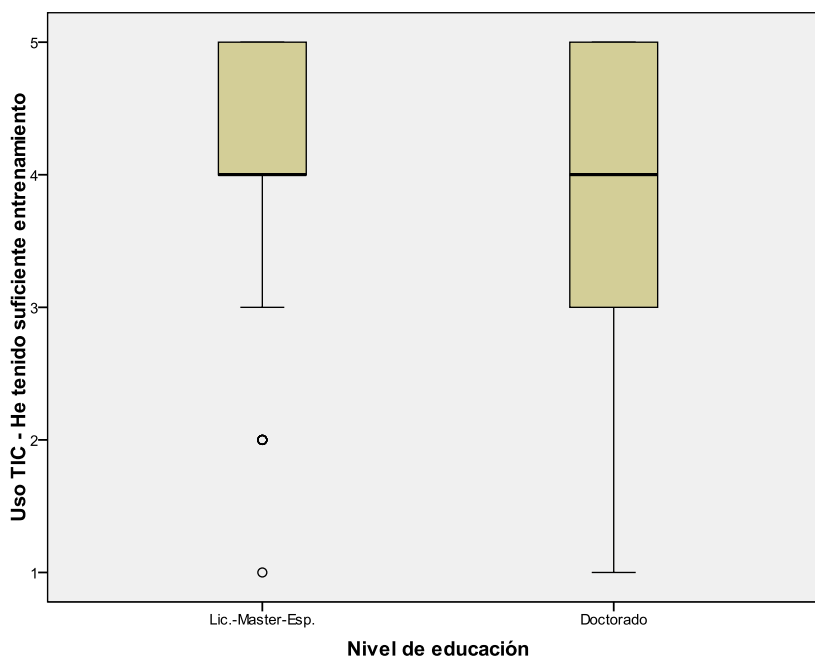


Gráfico 54. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Nivel de Educación

Tabla 86. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Nivel de Educación

Nivel educación	Uso TIC: He tenido suficiente entrenamiento				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D. T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	88	4,03	0,93	4,00	0,719
Doctorado	56	3,86	1,24	4,00	
Total	144	3,97	1,06	4,00	

Viendo el p-valor=0,719 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si se ha tenido suficiente entrenamiento en el uso de las TIC según el nivel de educación.

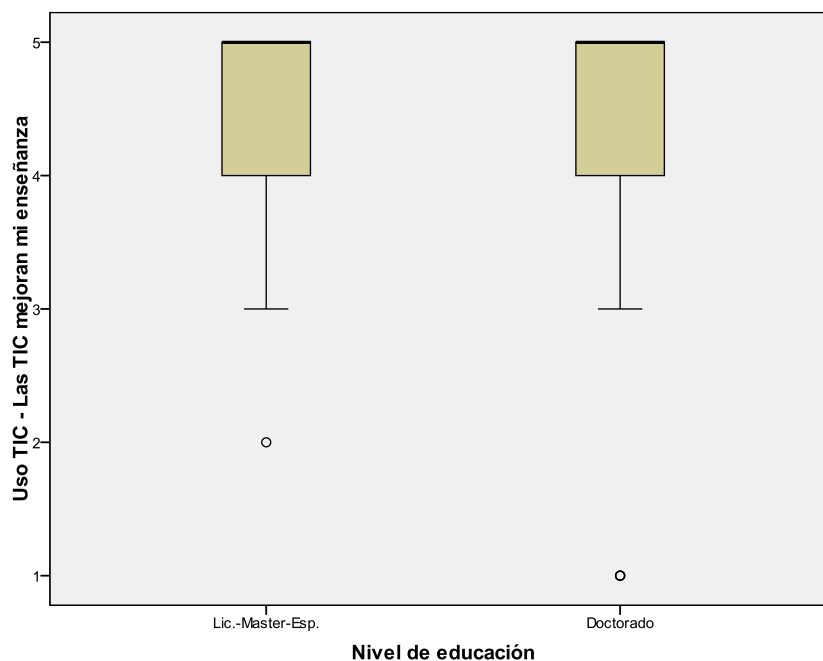


Gráfico 55. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Nivel de Educación

Tabla 87. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Nivel de Educación

Nivel educación	Uso TIC: Las Tic mejoran mi enseñanza				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	88	4,64	0,59	5,00	0,994
Doctorado	56	4,52	0,97	5,00	
Total	144	4,59	0,76	5,00	

Viendo el p-valor=0,994 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia sobre si las TIC mejoran mi enseñanza según el nivel de educación.

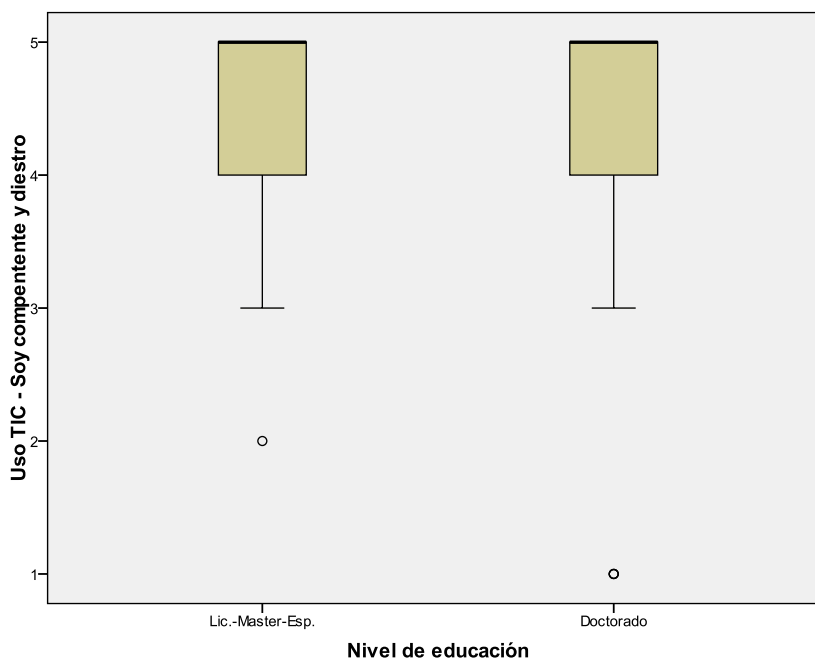


Gráfico 56. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Nivel de Educación

Tabla 88. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Nivel de Educación

Nivel educación	Uso TIC: Soy competente y diestro utilizando las TIC				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	90	4,70	0,57	5,00	0,595
Doctorado	56	4,54	0,97	5,00	
Total	146	4,64	0,75	5,00	

Viendo el p-valor=0,595 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia si se es competente y diestro utilizando las TIC según el nivel de educación.

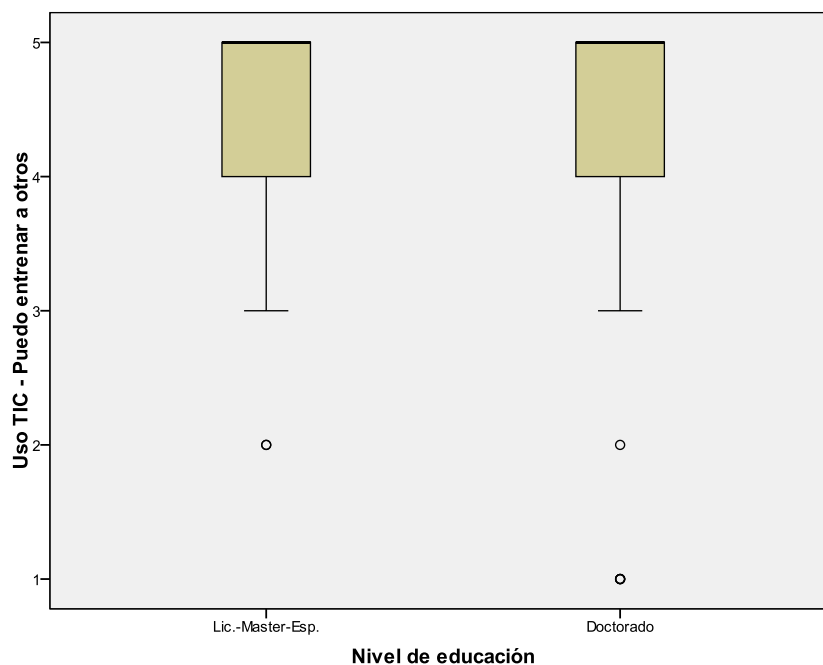


Gráfico 57. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Nivel de Educación

Tabla 89. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Nivel de Educación

Nivel educación	Uso TIC: Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	90	4,47	0,77	5,00	0,841
Doctorado	56	4,36	1,14	5,00	
Total	146	4,42	0,92	5,00	

Viendo el p-valor=0,841 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia de si puedo entrenar a otros en el uso de las TIC según el nivel de educación.

Ítem 5

¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación).

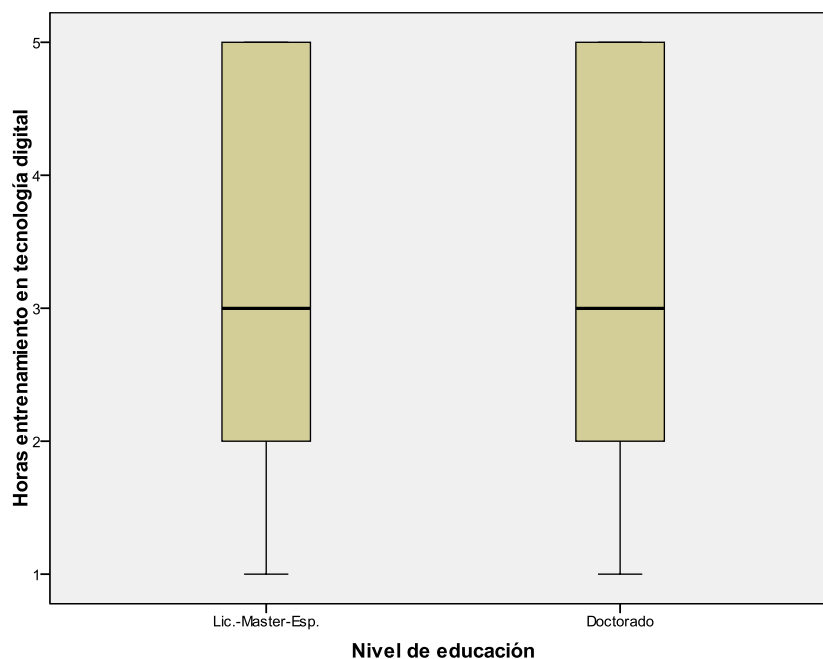


Gráfico 58. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Nivel de Educación

Tabla 90. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Nivel de Educación

Nivel educación	Horas de entrenamiento en tecnología digital en el último año				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	89	3,45	1,45	3,00	0,563
Doctorado	55	3,29	1,58	3,00	
Total	144	3,39	1,50	3,00	

Viendo el p-valor=0,563 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a las horas de entrenamiento en tecnología digital en el último año según el nivel de educación.

Ítem 6

¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?

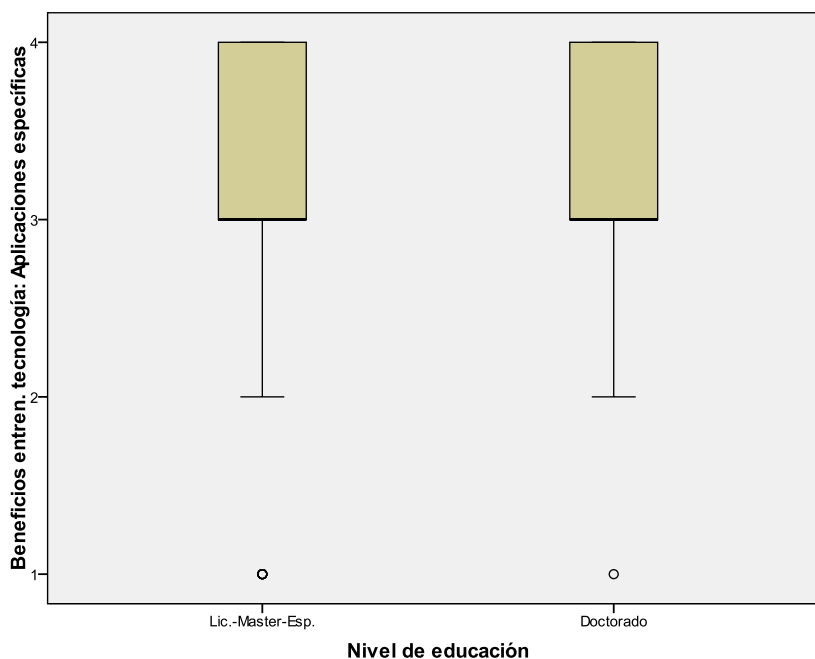


Gráfico 59. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Nivel de Educación

Tabla 91. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Aplicaciones específicas				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	86	3,12	0,89	3,00	0,396
Doctorado	53	3,25	0,85	3,00	
Total	139	3,17	0,87	3,00	

Viendo el p-valor=0,396 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de aplicaciones específicas según el nivel de educación.

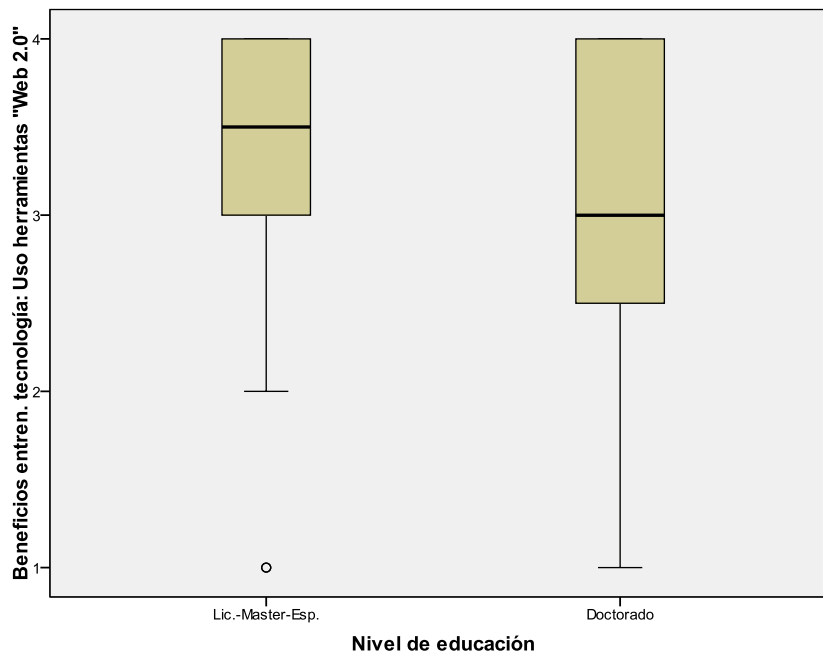


Gráfico 60. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Nivel de Educación

Tabla 92. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Uso de las herramientas "Web 2.0"				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	78	3,27	0,85	3,50	0,754
Doctorado	51	3,22	0,88	3,00	
Total	129	3,25	0,86	3,00	

Viendo el p-valor=0,754(>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de las herramientas "Web 2.0" según el nivel de educación.

Ítem 26

Mis percepciones sobre mis clases virtuales.

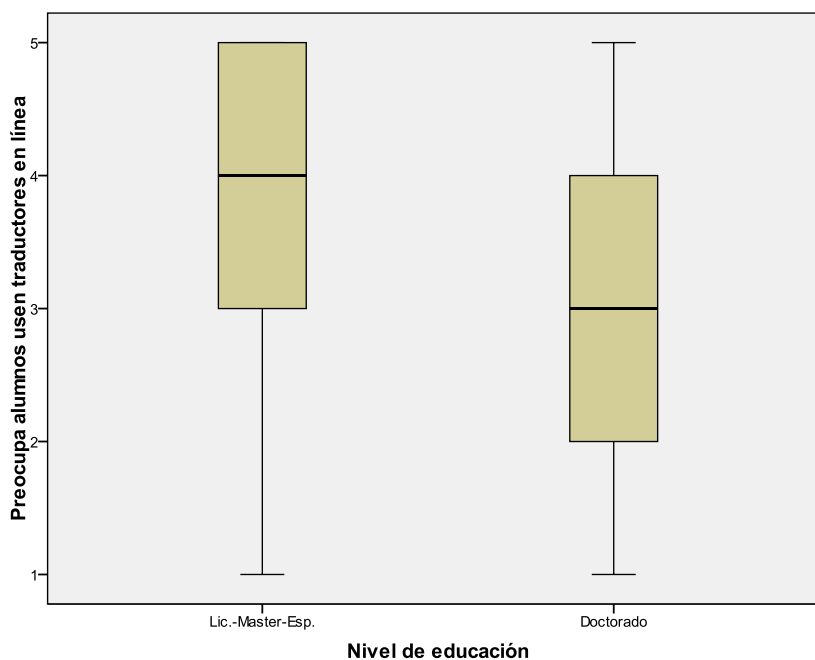


Gráfico 61. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Nivel de Educación

Tabla 93. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Nivel de Educación

Nivel educación	Percepciones sobre mis clases virtuales: Preocupa alumnos usan traductores en línea				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D. T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	90	3,59	1,30	4,00	0,001
Doctorado	55	2,84	1,29	3,00	
Total	145	3,30	1,34	3,00	

Viendo el p-valor=0,001 (<0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la preocupación del uso de traductores en línea por parte de los alumnos según el nivel de educación. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de licenciado-máster-especialista presenta un mayor valor en la puntuación a la hora de valorar la preocupación del uso de traductores

en línea por parte de los alumnos.

Este hallazgo pareciera tener que ver con los diferentes tipos de alumnos a los que les dan clases ambos grupos de profesores categorizados por su nivel de educación, que con alguna característica diferencial inherente a los mismos. Es posible que la preocupación por el uso indebido de las TIC que pudieran hacer los alumnos se deba al hecho de que los profesores que imparten cursos de segundas lenguas de menor nivel académico son precisamente los que tienen menor nivel de educación. Esto se desprende de los resultados que más adelante se presentan en el análisis correlacional y factorial, en donde se obtuvo un coeficiente de correlación estadísticamente significativo entre los ítems 30 (nivel académico de los cursos de lenguas que enseña actualmente) y 34 (nivel de educación del profesor).

Lo anterior sugiere que los alumnos de cursos menos avanzados (college y licenciatura) podrían inclinarse al uso de traductores en línea para hacer sus asignaciones y evaluaciones, en mayor medida que los alumnos de cursos más avanzados (máster y doctorado). Esta interpretación luce razonable en el sentido de que intuitivamente se sabe que los alumnos de alto nivel de formación poseen mayores conocimientos, así como capacidades y competencias para el aprendizaje y el autoaprendizaje responsable y disciplinado; es decir, no es lo mismo un estudiante recién salido de la escuela secundaria que uno que hace un curso a nivel de doctorado.

La falta de experiencia y madurez académica del primero pudiera te-

ner incidencia en una mayor predisposición de su parte a recurrir a “ayudas” indebidas en su proceso de aprendizaje; situación esta que estaría siendo percibida por los profesores de esos cursos de menor nivel académico y de allí su mayor preocupación porque sus estudiantes hagan uso de traductores en línea, en lugar de traducir por sí mismos.

En aval de lo anterior, debe señalarse que el denominado “fraude académico” es un fenómeno que goza de numerosa investigación empírica, particularmente a nivel de estudiantes universitarios. Se trata de un problema de gran magnitud que, según algunos autores, se ha agravado a lo largo de los años (McCabe, Treviño y Butterfield, 2001), aun cuando otros consideran que la evidencia en cuanto a este último punto no es concluyente (Brown y Emmett, 2001). Como quiera que sea, el problema existe y su importancia se desprende de cifras como estas: “...entre un 75% y un 98% de los estudiantes universitarios estadounidenses han estado involucrados por lo menos una vez en situaciones de fraude académico” (Turrens, Staik y otros, 2001, citados por Mejía y Ordoñez, 2004, p. 14).

Por otra parte, y de manera consistente con la interpretación presentada respecto de la relación entre la primera alternativa de respuesta del ítem 26 y el Nivel de educación del profesor encuestado en este estudio, Mejía y Ordoñez (2004) reportan la existencia de relación entre el *nivel académico del estudiante* y su inclinación a cometer fraude de algún tipo en sus estudios:

En cuanto al estudio de factores individuales para abordar el fraude universitario, algunas investigaciones (Anderman, Griesinger y Westfield, 1998) han producido evidencia de que los estudiantes hombres engañan más que las mujeres, los más jóvenes o de grados menores lo hacen más que los mayores o de grados más altos y los de menor rendimiento superan a los de mayor rendimiento (p. 15) (subrayado propio).

Para estar seguros de que la relación entre nivel de educación del profesor (ítem 34) y la preocupación porque el alumno use traductores en línea (primera alternativa del ítem 26) se debe al nivel académico del curso impartido (ítem 30). A continuación presentamos el resultado de un *análisis de correlación parcial* entre el ítem 34 y el ítem 26, manteniendo controlada la influencia del ítem 30; bajo la hipótesis previa de que la correlación observada ítem 34-ítem 26 es espuria y se debe a la correlación de ambos ítems a su vez con el ítem 30 (por lo que suprimida esta última, la primera debería desaparecer, es decir, resultar estadísticamente no significativa).

Tabla 94. Análisis de Correlación Parcial entre el Ítem 26 y el Ítem 34, manteniendo controlado el Ítem 30

Variables de control			26A	34A	30 ^a
-ninguno-(a)	26A	Correlación	1,000	-,275	-,373
		Significación (bilateral)	.	,001	,000
		GI	0	144	144
	34A	Correlación	-,275	1,000	,374
		Significación (bilateral)	,001	.	,000
		GI	144	0	144
	30A	Correlación	-,373	,374	1,000
		Significación (bilateral)	,000	,000	.

		GI	144	144	0
30A	26A	Correlación	1,000	-,157	
		Significación (bilateral)	.	,059	
		GI	0	143	
	34 ^a	Correlación	-,157	1,000	
		Significación (bilateral)	,059	.	
		GI	143	0	

Las casillas contienen correlaciones de orden cero (de Pearson).

Como se puede ver, la correlación estadísticamente significativa de orden cero entre los ítems 26 y 34, se vuelve no significativa cuando se mantiene controlada la influencia del ítem 30. Este resultado confirma así que las diferencias observadas en las respuestas de los profesores encuestados a la primera alternativa del ítem 26 no se deben en realidad a su nivel de educación, sino al nivel académico que enseñan actualmente.

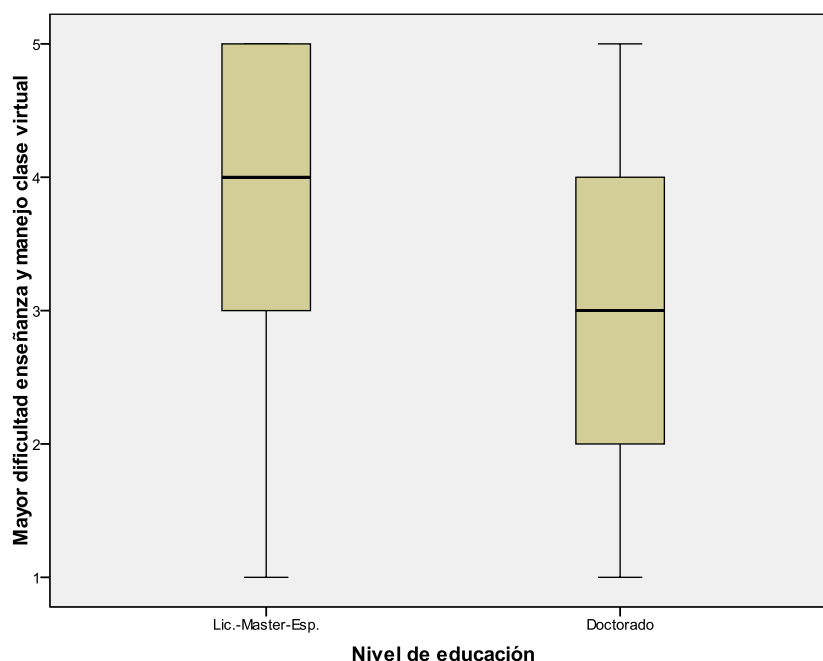


Gráfico 62. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Nivel de Educación

Tabla 95. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Nivel de Educación

Nivel educación	Percepciones sobre mis clases virtuales: Enseñanza y manejo clase virtual más difícil				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	90	3,77	1,21	4,00	0,005
Doctorado	55	3,11	1,37	3,00	
Total	145	3,52	1,31	4,00	

Viendo el p -valor=0,005 ($<0,05$) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la enseñanza y el manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial según el nivel de educación. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de licenciado-máster-especialista presenta un mayor valor en la percepción de que la enseñanza y el manejo de una clase virtual es más complicada que una presencial.

Es razonable considerar que este resultado obedece al hecho de que un profesor de menor nivel de educación posee menos experiencia profesional en general, y específicamente en la enseñanza de clases en entornos virtuales, lo que se desprende del resultado obtenido en el análisis correlacional y factorial que se presenta más adelante, en cuanto al nivel de correlación existente entre la experiencia docente (ítem 33) y el nivel de educación del profesor (ítem 34). Por lo tanto, es lógico que los profesores de menor experiencia y formación perciban la enseñanza y el manejo de una clase virtual como más difícil, de lo que lo hacen los profesores con mayor experiencia y nivel de educación.

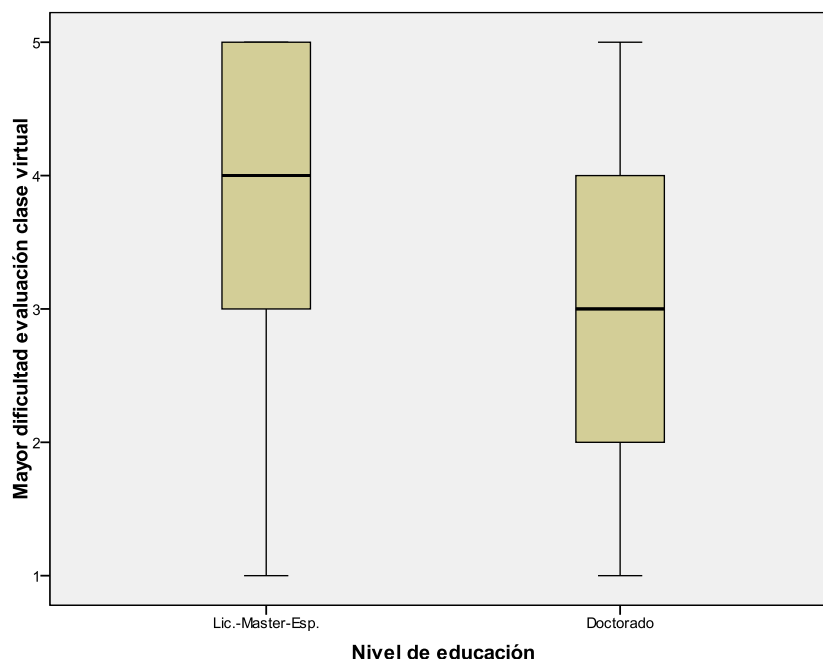


Gráfico 63. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Nivel de Educación

Tabla 96. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Nivel de Educación

Nivel educación	Percepciones sobre mis clases virtuales: Mayor dificultad de evaluación clase virtual				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	90	3,67	1,21	4,00	0,014
Doctorado	55	3,11	1,36	3,00	
Total	145	3,46	1,29	4,00	

Viendo el p-valor=0,014 (<0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial según el nivel de educación. Observando el gráfico y las estadísticas de la tabla, se aprecia que el grupo de licenciado-máster-especialista presenta un mayor valor en la percepción de que la evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial.

En este caso, aplica lo ya discutido para la segunda alternativa de respuesta del ítem 26 (percepción de dificultad de la enseñanza y manejo de la clase virtual) y su relación observada con el ítem 34 (nivel de educación del profesor).

Ítem 27

¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?

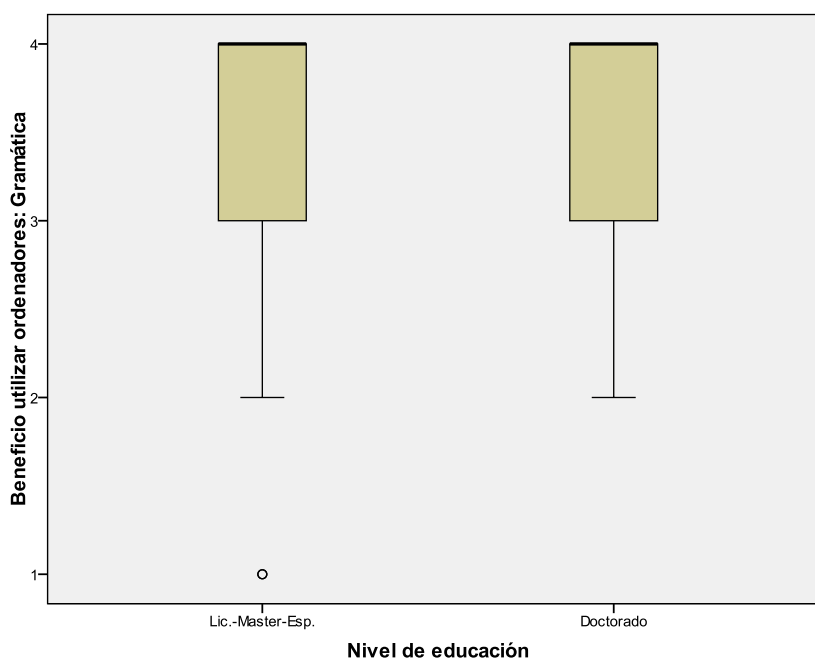


Gráfico 64. Ítem 27 (Gramática) según Nivel de Educación

Tabla 97. Ítem 27 (Gramática) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Gramática				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	89	3,48	0,74	4,00	0,938
Doctorado	55	3,53	0,63	4,00	
Total	144	3,50	0,70	4,00	

Viendo el p-valor=0,938 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia

del beneficio de utilizar ordenadores en la gramática según el nivel de educación.

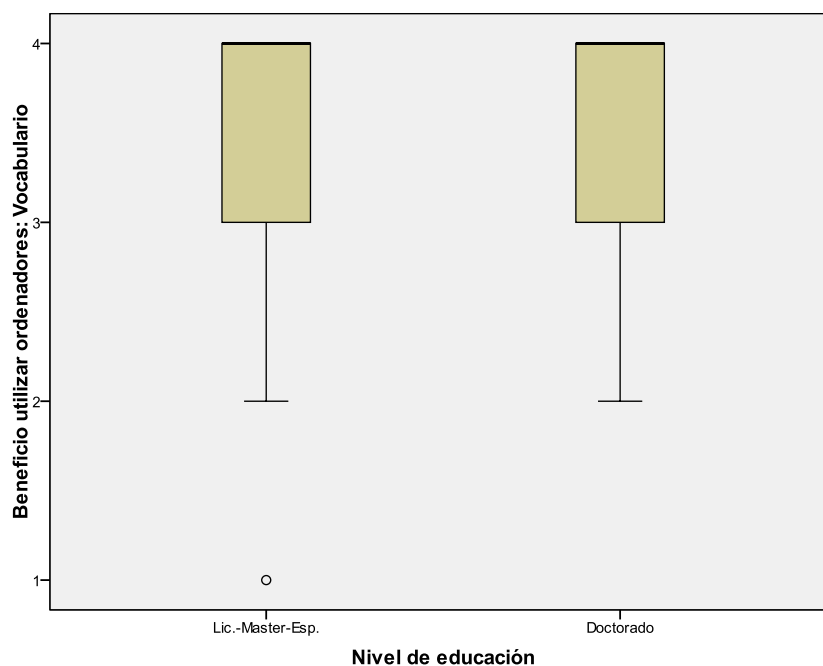


Gráfico 65. Ítem 27 (Vocabulario) según Nivel de Educación

Tabla 98. Ítem 27 (Vocabulario) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Vocabulario				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	89	3,56	0,69	4,00	0,457
Doctorado	55	3,67	0,55	4,00	
Total	144	3,60	0,64	4,00	

Viendo el p-valor=0,457 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el vocabulario según el nivel de educación.

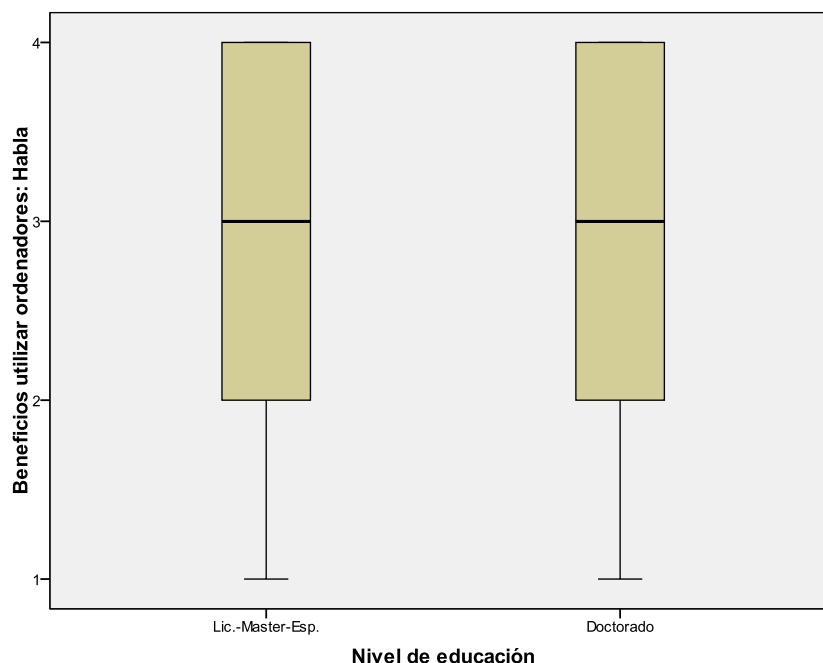


Gráfico 66. Ítem 27 (Habla) según Nivel de Educación

Tabla 99. Ítem 27 (Habla) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Habla				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	87	3,03	0,93	3,00	0,459
Doctorado	55	2,91	0,97	3,00	
Total	142	2,99	0,95	3,00	

Viendo el p-valor=0,459 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el habla según el nivel de educación.

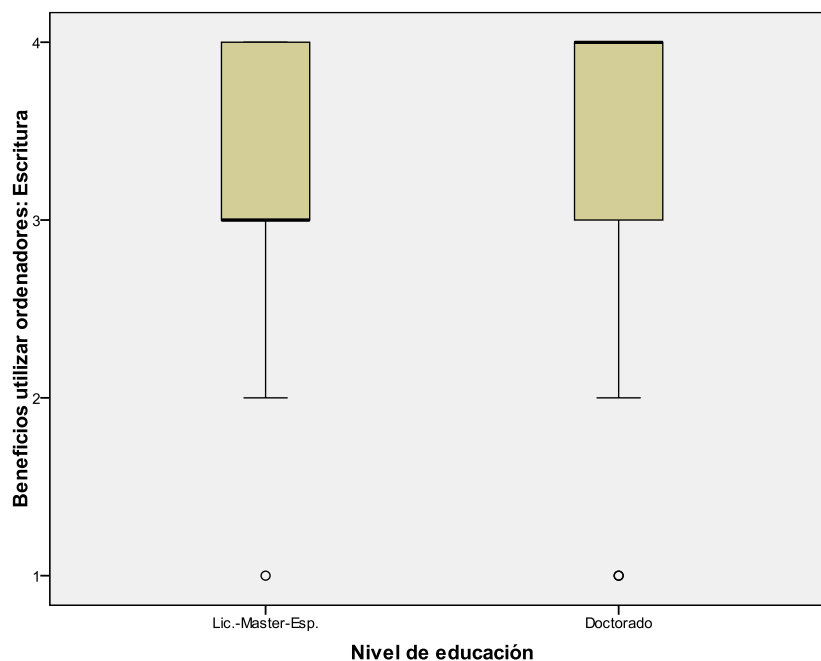


Gráfico 67. Ítem 27 (Escritura) según Nivel de Educación

Tabla 100. Ítem 27 (Escritura) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Escritura				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	89	3,29	0,79	3,00	0,419
Doctorado	55	3,38	0,80	4,00	
Total	144	3,33	0,79	4,00	

Viendo el p-valor=0,419 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la escritura según el nivel de educación.

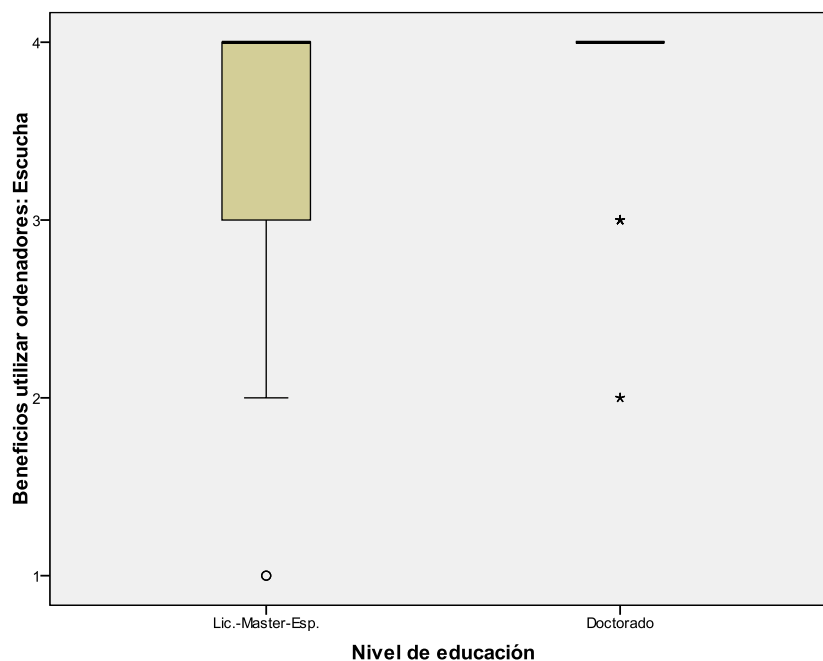


Gráfico 68. Ítem 27 (Escucha) según Nivel de Educación

Tabla 101. Ítem 27 (Escucha) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Escucha				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	U Mann-Whitney
Lic.-Máster-Esp.	88	3,57	0,71	4,00	0,231
Doctorado	55	3,71	0,57	4,00	
Total	143	3,62	0,66	4,00	

Viendo el p-valor=0,231 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la escucha según el nivel de educación.

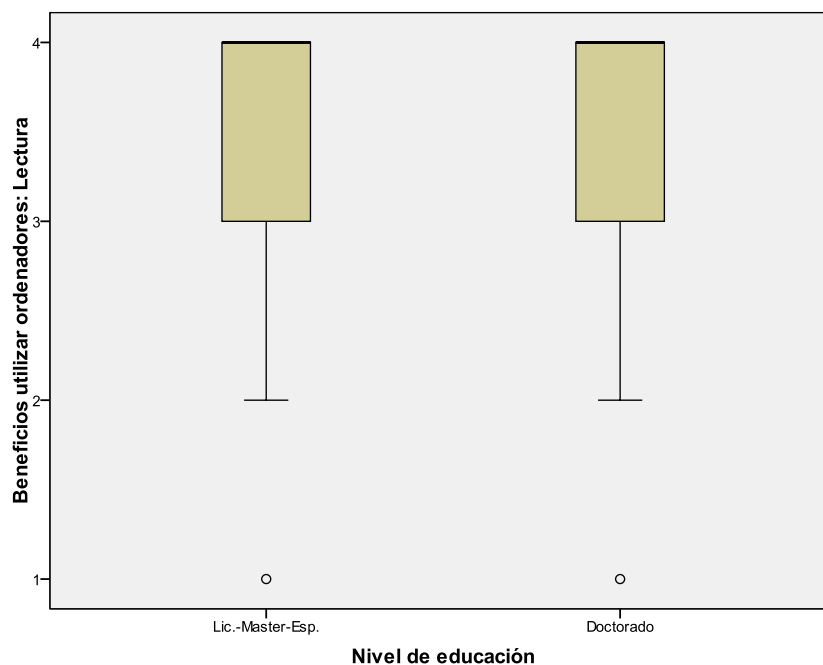


Gráfico 69. Ítem 27 (Lectura) según Nivel de Educación

Tabla 102. Ítem 27 (Lectura) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Lectura				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	88	3,47	0,66	4,00	0,051
Doctorado	55	3,64	0,68	4,00	
Total	143	3,53	0,67	4,00	

Viendo el p-valor=0,051 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la lectura según el nivel de educación.

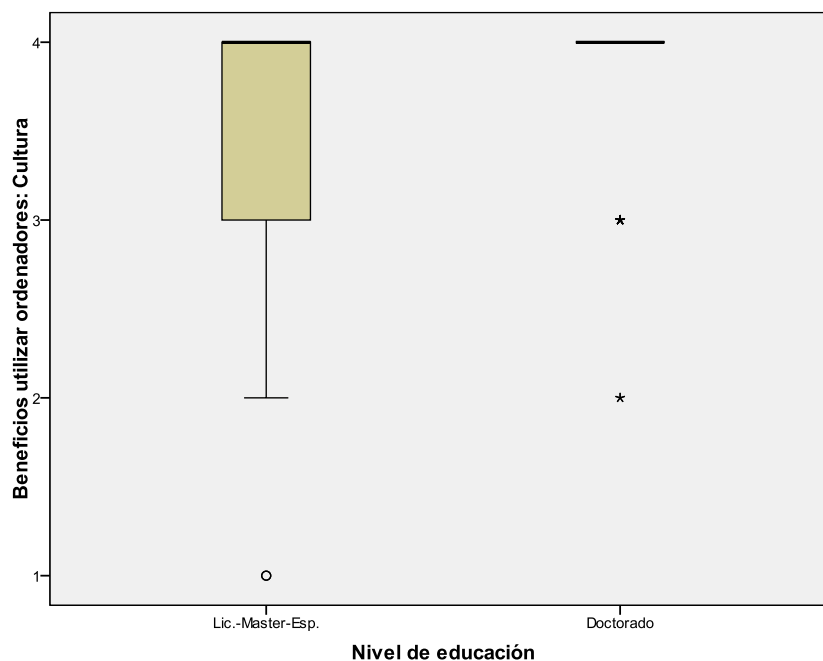


Gráfico 70. Ítem 27 (Cultura) según Nivel de Educación

Tabla 103. Ítem 27 (Cultura) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Cultura				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	89	3,51	0,77	4,00	0,108
Doctorado	55	3,73	0,53	4,00	
Total	144	3,59	0,69	4,00	

Viendo el p-valor=0,108 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la cultura según el nivel de educación.

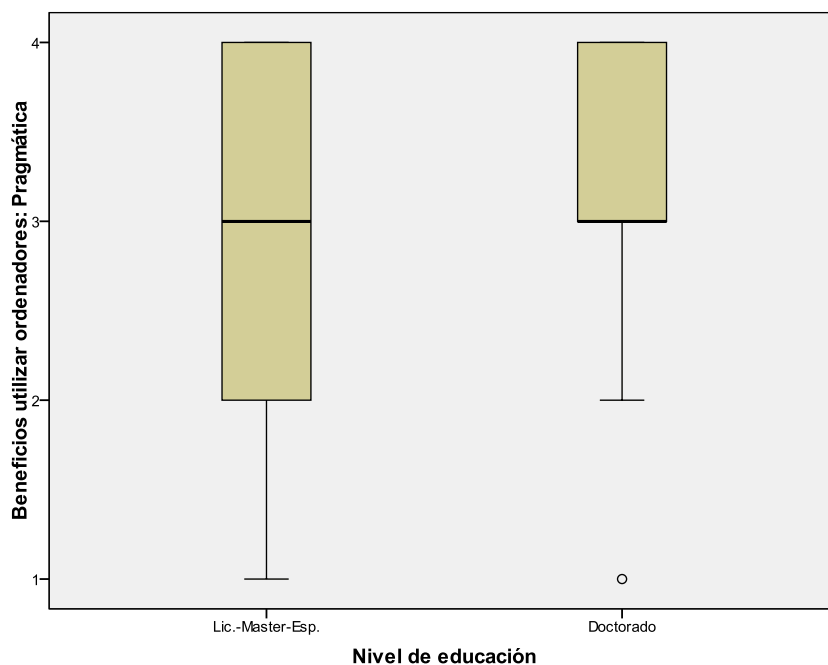


Gráfico 71. Ítem 27 (Pragmática) según Nivel de Educación

Tabla 104. Ítem 27 (Pragmática) según Nivel de Educación

Nivel educación	Beneficios utilización ordenadores: Pragmática				Significación U Mann-Whitney
	N	Media	D.T.	Mediana	
Lic.-Máster-Esp.	84	3,04	0,90	3,00	0,282
Doctorado	50	3,22	0,79	3,00	
Total	134	3,10	0,86	3,00	

Viendo el p-valor=0,282 (>0,05) de la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en pragmática según el nivel de educación.

Ítem 28

¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?

Tabla 105. Ítem 28 según Nivel de Educación

Nivel educación	Habilidad y conocimiento como educador digital					Significación Chi-cuadrado
	Principiante	Suficiente	Bastante amplio	Experto	Total	
Lic.-Máster-Esp.	7 7,8%	31 34,4%	32 35,6%	20 22,2%	90 100,0%	0,197
Doctorado	7 12,5%	12 21,4%	18 32,1%	19 33,9%	56 100,0%	
Total	14	43	50	39	146	

Viendo el p-valor=0,197 (>0,05) de la prueba Chi-cuadrado de Pearson se observa que no existe asociación, entre el nivel de educación y la consideración de su habilidad y conocimiento como educador digital.

Experiencia Docente

Ítem 3

¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?

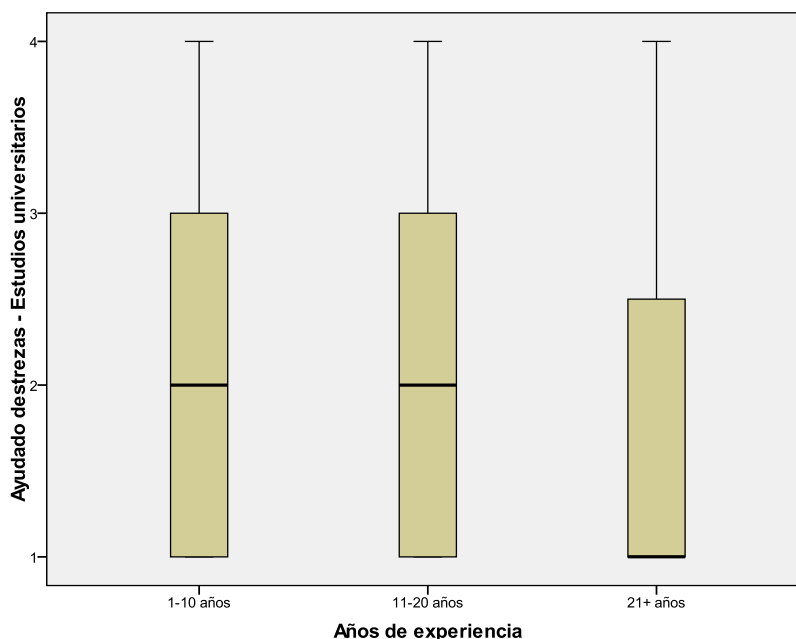


Gráfico 72. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Experiencia Docente

Tabla 106. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Experiencia Docente

Años experiencia	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Estudios universitarios				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	34	2,26	1,08	2,00	0,090
11-20 años	51	2,16	1,17	2,00	
21+ años	51	1,84	1,17	1,00	
Total	136	2,07	1,16	2,00	

Viendo el p-valor=0,090 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si tener estudios universitarios le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según los años reexperiencia como educador.

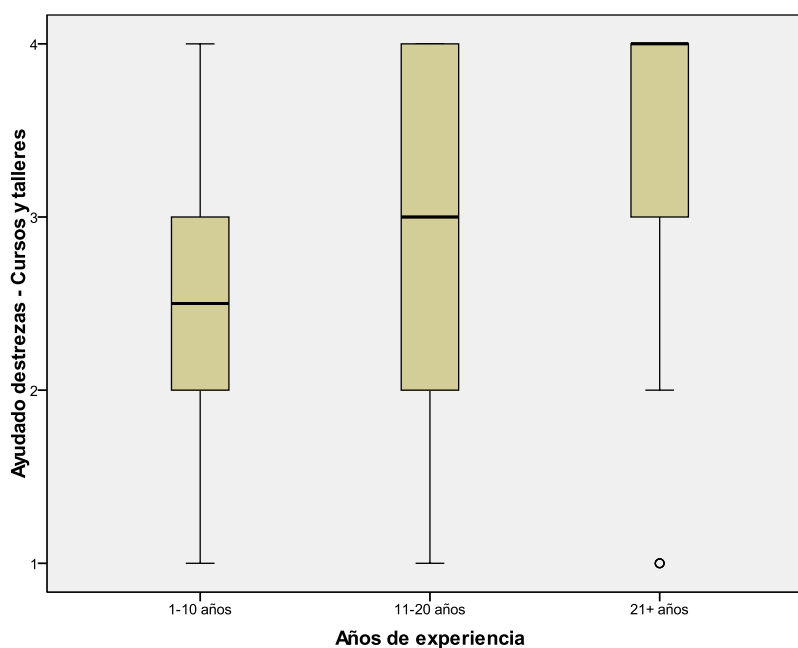


Gráfico 73. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Experiencia Docente

Tabla 107. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Experiencia Docente

Años experiencia	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Cursos y talleres				Significación Kruskal-Wallis	1-10 años	11-20 años	21+ años
	N	Media	D.T.	Mediana				
1-10 años	34	2,50	0,93	2,50	0,002			
11-20 años	50	2,86	1,09	3,00		0,221		
21+ años	54	3,24	0,93	4,00		0,002	0,192	
Total	138	2,92	1,03	3,00				

Viendo el p -valor=0,002 ($<0,05$) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que existen diferencias significativas en cuanto a si haber realizado cursos y talleres le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según los años de experiencia como educador. Realizando el test de comparaciones múltiples se concluye que los grupos entre los que las diferencias son significativas, son 1-10 años y 21+ años (p -valor=0,002).

Este resultado es consistente con lo ya discutido para el caso de esta misma relación con respecto a la edad del profesor, vinculado al fenómeno conocido como “brecha tecnológica generacional”. En este caso se aprecia claramente la tendencia a aumentar la dependencia de cursos y talleres para el aprendizaje de las TIC conforme aumentan los años de experiencia docente. Es claro que esta relación obedece a la influencia de la edad del sujeto y no a la experiencia como docente en sí misma; es decir, la dependencia de cursos y talleres se debe a la brecha generacional (determinada por la edad) y no a que el docente tenga o no experiencia profesional. Lo que ocurre es que naturalmente los docentes que tienen mayor experiencia profesional son también los que tienen mayor edad, pero las diferencias observadas en cuanto a la dependencia de cursos y talleres no se deben a diferencias en la experiencia profesional sino a las diferencias de edad, como ya fue discutido.

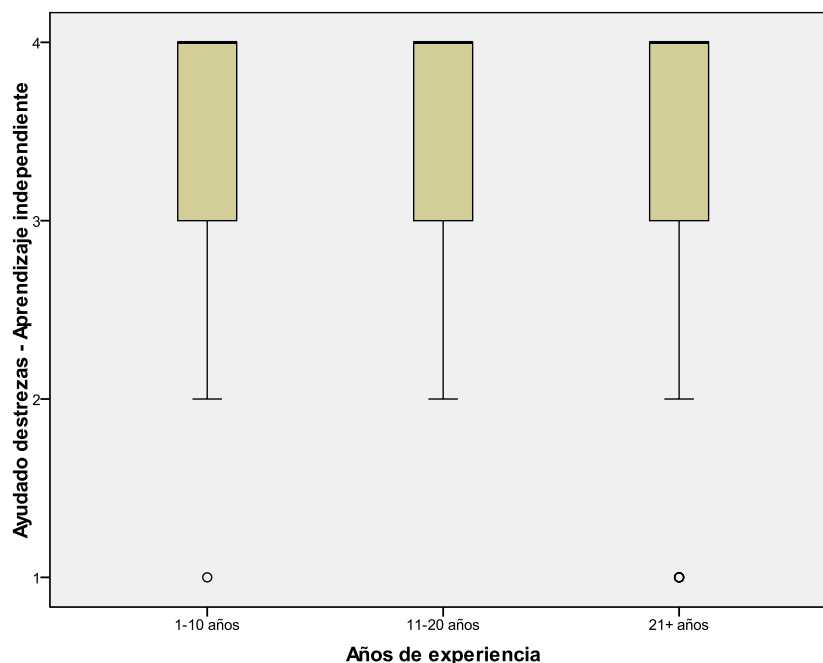


Gráfico 74. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Experiencia Docente

Tabla 108. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Experiencia Docente

Años experiencia	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Aprendizaje independiente				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	33	3,42	0,83	4,00	0,398
11-20 años	53	3,53	0,75	4,00	
21+ años	53	3,26	0,98	4,00	
Total	139	3,40	0,87	4,00	

Viendo el p-valor=0,398 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si el aprendizaje independiente le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según los años de experiencia como educador.

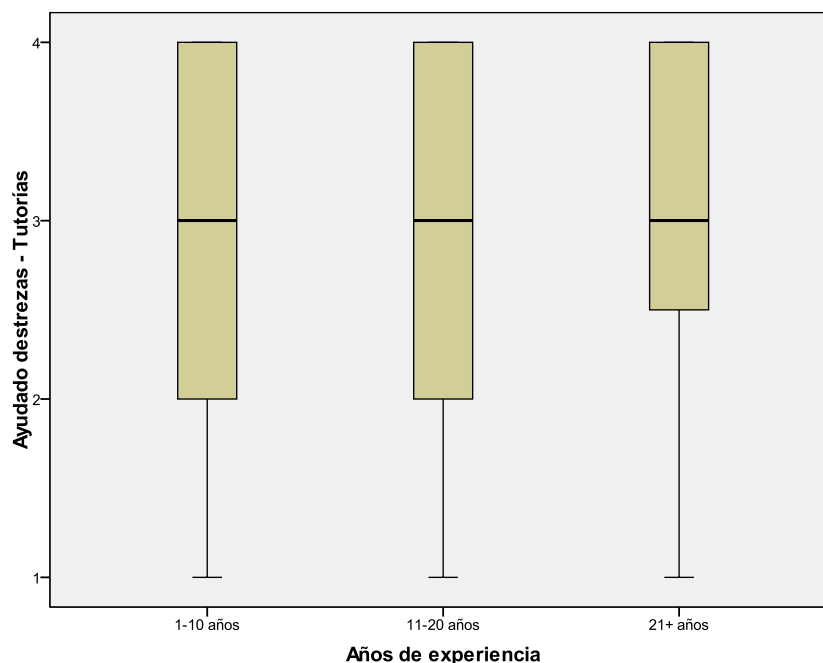


Gráfico 75. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Experiencia Docente

Tabla 109. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Experiencia Docente

Años experiencia	Ayudado destrezas tecnológicas digitales: Tutorías formales o informales				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	34	3,06	0,98	3,00	0,492
11-20 años	54	2,81	1,05	3,00	
21+ años	52	3,02	0,92	3,00	
Total	140	2,95	0,98	3,00	

Viendo el p-valor=0,492 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si haber tenido tutorías formales o informales (ayuda de colegas) le ha ayudado a obtener mayor destreza tecnológica digital según los años de experiencia como educador.

Ítem 4

Por favor, seleccione su nivel de acuerdo que mejor represente su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información):

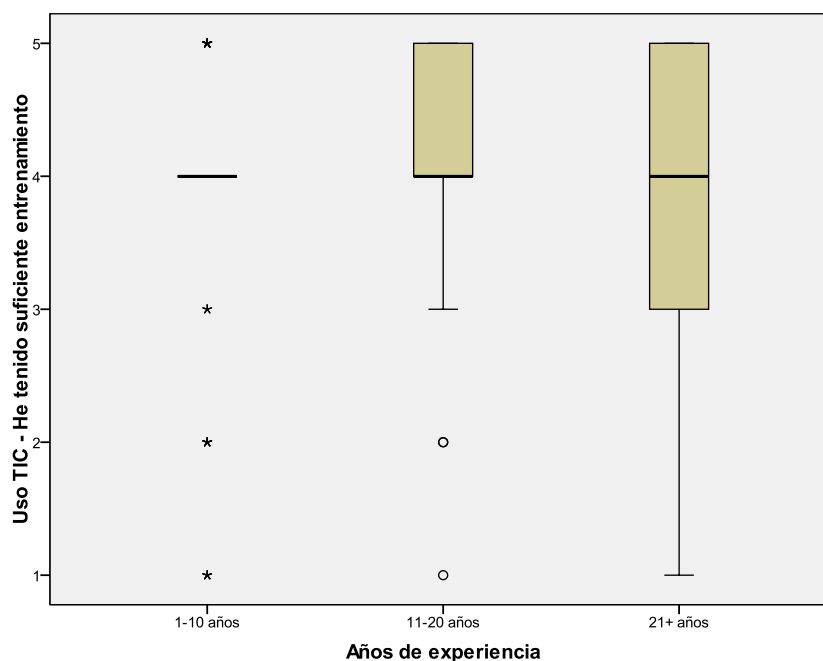


Gráfico 76. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Experiencia Docente

Tabla 110. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Experiencia Docente

Años experiencia	Uso TIC: He tenido suficiente entrenamiento				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	37	3,70	1,18	4,00	0,052
11-20 años	54	4,22	0,95	4,00	
21+ años	54	3,91	1,05	4,00	
Total	145	3,97	1,06	4,00	

Viendo el p-valor=0,052 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si se ha tenido suficiente entrenamiento en el uso de las TIC según los años de experiencia como educador.

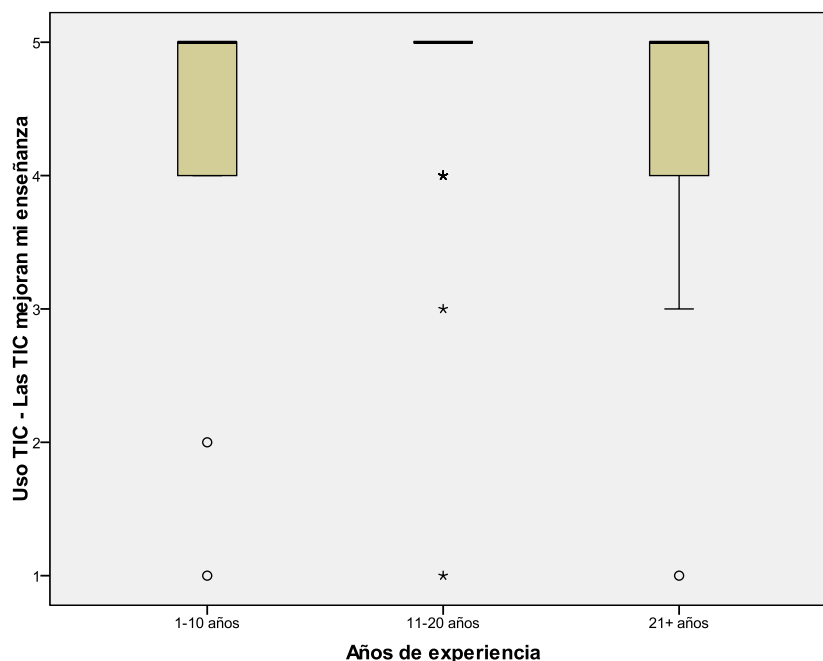


Gráfico 77. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Experiencia Docente

Tabla 111. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Experiencia Docente

Años experiencia	Uso TIC: Las Tic mejoran mi enseñanza				Significación
	N	Media	D. T.	Mediana	Kruskal-Wallis
1-10 años	37	4,41	0,86	5,00	0,066
11-20 años	54	4,70	0,69	5,00	
21+ años	54	4,61	0,74	5,00	
Total	145	4,59	0,76	5,00	

Viendo el p-valor=0,066 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a si se las TIC mejoran mi enseñanza según los años de experiencia como educador.

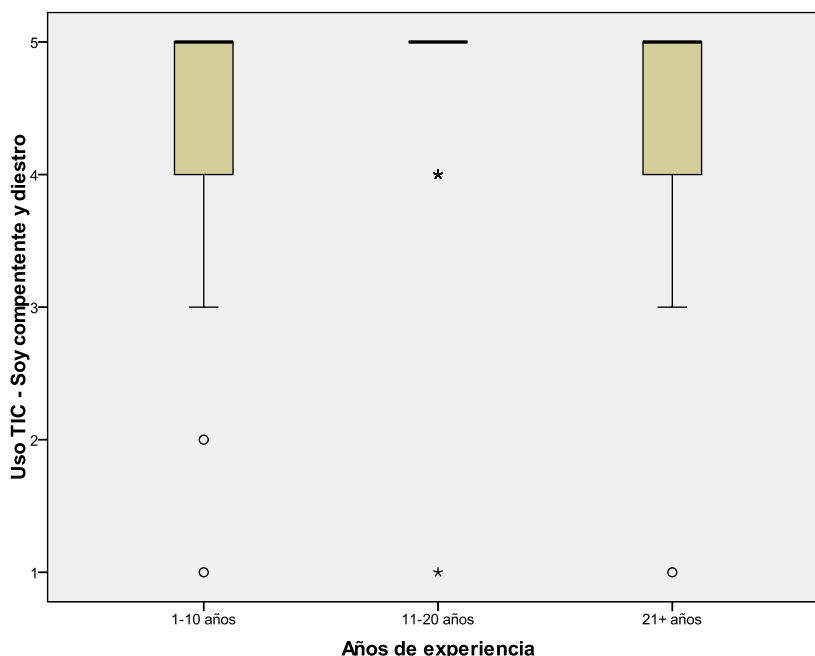


Gráfico 78. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Experiencia Docente

Tabla 112. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Experiencia Docente

Años experiencia	Uso TIC: Soy competente y diestro utilizando las TIC				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	37	4,46	0,93	5,00	0,212
11-20 años	55	4,75	0,64	5,00	
21+ años	55	4,65	0,70	5,00	
Total	147	4,64	0,75	5,00	

Viendo el p-valor=0,212 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia si se es competente y diestro utilizando las TIC según los años de experiencia como educador.

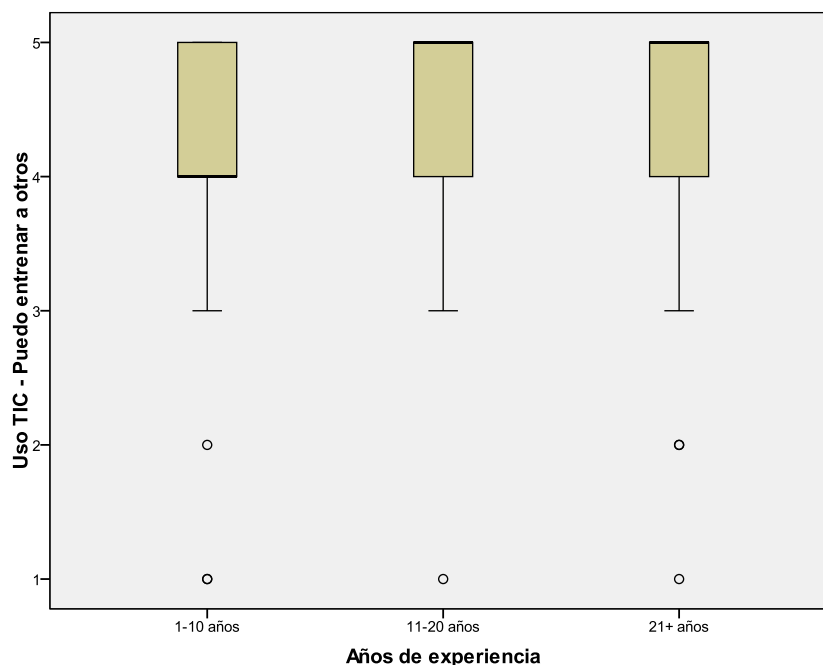


Gráfico 79. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Experiencia Docente

Tabla 113. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Experiencia Docente

Años experiencia	Uso TIC: Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC				Significación Kruskal-Wallis	1-10 años	11-20 años	21+ años
	N	Media	D.T.	Mediana				
1-10 años	37	4,16	1,09	4,00	0,041			
11-20 años	55	4,64	0,73	5,00		0,039		
21+ años	55	4,38	0,93	5,00		0,796	0,381	
Total	147	4,42	0,92	5,00				

Viendo el p-valor=0,041 (<0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la creencia de si puedo entrenar a otros en el uso de las TIC según los años de experiencia como educador. Realizando el test de comparaciones múltiples se concluye que los grupos entre los que las diferencias son significativas, son 1-10 años y 11-20 años (p-valor=0,039).

Nótese que esta relación aparece en función de la experiencia profesional del docente, pero no así de su edad, lo que tiene sentido porque

la brecha tecnológica generacional se manifiesta sobre todo *antes* de que el sujeto supere el proceso de aprendizaje de las TIC, sin embargo, una vez que ya ha aprendido a utilizarlas y está suficientemente familiarizado con ellas, va adquiriendo gradualmente niveles cada vez mayores de conocimiento y destreza en su empleo para la enseñanza y para cualquier otra finalidad. Por lo tanto, esa brecha desaparece y el sujeto puede considerarse a sí mismo en plena capacidad de entrenar a otros en el uso de estas tecnologías.

Nótese que la autopercepción de esta capacidad de enseñar las TIC a otros aumenta con la experiencia, como puede verse con el grupo de menor experiencia (1-10 años), quienes recibieron una puntuación más baja. Incluso a pesar de la obvia diferencia de edades entre ese grupo y el de mayor experiencia (21+ años), y sabiendo que la brecha generacional obra a favor del grupo de menor experiencia, resulta que el de mayor experiencia ha desarrollado sus conocimientos y pericia en el uso de las TIC a tal punto que se siente en mayor capacidad para enseñarles a otros que el grupo de menor edad.

Todo esto no hace sino avalar aún más los hallazgos ya discutidos, acerca de la brecha tecnológica generacional y la forma como la misma es superada gracias a la educación (entrenamiento en su utilización) y al uso efectivo de las TIC a lo largo del tiempo, tanto con propósito general, como específicamente para el ejercicio profesional como docente.

Ítem 5

¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación).

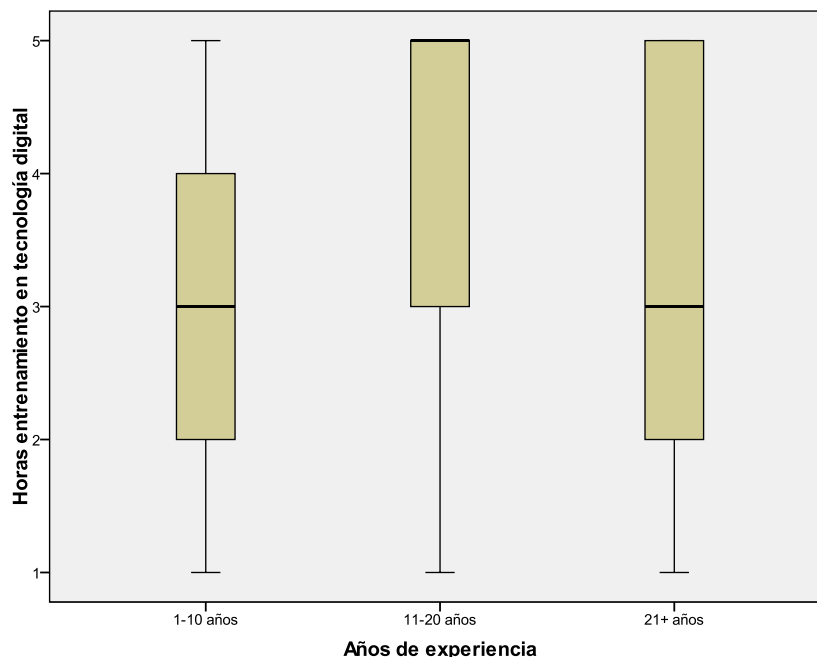


Gráfico 80. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Experiencia Docente

Tabla 114. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Experiencia Docente

Años experiencia	Horas de entrenamiento en tecnología digital en el último año				Significación Kruskal-Wallis	1-10 años	11-20 Años	21+ años
	N	Media	D.T.	Mediana				
1-10 años	37	2,81	1,37	3,00	0,002	0,002		
11-20 años	55	3,89	1,45	5,00				
21+ años	53	3,30	1,49	3,00				
Total	145	3,40	1,50	3,00				

Viendo el p-valor=0,002 (<0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que existen diferencias significativas en cuanto a las horas de entrenamiento en tecnología digital en el último año según los años que tenga de experiencia como educador. Realizando el test de comparaciones múltiples se concluye que los grupos entre los que las diferencias son

significativas, son 1-10 años y 11-20 años (p -valor=0,002).

Este resultado indica claramente que los sujetos que más capaces se sienten de enseñar a otros el uso de las TIC (subgrupo de 11-20 años de experiencia) son también quienes más horas de entrenamiento en tecnología digital recibieron durante el último año. Esto es consistente con el planteamiento de que quienes hacen un esfuerzo por entrenarse, con ello logran superar la brecha tecnológica generacional, y al cabo terminan desarrollando sus capacidades tecnológicas e incluso en mayor medida que aquellos que, a pesar de verse favorecidos por su condición de “nativos digitales”, no dedican el mismo esfuerzo a entrenarse.

Por lo tanto, es cierto que la brecha tecnológica generacional es un factor de peso para diferenciar el desempeño de los profesores universitarios en el uso de las TIC para la enseñanza; pero más determinante aún es el esfuerzo que se dedique a su superación mediante la educación y el uso efectivo que se haga de estas tecnologías a lo largo del tiempo.

Ítem 6

¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?

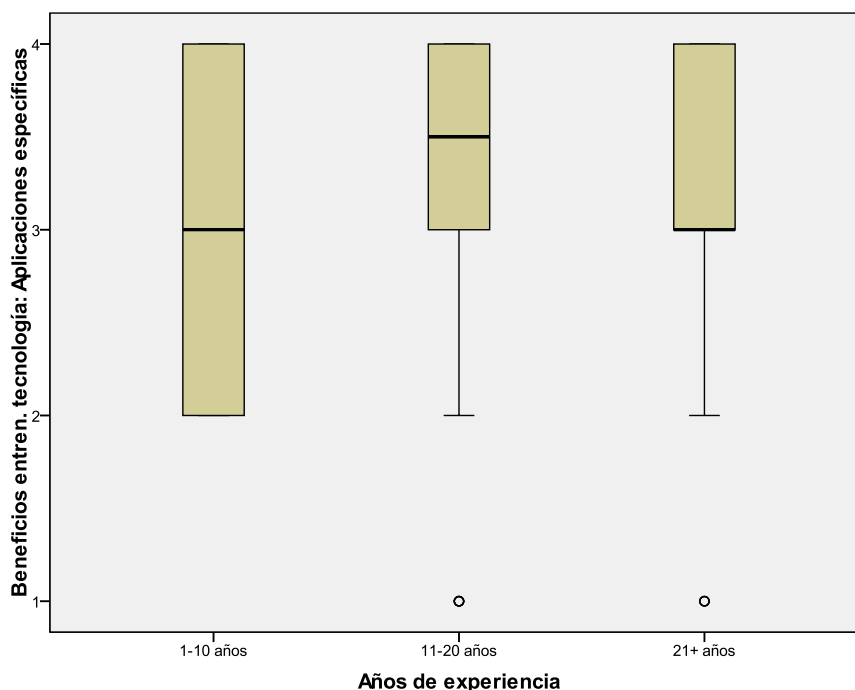


Gráfico 81. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Experiencia Docente

Tabla 115. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Aplicaciones específicas				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	34	3,09	0,79	3,00	0,511
11-20 años	54	3,22	0,95	3,50	
21+ años	52	3,13	0,86	3,00	
Total	140	3,16	0,88	3,00	

Viendo el p-valor=0,511 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de aplicaciones específicas según los años de experiencia como educador.

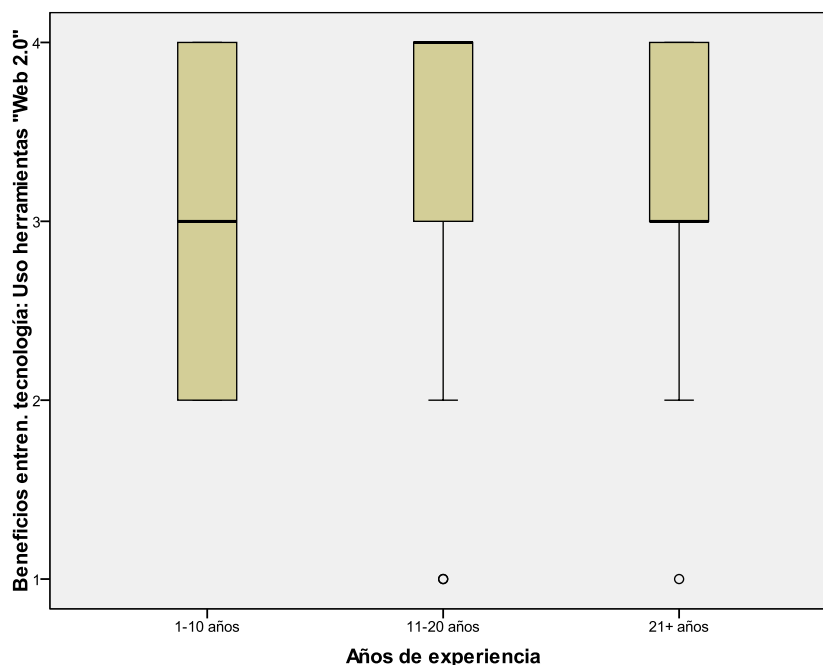


Gráfico 82. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Experiencia Docente

Tabla 116. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios entrenamiento uso tecnología: Uso de las herramientas "Web 2.0"				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D. T.	Mediana	
1-10 años	31	3,10	0,83	3,00	0,347
11-20 años	51	3,33	0,89	4,00	
21+ años	48	3,23	0,86	3,00	
Total	130	3,24	0,86	3,00	

Viendo el p-valor=0,347 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de entrenamiento en el uso de las herramientas "Web 2.0" según los años de experiencia como educador.

Ítem 26

Mis percepciones sobre mis clases virtuales.

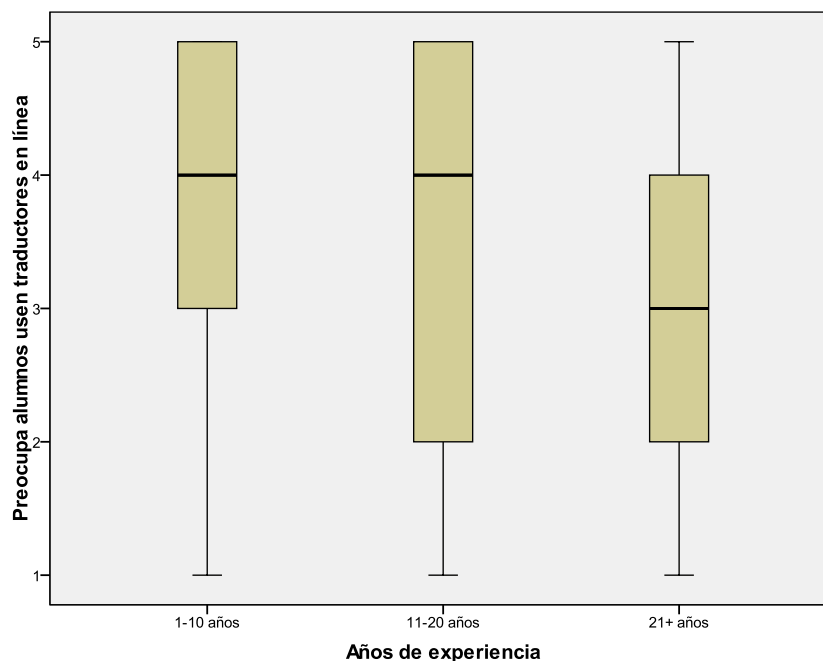


Gráfico 83. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Experiencia Docente

Tabla 117. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Experiencia Docente

Años Experiencia	Percepciones sobre mis clases virtuales: Preocupa alumnos usan traductores en línea				Significación Kruskal-Wallis	1-10 años	11-20 Años	21+ años
	N	Media	D.T.	Media-na				
1-10 años	37	3,65	1,30	4,00	0,033			
11-20 años	55	3,40	1,34	4,00		1,000		
21+ años	54	2,94	1,31	3,00		0,037	0,215	
Total	146	3,29	1,34	3,00				

Viendo el p-valor=0,033 (<0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la preocupación del uso de traductores en línea por parte de los alumnos según los años de experiencia como educador. Realizando el test de comparaciones múltiples se concluye que los grupos entre los que las diferencias son significativas, son 1-10 años y 21+ años (p-valor=0,037).

Este resultado es consistente con lo ya discutido en el caso de la relación entre el nivel de educación del docente y la preocupación porque sus estudiantes cometan fraude académico. Pero en este caso no se puede argumentar que la relación observada entre la experiencia profesional del docente y esa preocupación sea espuria una vez que se controla la influencia del nivel académico de los cursos impartidos, es decir, el nivel de formación que tienen sus estudiantes, dado que el análisis de correlación evidencia más adelante que dicho nivel académico y la experiencia docente no se relacionan entre sí en forma estadísticamente significativa. Por lo tanto, los docentes con menor experiencia profesional tienden a ser más temerosos con la conducta de sus alumnos, debido posiblemente a sus menores capacidades –todavía no desarrolladas o desarrolladas en menor medida- para distinguir cuándo un alumno ha cometido un fraude y cuándo no. Es natural que este tipo de competencia o destreza se adquiera con los años de práctica docente.

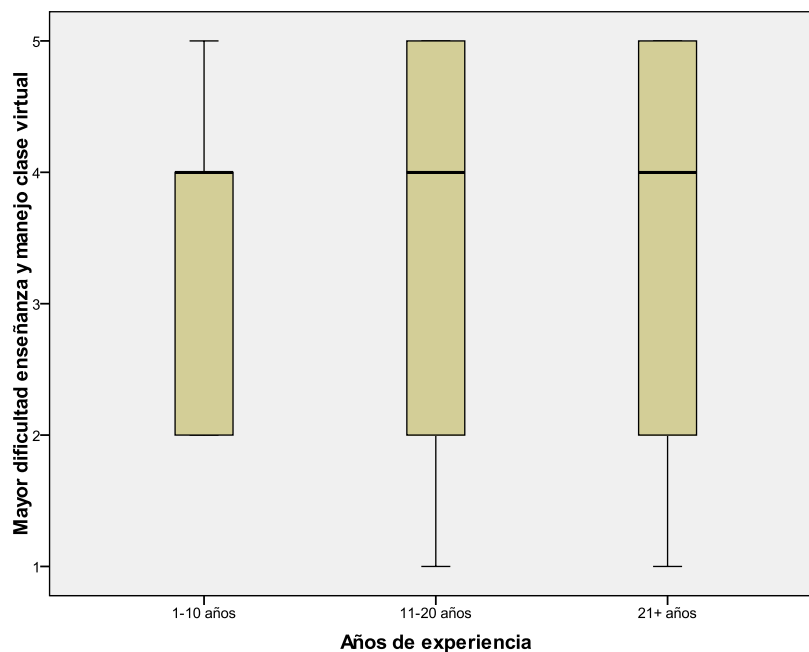


Gráfico 84. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Experiencia Docente

Tabla 118. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Experiencia Docente

Años experiencia	Percepciones sobre mis clases virtuales: Enseñanza y manejo clase virtual más difícil				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	37	3,49	1,15	4,00	0,748
11-20 años	55	3,47	1,27	4,00	
21+ años	54	3,59	1,45	4,00	
Total	146	3,52	1,30	4,00	

Viendo el p-valor=0,748 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la enseñanza y el manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial según los años de experiencia como educador.

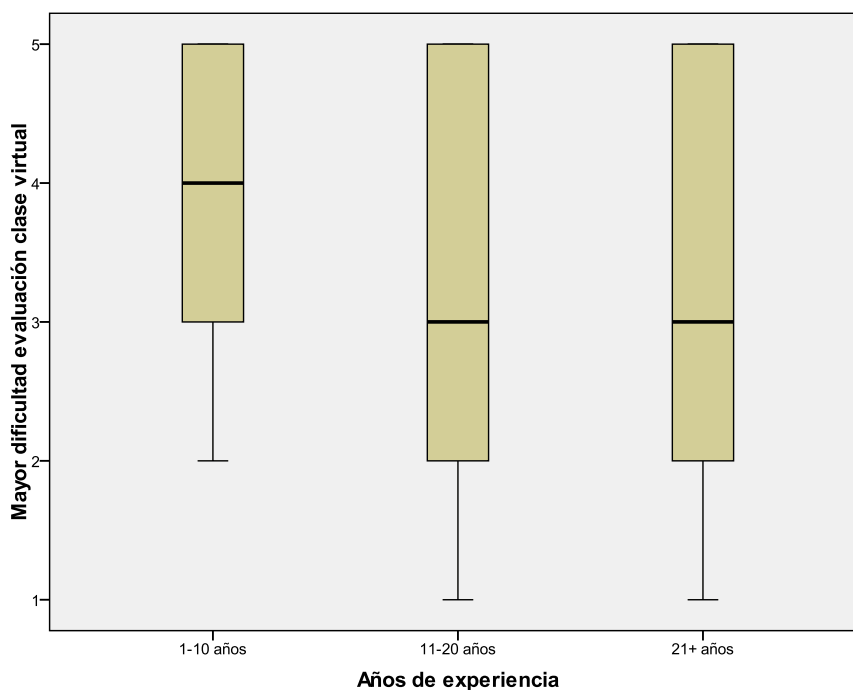


Gráfico 85. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Experiencia Docente

Tabla 119. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Experiencia Docente

Años experiencia	Percepciones sobre mis clases virtuales: Mayor dificultad de evaluación clase virtual				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	37	3,84	1,04	4,00	0,123
11-20 años	55	3,36	1,32	3,00	
21+ años	54	3,26	1,38	3,00	
Total	146	3,45	1,29	4,00	

Viendo el p-valor=0,123 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de que la evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial según los años de experiencia como educador.

Ítem 27

¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?

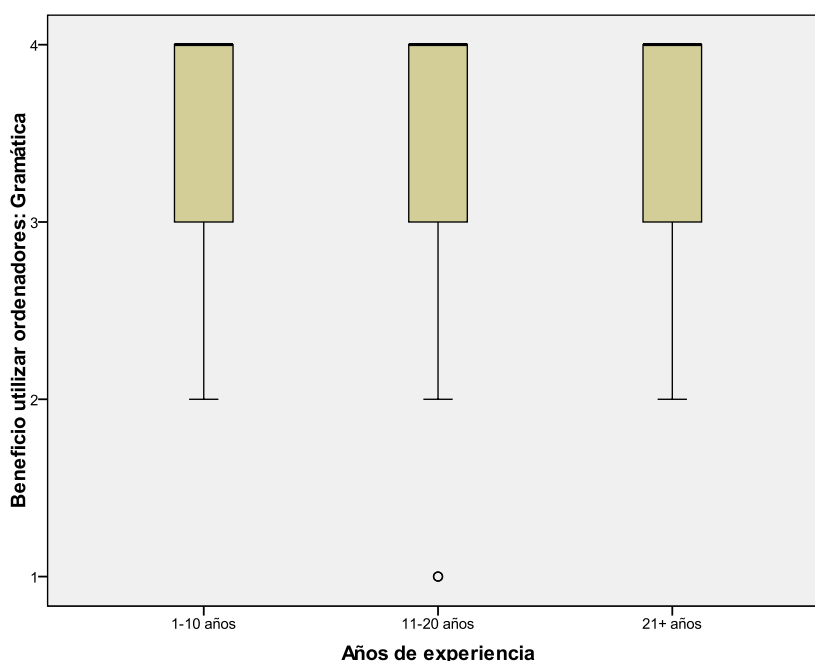


Gráfico 86. Ítem 27 (Gramática) según Experiencia Docente

Tabla 120. Ítem 27 (Gramática) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Gramática				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D. T.	Mediana	
1-10 años	37	3,46	0,61	4,00	0,652
11-20 años	54	3,50	0,80	4,00	
21+ años	54	3,52	0,67	4,00	
Total	145	3,50	0,70	4,00	

Viendo el p-valor=0,652 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la gramática según los años de experiencia como educador.

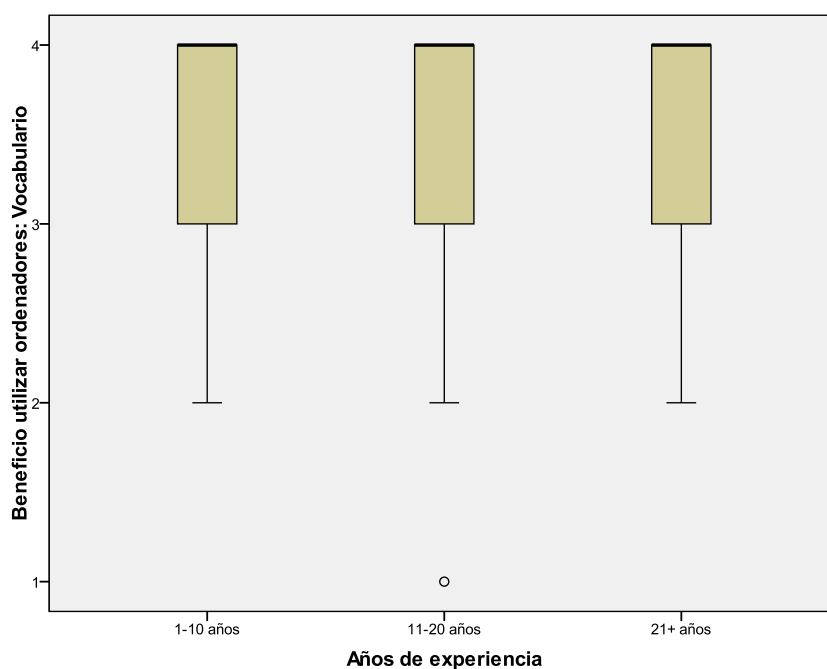


Gráfico 87. Ítem 27 (Vocabulario) según Experiencia Docente

Tabla 121. Ítem 27 (Vocabulario) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Vocabulario				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D. T.	Mediana	
1-10 años	37	3,51	0,61	4,00	0,311
11-20 años	54	3,61	0,71	4,00	
21+ años	54	3,67	0,58	4,00	
Total	145	3,61	0,64	4,00	

Viendo el p-valor=0,311 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el vocabulario según los años de experiencia como educador.

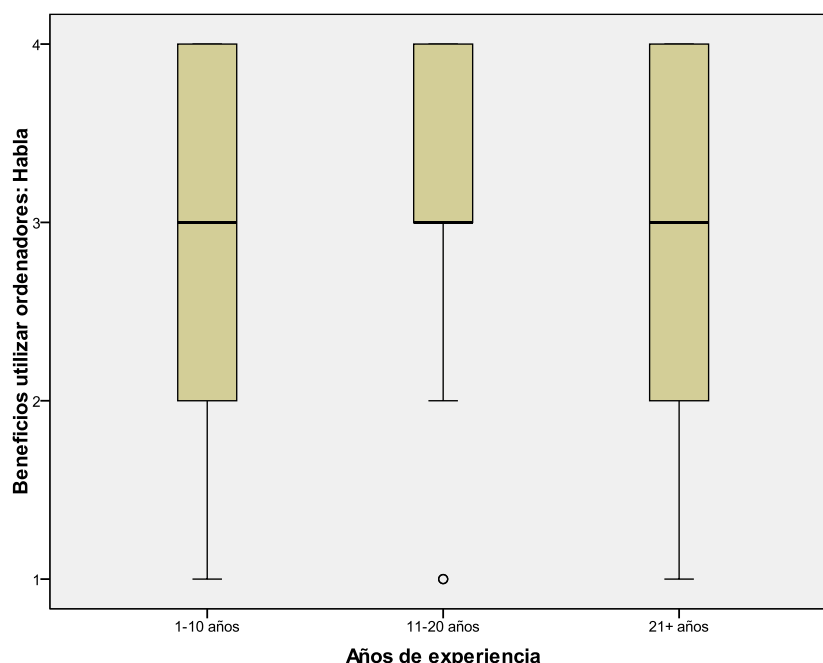


Gráfico 88. Ítem 27 (Habla) según Experiencia Docente

Tabla 122. Ítem 27 (Habla) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Habla				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	37	2,76	0,98	3,00	0,210
11-20 años	52	3,12	0,86	3,00	
21+ años	54	3,04	0,99	3,00	
Total	143	2,99	0,95	3,00	

Viendo el p-valor=0,210 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en el habla según los años de experiencia como educador.

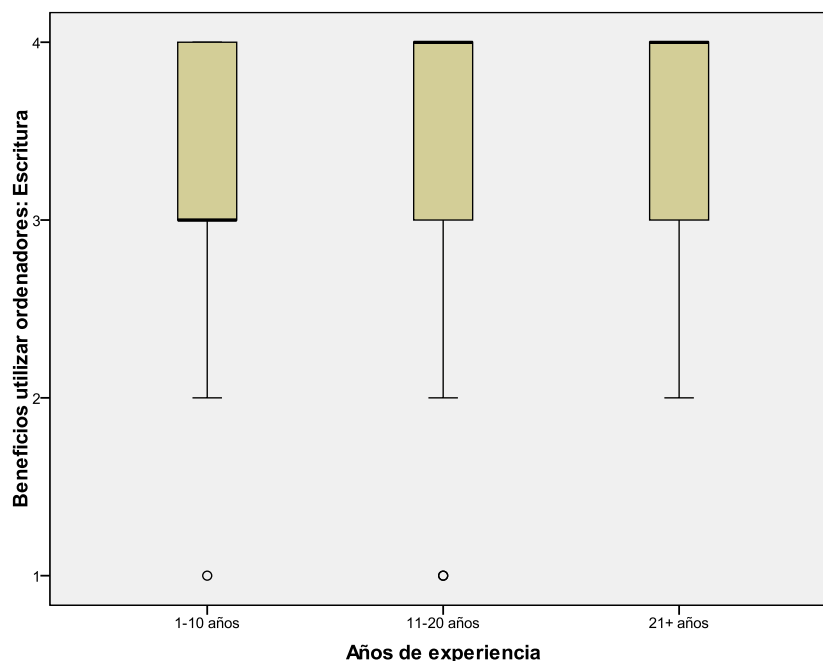


Gráfico 89. Ítem 27 (Escritura) según Experiencia Docente

Tabla 123. Ítem 27 (Escritura) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Escritura				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	Kruskal-Wallis
1-10 años	37	3,19	0,74	3,00	0,290
11-20 años	54	3,35	0,85	4,00	
21+ años	54	3,39	0,76	4,00	
Total	145	3,32	0,79	4,00	

Viendo el p-valor=0,290 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la escritura según los años de experiencia como educador.

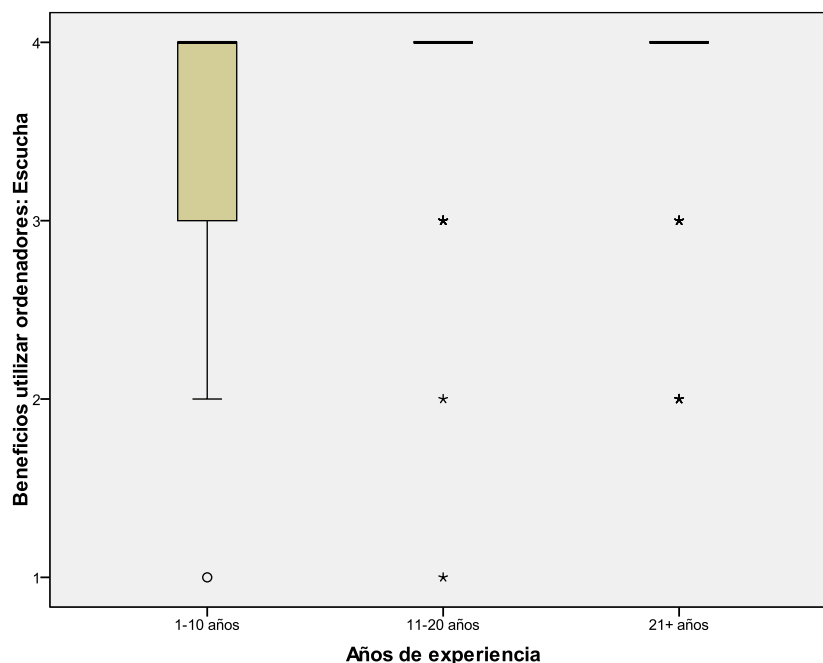


Gráfico 90. Ítem 27 (Escucha) según Experiencia Docente

Tabla 124. Ítem 27 (Escucha) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Escucha				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	Kruskal-Wallis
1-10 años	37	3,46	0,69	4,00	0,061
11-20 años	53	3,72	0,60	4,00	
21+ años	54	3,65	0,68	4,00	
Total	144	3,63	0,66	4,00	

Viendo el p-valor=0,061 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la escucha según los años de experiencia como educador.

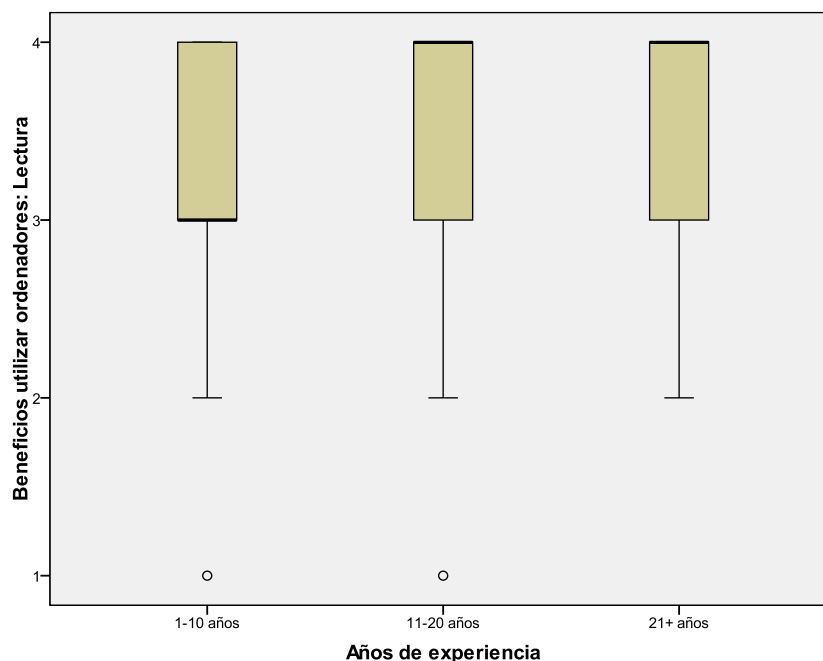


Gráfico 91. Ítem 27 (Lectura) según Experiencia Docente

Tabla 125. Ítem 27 (Lectura) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Lectura				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	37	3,32	0,71	3,00	0,052
11-20 años	53	3,58	0,69	4,00	
21+ años	54	3,61	0,60	4,00	
Total	144	3,53	0,67	4,00	

Viendo el p-valor=0,052 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la lectura según los años de experiencia como educador.

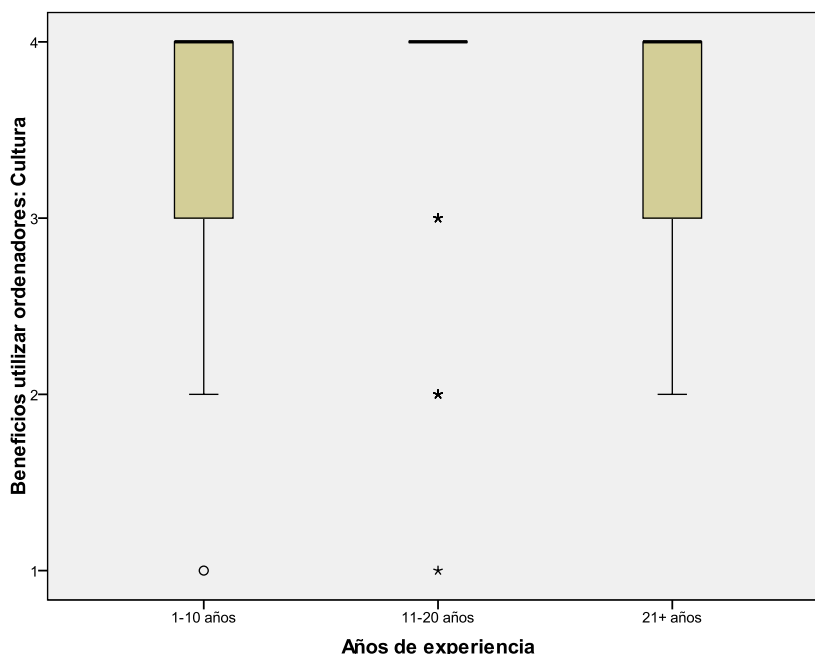


Gráfico 92. Ítem 27 (Cultura) según Experiencia Docente

Tabla 126. Ítem 27 (Cultura) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Cultura				Significación
	N	Media	D.T.	Mediana	Kruskal-Wallis
1-10 años	37	3,51	0,69	4,00	0,422
11-20 años	54	3,61	0,76	4,00	
21+ años	54	3,63	0,62	4,00	
Total	145	3,59	0,69	4,00	

Viendo el p-valor=0,422 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la cultura según los años de experiencia como educador.

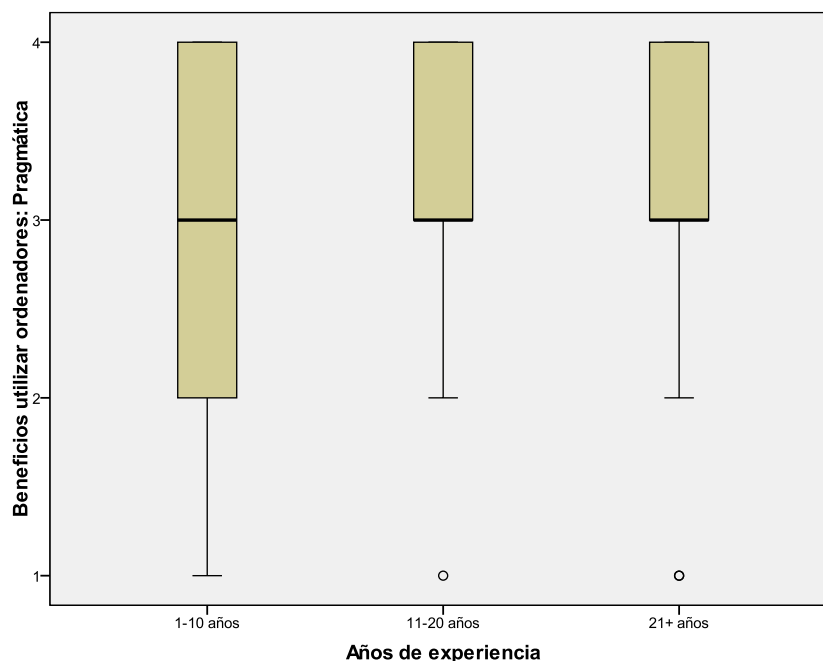


Gráfico 93. Ítem 27 (Pragmática) según Experiencia Docente

Tabla 127. Ítem 27 (Pragmática) según Experiencia Docente

Años experiencia	Beneficios utilización ordenadores: Pragmática				Significación Kruskal-Wallis
	N	Media	D.T.	Mediana	
1-10 años	34	2,97	0,94	3,00	0,670
11-20 años	51	3,16	0,81	3,00	
21+ años	50	3,14	0,86	3,00	
Total	135	3,10	0,86	3,00	

Viendo el p-valor=0,670 (>0,05) de la prueba de Kruskal-Wallis se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en pragmática según los años de experiencia como educador.

Ítem 28

¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?

Tabla 128. Ítem 28 según Experiencia Docente

Años experiencia	Principiante	Suficiente	Bastante amplio	Experto	Total	Significación Chi-cuadrado
1-10 años	7 18,9%	13 35,1%	14 37,8%	3 8,1%	37 100,0%	0,042
11-20 años	4 7,3%	14 25,5%	21 38,2%	16 29,1%	55 100,0%	
21+ años	3 5,5%	16 29,1%	16 29,1%	20 36,4%	55 100,0%	
Total	14	43	51	39	147	

Viendo el p-valor=0,042 (>0,05) de la prueba Chi-cuadrado de Pearson se observa que existe asociación entre los años de experiencia como educador y la consideración de su habilidad y conocimiento como educador digital. Fijándonos en los porcentajes por columnas, se observa que el grupo de 1-10 años de experiencia se asocia principalmente al grupo de habilidad y conocimiento: principiante; el grupo de 21+ años se asocia al grupo de conocimiento: bastante amplio y el grupo de 11-21 años en menor medida se asocia al grupo de habilidad y conocimiento: experto.

Este resultado coincide con lo ya discutido acerca de que es la educación y la experiencia en el uso de las TIC, y no la brecha tecnológica generacional, el factor que a la final resulta más determinante en cuanto al nivel de pericia del profesor universitario de segundas lenguas en los Estados Unidos en relación con las TIC y su utilización con propósito general y específicamente para la enseñanza.

CAPÍTULO 6

PROCESAMIENTO DE LA DATA PARA EL ANÁLISIS CORRELACIONAL

Antes de desarrollar el análisis correlacional del cuestionario es necesario procesar la data bruta obtenida a partir de las respuestas emitidas por los sujetos encuestados a cada una de sus preguntas. Este análisis atiende a la finalidad específicamente exploratoria de la investigación y, en tal sentido, se evaluó cada ítem con el fin de extraer variables significativas en cuanto al asunto abordado en la pregunta y siempre en dirección a la Enseñanza de la Destreza Oral y el Uso de las TIC en la misma.

Estas variables resultaron de la transformación de los ítems en datos cuantitativos, es decir, donde pudiese asignarse un puntaje a cada sujeto en una escala de medida establecida a partir de las diferentes alternativas de repuesta, o bien dicotomizando a partir de una sola alternativa de respuesta, seleccionada entre las demás por su mayor vinculación con la enseñanza de la destreza oral específicamente. En el Anexo G se presenta la Tabla de Puntuación del cuestionario, donde se indica la manera en que se asignó el puntaje al sujeto en cada ítem y su significado.

Cada ítem fue analizado meticulosamente para extraer las variables con mayor significado en relación con los objetivos de investigación. La construcción de los vectores de datos se hizo mediante un proceso de transformación, combinación y recombinación de los datos originales. Todos los detalles se especifican más adelante.

Estas variables analíticas sirvieron para calcular la Matriz de Intercorrelaciones de este trabajo, de cuyo análisis se pudo extraer hallazgos de relevancia interpretativa para la tesis doctoral. De por sí, ya en este punto varias de las variables analíticas reflejan resultados interesantes. Este tipo de análisis de resultados es distinto del realizado hasta ahora.

Las tablas y gráficos con los porcentajes de respuesta para las alternativas de cada ítem son importantes, así como los cruces de algunos ítems con las variables demográficas de los sujetos encuestados; pero el mayor aporte en términos de interpretación y hallazgos para esta investigación solo puede obtenerse mediante la exploración de relaciones funcionales estadísticamente significativas entre variables relevantes que pudieron ser medidas a través de las preguntas del cuestionario.

Esto último se hizo mediante la Matriz de Variables Analíticas (ver Anexo H) resultante del procedimiento de extracción a partir de la data bruta del cuestionario, cuyos detalles se explican más adelante.

Inicialmente se trabajó con los 193 sujetos que atendieron la invitación a participar en el estudio, los cuales fueron depurados y reducidos a 171, según las siguientes observaciones:

Cuadro 21. Depuración y reducción de la data según observaciones

Ss	OBSERVACIONES
1	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
2	
3	
4	
5	
6	
7	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
8	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)

Ss	OBSERVACIONES
9	
10	
11	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
12	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
26	
27	
28	
29	
30	
31	Este sujeto no contestó del item 9 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	Este sujeto no contestó del item 7 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
48	Este sujeto no contestó del item 7 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)

Ss	OBSERVACIONES
49	
50	
51	
52	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	
61	
62	
63	
64	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.
65	
66	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	Este sujeto no contestó del ítem 8 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
75	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
76	
77	
78	
79	
80	
81	
82	Este sujeto no contestó del ítem 12 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
83	Este sujeto no contestó del ítem 9 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
84	
85	
86	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
87	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.

Ss	OBSERVACIONES
88	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
89	Este sujeto no contestó del ítem 6 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
90	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.
91	
92	
93	Este sujeto no contestó del ítem 10 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
94	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
95	
96	
97	
98	
99	
100	
101	
102	
103	
104	
105	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
106	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
107	
108	
109	
110	
111	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
112	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
113	
114	
115	
116	
117	
118	
119	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
120	
121	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
122	
123	
124	
125	
126	
127	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.

Ss	OBSERVACIONES
128	
129	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.
130	
131	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.
132	
133	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
134	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.
135	
136	
137	
138	Este sujeto no contestó del item 8 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
139	
140	
141	
142	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
143	
144	
145	
146	
147	
148	
149	
150	Este sujeto contestó escasa, pero intermitentemente el cuestionario. Se mantuvo la data sin modificación.
151	
152	
153	
154	
155	
156	
157	
158	
159	
160	Este sujeto no contestó antes del item 11 (las casillas correspondientes fueron anuladas)
161	
162	
163	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
164	
165	Este sujeto no contestó del item 12 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)

Ss	OBSERVACIONES
166	
167	
168	
169	
170	Este sujeto no contestó del ítem 8 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
171	
172	
173	
174	Este sujeto no contestó del ítem 9 en adelante (las casillas correspondientes fueron anuladas, menos en el vector 36)
175	
176	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
177	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)
178	
179	
180	
181	
182	
183	
184	
185	
186	
187	
188	
189	
190	
191	
192	
193	Este sujeto no contestó ninguna pregunta (se eliminó de la muestra)

También se construyeron inicialmente las siguientes variables analíticas: 13A, 14A, 15A, 16A, 18D, 22B, 23A, 29Bdic (ver Anexo I). Estas fueron eliminadas de la matriz definitiva de variables (ver Anexo H) debido a su reducida cantidad de datos en categorías relevantes (resultaron ser prácticamente constantes, no variables).

En el Anexo I se detalla el procedimiento seguido para la extracción de las variables analíticas a partir de la data bruta del cuestionario (las variables extraídas son las columnas en fondo de color verde).

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN Y FACTORIAL

El primer paso del análisis correlacional propiamente dicho consistió en el cálculo de la matriz de intercorrelaciones de todas las variables analíticas (ver Anexo H) entre sí. Como hay variables que se cuantificaron mediante promedios simples, promedios ponderados y sumatorias ponderadas, el resultado obtenido es una escala de medida de intervalo, motivo por el cual, tomando en cuenta: (a) la suficiente cantidad de sujetos en la muestra; (b) la presuposición razonable de normalidad en la distribución poblacional de las respuestas en los ítems de escala; (c) distribución binomial (equivalente normal en datos dicotómicos) en los ítems dicotómicos y dicotomizados; se optó entonces por la utilización del conocido Coeficiente de Correlación Momento-Producto de Pearson para correlaciones lineales simples de orden cero.

En ensayos preliminares se compararon los resultados de esta técnica con el Coeficiente de Correlación por Rangos Ordenados de Spearman, suponiendo nivel de medida ordinal en todas las variables analíticas, y la significancia estadística de los resultados al nivel $\alpha = 0,05$ bilateral fue prácticamente la misma.

Se trabajó con contraste de dos colas (bilateral) porque el estudio es exploratorio y no se tenían hipótesis previas de partida para el análisis de posibles asociaciones entre las distintas variables analíticas que orientasen en cuanto a la direccionalidad específica de tales relaciones.

En el Anexo J, se presenta la matriz de intercorrelaciones abarcando todas las variables analíticas presentadas en el Anexo H. Se indica la magnitud del coeficiente de correlación simple de Pearson, la significación estadística bilateral y la cantidad de pares válidos de datos que en cada caso se pudo obtener en el cruce correspondiente de ambas variables correlacionadas.

Se enfatizan en color amarillo aquellas correlaciones que resultaron estadísticamente significativas al nivel $\alpha = 0,05$ bilateral. En texto rojo sobre fondo amarillo se resaltan los coeficientes de correlación mayores o iguales a 0,300, los cuales se consideran correlaciones moderadas. Y en texto blanco sobre fondo rojo se resaltan los coeficientes de correlación mayores o iguales a 0,700, considerados como altos.

Análisis general de la Matriz de Intercorrelaciones

De un primer análisis general de la Matriz de Intercorrelaciones, se encontró un conjunto de hallazgos relevantes que se expone a continuación.

1. De lejos, *Blackboard* es la plataforma tecnológica más utilizada, y además utilizada como plataforma principal, por parte de los docentes encuestados (variable 2B). Esto pudiera indicar que es la preferida por las instituciones, lo cual puede deberse a su facilidad de uso, sus capacidades, su costo, o simplemente su posicionamiento en el mercado de este tipo de herramientas. Las razones por las cuales una plataforma es preferida sobre otras por parte de instituciones o docentes no fue un factor explorado en este estudio, sino únicamente cuáles son las preferencias.

Ahora bien, el grado de asociación entre 2A y 2B es bajo, lo cual puede interpretarse como una tendencia de los docentes que usan plataformas tecnológicas para la enseñanza a incluir *Blackboard* entre sus opciones predilectas, pero no exclusivamente limitados a esa plataforma en particular.

2. En el cruce 2A-4A se observa ausencia de asociación. Esto parecería ilógico, dado que quienes usan una mayor cantidad de plataformas tecnológicas para la enseñanza (2A) se esperaría que tuviesen la creencia de que las mismas mejoran dicha enseñanza (4A), lo que significaría también una actitud favorable hacia el uso de las TIC. No obstante, el perfil del docente que utiliza una mayor cantidad de plataformas tecnológicas para la enseñanza, definido por las asociaciones entre 2A y el resto de las variables del cuestionario, denota que se trata de sujetos que pudieran tener una autopercepción alta de la calidad de su enseñanza, sea esta soportada o no en las TIC. Por lo tanto, pueden considerar que las TIC "mejoran" su enseñanza (autointerpretada como una mejora en la "calidad" de la misma). Esto de hecho se observa en las asociaciones de 2A con otras variables del cuestionario, específicamente 18C (Frecuencia de Asignación de Examen Oral Asíncrono en la Enseñanza mediante las TIC), 19A (Asignación de Tareas Orales en la Enseñanza mediante las TIC), 20A (Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla en la Enseñanza mediante las TIC), 21A (Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral) y 22A (Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral). Estos suje-

tos, además, tienden en cierta medida a autoperibirse como expertos en el uso de las TIC específicamente en la enseñanza (variable 28A) -aun cuando no así en el uso de las TIC con propósito general (variable 4B)- y a ser más jóvenes (variable 32A) que los profesores que tienden a usar una menor cantidad de plataformas tecnológicas en su enseñanza de segundas lenguas.

Los resultados anteriores claramente denotan, así mismo, que los profesores que tienden a usar una mayor cantidad de plataformas tecnológicas, tienden a su vez a usarlas en mayor medida para actividades de enseñanza de la destreza oral. La mayor juventud de estos profesores indica que se encuentran mejor familiarizados con las nuevas generaciones de tecnologías, en este caso de las plataformas Web 2.0 para la enseñanza de segundas lenguas, dotadas de capacidades para la adquisición de la destreza oral en línea por parte del alumno (ventaja generacional de la que no han gozado los profesores de relativamente mayor edad).

Por lo tanto, el resultado del cruce 2A-4A no puede considerarse como concluyente en relación a que los docentes que tienden a utilizar una mayor cantidad de plataformas tecnológicas para la enseñanza tienden a su vez a tener una actitud indistintamente favorable o desfavorable hacia las TIC. Esto puede simplemente deberse al hecho de que tanto los docentes que usan una sola plataforma tecnológica, como los que usan dos plataformas tecnológicas (principal y secundaria), tienden de hecho a tener una actitud favorable, lo que por otra parte es consistente con lo que establece la teoría actual acerca de la formación y cambio de actitudes.

Esta presenta la actitud como el constructo psicológico subyacente que determina la intención conductual y a su vez la conducta misma (Fishbein y Ajzen, 1975). Por ende, no resulta extraño desde el punto de vista teórico que las personas adopten una determinada conducta (uso de plataformas tecnológicas, indistintamente de su cantidad) y al mismo tiempo tengan una actitud favorable hacia dicha conducta (actitud hacia el uso de las TIC).

3. La ausencia de correlación 2A/B-7A denota claramente que el hecho de utilizar plataformas tecnológicas para la enseñanza no guarda relación con la tendencia a usar las TIC para comunicarse de manera sincrónica con propósitos de cualquier tipo. Por ejemplo, un docente puede utilizar *Skype* para hablar con familiares y amigos, y esto no tiene nada que ver con el hecho de que también utilice plataformas como *Blackboard* o *MyLanguageLab* para la enseñanza de sus alumnos. Esto implica, obviamente, que la utilización de herramientas informáticas de comunicación síncrona de propósito general por parte de un docente, no influye ni mucho menos determina que dicho docente decida utilizar plataformas tecnológicas, o las TIC en general, para la enseñanza. Este hallazgo es consistente con lo observado en la baja correlación 7A-8C (ver *Cuadro 7* del Análisis de Confiabilidad del Instrumento). Inicialmente hallamos que dicha correlación sería alta. Se observa en cambio que el uso de herramientas para la comunicación oral síncrona de propósito general por parte del docente, no guarda relación con el uso de esas mismas herramientas específicamente para la enseñanza de la destreza oral, lo que pone en evi-

dencia que se trata de variables diferentes y, por tanto, no reflejan la consistencia interna de las respuestas de los sujetos al cuestionario.

4. Se observa una predilección o preferencia por parte de los docentes hacia las herramientas de comunicación oral síncrona de propósito general (como *Skype* y *Messenger*) y las específicamente dirigidas a la enseñanza que tienen mejor posicionamiento en el mercado de este tipo de herramientas, como es el caso de *Wimba Pronto* y, en menor medida, *Audacity*, *VoiceThread*, *Voki* y *Eyejot/Vocaroo*. Mientras, en la muestra de estudio, 116 docentes utilizan *Skype*, *Messenger* y/o *Wimba Pronto* (67,84%), apenas 55 usan *Audacity* (32,16%), 39 *VoiceThread* (22,81%), 14 *Voki* (8,19%) y 6 *Eyejot/Vocaroo* (3,51%). El uso de dichas herramientas es independiente, así mismo, de la cantidad y el tipo de plataformas tecnológicas utilizadas para la enseñanza virtual de segundas lenguas, según se desprende de la ausencia de correlación estadísticamente significativa entre las variables 2A/B y las variables 8Adic, 9A y 11A.

La cantidad y tipo de plataforma tecnológica utilizada para el curso en línea también es independiente del uso de otras herramientas Web 2.0, tales como *Blogs*, *Wikis*, *Podcasts*, *RIA-CLEAR*, *SpeakEverywhere* y Plataforma Oral SE. Esta ausencia de correlación, asimismo, se observa con las contrapartidas de frecuencia o intensidad de uso de las herramientas informáticas de comunicación oral síncrona evaluadas en esta investigación.

Debe aclararse, al igual que en el caso de las plataformas tecnológicas para la enseñanza, que en este estudio no se exploran las razones de

las preferencias de los docentes, sino únicamente cuáles son esas preferencias; por lo tanto, los resultados aquí reportados no pueden utilizarse para fundamentar diferencias distintivas (como por ejemplo en calidad, precio o servicio) entre distintos productos informáticos comerciales.

Aparte de lo ya discutido, que refleja la situación actual del profesorado de segundas lenguas a nivel universitario en los Estados Unidos -al menos de los 171 profesores que voluntariamente participaron en este estudio y contestaron total o parcialmente el cuestionario- resulta interesante destacar que los resultados obtenidos revelan que en apenas seis años, desde que Cummings (2005) realizara su investigación encontrando que solo el 7,5% de los profesores creían en el uso de las TIC para la enseñanza de la destreza oral, esa realidad ha cambiado sustancialmente. Se evidencia en el presente estudio que ese porcentaje -ya no de creencia, sino de uso efectivo de las herramientas de comunicación oral síncrona en cursos universitarios de segundas lenguas- se ha elevado al 50,88% para los profesores que participaron en este estudio y contestaron total o parcialmente el cuestionario.

Un hallazgo relevante es la ausencia de correlación estadísticamente significativa, al nivel $\alpha = 0,05$, existente entre la cantidad de plataformas tecnológicas utilizadas para la enseñanza (2A) y la utilización o no de herramientas para la comunicación oral síncrona en la enseñanza de la destreza oral (8Adic). Esto se debe a que todos los profesores encuestados en este estudio, independientemente de la cantidad y tipo de plataformas tecnológicas utilizadas para impartir su enseñanza de segundas

lenguas en línea, emplean en un alto porcentaje las herramientas síncronas para la enseñanza de la destreza oral. Se observa así que de los 63 profesores que utilizan una plataforma, el 45,16% emplean las herramientas síncronas para la enseñanza de la destreza oral; y de los 107 profesores que utilizan dos plataformas, ese porcentaje se eleva incluso al 57,28%, pero sin que esto represente una desviación estadísticamente significativa respecto del porcentaje observado para la muestra total de 171 profesores (50,88%). Así mismo, el 50,52% de los profesores que utilizan *Blackboard* como plataforma principal o secundaria, y el 55,88% de los que no la utilizan, sino otras plataformas tecnológicas como *MyLanguageLab*, *VHL* o *Moodle*, usan herramientas de comunicación oral síncrona para la enseñanza de la destreza oral.

5. Otro hallazgo muy interesante es el hecho de que los profesores que tienden en mayor medida a asignar tareas de producción oral a sus estudiantes en sus clases virtuales (ítems 18, 19, 20 y 21), a evaluar la destreza oral de sus alumnos mediante la creación de tareas de habla propias (ítem 22), y a hacerlo de manera sincrónica (ítem 25), lo hacen mediante las herramientas de comunicación oral síncrona (ítem 8) de propósito general (como *Skype* y *Messenger*) y las dirigidas a la enseñanza que tienen mejor posicionamiento en el mercado de este tipo de herramientas, como es el caso de *Wimba Pronto*. Y, aun cuando también utilizan los recursos que para estas actividades de enseñanza pudieran proveer las plataformas tecnológicas utilizadas para el curso en línea, como *Blackboard* y *MyLanguage Lab*, y en menor medida otras herramien-

tas para la enseñanza virtual de idiomas, como *Audacity*, *VoiceThread*, *Voki*, *Eyejot* y *Vocaroo*, el uso de todas estas se ubica significativamente por debajo de herramientas generales como *Skype*, *Messenger* y *Wimba Pronto*.

La relevancia de este hallazgo estriba en el hecho de que, al parecer, basta con hacer del conocimiento de los profesores herramientas muy básicas, como *Skype*, *Messenger* y *Wimba Pronto*, para que estos descubran el potencial que tienen las TIC para la enseñanza de la destreza oral. Por lo tanto, no se precisa conocer herramientas tecnológicas muy especializadas, sofisticadas o especialmente diseñadas para la enseñanza de idiomas en línea. Un profesor con un buen dominio de *Skype* y alguna plataforma para la gestión básica del curso en línea (como por ejemplo *Moodle*) puede perfectamente impartir su enseñanza virtual de segundas lenguas, incluyendo la destreza oral en forma sincrónica. Esto, por otra parte, es independiente del nivel académico del curso impartido (ítem 30), así como del idioma que se enseñe como segunda lengua (29A) o la cantidad de idiomas enseñados (29B).

6. Consistentemente con los hallazgos anteriores, se observa que aun cuando es alta la cantidad de docentes que utilizan herramientas web 2.0 para la enseñanza, principalmente *Blogs/Wikis* (para trabajos escritos) y *Podcasts* -respectivamente, 91 y 75 docentes, equivalentes al 53,22% y 43,86% de la muestra encuestada- no obstante la correlación 2A-17A/B no es estadísticamente significativa. Esto denota que esas herramientas informáticas pueden tener diversos usos incluso dentro de la enseñanza,

no necesariamente vinculados con el uso de plataformas tecnológicas como *Blackboard* o *MyLanguageLab*, u otras herramientas específicamente diseñadas para la enseñanza de idiomas y particularmente útiles para la destreza oral.

En cambio, los *Blogs*, *Wikis*, *Podcasts*, y otras herramientas Web 2.0 de mucho menor utilización por parte de los docentes encuestados, pueden emplearse para otros usos dentro de la enseñanza.

Ahora bien, contrario a lo reportado por la literatura revisada en relación a que los docentes de lenguas extranjeras a nivel universitario tienden a usar las TIC para la lecto-escritura y no para el habla (destreza oral), los resultados del presente estudio claramente ponen en evidencia que 91 profesores de 171 encuestados (53,22%) utilizan las TIC para trabajos escritos de sus alumnos, pero al mismo tiempo 87 (50,88%) lo hacen para la enseñanza de la destreza oral. Esto significa que la brecha reportada por Cummings (2005) entre el 31,3% (escritura) y 7,5% (habla), no solo ha desaparecido en la actualidad, sino que además ambos porcentajes han aumentado sustancialmente, lo que podría ser un reflejo tanto del avance en los usos potenciales de las TIC para la enseñanza, como de la penetración de estas tecnologías en la sociedad del conocimiento; fenómeno que se sucede a ritmo acelerado, por lo que no es de extrañar que en apenas seis años (de 2005 a 2011) se hayan producido cambios tan significativos en las distribuciones porcentuales analizadas.

Podría argüirse que Cummings (2005) reporta esos porcentajes para profesores de español solamente, mientras que en el presente estudio se

trabajó con profesores de diferentes idiomas aparte del español. Sin embargo, cuando se cruza la utilización o no de las TIC para la enseñanza de la destreza oral (item 8) con la cantidad de docentes que enseñan español en línea (item 29) (correlación 8A dicotomizada-29A), se observa que de los 95 profesores que enseñan español en línea, 56 utilizan las TIC (herramientas de comunicación oral síncrona) para la enseñanza de la destreza oral, lo que representa el 58,95%, es decir, un porcentaje superior incluso al observado para la muestra total de profesores que participaron en este estudio y contestaron total o parcialmente el cuestionario. Así mismo, de los 51 docentes de este estudio que no enseñan español, sino otro u otros idiomas en línea, 31 (equivalente al 60,78%) de ellos utilizan las TIC (herramientas de comunicación oral síncrona) para la enseñanza de la destreza oral.

No existe, como ya señalamos, diferencia estadísticamente significativa entre el tipo de idioma o idiomas que se enseña en línea y el uso de las herramientas de comunicación oral síncrona para la enseñanza de la destreza oral, el cual es hoy en día mucho más elevado que lo reportado por Cummings en su estudio del año 2005.

Análisis de Patrones de Respuesta por Visualización

Con el fin de facilitar la lectura de la Matriz de Intercorrelaciones (Anexo J), dado su gran tamaño, y efectuar su análisis de manera sistemática, se elaboró una figura que ayuda a identificar patrones de respuesta por visualización, la cual se presenta en el Anexo K.

Tomando a partir de esa figura los cúmulos de alta intercorrelación

(casillas en texto blanco y fondo rojo), se observa que las más altas correlaciones, con coeficientes superiores a 0,700, se presentan en grupos muy acotados de ítems que intercorrelacionan dos a dos, o tres a tres; a saber:

- 4A-4B
- 6A-6B-6C
- 8Adic-8B-8C
- 9A-10A-10B
- 11A-12A-12B
- 18A-18C
- 30A-30B
- 32A-33^a

De estas intercorrelaciones principales se extrajeron ocho matrices de patrones visualizados, de las cuales se obtuvo un segundo conjunto de hallazgos relevantes, según se expone seguidamente.

Las tablas presentadas a continuación incluyen una columna de “Promedio”, calculada como la media aritmética de los módulos de las correlaciones de las restantes columnas de la tabla (sin tomar en cuenta el signo negativo).

Esto proporciona una medida de la intensidad con que cada una de las variables analíticas colocadas en las filas de la tabla correlacionan *simultáneamente* o *en conjunto* con todas las variables analíticas del patrón visualizado colocadas en las columnas de la tabla.

Para facilitar la identificación de las relaciones o patrones más signi-

ficativos y, por lo tanto, interpretables, se tomó como criterio que el “Promedio” así calculado fuese mayor o igual a 0,250.

Tabla 129. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 4A-4B

	4A	4B	Promedio
28A	0,341	0,450	0,395
3A	0,228	0,339	0,283
17B	0,325	0,240	0,283
17A	0,299	0,195	0,247
27B	0,209	0,278	0,244
3B	0,180	0,302	0,241
27A	0,192	0,276	0,234
8Adic	0,222	0,203	0,212
8B	0,203	0,213	0,208
18C	0,137	0,255	0,196
36A	0,117	0,268	0,193
21A	0,160	0,208	0,184
8A	0,181	0,183	0,182
29A	0,203	0,161	0,182
20A	0,126	0,237	0,181
30A	0,119	0,238	0,179
5A	0,117	0,229	0,173
29B	0,127	0,203	0,165
22A	0,106	0,215	0,161
30B	0,099	0,201	0,150
6B	0,063	0,203	0,133
6C	0,062	0,183	0,123
24E	0,060	0,174	0,117

La intercorrelación 4A-4B indica que los profesores que tienden a creer que las TIC mejoran su enseñanza y a tener una actitud favorable hacia el uso de estas específicamente para la enseñanza, también tienden en alta medida a autoperibirse como expertos en el uso de las mismas.

Esto significa que los profesores universitarios norteamericanos de segundas lenguas, a medida que se hacen expertos en el uso de las TIC, las utilizan en su enseñanza y se percatan de que esta última mejora gra-

cias al uso de la tecnología.

Lo contrario también es cierto: si uno de estos profesores es inexperto en el uso de las TIC no está por ello mismo en capacidad de experimentar las mejoras que las mismas pueden comportar para su propia enseñanza, o de comprender que dichas mejoras son de hecho posibles. De allí que cabe esperar que un profesor inexperto en el uso de las TIC considere que estas no son beneficiosas para su enseñanza; mientras que un profesor capacitado opinará justamente lo contrario.

Esto es un hallazgo muy relevante porque indica que el *nivel de pericia* (al menos autopercebida) en el uso de las TIC influye sobre la *actitud* que se forma el profesor universitario de segundas lenguas acerca de la utilidad que tienen las TIC en su enseñanza. Además puede interpretarse, en un sentido más teórico, como que la falta de conocimiento (desinformación, ignorancia) acerca del objeto actitudinal (TIC) puede llevar a formarse una actitud negativa, de rechazo o minusvaloración hacia dicho objeto, mientras que la actitud positiva, de aceptación o justa valoración está determinada por el conocimiento (práctica) acerca del objeto.

En torno a la correlación 4A-4B, se identifica un patrón de intercorrelaciones simultáneas mayormente con los items 28A, 3A y 17B, que se refieren a la autopercepción de pericia en el uso de las TIC específicamente en la enseñanza, la adquisición de destreza en el uso de las TIC por aprendizaje independiente y el uso de *Blogs/Wikis*, al menos una vez por semestre, para la enseñanza de segundas lenguas mediante las TIC.

Se observa que los profesores que tienden a adquirir su destreza en el uso de las TIC por aprendizaje independiente, tienden a su vez a auto-percibirse como expertos en el uso de las mismas, tanto con propósito general como en la enseñanza de segundas lenguas en particular. Esto podría indicar que el que aprende por sí mismo tiende a volverse experto en lo que aprende, principio este que suele revelarse como cierto en la praxis educativa; o puede también interpretarse como que el que se vuelve experto adquiere la capacidad para aprender sin necesidad de ayuda educativa formal.

Se observa que los profesores de segundas lenguas que tienden a usar *Blogs/Wikis*, al menos una vez por semestre, tienden a su vez a creer que las TIC mejoran su enseñanza. Nótese que los *Blogs/Wikis* son una herramienta Web 2.0 de propósito general, por lo cual puede interpretarse este hallazgo en el sentido de que aquellos profesores que usan ese tipo de herramientas Web 2.0 logran mejorar su enseñanza de segundas lenguas gracias a ellas, o también que las mejoras en la enseñanza que estos profesores asocian al uso de las TIC se deben en buena medida al uso de *Blogs/Wikis* para los trabajos escritos que deben elaborar los alumnos como parte del curso universitario de segundas lenguas.

Se observa por otra parte, una importante correlación 3B-4B, indicando que los profesores que se autoperciben como expertos en el uso de las TIC, también evidencian haber adquirido destreza en las mismas a través de diversos recursos de aprendizaje, tanto formales como informales; pero no es la destreza adquirida -o a través de qué medios o recursos

se adquirió- lo que mayormente influye en la creencia de que las TIC mejoran la propia enseñanza de segundas lenguas, sino el nivel de destreza alcanzado por el profesor (al menos según este último lo autopercibe).

Tabla 130. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 6A-6B-6C

	6A	6B	6C	Promedio
17B	0,098	0,362	0,328	0,263
3B	0,230	0,191	0,279	0,233
17A	0,110	0,289	0,278	0,226
3A	0,133	0,255	0,254	0,214
27A	0,115	0,222	0,233	0,190
8Adic	0,103	0,230	0,220	0,185
5A	0,199	0,119	0,213	0,177
8B	0,123	0,197	0,209	0,176
22A	0,087	0,212	0,215	0,171
12B	0,103	0,196	0,201	0,167
36A	0,203	0,081	0,190	0,158
4B	0,053	0,203	0,183	0,146
28A	0,029	0,216	0,183	0,143
26A	0,133	0,113	0,170	0,139
8A	0,104	0,148	0,163	0,138
9A	-0,125	0,208	0,063	0,132
21A	-0,075	0,208	0,109	0,131
12A	0,051	0,171	0,151	0,124
30B	0,037	0,171	0,160	0,123
30A	-0,014	0,176	0,129	0,106
24B	-0,004	0,183	0,120	0,102

Las intercorrelaciones en el subgrupo de variables 6A-6B-6C indican que los profesores que tienden a creer que el entrenamiento tecnológico es útil para el uso de aplicaciones informáticas de propósito general, como *Powerpoint* y *Excel*, pueden indistintamente creer que dicho entrenamiento también es útil o no, para el uso de las herramientas Web 2.0, y viceversa; lo cual indica que se trata de dos conjuntos de herramientas tecnológicas de diferente naturaleza o aplicabilidad, como evidentemente lo son en efecto.

Ahora bien, resulta interesante que los profesores que tienden a considerar útil el entrenamiento tecnológico para el uso de las herramientas Web 2.0 (6B) son quienes en mayor medida tienden a usar específicamente los *Blogs* y *Wikis* en su enseñanza (17B), pero no otro tipo de herramientas Web 2.0, como *Podcasts*, *RIA-CLEAR*, *SpeakEverywhere* y Plataforma Oral *SE* (17A). Los *Blogs* y *Wikis* son herramientas de utilidad para los trabajos o tareas escritas de los alumnos, este hallazgo sugiere que estos profesores son los que no tienden a privilegiar la producción oral, sino la escucha y la escritura. Suposición esta que queda confirmada al observar que los profesores que tienden a privilegiar la producción oral (21B), tienden al mismo tiempo a usar herramientas de comunicación oral síncrona para la enseñanza de la destreza oral (ítem 8), pero no guardan relación estadísticamente significativa con el uso de *Blogs* o *Wikis* en su enseñanza virtual (17B), aunque sí con otras herramientas Web 2.0 más pertinentes para la destreza oral de los alumnos (17A); mientras que los profesores que tienden a privilegiar la escucha y la escritura (21B), tienden al mismo tiempo a usar *Blogs* y *Wikis* para trabajos escritos en su enseñanza virtual (17B), pero no guardan relación estadísticamente significativa con el uso de herramientas de comunicación oral síncrona para la enseñanza de la destreza oral (ítem 8), ni con otras herramientas Web 2.0 más pertinentes para la destreza oral de los alumnos (17A).

Se tiene así una clara evidencia de que los profesores que enseñan segundas lenguas en línea a nivel universitario en los Estados Unidos se diferencian en dos grupos: por una parte, quienes privilegian la escucha y

la escritura, por sobre la producción oral y, en consecuencia utilizan herramientas Web 2.0 apropiadas para los trabajos escritos de los alumnos, tales como *Blogs* y *Wikis*; y por otra parte, quienes privilegian la producción oral, por sobre la escucha y la escritura y, en consecuencia utilizan herramientas Web 2.0 apropiadas para la comunicación oral, tales como *Skype*, *Messenger*, *Wimba Pronto*, *RIA-CLEAR* y *Plataforma Oral SpeakEverywhere*.

Los profesores del primer grupo, tienden en menor medida a considerar a las TIC beneficiosas para la enseñanza idiomática en general (27A) y para la enseñanza del habla en particular (27B), al igual que son quienes considerados en conjunto enseñan una menor cantidad de idiomas actualmente en línea (29B).

Asimismo y como cabría esperar a la luz de las tendencias reflejadas a lo largo de este análisis, el primer grupo es minoritario en relación al segundo grupo, siendo los profesores que privilegian la escucha y la escritura 47, mientras que los que privilegian la producción oral ascienden a 112; respectivamente, el 27,49% y el 65,50% de la muestra total de profesores encuestados que contestaron total o parcialmente el cuestionario.

Es inevitable hacer en este punto una predicción, habida cuenta del aumento acelerado de la enseñanza de la destreza oral en línea que se observa de acuerdo con los resultados de este estudio, y la cual consiste en anticipar para los próximos años que los profesores que integran el primer grupo identificado anteriormente disminuirán significativamente en relación con los profesores que integran el segundo grupo hasta desapa-

recer completa o casi completamente, bien sea porque los del primero se desplazarán hacia el segundo grupo a medida que su grado de conocimiento de las herramientas Web 2.0 para la comunicación oral aumente, o bien porque los nuevos profesores que se incorporen al sistema universitario en cursos de segundas lenguas, lo hagan de una vez en el segundo grupo aquí identificado.

Pudiera aventurarse la hipótesis de que los profesores del primer grupo se han quedado en cierta medida rezagados con respecto a los del segundo grupo, en cuanto al uso de las TIC para la enseñanza de la destreza oral en línea, y esto probablemente se ha debido al poco uso que, en general, estos profesores han hecho de herramientas para la comunicación oral síncrona en su actividad docente y en su vida personal, tales como *Skype*, *Messenger* y *Wimba Pronto*.

Queda como hipótesis a verificar en futuros estudios, si este patrón se asocia a posibles variables conductuales del docente, tales como su personalidad (extroversión-introversión) o su predisposición personal hacia un determinado tipo de canal para sus procesos de comunicación con el mundo (escrito vs. audiovisual).

Tabla 131. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 8Adic-8A-8B

	8Adic	8A	8B	Promedio
18B	0,396	0,472	0,526	0,465
20A	0,307	0,442	0,476	0,409
25A	0,391	0,355	0,403	0,383
22A	0,334	0,335	0,381	0,350
21B	0,266	0,339	0,333	0,313
18C	0,241	0,301	0,339	0,294
18A	0,229	0,305	0,343	0,292
17A	0,258	0,271	0,342	0,290
19A	0,307	0,293	0,247	0,282
3B	0,304	0,272	0,270	0,282
12B	0,197	0,332	0,277	0,269
27A	0,293	0,245	0,249	0,262
21A	0,263	0,249	0,271	0,261
28A	0,237	0,235	0,294	0,256
3A	0,258	0,232	0,217	0,236
12A	0,189	0,291	0,220	0,233
10B	0,213	0,205	0,272	0,230
10A	0,198	0,199	0,270	0,222
27B	0,201	0,219	0,211	0,210
5A	0,220	0,201	0,193	0,205
4A	0,222	0,181	0,203	0,202
4B	0,203	0,183	0,213	0,200
6C	0,220	0,163	0,209	0,197
36A	0,223	0,189	0,170	0,194
6B	0,230	0,148	0,197	0,192
17B	0,231	0,136	0,196	0,188
9A	0,201	0,105	0,178	0,161
29B	0,137	0,140	0,172	0,150

Las intercorrelaciones en el subgrupo de variables 8Adic-8A-8B revelan una alta asociación entre el uso y frecuencia de uso de herramientas de comunicación oral síncrona para la enseñanza de la destreza oral, y el uso de estas para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral.

Se observa asimismo que los profesores que tienden a usar en mayor medida dichas herramientas tienden a su vez a: (a) asignar frecuentemente examen oral síncrono en su enseñanza (18B); (b) realizar fre-

cuentemente tareas de habla (20A); (c) evaluar la destreza oral sincrónicamente (25A); (c) crear tareas de habla propias para la evaluación de la destreza oral (22A); (d) enfatizar la producción oral por sobre la escucha y escritura (21B); (e) asignar frecuentemente examen oral asíncrono en su enseñanza (18C); (f) asignar frecuentemente tareas de producción oral en la enseñanza (18A); (g) usar frecuentemente otras herramientas Web 2.0 para la enseñanza en general (17A); (h) asignar tareas orales en la enseñanza específicamente mediante las TIC (19A); (i) autoperibirse como diestro en el uso de las TIC (3B); (j) usar *Audacity* para una gama mayor de diferentes actividades; (k) además de la destreza oral (12B), considerar a las TIC beneficiosas para la enseñanza idiomática en general (27A); (l) crear módulos orales propios para la enseñanza de la destreza oral (21A); (m) autoperibirse como expertos en el uso de las TIC (28A).

Se observa entonces que estos profesores hacen un uso amplio de las TIC en la enseñanza de idiomas en línea, tanto para la destreza oral como para el resto de actividades vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que utilicen diferentes herramientas de comunicación oral síncrona para una gama amplia de actividades de enseñanza, incluyendo la destreza oral, y que también utilicen otras herramientas Web 2.0 en su enseñanza.

Es de destacar que en la medida en que los profesores emplean las TIC para la enseñanza de la destreza oral, su percepción de beneficios de las TIC para la enseñanza de idiomas es mayor (intercorrelaciones ítem 8-27A). Son estos profesores justamente los que consideran más beneficio-

sas las TIC para esa enseñanza y, por ende, los que revelan tener una actitud más favorable. Se corrobora así lo ya planteado en relación a que el mayor grado de conocimiento, información, dominio o pericia respecto del objeto actitudinal, determina una mayor actitud favorable hacia el mismo.

Otro hallazgo interesante es que los profesores que mayor dominio revelan en el uso de las TIC para la enseñanza de la destreza oral (21A, 22A) tienden en alguna medida a preocuparse porque el alumno haga un uso indebido de las TIC en sus estudios (26A), al igual que a creer ligeramente que las TIC son difíciles de usar para la enseñanza y la evaluación (26D). Esto puede interpretarse como la consecuencia lógica del dominio en el uso de las TIC en la enseñanza, sugiriendo que mientras más intensivamente se usa la tecnología, más se descubren sus beneficios potenciales y se comprende mejor su grado de dificultad, al igual que sus riesgos; de hecho, la importante magnitud de las intercorrelaciones 26A-26D-27A apoyan esta interpretación.

Pero, además, esto indica claramente que quienes conocen mejor estas tecnologías y hacen un uso más intensivo o sofisticado de las mismas en la enseñanza virtual de idiomas a nivel universitario, perciben más beneficios que riesgos y, por ende, desarrollan una actitud favorable hacia las mismas; actitud que, por otra parte, no se afecta por la percepción de mayor dificultad de uso.

Tabla 132. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 9A-10A-10B

	9A	10A	10B	Promedio
25A	0,249	0,277	0,295	0,274
18B	0,167	0,247	0,308	0,241
8B	0,178	0,270	0,272	0,240
22A	0,227	0,248	0,243	0,239
30B	0,199	0,230	0,274	0,234
30A	0,190	0,243	0,269	0,234
2B	0,264	0,203	0,192	0,220
18C	0,181	0,213	0,243	0,212
27A	0,181	0,235	0,210	0,209
20A	0,142	0,222	0,254	0,206
8Adic	0,201	0,198	0,213	0,204
18A	0,147	0,185	0,216	0,183
8A	0,105	0,199	0,205	0,170
6B	0,208	0,116	0,150	0,158
24D	0,178	0,141	0,141	0,153
29B	0,042	0,176	0,196	0,138
3B	0,160	0,095	0,098	0,118
24B	-0,057	-0,094	-0,160	0,104

Las intercorrelaciones 9A-10A-10B indican que los profesores que tienden a usar VoiceThread para la enseñanza en general, también usan esta herramienta para la enseñanza de la destreza oral específicamente. Este grupo de variables se asocia de manera importante a la Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (25A). Es decir, los profesores que tienden a evaluar sincrónicamente la destreza oral en sus cursos en línea de segundas lenguas, tienden también a usar la herramienta *VoiceThread*, independientemente de las prestaciones que para esto pudiera tener la plataforma básica del curso, como *Blackboard IM (Wimba Pronto)*, *MyLanguageLab* u otra.

Es natural que estos profesores busquen utilizar herramientas especialmente apropiadas para la evaluación de la destreza oral, como es el caso de *VoiceThread*. Destaca en esta misma línea de hallazgos que los

profesores que tienden a usar *VoiceThread* para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral (10B), tienden a su vez a asignar con mayor frecuencia examen oral síncrono en la enseñanza mediante las TIC (18B). Pudiera concluirse que el uso de *VoiceThread* facilita la realización de la evaluación oral de manera asincrónica en los cursos en línea de segundas lenguas a nivel universitario.

Por lo tanto, si se busca fomentar o expandir la evaluación sincrónica en línea entre el profesorado de segundas lenguas, es probable que una buena estrategia consista en darles a conocer la herramienta *VoiceThread* y, posiblemente, adiestrarles en su utilización.

Tabla 133. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 11A-12A-12B

	11 ^a	12A	12B	Promedio
20 ^a	0,234	0,402	0,412	0,349
8 ^a	0,144	0,291	0,332	0,256
17 ^a	0,198	0,194	0,269	0,220
8B	0,097	0,220	0,277	0,198
18B	0,128	0,229	0,232	0,196
27B	0,146	0,180	0,234	0,187
29B	0,109	0,238	0,212	0,187
28 ^a	0,213	0,142	0,203	0,186
22 ^a	0,125	0,217	0,214	0,186
21B	0,107	0,210	0,239	0,185
18 ^a	0,169	0,199	0,170	0,179
18C	0,143	0,183	0,165	0,164
6B	0,117	0,171	0,196	0,161
8Adic	0,097	0,189	0,197	0,161
24E	0,134	0,215	0,124	0,158
19 ^a	0,101	0,178	0,174	0,151
6C	0,089	0,151	0,201	0,147
21 ^a	0,102	0,124	0,206	0,144
27 ^a	0,091	0,129	0,184	0,135
7 ^a	-0,092	-0,136	-0,176	0,135
24F	-0,052	-0,167	-0,124	0,115

Las intercorrelaciones 11A-12A-12B indican que los profesores que tienden a usar *Audacity* para la enseñanza en general, también usan esta herramienta para la enseñanza de la destreza oral específicamente. Este grupo de variables se asocia de manera importante a la Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla en la Enseñanza mediante las TIC (20A). Es decir, los profesores que tienden a realizar tareas de habla con mayor frecuencia en su enseñanza virtual de segundas lenguas, tienden también a usar la herramienta *Audacity*, independientemente de las prestaciones que para esto pudiera tener la plataforma básica del curso, como *Blackboard*, *MyLanguageLab* u otra.

Es natural que estos profesores busquen utilizar herramientas especialmente apropiadas para la realización de tareas de habla, como es el caso de *Audacity*. Destaca en esta misma línea de hallazgos que los profesores que tienden a usar *Audacity* para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral (12B), tienden a su vez usar con mayor frecuencia herramientas de comunicación oral síncrona específicamente para la enseñanza de la destreza oral mediante las TIC (8A).

Pudiera entonces concluirse que el uso de *Audacity* facilita la enseñanza de la destreza oral en los cursos en línea de segundas lenguas a nivel universitario. Por lo tanto, si se busca fomentar o expandir la enseñanza de la destreza oral en línea entre el profesorado de segundas lenguas, es probable que una buena estrategia consista en darles a conocer la herramienta *Audacity* y, posiblemente, adiestrarles en su utilización.

El uso de herramientas como *Audacity* y *VoiceThread*, se asocia también en cierta medida con el uso de herramientas de comunicación oral para una gama mayor de diferentes actividades mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral (8B); y en el caso de *Audacity*, con el uso frecuente de otras herramientas Web 2.0 para la enseñanza en general mediante las TIC (17A). Esto conlleva a la implicación de que los profesores que tienden a enseñar y evaluar la destreza oral sincrónicamente mediante las TIC, tienden a su vez a utilizar una mayor cantidad de herramientas y plataformas tecnológicas diferentes. En tal sentido, quienes mejor aprovechan las ventajas que brindan las TIC para la enseñanza de segundas lenguas en línea son los que se aventuran a explorar una mayor gama de alternativas tecnológicas en su enseñanza.

Tabla 134. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 18A-18C

	18A	18C	Promedio
20A	0,517	0,471	0,494
21B	0,385	0,381	0,383
8B	0,343	0,339	0,341
22A	0,314	0,363	0,338
28A	0,323	0,349	0,336
8A	0,305	0,301	0,303
19A	0,350	0,253	0,301
21A	0,291	0,300	0,296
27B	0,297	0,288	0,293
36A	0,291	0,276	0,283
27A	0,267	0,279	0,273
5A	0,165	0,311	0,238
8Adic	0,229	0,241	0,235
10B	0,216	0,243	0,230
24C	0,230	0,204	0,217
2A	0,163	0,242	0,202
17A	0,182	0,218	0,200
4B	0,143	0,255	0,199
10A	0,185	0,213	0,199
12A	0,199	0,183	0,191

29B	0,204	0,165	0,184
30A	0,160	0,187	0,173
30B	0,172	0,167	0,169
12B	0,170	0,165	0,168
24F	0,143	0,190	0,167
9A	0,147	0,181	0,164
3B	0,107	0,217	0,162
11A	0,169	0,143	0,156
25A	0,127	0,180	0,153

Las intercorrelaciones 18A-18C indican que los profesores que asignan frecuentemente tareas de producción oral en la enseñanza (18A), también tienden en alta medida a asignar frecuentemente examen oral asíncrono en la enseñanza mediante las TIC (18C), aunque también en grado importante la aplicación de examen oral síncrono (18B).

Esto pudiera indicar que la asignación de examen oral síncrono es más difícil o complicada (posiblemente por problemas de coordinación del grupo de alumnos) que la de examen oral asíncrono, lo que implicaría una suerte de limitación al grado en el cual realmente pueden aprovecharse las TIC para la enseñanza sincrónica en línea.

Cabría por esta razón recomendar la realización de una investigación que permita explorar los factores que inciden en la utilización de las TIC específicamente para la enseñanza y la evaluación sincrónica en línea, los cuales pueden ser inherentes a las herramientas tecnológicas (dificultad de uso) o, más probablemente de conformidad con los resultados del presente estudio, estar relacionados con problemas de organización de la clase (programación de actividades, supervisión individual del alumno, etcétera).

No existen indicios en nuestro estudio que señalen como un factor

relevante la dificultad de uso de las TIC (26D), variable cuyas intercorrelaciones con el uso de las TIC, tanto en general, como para la enseñanza en general y de la destreza oral en particular, no son estadísticamente significativas.

Las variables 18A y 18C se asocian de manera importante a la Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla en la Enseñanza mediante las TIC (20A), el Énfasis en la Producción Oral vs. Escucha y Escritura (21B), la Intensidad de Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona en la Enseñanza mediante las TIC (8B), la Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (22A), la Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Enseñanza (28A), la Frecuencia de Uso de Herramientas de Comunicación Oral Síncrona para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC (8A), la Asignación de Tareas Orales en la Enseñanza mediante las TIC (19A), la Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral (21A), la Percepción de Beneficios de las TIC para la Enseñanza del Habla (27B), el Interés en contestar el Cuestionario de este Estudio (36A) y la Percepción de Beneficios de las TIC para la Enseñanza (27A).

Este perfil indica que los profesores que han alcanzado destreza en el uso de las TIC manifiestan una actitud más favorable hacia las mismas, y de hecho las utilizan y lo hacen con mayor frecuencia e intensidad para una gama amplia de actividades de enseñanza en línea de segundas lenguas, incluida la enseñanza de la destreza oral, así como también para la evaluación de dicha destreza, tanto asincrónica como sincrónicamente.

También revelan una mayor motivación en relación con el tema de las TIC y la utilización de las mismas en su enseñanza, como lo indica su mayor interés por contestar el cuestionario de este estudio.

Tabla 135. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 30A-30B

	30A	30B	Promedio
36A	0,519	0,431	0,475
28A	0,415	0,407	0,411
34A	0,374	0,367	0,371
29B	0,340	0,362	0,351
27A	0,301	0,265	0,283
10B	0,269	0,274	0,271
10A	0,243	0,230	0,237
4B	0,238	0,201	0,220
21A	0,202	0,188	0,195
9A	0,190	0,199	0,195
20A	0,166	0,217	0,192
18C	0,187	0,167	0,177
6B	0,176	0,171	0,173
18A	0,160	0,172	0,166
2A	0,152	0,176	0,164
27B	0,167	0,127	0,147
31A	-0,123	-0,169	0,146
6C	0,129	0,160	0,145

Las intercorrelaciones 30A-30B indican que los profesores que tienden a enseñar actualmente en los máximos niveles académicos (30A), también tienden en alta medida a enseñar en mayores niveles académicos (30B). Estas variables no miden lo mismo, pues la primera se refiere a dar clases en cursos de doctorado y maestría, mientras que la segunda se refiere a la diversidad de niveles académicos universitarios en los que el profesor da clases (no solamente doctorado y maestría, sino también especialización y pregrado).

Esta correlación simplemente indica que aquellos profesores que

enseñan en los máximos niveles académicos tienden a no hacerlo también en cursos de menor nivel académico, sino a irse acotando exclusivamente hacia los cursos de mayor nivel académico. Esto trae consigo la obvia implicación de que los profesores de menor nivel de pericia y profundidad académica, son los que se encargan preferentemente de los cursos de menor nivel académico, quedando las mayores capacidades docentes para los cursos de mayor nivel académico.

Las variables 30A y 30B a su vez intercorrelacionan de manera importante con las siguientes variables: Interés en contestar el Cuestionario de este Estudio (36A), Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Enseñanza (28A), Nivel Educativo del Profesor (34A), Cantidad de Idiomas enseñados actualmente en Línea (29B), Percepción de Beneficios de las TIC para la Enseñanza (27A) e Intensidad de Uso de *VoiceThread* en la Enseñanza mediante las TIC (10B).

Este perfil o patrón de interrelaciones en la muestra de profesores encuestados, corrobora hallazgos reportados anteriormente en dirección a que el mayor nivel de pericia y conocimiento de las TIC, determina una actitud más favorable hacia las mismas. Además, el patrón señala que en este caso la pericia y conocimiento de las TIC se asocia con la formación educativa (nivel de instrucción) del profesor, así como con su participación en cursos de mayor nivel académico y la enseñanza de una cantidad de idiomas diferentes, es decir, con el escalafón docente (no necesariamente vinculado a la experiencia docente) y el ser multilingüe.

Así mismo, la destreza en el uso y actitud hacia las TIC, el escalafón docente y la enseñanza de varios idiomas actualmente en línea, se aso-

cian con la tendencia a utilizar una gama mayor de herramientas tecnológicas, que no tienen una elevada frecuencia de utilización en la generalidad de los profesores de segundas lenguas en línea, como es el caso de la herramienta *VoiceThread*, la cual puede caracterizarse como más sofisticada para la enseñanza de idiomas en línea, y especialmente apropiada para la enseñanza de la destreza oral.

Esto quiere decir que la penetración de las TIC en la enseñanza virtual de segundas lenguas a nivel universitario en los Estados Unidos, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de la destreza oral, está siendo impulsada por los profesores de mayor pericia, escalafón académico y actividad docente actual, independientemente de su edad, sexo o del tipo de idioma o idiomas enseñados en línea.

Tabla 136. Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 32A-33A

	32A	33A	Promedio
34A	0,266	0,308	0,287
26A	-0,251	-0,246	0,248
29A	-0,231	-0,191	0,211
28A	0,110	0,247	0,179
2A	-0,253	-0,104	0,178
25A	-0,169	-0,176	0,173
17A	0,093	0,188	0,141
3A	-0,219	-0,039	0,129
24F	0,061	0,163	0,112

La correlación 32A-33A indica un alto grado de asociación entre la edad del profesor y su experiencia docente, lo cual es hasta cierto punto algo obvio; pero, más importante que eso, es que ni la edad, ni la experiencia docente (entendida como la cantidad de años que lleva el sujeto siendo docente), guardan relación con la habilidad en el uso de las TIC, el escalafón docente (nivel académico que enseña), ni la cantidad de idio-

mas que enseña actualmente en línea. Los profesores más jóvenes, no obstante, tienden en cierta medida a usar una mayor cantidad de plataformas básicas para la realización de sus cursos en línea (2A), adquirir su destreza en el uso de las TIC por aprendizaje independiente (3A), preocuparse porque el alumno haga un uso indebido de las TIC en sus estudios (26A), enseñar el idioma español actualmente en línea (29A) y tener un menor nivel de instrucción (34A). Debe señalarse asimismo, que los profesores de mayor edad y experiencia docente, también son los que tienen mayor nivel de instrucción.

Análisis del uso de Herramientas Tecnológicas

En el Anexo L se presenta una matriz de intercorrelaciones para la realización de un análisis particularizado de las principales *variables de uso de herramientas tecnológicas* incluidas en el cuestionario, las cuales requirieron ser dicotomizadas. En el Anexo M se presenta el significado de cada variable y la data correspondiente con la cual se calculó la matriz de intercorrelaciones del Anexo L.

En general, todas las variables de uso se relacionan entre sí, lo que refuerza el hallazgo de que la mayor aplicación de las TIC a la enseñanza de segundas lenguas a nivel universitario se vincula con una mayor gama o diversidad de herramientas tecnológicas que el profesor conoce y domina.

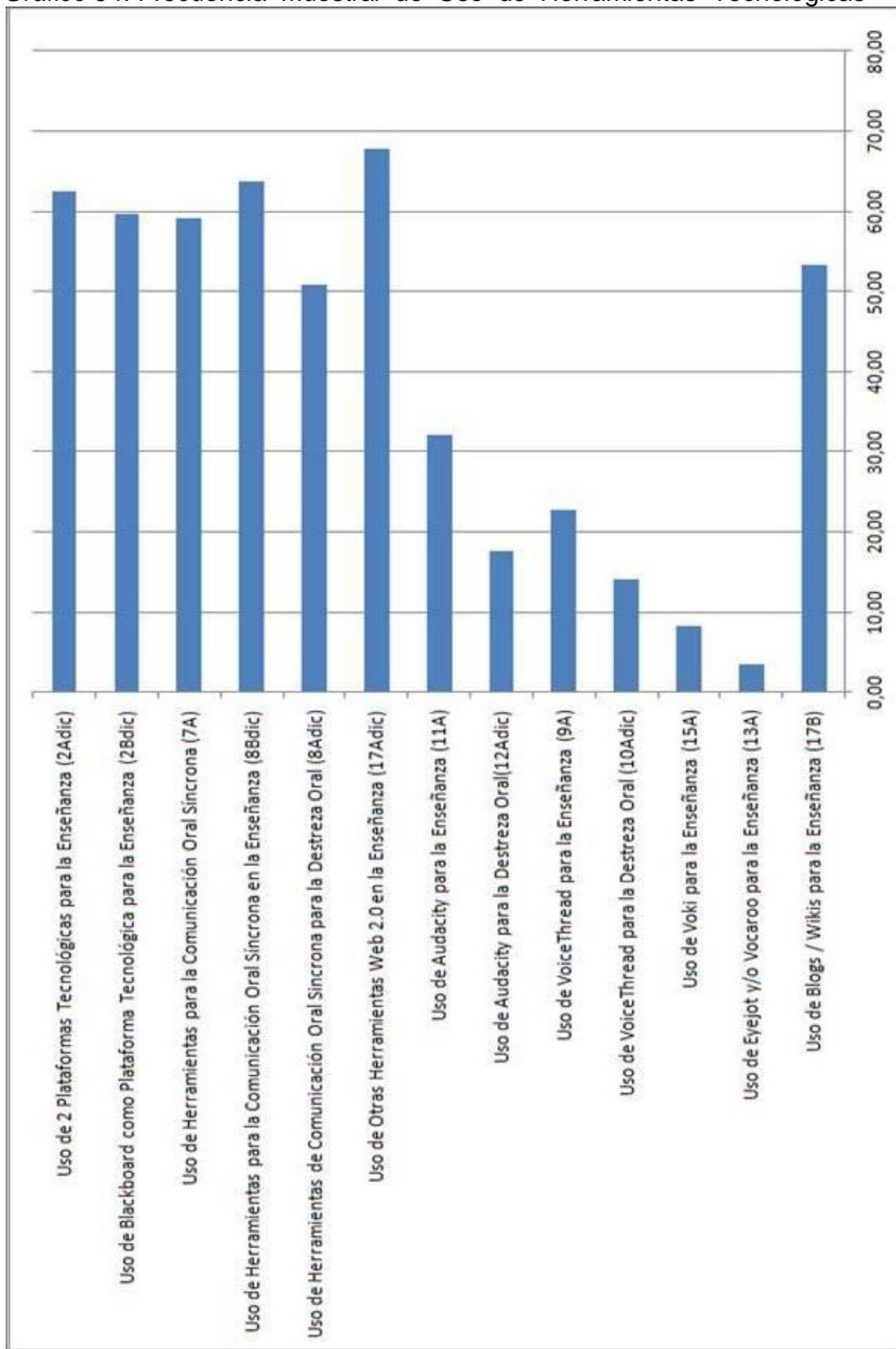
A continuación se presenta un análisis comparativo de las variables analíticas de uso de herramientas tecnológicas en cuanto a su incidencia

en la muestra de estudio.

Tabla 137. Análisis Comparativo de las Variables Analíticas Dicotomizadas de Uso de Herramientas Tecnológicas en la Muestra de Estudio

COD.	VARIABLE	%	Frecuencia
17B	Uso de Blogs / Wikis para la Enseñanza (17B)	53,22	91
13A	Uso de Eyejot y/o Vocaroo para la Enseñanza (13A)	3,51	6
15A	Uso de Voki para la Enseñanza (15A)	8,19	14
10Adic	Uso de VoiceThread para la Destreza Oral (10Adic)	14,04	24
9A	Uso de VoiceThread para la Enseñanza (9A)	22,81	39
12Adic	Uso de Audacity para la Destreza Oral(12Adic)	17,54	30
11A	Uso de Audacity para la Enseñanza (11A)	32,16	55
17Adic	Uso de Otras Herramientas Web 2.0 en la Enseñanza (17Adic)	67,84	116
8Adic	Uso de Herramientas de Comunicación Oral Sincrónica para la Destreza Oral (8Adic)	50,88	87
8Bdic	Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona en la Enseñanza (8Bdic)	63,74	109
7A	Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona (7A)	59,06	101
2Bdic	Uso de Blackboard como Plataforma Tecnológica para la Enseñanza (2Bdic)	59,65	102
2Adic	Uso de 2 Plataformas Tecnológicas para la Enseñanza (2Adic)	62,57	107

Gráfico 94. Frecuencia Muestral de Uso de Herramientas Tecnológicas



Análisis Factorial

Con el objeto de validar los hallazgos del análisis correlacional efectuado, se decidió realizar un Análisis Factorial por Componentes Principales de los datos, obteniendo con ello tres elementos de mucha importancia para el presente trabajo de investigación:

1. Validación del instrumento de medida utilizado por la técnica de Validez de Constructo, que es la más sólida que existe, al haberse corroborado la existencia de factores subyacentes en los datos recopilados a través del cuestionario con una clara interpretación teórica.

2. Confirmación, en la estructura factorial subyacente a los datos, de los hallazgos más relevantes que arrojó el Análisis de Intercorrelaciones.

3. Identificación de la estructura factorial relevante y significativa, con un total de 9 factores. Este aporte es de importante profundidad teórica.

En el Anexo N se adjunta la Matriz de Correlaciones Ítem-Factor (componentes principales identificados en el Análisis Factorial).

En el *Cuadro 22* se denomina los factores subyacentes y se les interpreta mediante algunas relaciones notorias identificadas en la matriz de componentes principales del Anexo N, vinculadas a cada factor.

Cuadro 22. Factores Subyacentes a la Data y Relaciones Notorias

FACTOR	RELACIONES NOTORIAS
Factor 1: Oral-centrismo	
Factor 2: Escrito-centrismo	El riesgo de uso indebido de las TIC por el alumno se presenta en las herramientas para destreza escrita
	El uso de herramientas para la destreza escrita se percibe fácil (no difícil)
Factor 3: Ranking Académico	En los cursos más avanzados los profesores emplean Voicethread
	El riesgo de uso indebido de las TIC por el alumno se presenta solo en los cursos menos avanzados (donde el alumno es menos maduro)
Factor 4: Entrenamiento-dependencia	La utilidad percibida del entrenamiento en TIC revela la necesidad de recibir entrenamiento en TIC
	Quienes usan las TIC para la destreza oral no consideran útil el entrenamiento
Factor 5: Innovación y Libertad de Criterio	Tendencia al uso de herramientas especializadas poco comunes
	Los que se animan a probar herramientas diferentes tienen menos experiencia docente (docentes noveles, más abiertos a nuevas experiencias o paradigmas)
	Los que se animan a probar herramientas diferentes no proporcionan retroalimentación al alumno
Factor 6: Diversidad de plataformas	Quienes usan más plataformas son más jóvenes y tienen menos experiencia docente
	Quienes usan más plataformas aprenden las TIC de manera independiente
Factor 7: Actitud hacia las TIC en la enseñanza	El nivel de pericia en el uso, determina la actitud favorable hacia las TIC en la enseñanza
	Quienes se consideran expertos, no perciben utilidad en el entrenamiento tecnológico
Factor 8: Suministro de retroalimentación	Los que suministran retroalimentación usan plataformas más convencionales - Son más restrictivos en lo que se espera que el alumno aprenda
Factor 9: Retroalimentación individual	Las herramientas de comunicación oral síncrona facilitan la retroalimentación individual y no son apropiadas para la grupal
Factores 10 a 18	No interpretables

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Conclusiones y consideraciones sobre la muestra

La muestra de este estudio fue autoseleccionada, destacando al respecto lo siguiente:

- Se trata de sujetos motivados por el tema de las TIC en la enseñanza y con buena disposición a participar en este tipo de estudios.

- De acuerdo con el requisito de haber impartido al menos una clase de segundas lenguas en forma virtual, se trata de docentes familiarizados con el uso efectivo de las TIC en la enseñanza. No obstante, también significa que todos los sujetos están “bloqueados” en esta variable, es decir, se trata de una muestra donde todos tienen experiencia cierta de utilización de las TIC para la enseñanza virtual de segundas lenguas.

- El 75% aproximadamente de la muestra son mujeres. Esto hace que los resultados se inclinen más hacia lo que responderían las mujeres; sin embargo, un 25% aproximadamente de hombres en la muestra es suficiente para garantizar su representación de género en la misma, por lo que el sexo del sujeto es una variable válida para el análisis demográfico (el sexo no está “bloqueado”, sino que varía en la muestra).

- Al menos el 81,3% de la muestra total (171 sujetos) corresponden a profesores con nivel de formación de postgrado, destacando que al menos un importante 32,7% tienen nivel académico doctoral. Se trata así de una muestra de sujetos altamente cualificada. Se sabe que en los Estados

Unidos la carrera docente a nivel universitario es muy competitiva, razón por la cual estos profesionales se ven impulsados a obtener cada vez mayores credenciales académicas. Esto podría explicar la elevada proporción de formación de postgrado observada en esta muestra y, sobre todo, el importante porcentaje de doctores. Y como los resultados de este estudio evidencian que los docentes con mayor grado de formación académica son quienes tienen mayor probabilidad de haber impartido sus clases de lengua extranjera de manera virtual al menos una vez, y dado que este último era un requisito para participar en el estudio, es natural que se presente una elevada proporción de sujetos de un alto nivel académico.

- Debido a la ausencia de correlación estadísticamente significativa o correlaciones bajas en una muestra de tamaño reducido como la utilizada en este estudio, no se observan efectos de interacción entre el sexo del sujeto y el grado de formación académica, el nivel académico promedio de enseñanza actual, el tipo de idiomas enseñados ni su cantidad.

- En su mayoría son docentes con más de 10 años de experiencia enseñando segundas lenguas (entre el 64,3% y el 78,3% de la muestra).

Dado todo lo anterior, en esta investigación no se hacen inferencias respecto a la proporción poblacional, siendo los resultados obtenidos únicamente de alcance muestral, es decir, científicamente válidos tan solo para los sujetos específicos que participaron en la investigación; lo que sin embargo no impide extraer información significativa desde el punto de vista teórico y práctico a partir de los resultados obtenidos, dada la validez interna de la investigación según se desprende de los hallazgos de rele-

vancia obtenidos, los cuales son consistentes con lo reportado por la literatura revisada, tal como se verá a continuación.

Conclusiones sobre los hallazgos demográficos

Señalamos que en la muestra inicial de 282 profesores universitarios de lenguas como segundo idioma que se animaron a participar en esta investigación, el 68,4% (193) de los mismos han enseñado cuando menos una clase de idiomas de manera virtual a lo largo de su experiencia profesional; lo que daría cuenta del nivel de penetración que están teniendo las TIC en la enseñanza de lenguas como segundo idioma a nivel universitario en los Estados Unidos.

Este hallazgo es consistente con lo reportado en el marco teórico de este estudio acerca del comportamiento estadístico del uso de las TIC, el cual aumenta aceleradamente en función del tiempo, destacando un 63% de 2.500 colegios y universidades encuestadas a nivel nacional que consideran el aprendizaje en línea como parte fundamental de la estrategia a largo plazo de sus instituciones (Allen y Seaman, 2010). De acuerdo con Lancashire (2009), la enseñanza virtual universitaria es de uso generalizado y creciente, la velocidad de penetración es francamente acelerada, si se toma en cuenta el hecho de que entre 2006 y 2009, en apenas tres años, la cifra de estudiantes de educación superior en Estados Unidos que tomó un curso en línea, ascendió de 3,5 millones (20%) a 5,6 millones (30%) (Consortio Sloan, 2010).

Los resultados globales del perfil de los sujetos participantes en este

estudio parecieran coincidir con lo reportado en investigaciones demográficas realizadas en profesores de español en Estados Unidos (Cummings, 2005; Rhodes y Branaman, 1999), en el sentido de que estos últimos tienden a ser mujeres de alto nivel académico.

No obstante, la ausencia de correlación estadísticamente significativa entre la enseñanza del idioma español y variables demográficas, como el sexo, la edad y el nivel de educación en la muestra de este estudio, no permiten efectuar afirmaciones concluyentes a este respecto; dado que se observa una incidencia aleatoria del hecho de enseñar español y el ser hombre o mujer, joven o mayor, o ser licenciado o doctor; aun cuando un alto porcentaje de la muestra esté conformada por mujeres de alto nivel académico que enseñan español (44,4% de quienes no dejaron sin contestar ninguno de esos tres ítems, a saber: 64 de 144 sujetos).

Lo que sí está claro es que los resultados de este estudio sugieren prestar mayor atención a la relación entre variables demográficas y el uso de las TIC en la enseñanza. La literatura revisada reporta ausencia de relación o evidencia no concluyente o contradictoria entre las variables demográficas y la actitud o el uso efectivo de las TIC en la enseñanza. Autores como Albirini (2004) y Lam (2000), reportan ausencia de relación o evidencia no concluyente; pero en cambio autores como Afshari et al. (2009) y Egbert et al. (2002) reportan diferencias estadísticamente significativas en cuanto al uso de las TIC en la enseñanza y variables demográficas como el sexo, la edad, experiencia como docente, nivel de educación, experiencia enseñando con computadoras y nivel socioeconómico.

En este estudio, no se observa correlación estadísticamente significativa entre el sexo (ítem 31), la edad (ítem 32), la experiencia docente (ítem 33) ni el nivel de educación (ítem 34), con la actitud hacia el uso de las TIC en la enseñanza (ítems 4 y 27); ni tampoco con ninguna de las variables de uso efectivo de las TIC (ítems 7 al 21).

Sin embargo, el nivel académico de enseñanza (ítem 30), es decir, el nivel del curso o cursos impartidos actualmente por el docente, sí presenta correlación estadísticamente significativa con la actitud hacia el uso de las TIC en la enseñanza (ítem 27), y con diversas variables de uso efectivo de las TIC en la enseñanza (Ítems 9, 10, 18, 20 y 21). Por otro lado, y más relevante, debe señalarse que sí se presentan relaciones significativas entre el sexo y la edad, con respecto a variables indicativas de la actitud hacia el uso de las TIC con propósito general.

Los resultados obtenidos en la muestra analizada revelan que las mujeres han adquirido sus destrezas tecnológicas digitales gracias a los cursos, talleres y tutorías formales o informales, en mayor medida que los hombres, quienes tienden a hacerlo mayormente de manera independiente. De igual manera, son concluyentes en cuanto a que los hombres se consideran competentes, diestros y capaces de entrenar a otros en el uso de las TIC, en mayor medida que las mujeres.

Estos hallazgos permiten inferir la incidencia de la *brecha digital por género* en la muestra de estudio, fenómeno ampliamente reportado en la literatura y que revela diferencias significativas en la actitud y el uso efectivo de las TIC en razón del género del sujeto (Martín y Agut, 2005).

En cuanto a las diferencias por sexo, más llamativo aún de los resultados obtenidos en este estudio es que las profesoras encuestadas se consideran *igualmente* hábiles y con conocimientos como educadoras digitales en este momento de su profesión, con respecto a los profesores; pero aun así, se autoperciben como competentes, diestras y capaces de entrenar a otros en el uso de las TIC, *en menor medida que* aquellos. Esto pone en evidencia que la *autoconfianza* de las mujeres en cuanto al dominio de las TIC –independientemente del dominio real que tengan de ellas- es menor que la autoconfianza de los hombres; y en esto pudiera estar incidiendo un factor netamente afectivo, que opera en la esfera de la subjetividad de rol de la mujer en relación con la del hombre. Este fenómeno está reportado en estudios como los de Castaño-Muñoz (2010) y Tien y Fu (2008), según los cuales las mujeres se encuentran aún en desventaja al adquirir destrezas tecnológicas, lo que más allá del acceso a la educación formal, tiene que ver con la persistencia de estereotipos culturales y roles sociales que vinculan en mayor medida a los hombres con el conocimiento tecnológico.

Por lo tanto, cabe concluir que la brecha tecnológica *por género* se presenta en los docentes de segundas lenguas a nivel universitario en Estados Unidos y, aun cuando las mujeres logran superarla a través de la educación formal en el uso de las TIC y sus aplicaciones en la enseñanza, se mantiene un fenómeno de “autoconfianza disminuida” que pudiera llegar a afectar el modo como harán uso de estas tecnologías en sus clases, particularmente en lo que toca a asumir riesgos asociados a la innovación

educativa. Los cursos de capacitación de docentes para el uso de las TIC en la enseñanza deberían tomar en cuenta este factor netamente afectivo que al parecer afecta a los docentes de sexo femenino.

El efecto positivo que tiene el entrenamiento formal en las TIC sobre la actitud (en mayor medida) y uso efectivo (en menor medida) de las mismas en la enseñanza por parte de los docentes se reporta ampliamente en la literatura revisada (Bordbar, 2010; Egbert et al., 2002; Mwalongo, 2011; Pourhosein y Leong, 2012; Shriki y Lavy, 2005; Swain, 2006). Así mismo, se reporta la influencia que tiene una actitud favorable, sobre el uso efectivo que puedan llegar a hacer los docentes de las TIC en su enseñanza. Por lo tanto, sea directamente, o a través de su efecto positivo en la actitud del docente, el entrenamiento formal aumenta la frecuencia e intensidad de utilización de las TIC en la enseñanza. Los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con lo anterior, poniendo de manifiesto cómo a través del entrenamiento y la experiencia adquirida en el uso de las TIC, se logra superar la brecha tecnológica que inicialmente existe en razón del género del sujeto.

Al parecer, las profesoras de segundas lenguas a nivel universitario en Estados Unidos, presentan menos familiarización con las TIC y, por ende, menor confianza en sí mismas en cuanto a su uso y posiblemente una actitud de rechazo, *antes* de aprender a utilizarlas; pero, una vez que lo hacen gracias al entrenamiento formal, su actitud, motivación y pericia en el uso de las TIC se equipara al de los hombres, es decir, después que ya pasaron por el proceso de aprendizaje en el uso de las TIC y sus apli-

caciones en la enseñanza. Este comportamiento se corresponde con lo reportado por Martín y Agut (2005) en cuanto a que el entrenamiento en TIC incide sobre la “auto-eficacia tecnológica”.

A esa misma conclusión, y por las mismas razones, se ha llegado en el caso de las diferencias observadas en la muestra de este estudio entre profesores de menor edad y profesores de mayor edad.

Los resultados obtenidos evidencian que aquellos profesores que se ubican en un mayor rango de edad tienden a adquirir sus destrezas en el uso de las TIC a través de cursos y talleres, en mayor medida que el grupo clasificado en un menor rango de edad; de lo que se infiere que presentan menos familiarización con las TIC y, por ende, menor confianza en sí mismos en cuanto a su uso y posiblemente una actitud de rechazo, *antes* de aprender a utilizarlas; pero una vez que lo hacen, su actitud, motivación y pericia en el uso de las TIC se equipara al de los docentes de menor edad, lo que se desprende de la ausencia de diferencias en cuanto a considerarse hábiles y con conocimientos como educadores digitales en el presente (es decir, *después* que ya pasaron por el proceso de aprendizaje en el uso de las TIC).

Este resultado es consistente con toda la evidencia científica reportada en la literatura revisada, respecto a la conocida *brecha tecnológica generacional* para el uso de las TIC por la población en general (Piscitelli, 2006; Prensky, 2001a) y por los docentes específicamente en la enseñanza (Afshari et al., 2009; Egbert et al., 2002).

La tendencia a aumentar la dependencia de cursos y talleres para el

aprendizaje de las TIC también se apareja, por otra parte, al aumento en los años de experiencia docente. Se ha concluido que la razón de esta relación observada se debe a la influencia de la edad, es decir, a la brecha tecnológica generacional, dado que existe una relación directa y significativa entre edad y años de experiencia docente. En tal sentido, la dependencia de cursos y talleres se debe a la brecha generacional (determinada por la edad) y no a que el docente tenga o no experiencia profesional.

Podría argumentarse que también es posible que a medida que el docente incrementa su experiencia profesional, usualmente impartiendo cursos de cada vez mayor nivel académico, se vea en la necesidad de recibir formación formal en usos cada vez más sofisticados de las herramientas tecnológicas disponibles. Esta última interpretación se contradice con la evidencia reportada en la literatura en cuanto a que incluso los docentes de mayor experiencia profesional tienden a utilizar herramientas tecnológicas básicas y a darles un uso más bien poco sofisticado (Smerdon, Cronen, Lanahan, Anderson, Iannotti y Angeles, 2000). Aunque también hay evidencia que señala que los docentes que más utilizan herramientas tecnológicas en su enseñanza, son también quienes más experiencia profesional tienen (Bordbar, 2010).

A pesar de la evidencia no concluyente reportada en la literatura, el análisis correlacional realizado en este estudio proporciona evidencia concluyente, que la experiencia docente no es el factor determinante de un uso más extenso o sofisticado de las TIC en la enseñanza, por lo que

difícilmente sea la razón por la cual los docentes de mayor experiencia enseñando sean también los que recurren a cursos y talleres formales para recibir entrenamiento y capacitación en el uso de las TIC y sus aplicaciones a la enseñanza (sino que esto último obedece al bien documentado fenómeno de la brecha tecnológica generacional, dada la relación concomitante que existe entre edad y experiencia profesional).

Lo que el análisis de correlación realizado en este estudio revela es que el mayor nivel de pericia y conocimiento de las TIC se asocia con el nivel de educación del profesor, así como con el impartir su enseñanza en cursos de mayor nivel académico y con la enseñanza de una mayor cantidad de idiomas diferentes, es decir, con lo que podría denominarse el “escalafón docente”, y el ser multilingüe. El “escalafón docente” no necesariamente está vinculado a la experiencia docente, porque un novel profesor puede alcanzar los máximos niveles de enseñanza y además de diferentes idiomas, lo que depende del mérito profesional y no de los años que tenga dando clases; y de igual manera, un docente de muchos años de trayectoria puede que no pase de los cursos básicos y enseñar solamente un idioma.

Así mismo, la pericia en el uso de las TIC, el escalafón docente y la enseñanza de varios idiomas actualmente en línea, se asocian con la tendencia a utilizar una gama mayor de herramientas tecnológicas, que no tienen una elevada frecuencia de utilización en la generalidad de los profesores de segundas lenguas en línea, como es el caso de la herramienta *VoiceThread*, la cual puede caracterizarse como una herramienta más

sofisticada para la enseñanza de idiomas en línea, y especialmente apropiada para la enseñanza de la destreza oral. En tal sentido, es el escalfón docente y no la experiencia docente lo que aparentemente incide en el uso de las TIC con propósitos más sofisticados.

Por otro lado, la autopercepción de pericia en el uso de las TIC específicamente en la enseñanza se asocia con la adquisición de destreza en el uso de las TIC por aprendizaje independiente. Se observa que los profesores que tienden a adquirir su destreza en el uso de las TIC por aprendizaje independiente tienden a su vez a autoperibirse como expertos en el uso de las mismas, tanto con propósito general como en la enseñanza de segundas lenguas en particular. Esto podría indicar que el que aprende por sí mismo tiende a volverse experto en lo que aprende, principio este que suele revelarse como cierto en la praxis educativa; y también el que se vuelve experto adquiere la capacidad para aprender sin necesidad de ayuda educativa formal. Lo que demuestra que el recurrir a cursos y talleres formales para aprender a usar las TIC no es lo que cabe esperar de los docentes que imparten cursos cada vez de mayor nivel académico y le dan usos más sofisticados a las herramientas tecnológicas disponibles, sino por el contrario, que estos docentes tiendan a volverse cada vez más independientes y autónomos en su mayor aprendizaje de las TIC, es decir, a volverse expertos en su utilización (y cuando se es experto en algo, ya no se necesita recibir enseñanza formal, pues surge propiamente el fenómeno del “autoaprendizaje”).

Por otro lado, ni la edad, ni la experiencia docente (entendida como

la cantidad de años que lleva el sujeto siendo docente), guardan relación con la destreza en el uso de las TIC, el escalafón docente (nivel académico que enseña), ni la cantidad de idiomas que se enseña actualmente en línea.

Pero tanto la edad como la experiencia docente se relacionan con la tendencia a recurrir a cursos y talleres, y como esta última tendencia no obedece a la experiencia docente (en razón de un supuesto mayor escalafón docente o una supuesta necesidad de sofisticación en el uso de las TIC), forzoso es concluir a la luz de las relaciones encontradas en este estudio que es la edad el factor que se asocia a la tendencia a aprender las TIC a través de cursos y talleres y no por aprendizaje independiente; por tanto, se corrobora la incidencia del fenómeno de la brecha tecnológica generacional, y que la relación observada entre experiencia docente y participación en cursos y talleres para el aprendizaje de las TIC, es espuria. Lo que lleva a recomendar cautela en cuanto a los resultados reportados por Bordbar (2010), porque su evidencia de que los docentes que más utilizan herramientas tecnológicas en su enseñanza son también quienes más experiencia profesional tienen, podría ser el reflejo de una relación espuria.

Como hallazgo no reportado en la literatura revisada y que guarda relación con la brecha tecnológica generacional, está el resultado observado en este estudio acerca de que los docentes de mayor edad valoran la *lectura* en la enseñanza de idiomas, en mayor medida que los docentes de menor edad. Este tipo de brechas tecnológicas no vinculadas al acce-

so a la tecnología ni a las diferencias en el nivel de desarrollo de los países, sino en cuanto a qué uso específico se le da a la tecnología, está siendo crecientemente reconocido y estudiado en la literatura revisada (Castaño-Muñoz, 2010; Selwyn, 2010).

En este caso, se observa una tendencia diferencial por la edad del docente, en cuanto al uso de las TIC para favorecer o no el desarrollo de destrezas relacionadas específicamente con la lectura por parte del alumno. Los estudios antecedentes han puesto de manifiesto la existencia de ese tipo de diferencias (o brechas) en cuanto al *tipo* de herramientas tecnológicas que se utilizan y *para qué* se las utiliza, y cómo las mismas obedecen a *diferentes intereses* usualmente asociados con diferencias en variables demográficas como la edad, el sexo y el estatus socioeconómico. Más adelante, se abunda más sobre este punto al concluir acerca de las diferencias observadas en la muestra de estudio respecto al tipo de herramientas utilizadas y para qué son utilizadas.

El nivel de educación es otra variable demográfica que, a primera vista, presenta efectos interesantes en la muestra de estudio, asociándose con la preocupación por el uso indebido de las TIC que pudieran hacer los alumnos. Sin embargo, ha quedado evidenciado que la variable que realmente se asocia con esa preocupación es el nivel académico del curso o cursos de lenguas que imparte actualmente el docente, el cual se correlaciona también con el nivel de educación de este último.

En tal sentido, la aparente relación observada entre nivel de educación y la preocupación por el uso indebido de las TIC es espuria, tal como

se demuestra al calcularse el coeficiente de correlación parcial entre ambas variables, manteniendo controlado el nivel académico del curso impartido. Por lo tanto, la preocupación del docente por el uso indebido de las TIC se presenta en los cursos de menor nivel académico, donde los alumnos tienen menos madurez y el riesgo de cometer fraude académico es mayor que en cursos más avanzados (Anderman, Griesinger y Westfield, 1998; Mejía y Ordoñez, 2004).

Este mismo tipo de relación se presenta en el caso de la asociación que se observa entre la experiencia profesional y la preocupación por el uso indebido de las TIC que pudieran hacer los alumnos, la cual se vincula con el nivel académico de enseñanza actual; pero como la experiencia profesional no está relacionada con este último, en este caso no se trata de una correlación espuria, sino que realmente los docentes con menos experiencia también tienden a preocuparse por el posible fraude académico de su alumnado. Así, al parecer, la preocupación por el uso indebido que de las TIC pudiera hacer el alumno, obedece tanto al menor nivel académico del curso impartido –y por ende al menor nivel de madurez académico del alumno que determina una mayor incidencia del fraude académico- como a la menor experiencia profesional del docente, que evidentemente, con el transcurrir de los años de práctica docente, incide en la adquisición progresiva de mayores capacidades por parte del profesor para detectar cuando un alumno ha cometido fraude.

Otra relación relevante que resultó ser espuria es la que se observa en la muestra de este estudio entre el nivel de educación del docente y la

percepción de dificultad comparativa de la enseñanza y el manejo de una clase virtual con respecto a una clase presencial. Los resultados del análisis de correlación demuestran que la experiencia docente es la influencia extraña que determina la aparente correlación entre esas variables. En tal sentido, los resultados obtenidos indican que los profesores de menor experiencia (que son también los de menor nivel educativo) perciben la enseñanza y el manejo de una clase virtual como más difícil, de lo que lo hacen los profesores con mayor experiencia (y nivel de educación).

Un resultado interesante, a la luz de lo señalado hasta este punto, es la relación encontrada entre experiencia profesional y capacidad de entrenar a otros en el uso de las TIC. Nótese que esto no guarda relación con la pericia en el uso de las TIC, la cual no está asociada con la experiencia profesional, sino con el escalafón docente, según explicamos antes. Al parecer, esto indica que no necesariamente quien se considera experto en el uso de las TIC en la enseñanza piensa que puede transmitir ese conocimiento a otros. Tiene además mayor sentido que esto último sí se relaciona con el haber participado en actividades de formales de entrenamiento en el uso de las TIC (cursos y talleres), factor que como ya se discutió se asocia con la edad del docente y no con su experiencia profesional.

De hecho, los resultados obtenidos indican que los sujetos que más capaces se sienten de enseñar a otros el uso de las TIC son también quienes más horas de entrenamiento en tecnología digital recibieron durante el último año. Por lo tanto, puede también descartarse, por espuria,

la aparente relación entre experiencia profesional y capacidad de entrenar a otros en el uso de las TIC observada en este estudio, la cual es más razonable que obedezca al haber participado en cursos y talleres de formación con el objetivo de superar la brecha tecnológica generacional.

Todo esto no hace sino avalar aún más los hallazgos ya discutidos, acerca de la brecha tecnológica generacional y la forma como la misma es superada gracias a la educación (entrenamiento en la utilización de las TIC) y al uso efectivo de las TIC a lo largo del tiempo, tanto con propósito general, como específicamente para el ejercicio profesional como docente.

Finalmente, cabe resaltar que los resultados obtenidos en este estudio son concluyentes en cuanto a que la penetración de las TIC en la enseñanza virtual de segundas lenguas a nivel universitario en los Estados Unidos, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de la destreza oral, está siendo impulsada por los profesores de mayor pericia, escalafón académico y actividad docente actual, independientemente de su edad, sexo, experiencia profesional o del tipo de idioma o idiomas enseñados actualmente en línea.

Conclusiones sobre el uso de las TIC en la enseñanza y evaluación de la destreza oral

Los resultados obtenidos revelan que en apenas seis años, desde que Cummings (2005) realizara su investigación encontrando que solo el 7,5% de los profesores creían en el uso de las TIC para la enseñanza de la destreza oral, esa realidad ha cambiado sustancialmente, lo cual se

evidencia en el presente estudio que ese porcentaje -ya no de creencia, sino de uso efectivo de las herramientas de comunicación oral síncrona en la enseñanza de la destreza oral en cursos universitarios de segundas lenguas- se ha elevado al 50,88% para los profesores que participaron en este estudio y contestaron total o parcialmente el cuestionario.

Los profesores encuestados, independientemente de la cantidad y tipo de plataforma tecnológica (*Blackboard, MyLanguageLab, VHL, Moodle*) utilizada para impartir su enseñanza de segundas lenguas en línea, emplean en un alto porcentaje las herramientas síncronas para la enseñanza de la destreza oral.

Contrario a lo reportado por la literatura revisada en relación a que los docentes de lenguas extranjeras a nivel universitario tienden a usar las TIC para la lecto-escritura y no para el habla (destreza oral), los resultados del presente estudio claramente ponen en evidencia que 91 profesores de 171 encuestados (53,22%) utilizan las TIC para trabajos escritos de sus alumnos, pero al mismo tiempo 87 (50,88%) lo hacen para la enseñanza de la destreza oral. Esto significa que la brecha reportada por Cummings (2005) entre el 31,3% (escritura) y 7,5% (habla), no solo ha desaparecido en la actualidad, sino que además ambos porcentajes han aumentado sustancialmente, lo que simplemente podría ser un reflejo tanto del avance en los usos potenciales de las TIC para la enseñanza, como de la penetración de estas tecnologías en la sociedad del conocimiento; fenómeno que se sucede a ritmo acelerado, tal como se expuso en capítulos anteriores.

No existe, por otro lado, diferencia estadísticamente significativa entre el tipo de idioma o idiomas que se enseña en línea y el uso de las herramientas de comunicación oral síncrona para la enseñanza de la destreza oral.

No obstante, el uso de herramientas Web 2.0 no guarda relación específicamente con la enseñanza de la destreza oral, aun cuando sí con la enseñanza en general. Es alta la cantidad de docentes encuestados que utilizan herramientas web 2.0 para la enseñanza, como *Blogs/Wikis* (para trabajos escritos) y *Podcasts*; respectivamente, 91 y 75 docentes, equivalentes al 53,22% y 43,86% de la muestra.

De lejos, *Blackboard* es la plataforma tecnológica más utilizada, y además como plataforma principal, por parte de los docentes encuestados. Con la reciente incorporación de *Wimba Pronto*, ahora *Blackboard Instant Messaging* se ha convertido en un entorno virtual de colaboración y mensajería instantánea que permite intercambios de audio y vídeo para la comunicación. Permite realizar comunicaciones de voz a través de Internet y charlas en tiempo real en ambos sentidos. Esta herramienta facilita la comunicación, entrevistas orales, instrucción vocal, la práctica, colaboración, tutoría y evaluación, de manera sencilla y segura.

Wimba Pronto ha sido una de las herramientas más utilizadas para llevar a cabo exámenes orales empleando la cámara de vídeo. El hecho de ser *Blackboard* (con *Wimba Pronto* incluido) una plataforma con funciones simples que pueden aprovecharse para la enseñanza, y particularmente de la destreza oral, se sitúa como plataforma adecuada para el

trámite administrativo de la clase, idealmente sirviendo como *punte* para una plataforma especializada en la enseñanza de lengua, como por ejemplo *MySpanishLab* en el caso del español. Sin embargo, *Blackboard* sin *Wimba Pronto* es una plataforma para la gestión básica de enseñanza en línea sin prestaciones que permitan la enseñanza virtual de la destreza oral.

Dada la elevada incidencia encontrada en la muestra de estudio de profesores que enseñan actualmente la destreza oral en sus cursos de segundas lenguas, pero simultáneamente la baja frecuencia de utilización de herramientas que permiten realizar tareas asíncronas orales y conversaciones, como *Audacity*, *VoiceThread*, *Voki*, *Eyejot/Vocaroo*, *Mash-ups de CLEAR-RIA* y *Speak Everywhere* (y esto a pesar de que estas últimas son presentadas en una variedad de congresos y conferencias de lengua a nivel nacional, y mencionadas en revistas especializadas), indica las posibles situaciones: (a) las universidades en las que enseñan actualmente estos docentes han puesto a su disposición la plataforma *Blackboard* con *Wimba Pronto* incorporado; (b) las plataformas de enseñanza de lengua incorporan la grabación en sus tareas, como es el caso de *iLrn*, *Language Labs* y otras; (c) los docentes encuestados utilizan herramientas de comunicación oral síncrona de propósito general, como *Skype* y *Messenger* (tal como en efecto se corrobora en los resultados obtenidos en este estudio), que son gratuitas y de muy fácil instalación y manejo.

Se observa de hecho que los profesores que tienden en mayor medida a asignar tareas de producción oral a sus estudiantes en sus clases

virtuales, a evaluar la destreza oral de sus alumnos mediante la creación de tareas de habla propias y a hacerlo de manera sincrónica, lo hacen preferentemente mediante las herramientas de comunicación oral síncrona de propósito general (*Skype, Messenger*) y las específicamente dirigidas a la enseñanza que tienen prestaciones más básicas, como es el caso de *Wimba Pronto*, y por ello mismo gozan de un mejor posicionamiento en el mercado, es decir, son las herramientas tecnológicas preferidas por los profesores universitarios de segundas lenguas.

Estos hallazgos son consistentes con la tendencia de las personas a aprovechar las TIC sobre todo mediante las herramientas más básicas. La literatura revisada claramente señala que este fenómeno no es nuevo y fue identificado por primera vez en los estudios acerca del uso intensivo del procesador de textos (*word processing*) como la principal herramienta tecnológica utilizada al principio. La explicación de este fenómeno es que las personas tienden a utilizar en su actividad profesional aquellas herramientas tecnológicas que también utilizan en su vida personal, es decir, con propósito general (Galloway, 1996; Grau, 1996; Levy, 1997; Strudler, McKinney y Jones, 1999; Smerdon et al., 2000; todos citados por Egbert et al., 2002 y Bordbar, 2010).

La relevancia de todo esto estriba en el hecho de que, al parecer, basta con hacer del conocimiento de los profesores herramientas muy básicas, como *Skype* y *Messenger*, para que estos descubran el potencial que tienen las TIC para la enseñanza de la destreza oral. Por lo tanto, no se precisa conocer herramientas tecnológicas muy especializadas y sofis-

ticadas para la enseñanza de idiomas en línea. Un profesor con un buen dominio de *Skype* y alguna plataforma para la gestión básica del curso en línea (como por ejemplo *Moodle*), puede perfectamente impartir su enseñanza virtual de segundas lenguas, incluyendo la destreza oral en forma sincrónica.

Cabe destacar como resultado relevante que los profesores encuestados en este estudio que tienden a usar una mayor cantidad de plataformas tecnológicas, tienden a su vez a usarlas en mayor medida para actividades de enseñanza de la destreza oral. La mayor juventud de estos profesores indica que se encuentran mejor familiarizados con las nuevas generaciones de tecnologías, en este caso de las plataformas Web 2.0 para la enseñanza de segundas lenguas, dotadas de capacidades para la adquisición de la destreza oral en línea por parte del alumno; lo que constituye una ventaja generacional de la que no han gozado los profesores de relativamente mayor edad, interpretación coherente con lo expuesto anteriormente acerca de la brecha tecnológica generacional, cuya incidencia es clara en la muestra estudiada.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se tiene una clara evidencia de que los profesores que enseñan segundas lenguas en línea a nivel universitario en los Estados Unidos se diferencian en dos grupos: por una parte, quienes privilegian la escucha y la escritura, por sobre la producción oral y, consecuentemente usan herramientas Web 2.0 apropiadas para los trabajos escritos de los alumnos, tales como *Blogs* y *Wikis*; y por otra parte, quienes privilegian la producción oral, por sobre la escucha y la

escritura y, por lo tanto utilizan herramientas Web 2.0 apropiadas para la comunicación oral, tales como *Skype*, *Messenger*, *Wimba Pronto*, *RIA-CLEAR*, *VoiceThread*, *Audacity*, etcétera.

Este resultado es consistente con lo reportado en la literatura acerca de que los docentes usan las TIC que son apropiadas para sus particulares intereses e inclinaciones educativas. Así se desprende del estudio de Levy (1997, citado por Egbert et al., 2002), en donde se puso de manifiesto que debe haber congruencia entre los paradigmas que tenga el docente acerca de la enseñanza y aprendizaje de idiomas y lo que percibe como potencialidades de la tecnología para facilitar su trabajo en el salón de clases. En esa misma línea se inscribe el estudio de Gobbo y Girardi, 2001 (citado por Pourhosein y Leong, 2012). Más aún, este fenómeno tiene clara vinculación con las llamadas brechas digitales en razón del uso que se le da a la tecnología (Castaño-Muñoz, 2010; Selwyn, 2010). Un docente que se abstenga de favorecer la comunicación oral en su enseñanza de segundas lenguas debido a su orientación (predilección, interés, predisposición paradigmática) hacia la escucha y la escritura, se estará al mismo tiempo “auto-marginando” del aprovechamiento que potencialmente podría hacer de las TIC en su enseñanza, en este caso específicamente de las herramientas tecnológicas apropiadas para la comunicación oral.

Esto hace que el paradigma, creencia o predisposición del docente en su enseñanza se constituya en una variable que se comporta “demográficamente” al determinar la separación de los docentes en grupos diferentes que se caracterizan por una brecha tecnológica entre sí. Pue-

den entenderse como brechas que son producto de los “prejuicios” pedagógicos del docente, en el mismo sentido en que la brecha de género, por ejemplo, se basa en los prejuicios sociales vinculados al sexo.

Un docente que privilegie la escucha y la escritura en la enseñanza de idiomas, será relativamente incapaz de percibir las ventajas que tienen las herramientas tecnológicas para la enseñanza de la destreza oral. Al respecto, resulta revelador el resultado obtenido en este estudio según el cual los profesores que privilegian la escucha y la escritura en su enseñanza tienden a su vez en menor medida a considerar a las TIC beneficiosas para la enseñanza idiomática en general y para la enseñanza del habla en particular. Este grupo, considerado en conjunto, resultó ser además el de los docentes que enseñan una menor cantidad de idiomas actualmente en línea.

En el caso de los docentes que se orientan a la enseñanza de la destreza oral, la relación entre esa orientación en particular y el uso de la tecnología de manera acorde con la misma es más que evidente. Así, se observa que los docentes que tienden a asignar frecuentemente examen oral síncrono en su enseñanza, realizar frecuentemente tareas de habla, evaluar la destreza oral sincrónicamente, crear tareas de habla propias para la evaluación de la destreza oral, asignar frecuentemente examen oral asíncrono en su enseñanza, asignar frecuentemente tareas de producción oral en la enseñanza y privilegiar la producción oral por sobre la escucha y la escritura; al mismo tiempo, son quienes usan con mayor frecuencia e intensidad las herramientas tecnológicas.

Las utilizan para la comunicación oral y también crean módulos orales propios para la enseñanza de la destreza oral. Estos sujetos, por otra parte, parecen tener una percepción más amplia de las ventajas de la tecnología y hacer uso de ellas en su enseñanza, con mayor conocimiento y pericia; conclusión que se desprende de que son quienes usan con mayor frecuencia otras herramientas Web 2.0 para la enseñanza en general, se autoperciben como diestros en el uso de las TIC, usan *Audacity* para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC además de la enseñanza de la destreza oral, consideran a las TIC beneficiosas para la enseñanza idiomática en general y se consideran expertos en el uso de las TIC específicamente en la enseñanza.

Destaca asimismo en los resultados obtenidos la alta correlación existente entre el uso y frecuencia de uso de herramientas de comunicación oral síncrona para la enseñanza de la destreza oral y el uso de esas mismas herramientas para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral. Lo que corrobora lo dicho en relación a la mayor amplitud de utilización que hacen estos sujetos de las tecnologías a su alcance. Podría decirse, en suma, que se trata de docentes que tienden a hacer un uso “innovador” (o cuando menos más sofisticado) de las TIC en su enseñanza.

Incluso, dentro de este grupo de docentes orientados hacia la oralidad en la enseñanza de segundas lenguas, puede distinguirse un subconjunto que instrumentan la enseñanza y evaluación *sincrónica* de la destreza oral mediante las TIC, actividad que se considera de las más comple-

jas y difíciles de realizar en clases virtuales con la tecnología existente hasta la fecha. Los docentes de este subgrupo son precisamente los que tienden a usar herramientas sofisticadas como *VoiceThread* y *Audacity*, así como a utilizar una mayor cantidad de herramientas y plataformas tecnológicas diferentes en su enseñanza en general, incluyendo las herramientas Web 2.0. En tal sentido, quienes mejor aprovechan las ventajas que brindan actualmente las TIC para la enseñanza de segundas lenguas en línea son los que se aventuran a explorar una mayor gama de alternativas tecnológicas en su enseñanza.

Respecto a la asignación de tareas de producción oral y evaluación continua, se obtuvo 157 respuestas. El 26,7% asigna ejercicios de la plataforma entre una y tres veces por semestre; el 44,6% entre dos y cuatro veces por mes; el 21% asigna tareas orales varias veces por semana y el 7,6 nunca asigna tareas de producción oral. En cuanto a evaluación formal continua, el 42% nunca realiza un examen síncrono. El examen en tiempo real fue el que tuvo la menor valuación (media 2,92). Exámenes orales asíncronos son más frecuentes; el 10,3% nunca los exige y el 73,6% requiere exámenes orales grabados por lo menos una vez por mes. Respecto a la evaluación terminal del semestre, más del 10% de los participantes no contestaron la pregunta, el 34,2% exige un examen oral grabado y un 30,1% lo exige en tiempo real.

Al parecer, los docentes están utilizando recursos para enseñar y evaluar la destreza oral, pero lo hacen mediante lo que se les brinda, bien sea en la universidad, en la plataforma que tienen que utilizar o el *Virtual Learning Environment (VLE)* o *Learning Management System (LMS)* de la

institución. De acuerdo con Gulbahar (2008, citado por Pourhosein y Leong, 2012), la insuficiente infraestructura tecnológica en las instituciones es uno de los factores determinantes del uso efectivo de la tecnología por parte de los docentes. La evidencia demuestra que la frecuencia de uso de las TIC en la enseñanza, más allá de otros factores, está determinada por el acceso que se tenga a las mismas (Moore y Lida, 2010; Mwalongo, 2010; Teo, 2010 y Wu, 2008; todos citados por Mwalongo, 2011). Visto esto, es posible que otra de las razones por la que los recursos *Voice Thread*, *Eyejot* y *Vocaroo*, que son ideales para la enseñanza de la destreza oral, no resultaron tan frecuentes en este estudio, sea porque los instructores deben invertir su tiempo en la búsqueda, aprendizaje e implementación de actividades con estas herramientas. En cambio, recursos como *Wimba* y *Elluminate* ya vienen incorporados en la plataforma que usualmente pone la institución a disposición del docente.

No obstante, debe tomarse muy en cuenta que no importa cuán sofisticada y poderosa sea una herramienta tecnológica, ni cuán accesible esté, la medida en que la misma será adoptada depende de que el docente tenga una actitud positiva hacia la misma (Huang y Liaw, 2005, citado por Pourhosein y Leong, 2012). Sobre este aspecto se abunda más adelante.

Conclusiones sobre la motivación para la enseñanza virtual de la destreza oral

Analizando las respuestas de la pregunta 26 sobre las percepciones de las clases virtuales, los resultados reflejan que la mayoría coincide en que el manejo y evaluación de una clase en línea es más difícil que en una clase presencial. El 28,4% no considera que es más difícil el manejo de la clase virtual, y el 29,8% cree que no es más difícil realizar la evaluación.

Es importante mencionar que en el análisis transversal de respuestas, gran parte de los participantes que pertenecen al 29,8% que no está de acuerdo en que es más difícil evaluar una clase virtual, pertenece a los grupos que contestó *no exigir examen oral síncrono o asíncrono*, o al que admitió *no evaluar la destreza oral* y que solo asigna ejercicios de la plataforma, probablemente los automáticamente corregidos por el sistema.

En el análisis detallado de todos los comentarios que se generaron respecto a examinar la destreza oral de manera síncrona, exigir un examen presencial escrito al final del semestre y la preocupación del profesorado de que los estudiantes utilizan recursos como traductores para realizar tareas y evaluaciones, se obtuvieron diversas opiniones.

Muchos consideran que es imperioso exigir más producción oral de manera síncrona para garantizar la validez de que es el alumno quien completa la actividad, sin ayuda de traductores o de otra persona. Por otro lado, varios profesan su preocupación por lo impracticable que resulta administrar exámenes en tiempo real. Son varios los que dicen haberlo hecho en el pasado, y no haber continuado por falta de tiempo, o por lo

difícil de acomodar a todos con itinerarios que se ajusten a un horario de trabajo. Otros profesores manifiestan su preocupación por no estar prestando suficiente atención a este tema y aseguran que planean dedicarle atención en el futuro.

En cuanto a los resultados de la pregunta 27, sobre los beneficios de utilizar ordenadores, la que recibió menor puntuación fue la categoría del habla, consideraciones sobre si el aprendizaje virtual hace posible que el estudiante pueda adquirir la destreza oral: 6,9% para nada, 23,4% un poco, 32,4% algo y el 37,2% bastante. Esto coincide con los resultados de estudios anteriores. Sorprende, sin embargo, que, al ser los sujetos encuestados profesorado de entorno virtual, cabía esperar obtener una mayor valoración del uso de ordenadores en la enseñanza de la destreza oral. En estudios anteriores se justifica la baja puntuación en este aspecto, ya que se encuestó a profesores en general.

Conclusiones relacionadas con la actitud hacia las TIC y su uso en la enseñanza

De los resultados del análisis correlacional efectuado en este estudio destaca que los profesores que tienen una actitud más favorable hacia las TIC, también son los que han alcanzado habilidad en su uso, y de hecho las utilizan y lo hacen con mayor frecuencia e intensidad para una gama amplia de actividades de enseñanza en línea de segundas lenguas, incluida la enseñanza de la destreza oral, así como también para la evaluación de dicha destreza, tanto asincrónica como sincrónicamente.

También revelan estos docentes una mayor motivación en relación con el tema de las TIC y la utilización de las mismas en su enseñanza, como lo indica su mayor interés por contestar el cuestionario de este estudio.

La relación entre actitud y uso efectivo de las TIC en la enseñanza está ampliamente avalada por la investigación antecedente reportada en la literatura revisada. Así, Purhosein y Leong (2012) señalan que la actitud hacia la tecnología determina el éxito en el uso de las TIC en la enseñanza, al igual que influyen en la manera como los docentes responden a estas tecnologías. Por su parte, Huan y Liaw (2005, cp. Purhosein y Leong, 2012) consideran que la medida en la cual las TIC son utilizadas en la enseñanza depende de que el docente tenga una actitud positiva hacia ellas. En el caso específico de la enseñanza de segundas lenguas, Bordbar (2010) reporta una incidencia casi absoluta de actitudes positivas hacia las TIC en una muestra de 83 docentes que de hecho tienen conocimiento y experiencia en la utilización de las TIC en su enseñanza.

La relación entre la actitud hacia las TIC y el grado de conocimiento, dominio o pericia en su utilización, también se reporta en la revisión de bibliografía. Dicha relación cabe interpretarla, en un sentido teórico, como que la falta de conocimiento (desinformación, ignorancia) acerca del objeto actitudinal (TIC) puede llevar a formarse una actitud negativa, de rechazo o minusvaloración hacia dicho objeto; mientras que la actitud positiva, de aceptación o justa valoración está determinada por el conocimiento (destreza) acerca del objeto. De acuerdo con Shriki y Lavy (2005), la ex-

perencia de éxito es un motivo para el desarrollo de nuevas creencias, y estas –según la teoría de la formación y cambio de actitudes de Fishbein y Ajzen, 1975, conocida como Teoría de la Acción Razonada- están en la raíz de la formación y cambio de actitudes.

En tal sentido, el aprendizaje (adquisición de información, conocimiento) y la experiencia exitosa de uso pueden determinar el cambio de una actitud negativa a positiva en relación con las TIC y sus aplicaciones en la enseñanza de segundas lenguas. Mukti (2000, citado por Pourhosein y Leong, 2012) reporta una relación de influencia entre el conocimiento acerca de las TIC y la actitud hacia estas; y Kumar y Kumar (2003) señalan como otro determinante a la experiencia tecnológica.

Si se entiende la pericia como una combinación de conocimiento y experiencia, entonces estos resultados reportados en la bibliografía avallan los hallazgos de nuestro estudio, respecto a la relación de determinación observada entre la destreza del docente en el uso de las TIC y su actitud positiva hacia las mismas. En la literatura revisada también se considera al hecho de que las competencias en el uso de las TIC estén significativamente correlacionadas con la actitud hacia dichas tecnologías. Argumentos teóricos y empíricos establecen que el nivel de competencia tecnológica *determina* la actitud del docente hacia las TIC (Al-Oteawi, 2002; Berner, 2003; Bordbar, 2010; Bulkeley, 1993).

Por lo tanto, el modelo de causalidad iría de la información y conocimiento (creencias) a la competencia, de esta a la actitud y de esta al uso efectivo de las TIC en la enseñanza. Y luego, se entra en un bucle de re-

troalimentación positiva entre la experiencia de uso exitoso, las creencias (cada vez más objetivas), la competencia (convertida cada vez más en pericia) y la actitud (cada vez más positiva).

Como ya señalamos, la pericia en el uso, el escalafón docente (nivel académico de enseñanza actual) y la enseñanza de varios idiomas actualmente en línea, se asocian con la tendencia a utilizar una gama mayor de herramientas tecnológicas, que no tienen una elevada frecuencia de utilización en la generalidad de los profesores de segundas lenguas en línea, como es el caso de la herramienta *VoiceThread*, la cual puede caracterizarse como una herramienta más sofisticada para la enseñanza de idiomas en línea, y especialmente apropiada para la enseñanza de la destreza oral. Puesto que la habilidad en el uso de las TIC correlaciona significativamente con la actitud hacia estas tecnologías, es evidente que dicha variable forma parte también del perfil de los docentes que se inclinan hacia la oralidad en su enseñanza y, el que se ha caracterizado en este estudio como un perfil “innovador”.

Los resultados del análisis correlacional efectuado también señalan que, en la medida en que los profesores emplean las TIC para la enseñanza de la destreza oral, su percepción de beneficios de estas tecnologías para la enseñanza de idiomas es mayor. Son estos profesores justamente los que consideran más beneficiosas las TIC para su enseñanza y, por ende, los que revelan tener una actitud más favorable hacia ellas.

Los docentes no orientados hacia la destreza oral (que a su vez tienen un menor nivel de pericia en el uso de las TIC) también muestran una

actitud positiva hacia estas tecnologías, pero en menor medida.

En definitiva, los resultados obtenidos sugieren que mientras más intensivamente se usa la tecnología y se desarrolla un nivel de pericia, más se descubren sus beneficios potenciales y se comprende mejor su grado de dificultad, al igual que sus riesgos; pero, además, quienes conocen mejor estas tecnologías y hacen un uso más intensivo o sofisticado de las mismas en la enseñanza virtual de idiomas a nivel universitario, perciben más beneficios que riesgos y, por ende, desarrollan una actitud favorable hacia las mismas; actitud que, por otra parte, no es afectada por la percepción de mayor dificultad de uso.

Conclusiones sobre hallazgos sin precedentes y sugerencias para futuras investigaciones

Los resultados obtenidos en el análisis factorial permiten plantear la posible existencia de dos constructos teóricos relacionados con el uso de las TIC y vinculados a los docentes universitarios de segundas lenguas en los Estados Unidos, los cuales por no contar con antecedentes en la literatura, quedan como propuestas para futuras investigaciones.

El primero de esos constructos es la predisposición a la oralidad vs. la predisposición a la escritura por parte del docente, entendida esta dicotomía como un constructo estructural del aparato psicológico del docente, bien sea actitudinal, conductual o dinámico en general, que a su vez se refleja en sus estilos o paradigmas de enseñanza. El abordaje podría hacerse, desde la perspectiva de las ciencias de la conducta, como rasgos estructurales de personalidad. Incluso, ambas predisposiciones pudie-

ran obedecer o relacionarse con diferentes patrones neuronales en el cerebro humano.

El segundo constructo teórico que los resultados de este estudio revelan y que tampoco cuenta con precedentes en la literatura especializada es el atreverse a explorar –en relación con las TIC- nuevos métodos e innovaciones en la enseñanza vs. el ser conservador como docente.

Correspondería al perfil del “docente innovador” la tendencia al uso de herramientas especializadas poco comunes, el estar abierto a nuevas experiencias o paradigmas, así como dispuesto a darle libertad al alumno para que este desarrolle su propio criterio. Además, este tipo de docente al parecer podría tender a explorar por sí mismo sus propias experiencias de aprendizaje autónomo, no dependiendo del entrenamiento formal para aprender a utilizar las TIC ni para emplearlas de manera innovadora en su enseñanza. Así mismo, y a pesar de su juventud y menor experiencia profesional, este docente probablemente imparta clases en cursos de nivel académico avanzado y muy avanzado, incluyendo el nivel doctoral; desarrollando un elevado nivel de pericia en las TIC en forma acelerada.

Por el contrario, el “docente conservador” tendría un perfil caracterizado por la tendencia al uso de herramientas comunes de propósito general, poco propenso a nuevas experiencias y a ensayar nuevos paradigmas, al igual que inclinado a restringir o encasillar al alumno en moldes preestablecidos o convencionales, en lugar de dejarle una mayor libertad para decidir lo que es “correcto” o “incorrecto” por sí mismo en su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, este tipo de docente dependería

del entrenamiento formal para aprender a utilizar las TIC y, al aprenderlas, es poco probable que las utilice para mejorar significativamente su enseñanza, sino como un apoyo colateral a sus práctica docente. Este docente puede impartir clases en niveles avanzados y muy avanzados, incluyendo el doctorado, pero probablemente tenga mayor edad y experiencia profesional que el docente innovador, y un menor nivel de pericia en las TIC, adquirido además con mayor lentitud.

Se aportan estos elementos teóricos a modo de *hipótesis*, cuya verificación en futuras investigaciones podría abrir la puerta a vincular el uso de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas con rasgos psicológicos del docente; es decir, un terreno interesante y que podría resultar fértil para el avance científico de esta disciplina.

En otro orden de ideas, es posible que la autoselección de los sujetos de la muestra utilizada en este estudio de alguna manera haya podido influir en los resultados, ya que la mayoría de los profesores que están impartiendo clases en línea privilegian la producción oral de sus alumnos, en lugar de la escucha y la escritura; como indicaron los resultados obtenidos, el 27,49% privilegia la escucha y la escritura; mientras que los que privilegian la producción oral ascienden al 65,50% de la muestra total de los que contestaron total o parcialmente el cuestionario.

Como ya señalamos, los sujetos que participaron en este estudio se interesan en la enseñanza, dedican tiempo a aprender sobre las tecnologías disponibles y corresponden a un grupo que al parecer ha adquirido un buen nivel de pericia en el uso de las TIC y sus aplicaciones en la ense-

ñanza de segundas lenguas, lo cual incluiría también la enseñanza de la destreza oral.

No obstante, nuestra experiencia personal nos ha llevado a la conclusión de que la mayoría de los que están enseñando en línea no se preocupan de la destreza oral y, si lo hacen, no siempre resuelven hacer algo al respecto. Asimismo, tampoco la mayoría exige un examen final en persona o busca formas para corroborar que no haya fraude. El administrar exámenes orales síncronos toma mucho tiempo y no es de fácil implementación práctica. Por todo esto se está a la espera de la creación de tecnologías que puedan registrar y reconocer la retina del ojo, o la frecuencia en el tono de la voz, entre otras posibilidades por el estilo, que permitan garantizar la identidad del estudiante.

Por eso se sugiere para futuras investigaciones la selección de una muestra ampliamente representativa de la población de profesores universitarios que imparten clases en línea de segundas lenguas en los Estados Unidos, con el fin de determinar la verdadera medida en que dichos docentes están utilizando las TIC para la enseñanza específicamente de la destreza oral. En particular, los resultados obtenidos en este estudio sugieren que la asignación de examen oral síncrono es más difícil o complicado (posiblemente por problemas de coordinación y supervisión del grupo de alumnos) que la de examen oral asíncrono, lo que implicaría una suerte de limitación al grado en el cual realmente pueden aprovecharse las TIC para la enseñanza sincrónica en línea, de acuerdo a su estado actual. Cabría por esta razón recomendar la realización de una investiga-

ción que permita explorar los factores que inciden en la utilización de las TIC específicamente para la enseñanza y la evaluación sincrónica en línea, los cuales pueden ser inherentes a las herramientas tecnológicas (dificultad de uso) o, más probablemente de conformidad con los resultados del presente estudio, estar relacionados con problemas de organización de la clase (programación de actividades, supervisión individual del alumno, verificación de su identidad). No existen indicios en el presente estudio que señalen como un factor relevante la dificultad de uso de las TIC, variable cuyas correlaciones con el uso de las TIC, tanto con propósito general, como para la enseñanza en general y de la destreza oral en particular, no resultaron estadísticamente significativas.

RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Para actualizar la metodología en la enseñanza de lenguas adaptándola a las características de la *generación net* y de la sociedad actual, es necesario no solo integrar las TIC en la enseñanza y aprendizaje, sino fomentar cambios en las estrategias didácticas del profesorado y en la manera de impartir la enseñanza.

Se hace mucho énfasis en las nuevas tecnologías, así como en las nuevas aplicaciones, pero no siempre se brinda a los docentes programas de apoyo para su implementación. Se fomenta la preparación, actualización y motivación del profesorado, sobre todo a nivel universitario, pero también se necesita el compromiso de las instituciones para impulsar el uso adecuado de las TIC y la oferta de cursos que cumplan con los estándares de *ACTFL* y *NCATE*⁶.

El propósito principal de este estudio fue realizar un análisis exploratorio para brindarle a la comunidad académica resultados que muestren los recursos utilizados por los profesores de lengua en la enseñanza y evaluación de la destreza oral en clases de lengua impartidas en un entorno virtual.

⁶ ACTFL (el organismo más importante: American Council for the Teaching of Foreign Languages) justo en estos momentos está solicitando opiniones para realizar la revisión de los nuevos estándares de formación del profesorado: The ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers that were developed in 2002 in collaboration with the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) are now due for revision. ACTFL is now seeking feedback on the newly revised draft document. Read the document and provide feedback: <http://www.surveymonkey.com/s/2P386XV>. Uno de los cambios más notables es el énfasis en "oral proficiency".

Se han llevado a cabo numerosos estudios para comparar los modelos de enseñanza virtual, presencial e híbrida, pero los que específicamente evalúen la destreza oral en la adquisición de lenguas extranjeras en un entorno virtual son muy pocos (LeLoup y Ponterio, 2003; Volle, 2005).

En el Marco Teórico se mencionó un estudio realizado por Langone, Wissick y Ross (1998), que encontró que la mayoría de los maestros aprendió a utilizar las TIC fuera de los cursos de capacitación; los resultados obtenidos en el presente estudio coinciden en mostrar que la competencia digital de los profesores responde principalmente a la iniciativa individual, ya que ha sido principalmente resultado de aprendizaje auto-dirigido, horas de búsqueda personal, práctica y error, ayuda de colegas, familiares y de estudiantes.

En los comentarios adicionales que ofrecieron muchos de los profesores graduados universitarios de los últimos cinco años, estos mencionan haber recibido instrucción formal universitaria que los ha ayudado a ser competentes en el uso de herramientas Web 2.0 y aplicaciones que favorecen la enseñanza de lenguas. Varios profesores incluyeron un comentario sobre haber adquirido su competencia digital gracias a la asociación *IALLT (International Association of Language Learning Technology)*, bien por haber participado en conferencias, programas formativos o por comentarios de otros colegas en el *list-serve*.

Lo que sí resalta en un gran número de respuestas es la separación entre la universidad y el profesorado en la preparación, entrenamiento y apoyo para estimular la innovación didáctica. Es decir, los profesores se ven en la necesidad de adquirir la competencia digital por su propia iniciativa.

Con respecto a la destreza oral, uno de los mayores impedimentos en los comentarios de los participantes es que representa un reto por la cantidad de tiempo que requiere para evaluarla; esto coincide con Flewelling y Snider (2005) y Lyddon y Sydorenko (2008). La puntuación más baja que se obtuvo en la creencia del beneficio de utilizar ordenadores en la enseñanza se reflejó en la adquisición de la destreza oral de manera virtual, con un 37,2% que considera que sí ayuda bastante.

A pesar de que esto coincide con los estudios anteriores de Cummings (2005), se observa un incremento considerable en la percepción de que los ordenadores sí son beneficiosos para el habla (aunque cabía esperar un porcentaje mayor). En los comentarios de los profesores se obtuvo muchas observaciones positivas sobre cómo las aplicaciones en línea no limitan la producción del estudiante con espacio y tiempo, sino que la facilitan y desinhiben al estudiante.

Los resultados obtenidos muestran que la destreza oral es la menos atendida por parte del profesorado en entornos virtuales, coincidiendo con lo reportado por Felix (2002). Otros estudios previos mencionan que sobre todo a nivel universitario es donde menos énfasis se hace en la enseñanza y evaluación de la destreza oral (Donato y Brooks, 2004; Polio y Zyzik, 2008).

En este estudio, por centrarse primordialmente a nivel universitario, no puede ofrecerse datos estadísticos comparativos; sin embargo, en las observaciones recogidas al participar y presentar en conferencias, destaca que el profesorado a nivel universitario en muchos casos pone más énfasis en la literatura y escritura, sobre todo en los niveles avanzados; resultado este que

es avalado por los hallazgos de este estudio. Los profesores a nivel elemental dedican más tiempo y profesan mayor interés en aprender sobre nuevas tecnologías para lograr que los alumnos obtengan posibilidades de hablar. Esto no es un problema solo de las clases virtuales, lo es también en clases presenciales donde no existe el tiempo de dedicar atención a la producción oral de cada estudiante.

En otro orden de ideas, las universidades necesitan implicarse en procesos de mejora de la calidad e innovación profesional para la enseñanza virtual. Es importante contar con el apoyo institucional. En los resultados se vio que el mayor porcentaje de instrucción de los docentes en las TIC es el estudio independiente, pero al no tener un marco común de competencias, o un modelo a seguir, no hay manera de saber si el educador se ha formado adecuadamente para llevar a cabo las clases de manera virtual.

Para responder a las necesidades y desafíos actualmente, las instituciones educativas deben revisar sus normativas y promover experiencias innovadoras en procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC. Ya a nivel universitario se están presentando alumnos que vienen de estudiar bachillerato en una escuela virtual, la oferta de clases virtuales es un proceso que está en aumento y en el que intervienen una serie de factores: económicos, políticos, ideológicos, que impactan al sistema educativo desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. Los resultados a largo plazo van a depender en gran medida, de la forma en la que se definan los objetivos y se cumplan los estándares.

Es necesario que los docentes acepten las nuevas prácticas, así como

las concepciones vinculadas al aprendizaje virtual. También es importante educar al alumnado para que tengan una clara noción de lo que implica el aprendizaje en línea. La tasa de deserción de los estudiantes en línea comúnmente es del 50% y aún mayor a nivel de lenguas, este es uno de los mayores problemas (Angelino, Williams y Natvig, 2007; Carr, 2000). Muchas veces los estudiantes eligen el formato virtual porque creen que no van a tener que “hablar” y que la clase va a ser fácilmente completada.

Cada año, hay casi 86.000 nuevos maestros de primaria y secundaria, según un informe de la Asociación Nacional de Educación (NEA, 2006), la mayoría de ellos no tienen formación en habilidades de enseñanza en línea. En cuanto a la enseñanza de idiomas, Jones y Young (2006, p. 267) dicen que "hay muy poca evidencia de la preparación docente para la enseñanza a distancia en línea, o cursos híbridos" en los Estados Unidos. La falta de preparación en línea del profesor de idiomas es una preocupación, ya que el aumento en el aprendizaje de idiomas en línea no se ha correspondido con el aumento en la formación del profesorado. Las tecnologías se han desarrollado más rápido que la reflexión metodológica y pedagógica (Augar, Raitman y Zhou, 2004). Hubbard (2008) informó que muchos profesores de idiomas se gradúan con un conocimiento limitado de la tecnología en la enseñanza de idiomas.

Como dice Tony Bates, es posible que en el futuro el *blended learning* se convierta en el formato más aceptado, un tipo de enseñanza mixta que conjugue las posibilidades de las TIC con las ventajas de la clase presencial. Todavía no se ha logrado demostrar que la enseñanza puramente virtual es

capaz de comprometer y crear el necesario contacto social y entusiasmo que se requiere para tener éxito (Marsh, 2001; Singh, 2003; Singh y Reed, 2001).

Con todo, cabe pensar que en la enseñanza presencial las TIC no deben suplantar el papel de la comunicación directa y real en el aula, sino ampliar las posibilidades de producción oral fuera de las limitaciones de tiempo y espacio, así como ampliar la capacidad comunicativa del alumnado para desarrollar estrategias discursivas que permitan cubrir las necesidades comunicativas de la sociedad actual.

Nuestras observaciones personales a lo largo de los últimos tres años asistiendo y presentando en conferencias, participando en *webinars*, señalan que son muchos los profesores que crean clases en línea sin utilizar ningún tipo de actividad para que los alumnos puedan hablar, donde pueda fomentarse la interacción y comunicación. Muchos de los instructores dicen no haber escuchado de las herramientas o si las conocen, aún no han comenzado a implementarlas. Por lo general, el énfasis es de lenguaje escrito y actividades de escucha.

También hemos observado y conocido profesores que no requieren un examen en persona o examen oral y los estudiantes toman una clase virtual recibiendo los créditos, pero con muchas probabilidades de haber hecho trampa, copiándose, utilizando traductores en línea y hasta contratando a otros para que hablen por ellos al no exigírseles usar una cámara. Una profesora que enseña en una universidad de Carolina del Norte no enseñó clases el verano pasado y puso un anuncio clasificado ofreciéndose como tutora. La contactaron dos alumnos para ofrecerle pagarle por tomar el examen por ellos

y completar algunos trabajos. Al buscar en línea, encontramos varios anuncios publicitarios que demuestran que se trata de una situación común.

Debido a esto, uno de los puntos más importantes que hay que destacar como recomendación de este estudio, es que partiendo del hecho de que no hay regulación en lo que se hace, es decir, aunque se dispone de los estándares de *ACTFL* y *NETS*; cada quien hace lo que quiere, y debido a la velocidad en el aumento de la oferta de clases virtuales en secundaria y a nivel universitario, es imperativo abogar por un criterio uniforme de estándares mínimos que garanticen el aprendizaje y se tenga la disposición de aceptar los cambios inevitables que se generan con el aprendizaje virtual. Además deben incorporarse las TIC de manera responsable. Ya no se trata de si será posible o no que las TIC sean parte de la enseñanza de lenguas, sino que se trata de qué tan eficazmente puede incluírse las.

Asimismo, también es imprescindible reconocer que los estudiantes de hoy en día tienen diferentes conceptos de lo que significa comunicarse y la comunicación es más común a través de un teléfono y un ordenador, que cara a cara. Resulta igualmente fundamental garantizar la formación de la competencia digital a nivel universitario para asegurar que los futuros profesores de lengua salgan preparados, con el debido conocimiento de los recursos a su disposición.

ADDENDUM

En los últimos meses hemos sido testigos de una vertiente de artículos y publicaciones que tienen que ver con el tema de nuestro estudio. Hemos recurrido a extender nuestra revisión de literatura y logramos incorporar algunos estudios recientes. Lo más difícil es trazar la línea y decir hasta aquí llegamos, porque esta es una línea de estudio en plena expansión, con cambios fundamentales.

Además hemos recibido tres invitaciones a participar en encuestas similares. Cada día podemos encontrar noticias relacionadas con la enseñanza virtual y la enseñanza escolar ha avanzado extendiéndose mucho más allá de algunos cuantos estados del país.

Para el momento de realizar el estudio seleccionamos las herramientas: *Audacity, Eyejot, Vocaroo, VoiceThread, Voki, Wimba Pronto (Bb), Skype*, y de mensajería instantánea: *AIM, Google Talk, MSN, o Yahoo Messenger*. De realizar el estudio actualmente también incluiríamos en el cuestionario: *Adobe Connect, Elluminate Live, Ivisit, Oovo, y Voxopop*.

Es importante mencionar que hay gran variedad de herramientas Web 2.0, algunas ya existentes de las que supimos al realizar el estudio, otras bastante nuevas que han surgido en los dos últimos años. Las siguientes son algunas que facilitan la comunicación síncrona y asíncrona, tanto para la comunicación, creación de tareas y tutorías: *Brainshark, Jing, Gong, PaITalk, Panopto, Whatapps, Yabla, Yodio*. También ocurren cambios, nuevas herramientas aparecen y desaparecen como es el caso de *WeToKu*. Otras dejan de ser independientes y son adquiridas e incorporadas en los VLM como es el caso de *BlackBoard* que ha adquirido a *Wimba Pronto, Elluminate*, o plataformas específicas de aprendizaje de lenguas como es el caso reciente de *McGraw-Hill*.

Una constante que observamos en el estudio es que el profesorado tiende a utilizar más que nada lo que determina la institución. Se buscan y utilizan herramientas adicionales, pero no en gran medida. Esperamos la pronta oferta de sistemas de evaluación que ofrezcan seguridad y confiabilidad tanto para la evaluación como para el reconocimiento de la voz.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdal-Haqq, I. (1995). *Infusing technology into preservice teacher education*. ERIC Digest No. 389699 Recuperado de la base de datos de ERIC en http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed389699.html.
- Abrams, Z. I. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *Modern Language Journal*, 87(2), 157-167.
- Abras, C. N. y Sunshine, P. M. (2008). Implementing distance learning: Theories, tools, continuing teacher education, and the changing distance-learning environment. En S. Goertler & P. Winke (Eds.), *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO Monograph Series (7) 175-201.
- Adell, J. (2008). Actividades didácticas para el desarrollo de la competencia digital. [Conferencia: archivo de video] Recuperado el 16 de diciembre de 2011. Disponible en <http://video.google.es/videoplay?docid=-6166335145280850846>
- Afshari, M., Bakar, K.A., Luan, W.S., Samah, B.A. y Fooi, F.S. (2009). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communication Technology. *International Journal of Instruction*, 2(1), 76-103. Recuperado el 1 de abril de 2012. Disponible en: http://universitimalaya.academia.edu/MojganAfshari/Papers/634456/Factors_affecting_teachersuseof_information_and_communication_technology
- Ahmad K., Corbett G., Rogers M. y Sussex R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Albirini, A. (2004). *An exploration of the factors associated with de attitudes of high school EFL teachers in Syria toward information and communication technology*. [Tesis doctoral, Ohio State University]. Disponible en: <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Albirini%20Abdulkafi.pdf?osu1092688797>
- Albright, M., Simonson, M., Smaldino, S. y Zvacek. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (2da. edición). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Alexander, B. (2006). Web 2.0. A new wave of innovation for teaching and learning? *Educase Review*, 41(2), 33-44.
- Allen, I. E. y Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States, 2009*. Wellesley, MA: The Sloan Consortium. Recuperado el 5 de febrero de 2011. Disponible en: <http://www.sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf>.

- Allison, P. (2008). Giving all schools access to VoiceThread: A conversation with Ben Papell and Steve Muth. *EdTechTalk Podcast*. Disponible en: <http://edtechtalk.com/node/2822>.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En *Handbook of Social Psychology*, 796-834. Murchison, C.M. Worcester, MA: Ed. Clark University Press.
- Anderman, E. M., Griesinger, T. y Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.
- Anderson, T. y Garrison, D. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. London: Routledge Falmer.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2) Recuperado el 19 de mayo de 2010 Disponible en: http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_anderson.asp
- Angelino, L. M., Williams, F. K. y Natvig, D. (2007). Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *The Journal of Educators Online*, 4(2). Recuperado el 2 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.thejeo.com/>
- Arnáez, M. P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*. 48 (73) 349-363. Recuperado el 10 de mayo de 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext.
- Al-Oteawi, S. M. (2002). *The perceptions of administrators and teachers in utilizing information technology in instruction, administrative work, technology planning and staff development in Saudi Arabia*. [Tesis doctoral, Ohio University].
- Atkins, N. y Vasu, E. (2000). Measuring knowledge of technology usage and stages of concern about computing: A study of middle school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 279-302.
- Augar, N., Raitman, R., y Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. En R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. 95-104. Perth. Disponible en: <http://www.ascilite.org.au/conferences/Perth04/procs/augar.html>.
- Aznárez, J. P. y Callejón, M.D. (2006). La Necesidad de Trabajar con Procesos de Conocimiento y Comprensión Complejos. *Escuela Abierta* 9, 181-197. Disponible en: http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea9/aznarez.pdf.

- Baralo, M. (1998). *Teoría de la adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Bax, S. (2003). CALL: Past, present and future. *System* 31(1), 13-28. Disponible en: <http://www.ipbz.it/ImagesUpload/Area/8/inglese/8%20CALL%20past%20%20present%20and%20future.pdf>
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. London: Longman.
- Becker, H. J. (2001). How are teachers using computers in instruction? Paper presented at the 2001 conference of the American Educational Research Association. Recuperado el 19 de diciembre de 2010. Disponible en: <http://www.crito.uci.edu/tlc/FINDINGS/special3/>
- Becker, H. J., Ravitz, J. L. y Wong, Y. T. (1999). *Teacher and teacher-directed student use of computers and software*. 1998 National Survey. University of California at Irvine. Recuperado el 26 de abril de 2011. Disponible en: http://www.crito.uci.edu/TLC/findings/computeruse/report_3_PDF_REV.PDF Fst artpage.htm.
- Bennett, S. y Marsh, D. (2002). Are We Expecting Online Tutors To Run Before They Can Walk? *Innovations in Education and Teaching International*, (39) 1, 14-20.
- Berge, Z. y Collins, M. (1995). *Computer Mediated Communications and the online classroom*, New Jersey: Hampton Press.
- Berner, S. (2003). Grey Matter Snatchers: Plagiarism in Academia. *South African Journal of Information Management*. 5(3).
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg: El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blake, J. y Zyzik, E. (2003). Who's helping whom? Learner/heritage-speaker networked discussions in Spanish. *Applied Linguistics*, 24(4), 519-544.
- Blake, R. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press, Washington.
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M., y Pardo-Ballister, C. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114-127. Recuperado el 27 de abril de 2011. Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol12num3/blakeetal.pdf>.
- Blomeyer, R. y Dawson, M. (2005). Policy context of virtual schools. En *Virtual Schools: Planning for Success*, eds. Z. L. Berge and T. Clark, 61-76. New York: Teachers College Press.

- Bonder, G. (2002). Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias. Chile: CEPAL. Recuperado el 3 de mayo de 2012 Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10626/lcl1742e.pdf>.
- Bonk, C. J. (2011). Prequel: Sharing...the Journey. *The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education* (xi-xxx). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley imprint. Disponible en: <http://worldisopen.com/misc/prequel.pdf>
- Bonk, C., Hansen, E., Grabner-Hagen, M., Lazar, S., y Mirabelli, C. (1996). Time to 'connect': Synchronous and asynchronous case-based dialogue among pre-service teachers. En T. Liao (Ed.). *Advanced educational technology: Research issues and future potential* (pp. 289-314). Berlin: Springer Verlag.
- Bonk, C.J. y Kim, K.A. (1998). Extending sociocultural theory to adult learning. En M.C. Smith y T. Pourchort (Eds.) *Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psychology* (pp. 67-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonk, C. y Cunningham, D. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. En C. J. Bonk, & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bordbar, F. (2010). English teachers' attitudes toward computer-assisted language learning. *International Journal of Languages Studies (IJLS)*, 4(3), 27-54.
- Bork, A. (2003). Interactive learning: Twenty years later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education [Online serial]*, 2(4). Disponible en: <http://www.citejournal.org/vol2/iss4/seminal/article2.cfm>
- Brown, B. y Emmett, D. (2001). Explaining variations in the level of academic dishonesty in studies of college students: some new evidence. *College Student Journal*, 35(4), 529-539.
- Brown, J. S., y Adler, R. P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43(1), 17-32.
- Bulkeley, W. (1993). Computers failing as teaching aids. En T. Cannings & L. Finkel (Eds.). *The Technology Age Classroom* (pp. 8-10). Wilsonville, Oregon: Franklin, Beedle & Associates, Inc.
- Bush, M. D. y Terry, R. (1997). *Technology-Enhanced Language Learning*. ACTFL Foreign Language Education Series; Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

- Bustos, A. (1999). *Estrategias didácticas para el uso de las TIC'S en la docencia universitaria presencial*. Recuperado el 21 de mayo de 2009. Disponible en: <http://agora.ucv.cl/manual/manual.pdf>.
- Cahill, D. y Catanzaro, D (1997). Teaching first year Spanish on-line. *CALICO Journal* 14 (2-4), 97-114.
- Carmen, C. y Haefner, J. (2002). Mind over matter: transforming course management systems into effective learning environment. *EDUCASE*. Recuperado el 20 de noviembre de 2009 Disponible en: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0261.pdf>
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 46 (23), A39-A41.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castaño-Muñoz, J. (2010). Digital inequality among university students in developed countries and its relation to academic performance. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 7(1), pp. 43-52.
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, pp. 53-61. Disponible en: http://www.oei.es/fomentolectura/lectura_sociedad_conocimiento_cerrillo.pdf
- Coleman, J. (2005). CALL from the margins: Effective dissemination of CALL research and good practices. *ReCALL*, 17 (1), 18-31.
- Comer, D. (2006). *The Internet book*. Prentice Hall.
- Conlon, T., y Simpson, M. (2003). Silicon Valley versus Silicon Glen: The impact of computers upon teaching and learning: A comparative study. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 137-150.
- Cuban, L. (1996). *Techno-reformers and classroom teachers*. Education Week on the Web. Recuperado el 26 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.edweek.org/ew/vol-16/06cuban.h16>.
- Cummings, A. (2005). *Administrative and Pedagogical Uses of Computers in Foreign Language Classrooms: A Survey of Spanish Teachers' Beliefs and Practices*. [Tesis doctoral. University of Iowa].
- Debski, R. (2000). Exploring the re-creation of a CALL innovation. *Computer Assisted Language Learning*, 13(4/5), 307-332.
- DeWert, M. H., Babinski, L. M., y Jones, B. D. (2003). Safe passages: Providing online support for beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.

- Diaz, D. P. (2001). Four principles of technology training. *Faculty Association of California Community Colleges Journal (FACCCCTS)*, 9-10.
- Donaldson, R. y Haggstrom, M. (2006). *Changing language education through CALL*. 95-118. Oxford: Routledge.
- Donato, R. y Brooks, F. B. (2004), Literary Discussions and Advanced Speaking Functions: Researching the (Dis) Connection. *Foreign Language Annals*, 37: 183–199.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C. J. y Long, M. H. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance FL Learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- Downes, S. (2005). *E-learning 2.0*. Elearn magazine. Recuperado el 14 de septiembre de 2011. Disponible en: <http://www.elearnmag.org>
- Egbert, J., Paulus, T.M. y Nakamichi, Y. (2002). The impact of CALL instruction on classroom computer use: a foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning & Technology*, 6(3), 108-126.
- Ertmer, P., Addison, P., Lane, M., Ross, E., y Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1), 54-72.
- Felix, U. (2002). The web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching. *ReCALL*, 14(1), 2-15.
- Ferreira, A. y Morales, S. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera: Estudio empírico, *RLA*, 46(2), 95-118. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200006&script=sci_arttext
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. New York: Addison Wesley
- Flewelling, J. y Snider, D. (2005). Extending the foreign language classroom with technology: Creating computerized oral activities and tests. *The 2005 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 85-98.
- Foster, P., Tonkyn, A. y Wigglesworth, G. (2000). Measuring Spoken Language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- Fotos, S. y Browne, C. (2004). The development of CALL and current options. En Fotos y Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp.3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. (2da. edición). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (1985). *La biblioteca, lugar de apertura a la comprensión internacional. Función del libro y la lectura*. Seminario Internacional. Salamanca: Biblioteca del Libro.
- Gale, L. (1989). Macario, Montevideo, and Interactive Dígame: Developing Interactive Video for Language Instruction. En W. F. Smith Eds. 235-48.
- Garcia, P. (2010). Developmental Differences in Speech Act Recognition: A Pragmatic Awareness Study. *Language Awareness*, 13(2), 96-115.
 Disponible en:
<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/09658410408667089&magic=crossref>
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: trends and issues. *Modern Language Journal* 75 (1): 74-101.
- Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. En M. G., Moore & W. G., Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (113-127). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Gobbo, C. y Girardi, M. (2001). Teachers' beliefs and integration of information and communications technology in Italian schools. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (1-2), 63-86. Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.1080/14759390100200103>
- Goodwin-Jones, R. (2003). Emerging Technologies - Speech Tools and Technologies. *Language Learning and Technology*, 13(3): 4-11. Disponible en:
<http://ilt.msu.edu/vol13num3/emerging.pdf>.
- Grau, I. (1996). Teacher development in technology instruction: Does computer coursework transfer into actual teaching practice? Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX. (ERIC Document No.394949)
- Gregory, M. y Carroll, S. (1986). *Lenguaje y situación: Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. FCE. México.
- Hampel, R. y Stickler, U. (2005). New Skills for new classrooms. Training tutors to teach languages online. En *CALL Computer Assisted Language Learning*. 18(4), 311- 326.
- Hannafin, R. D. y Savenye, W. C. (1993). Technology in the classroom: the teacher's new role and resistance to it. *Educational Technology*, 33(6), 26-31.

- Hargrave, C. y Hsu, Y. (2000). Survey of instructional technology courses for preservice teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 303-314.
- Hauck, M. y Stickler, U. (2006). What does it take to teach online? Towards a pedagogy for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23(3), 464-475. Disponible en <https://calico.org/Jung> (2005, p.15).
- Hernández, P. (2007). *Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea*. No Solo Usabilidad, No.6. Disponible en: <http://nosolousabilidad.com>
- Hohlfeld, T., Barron A., Hernández, S. (2007). Development and Validation of the Teachers' Perceptions of Computers Survey Paper presented at the annual meeting of Paper presented at the annual National Educational Computing Conference, Atlanta, GA, June 24–27, 2007.
- Huang, H. M. y Liaw, S. S. (2005). Exploring user's attitudes and intentions toward the web as a survey tool. *Computers in Human Behavior*, 21(5), 729-743. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.020>
- Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188.
- ISTE, (2000). National Educational Technology Standards for Students: Connecting Curriculum and Technology. Eugene, OR. Disponible en: http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2000.sflb.ashx
- Jalobeanu, M. (2003). The Internet in education: the past, the present and, hopefully, the future. En S. English, M. Jalobeanu, N. Nistor, & S. Wheeler (Eds.). *Toward the virtual university: international online perspectives* (pp. 23-35). CT: Information Age Publishing.
- Jepson, K. (2005). Conversations—and negotiated interaction—in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology*, 9(3), 79–98. Disponible en: <http://lt.msu.edu/vol9num3/jepson/default.html>
- Jochems, W., Van Merriënboer, J. y Koper, R. (2003). *Integrated E-Learning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization*, (London, Routledge Falmer). Disponible en: http://www.worldcat.org/title/integrated-e-learning-implications-for-pedagogy-technology-and-organization/oclc/156048742/viewport?bib_key=ISBN:0415335035
- Johnson, M. (1999). *CALL and teacher education: Issues in course design*. CALL-EJ Online, 1(2). Disponible en: <http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/4-2/johnson.html>.
- Jones, C. M. y Youngs, B. L. (2006). Teacher preparation for online language instruction. En P. Hubbard & M. Levy (eds.). *Teacher Education in CALL* (pp. 267-282). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Kassen, M. A. y Higgins, C. J. (1997). Meeting the technology challenge: Introducing teachers to language-learning technology. En M. Bush & R. Terry (Eds.), *Technology-enhanced language learning* (pp. 263-285). Lincolnwood, IL: National Textbook Company
- Kvavik, R. B., y Caruso, J. B. (2005). ECAR study of students and information technology, 2005: Convenience, connection, control, and learning. *EDUCASE*. Recuperado el 19 de octubre de 2010 Disponible en: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ers0506/rs/ERS0506w.pdf>
- Kawase, A. (2005). Second language acquisition and synchronous computer mediated communication. Recuperado el 22 de marzo de 2011. Disponible en: <http://journals.tc-library.org/templates/about/editable/pdf/Kawase.pdf>
- Kenning M. M. y Kenning M. J. (1990) *Computers and language learning: current theory and practice*, New York: Ellis Horwood.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California, LA: Laredo Publishing Co.
- Kumar, P. y Kumar, A. (2003). Effect of a web-based project on pre-service and in-service teachers attitudes toward computers and technology skills. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19(3), 87-92.
- Lahoz, J. M. (2008). *Audio en Campus virtual: la enseñanza de la Fonética y la comprensión auditiva*. Editorial Complutense, Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/7789/1/campusvirtua72-78l.pdf>.
- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Journal*, 56, 390-420.
- Lamy, M. N. (2004). Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environment. *ReCALL*, 16(2), 520–538.
- Lancashire, I. (2009). Teaching Literature and Language Online. Ian Lancashire, ed. New York: Modern Language Association of America, 2009. En Malinowski, D. (2011). *Review of Teaching Literature and Language Online. Language Learning & Technology*, 15(2) 34-38. Disponible en: <http://ilt.msu.edu/issues/june2011/review2.pdf>
- Langone, C., Wissick, C., Langone, J. y Ross, G. (1998). A study of graduates of a technology teacher preparation program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 6(4), 283-302.
- Lee, K. W. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *Internet TESOL Journal*, 6(12). Recuperado el 14 de marzo de 2010. Disponible en: <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>.

- Leloup, J. W. y Ponterio, R. (2003). Tele-Collaborative Projects: Monsters.com. *Language Learning & Technology*, 7(2), 6-11. Recuperado el 3 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol7num2/net/>
- Levy, M. (1997). *Computer assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Lillie, R., Liu, X. y Kang, G. (2011). Creating and Maintaining Instructor / Student Connection between Class Meetings: The Use of Eyejot - A Video Messaging Technology. *American Journal of Business Education* 4(10) Recuperado el 27 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://journals.cluteonline.com/index.php/AJBE/article/view/6058/6136>.
- Liou, H. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education process for high school English teachers in Taiwan. *System*, 29(2), 197-208.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L. y Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.
- Liu, S. (2005). Faculty use of technology in online courses. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(8). Recuperado el 20 de octubre de 2010 Disponible en: http://www.itdl.org/Journal/Aug_05/article03.htm
- Llisterri, J. (1998). Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. En Moreno Fernández, F.; Gil Burman, M.; Alonso, K. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá - ASELE. pp. 70-71. Recuperado el 29 de junio de 2012 Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/teaching/Applied_linguistics/ASELE_97/ASELE_97.html
- Llisterri, J. (2007). La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: Perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Recuperado el 9 de noviembre de 2011. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf
- Lyddon, P. A. y Sydorenko, T. (2008). Assessing distance language learning. En S. Goertler & P. Winke (Eds.), *Opening Doors through Distance Language Education: Principles, Perspectives, and Practices*, 109-128. San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium.

- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. En D. Young (ed.) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. USA: McGraw-Hill College.
- Marcos Marín, F. y Sánchez, J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Marsh, G. E., McFadden, A. C. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Journal of Distance Learning Administration*, 6(5). Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- Marsh, J. (2001). *How to design effective blended learning*. Disponible en: <http://www.brandon-hall.com>.
- Martín F., P. y Agut N., S. (2005). La relación entre el individuo y las tecnologías de la información: diferencias de género. *Studium, Revista de Humanidades*, 11(2005), 283-292.
- McCabe, D.; Treviño, L. y Butterfield, K. (2001). Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- McClintock, R. (2000). *The Educators Manifesto: Renewing the Progressive Bond with Posterity through the Social Construction of Digital Learning Communities*. New York: Institute for Learning Technologies, Teachers College, Columbia University.
- McKenzie, J. (2001). How teachers learn technology best. *From Now On*, 10 (6). Disponible en: <http://fno.org/mar01/howlearn.html>
- McLoughlin, C. y Oliver, R. (1999). Pedagogic roles and dynamics in telematics environments. En *Telematics in Education: Trends and Issues*. M. Sellinger and J. Pearson (Eds). Oxford, Elsevier Science. 32-50.
- Mejía, J.F. y Ordóñez, C.L. (2004). El fraude académico en la Universidad de Los Andes. ¿Qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, No. 18, agosto, pp. 13-25.
- Milbrath, Y. y Kinzie, M. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 373-396.
- Mitchell, J. (2003). On-line writing: A link to learning in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 127-143.
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, I. y Wyatt, K. (2011). Virtual schools booming as states mull warnings. *Associated Press*: 16/12/2011. Recuperado el 16 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://cnsnews.com/node/479773>

- Mwalongo, A. (2011). Teachers' perceptions about ICT for teaching, professional development, administration and personal use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 7(3), 36-49.
- National Center for Education Statistics. (2000). Teacher use of computers and the Internet in public schools. (NCES 2000-090). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Education Association (NEA). Guide to Teaching Online Courses. Washington D.C: NEA. Disponible en: http://www.nea.org/technology/images/online_teachingguide.pdf.
- National Standards for Foreign Language Education (ACTFL). Disponible en: http://actfl.org/files/public/Standardsfor_FLLexecsumm_rev.pdf.
- Nieves, K. A. (1996). *The development of a technology-based class in beginning Spanish: Experiences with using EXITO*. [Tesis doctoral. George Mason University].
- Nó-Sánchez, J. (2008) Comunicación y construcción de conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. En: *Competencias informacionales y digitales en educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 5(2) UOC. Recuperado el 13 de abril de 2011. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/conocimiento_tecnologico.pdf
- North American Council of Online Learning (NACOL) (n.d). Top ten myths about virtual schools. Recuperado el 1 de abril de 2009. Disponible en: <https://www.nacol.org/resources/Ten%20Myths%20About%20Virtual%20Schools.pdf>.
- Oh, E. & French, D. R. (2004). Pre-service Teachers' Perceptions of an Introductory Instructional Technology Course. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 3(1). Disponible en: <http://ejite.isu>
- Oskoz, Ana (2009) Learners' Feedback in Online Chats: What Does It Reveal about Students' Learning? *CALICO Journal*, 27(1): 48-68. Disponible en: <http://itl2tllerner.blogspot.com/2011/02/oskoz-learner-feedback-in-online-chats.html>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Panel on Educational Technology. (2010). Report to the President on the use of technology to strengthen K-12 education in the United States. Recuperado el 28 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf>.
- Parker, Q. (2007). A second look at school life. *The Guardian*, 2007-04-6.

- Pawan, F., Paulus, T. M., Yalcin, S., y Chang, C.-F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning & Technology*, 7(3), 119-140. Recuperado el 17 de abril de 2010. Disponible en: <http://lt.msu.edu/vol7num3/pawan/>
- Payne, J. S., y Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20(1), 7-32. Recuperado el 1 de agosto de 2011. Disponible en: <http://php.scripts.psu.edu/faculty/j/s/jsp17/articles/calico2002/>
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Peterson, M. (2006). Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world. *Computer Assisted Language Learning* 19 (1), 79-103.
- Pilus, Z. (1995). Teachers' interest in CALL and their level of computer literacy: Some implications. *On-CALL*, 9(3). Recuperado el 26 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/pilus93.html>.
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, enero-marzo 2006, 11(28), 179-185.
- Plomp, T., Anderson, R., Law, N. y Quale, A. (2003). *Cross-national Policies and Practices on Information and Communication Technology in Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Polio, C. y Zyzik, E. (2009). Don Quixote meets *ser* and *estar*: Multiple perspectives on language learning in Spanish literature classes. *Modern Language Journal*. Recuperado el 13 de abril de 2011. Disponible en: http://humweb.ucsc.edu/eve/pdfs/MLJ_2009.pdf.
- Pourhosein G. A. y Leong, L. M. (2012). EFL teachers' attitudes toward using computer technology in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 630-636.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants- A new way to look at ourselves and our kids. [Documento en línea]. Recuperado el 5 de mayo de 2012. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Na%20tives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2001b). Do They Really Think Differently? [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part2.pdf>

- Pujolà, J. T. (2011). Desenvolupament de la competència comunicativa digital en l'ensenyament de llengües. *XV Jornadas de Traducción y Lenguas Aplicadas. Congreso Internacional Didáctica de las lenguas y la traducción en la enseñanza presencial y a distancia*. [Archivo de vídeo]. Disponible en: <http://www.tradiling.net/?p=692>.
- Rad, S. (2007, March). VoiceThread launches group audio blogging. *VentureBeat*. Disponible en: <http://venturebeat.com/2007/03/23/voicethread-launches-group-audio-blogging/>
- Reeves, B. y Nass, C. (1996). *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. New York: Cambridge University Press.
- Rhodes, N.C. y Branaman, L.E. (1999). *Foreign language instruction in the United States: A national survey of elementary and secondary schools*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenblat, A. (1986). *La educación en Venezuela*. (2da. ed.). Caracas: Monte Avila.
- Salaberry, M. R. (2000). L2 morphosyntactic development in text-based computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Learning*, 13 (1), 5-27.
- Salaberry, R. y Lafford, B.A. (2006). *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington: Georgetown University Press.
- Sánchez-Serrano, L. (2008). Initiation by Fire: Training Teachers for Distance Learning. En *Opening Doors through Distance Language Education: Principles, Perspectives, and Practices*. Editors: Senta Goertler and Paula Winke.
- Sancho, J. M.; Ornellas, A.; Sánchez, J. A.; Alonso, C.; Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12, 22-28.
- Sandholtz, J.H., Dwyer, D.C. y Ringstaff, C. (1990). *Teacher Beliefs and Practices II: Support for Change*. (Apple Classrooms of Tomorrow Research Report 9).
- Schifter, C. (2004). Faculty participation in distance education programs: practices and plans. En D. Monolescu, C. Schifte & L. Greenwood (Eds.), *The distance education evolution: Issues and case studies* (22-39). Hershey, PA: Information Science Publishing.

- Selwyn, N. (2010). Degrees of digital division: reconsidering digital inequalities and contemporary higher education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(1), 33-42.
- Shriki, A. y Lavy, I. (2005). Assimilating innovative learning/teaching approaches into teacher education – Why is it so difficult? En Chick, H. L. y Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2005, Vol. 4, pp. 185-192. Melbourne: PME.
- Singh, H. (2003) Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43 (6), 51-54.
- Singh, H. y Reed, C. (2001) A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Centra Software.
- Skinner, B.F. (1960), *Special Problems in Programming Language Instruction for Teaching Machines*. IJA, XXVI: 167-174.
- Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., Iannotti, N. y Angeles, J. (2000). *Teachers' tools for the 21st century: A report on teachers' use of technology* (NCES Publication No. 2000-102). Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics. Recuperado el 29 de octubre de 2009. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000102A.pdf>
- Sykes, J. (2005). Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22(3), 399–431.
- Solomon, G. & Schrum, L. (2010). *Web 2.0 How-To for Educators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Soo, K. y Ngeow, Y. (1998). Effective English as a second language (ESL) instruction with interactive multimedia. The MCALL project. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 7 (1), 71-89.
- Strudler, N. B., McKinney, M. O., Jones, W. P., y Quinn, L. F. (1999). First-year teachers' use of technology: Preparation, expectations and realities. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7, 115-129.
- Swain, C. (2006). Preservice Teachers Self-Assessment Using Technology: Determining What Is Worthwhile and Looking for Changes in Daily Teaching and Learning Practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 14(1), 29-59.
- Swanson, P. y Nolde, P. (2011). Assessing Student Oral Language Proficiency: Cost Conscious Tools, Practices and Outcomes. *The IALLT Journal* 41(2), 72-88.

- Taylor M.B. y Perez L.M. (1989) *Something to do on Monday*, La Jolla, CA: Athelstan.
- Taylor, R. (1980). *The computer in the school: tutor, tool, tutee*. New York: Teachers College Press.
- Telenti, L. (2000). Algunas aplicaciones de la telemática al currículum de lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* (24), 39-46.
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: Applying and extending the Technology Acceptance Model in an educational context. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 65-79
- Thompson, J. (2007). Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students? *Innovate* 3 (4). Disponible en: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=393>
- Thorne, S. L., Sykes, J. y Oskoz, A. (2008). Web 2.0, immersive environments, and the future of language education. *CALICO Journal*, 25(3), 528-546.
- Tien, F. y Fu, T. (2008). The correlates of the digital divide and their impact on college student learning. *Computers and education*, 50(1), 421-436.
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, D.C.
- Underwood, J. (1984). *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*, Rowley, MA: Newbury House.
- Van Der Henst, C. (2005). *¿Qué es la web 2.0?* Disponible en: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/>
- Vinagre, M. (2005). Fostering language learning via e-mail: An English-Spanish exchange. *Computer Assisted Language Learning* 18 (5), 369-388.
- Volle, L. (2005). Analyzing Oral Skills in Voice E-Mail and Online Interviews. *Language Learning & Technology*, 9, 146-163.
- Wakefield, J. C. (2003). Fodor on Inscrutability. *Mind & Language*, 18, 524-537.
- Walker, B. (1994). EFL teachers' attitudes about CALL. *CAELL Journal*, 5(3), 12-15.
- Warschauer M. (1996). *Computer-assisted language learning: an introduction*. Multi-media language teaching, Multimedia language teaching, Tokyo: Logos International.

- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71. Recuperado el 14 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>
- Weller, M. (2002). *Delivering Learning on the Net*. London: Kogan Page.
- Wenger, E., White, N. y Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare
- Westera, W. (2004). On strategies of educational innovation: between substitution and transformation. *Higher Education*, 47(4), 501-517
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, S. (2006). Beyond the digital divide: Internet diffusion. *Journal of Sociology*. 42 (1), 43-59.
- Wilson, J. D., Notar, C. y Yunker, B. (2003). Elementary in-service teacher's use of computers in the elementary classroom. *Journal of Instructional Psychology*. Recuperado el 17 de septiembre de 2011. Disponible en: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_30/ai_112686159.
- Woodrow, L. (2006). A Model of Adaptive Language Learning. *The Modern Language Journal*, 90(3): 297-319.
- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time! *Language Learning & Technology*, 14(3), 72-93.
- Yun-Jo, A. y Williams, K. (2005). Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers and Lessons Learned. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 7(3), 41-48.

CONSULTAS

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Autor
- American Psychological Association (APA). (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association: versión abreviada* (Trad. M. Guerra Frías). (2ª ed.). México: Editorial El Manual Moderno.
- Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. (22ª ed.) <http://lema.rae.es/drae/>
- Real Academia Española. Diccionario Panhispánico de Dudas. <http://lema.rae.es/dpd/>

ANEXOS

ANEXO A. PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO	405
ANEXO B. SEGUNDA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO.....	418
ANEXO C. VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO	429
ANEXO D. VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO (TRADUCCIÓN ESPAÑOL).....	443
ANEXO E. TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO	453
ANEXO F. PUBLICACIONES Y COMUNICACIONES UTILIZADAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	466
ANEXO G. TABLA DE PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO	471
ANEXO H. MATRIZ DE VARIABLES ANALÍTICAS	479
ANEXO I. PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS VARIABLES ANALÍTICAS.....	529
ANEXO J. MATRIZ DE INTERCORRELACIONES	664
ANEXO K. FIGURA PANORÁMICA DE LA MATRIZ DE INTERCORRELACIONES	683
ANEXO L. MATRIZ DE INTERCORRELACIONES DE LAS VARIABLES DICOTOMIZADAS DE USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS.....	686
ANEXO M. VARIABLES DICOTOMIZADAS DE USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS.....	689
ANEXO N. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES (ANÁLISIS FACTORIAL).....	704

LISTA DE CUADROS

<i>Cuadro 1.</i> Estándares para el Profesorado de la Competencia Digital.....	52
<i>Cuadro 2.</i> Uso de Internet para la Enseñanza por parte de Maestros de Español	65
<i>Cuadro 3.</i> Factores entre la Producción Oral y Escrita que promueven el Desarrollo de la Expresión Oral en un Entorno Virtual	71
<i>Cuadro 4.</i> Preguntas del Cuestionario de Hohfeld et al. (2007) tomadas como Referencia para este Estudio	98
<i>Cuadro 5.</i> Preguntas del Cuestionario de Cummings (2005) tomadas como Referencia para este Estudio	100
<i>Cuadro 6.</i> Ítems del Cuestionario que responden a las Preguntas de Investigación.....	106
<i>Cuadro 7.</i> Confiabilidad del Instrumento de Medida.....	107
<i>Cuadro 8.</i> Nominaciones Académicas para la Carrera Docente a Nivel Universitario en Estados Unidos	117
<i>Cuadro 9.</i> Mensajes de Correo Electrónico enviados a Profesores de Lengua de los Estados Unidos invitándoles a participar en el Estudio.....	121
<i>Cuadro 10.</i> Respuestas tomadas como “Otras” en el Ítem 2.....	131
<i>Cuadro 11.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 6	135
<i>Cuadro 12.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 7	137
<i>Cuadro 13.</i> Respuestas a la Alternativa “Otro” del Ítem 12	143
<i>Cuadro 14.</i> Respuestas a la Alternativa “Otro” del Ítem 17	146
<i>Cuadro 15.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 20	151
<i>Cuadro 16.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 22	154
<i>Cuadro 17.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 24	156
<i>Cuadro 18.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 25	159
<i>Cuadro 19.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 26	162
<i>Cuadro 20.</i> Comentarios de los Participantes al Ítem 27	165
<i>Cuadro 21.</i> Depuración y Reducción de la Data según Observaciones.....	282
<i>Cuadro 22.</i> Factores Subyacentes a la Data y Relaciones Notorias.....	324

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Portada Revista Time - Generación Digital	35
<i>Figura 2.</i> Second Life – Portal Tridimensional.....	42
<i>Figura 3.</i> Sello de Credencial (tres niveles).....	54
<i>Figura 4.</i> Pirámide de las Habilidades Digitales	61
<i>Figura 5.</i> Distribución de la Retención en el Aprendizaje según las Destrezas	69
<i>Figura 6.</i> Hipótesis del filtro afectivo de Krashen	73
<i>Figura 7.</i> Los factores a tomarse en cuenta en la Creación de Actividades con las TIC.....	77
<i>Figura 8.</i> Aplicación de Audacity	81
<i>Figura 9.</i> Página Principal de Eyejot	82
<i>Figura 10.</i> Página Principal de Vocaroo	83
<i>Figura 11.</i> Página Principal de VoiceThread	85
<i>Figura 12.</i> Página Principal de Voki	86
<i>Figura 13.</i> Paquete Wimba Pronto	88

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Respuestas al Ítem 1	109
<i>Tabla 2.</i> Respuestas al Ítem 31	110
<i>Tabla 3.</i> Respuestas al Ítem 32.....	111
<i>Tabla 4.</i> Respuestas al Ítem 34.....	113
<i>Tabla 5.</i> Respuestas al Ítem 33.....	116
<i>Tabla 6.</i> Respuestas al Ítem 1	129
<i>Tabla 7.</i> Respuestas al Ítem 2	130
<i>Tabla 8.</i> Respuestas al Ítem 3.....	132
<i>Tabla 9.</i> Respuestas al Ítem 4	133
<i>Tabla 10.</i> Respuestas al Ítem 5.....	134
<i>Tabla 11.</i> Respuestas al Ítem 6.....	135
<i>Tabla 12.</i> Respuestas al Ítem 7	137
<i>Tabla 13.</i> Respuestas al Ítem 8.....	139
<i>Tabla 14.</i> Respuestas al Ítem 9.....	140

<i>Tabla 15.</i> Respuestas al Ítem 10.....	141
<i>Tabla 16.</i> Respuestas al Ítem 11.....	142
<i>Tabla 17.</i> Respuestas al Ítem 12.....	142
<i>Tabla 18.</i> Respuestas al Ítem 13.....	144
<i>Tabla 19.</i> Respuestas al Ítem 14.....	144
<i>Tabla 20.</i> Respuestas al Ítem 15.....	145
<i>Tabla 21.</i> Respuestas al Ítem 16.....	145
<i>Tabla 22.</i> Respuestas al Ítem 17.....	146
<i>Tabla 23.</i> Respuestas al Ítem 18.....	149
<i>Tabla 24.</i> Respuestas al Ítem 19.....	150
<i>Tabla 25.</i> Respuestas al Ítem 20.....	151
<i>Tabla 26.</i> Respuestas al Ítem 21.....	152
<i>Tabla 27.</i> Respuestas al Ítem 22.....	153
<i>Tabla 28.</i> Respuestas al Ítem 23.....	155
<i>Tabla 29.</i> Respuestas al Ítem 24.....	156
<i>Tabla 30.</i> Respuestas al Ítem 25.....	159
<i>Tabla 31.</i> Respuestas al Ítem 26.....	161
<i>Tabla 32.</i> Respuestas al Ítem 27.....	164
<i>Tabla 33.</i> Respuestas al Ítem 28.....	167
<i>Tabla 34.</i> Respuestas al Ítem 29.....	168
<i>Tabla 35.</i> Respuestas al Ítem 30.....	168
<i>Tabla 36.</i> Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Sexo.....	173
<i>Tabla 37.</i> Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Sexo.....	174
<i>Tabla 38.</i> Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Sexo.....	175
<i>Tabla 39.</i> Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Sexo.....	176
<i>Tabla 40.</i> Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Sexo.....	178
<i>Tabla 41.</i> Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Sexo.....	179
<i>Tabla 42.</i> Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Sexo.....	180
<i>Tabla 43.</i> Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Sexo.....	181
<i>Tabla 44.</i> Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Sexo.....	182
<i>Tabla 45.</i> Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Sexo.....	183

<i>Tabla 46.</i> Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Sexo.....	184
<i>Tabla 47.</i> Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Sexo	185
<i>Tabla 48.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Sexo	186
<i>Tabla 49.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Sexo	187
<i>Tabla 50.</i> Ítem 27 (Gramática) según Sexo.....	188
<i>Tabla 51.</i> Ítem 27 (Vocabulario) según Sexo	189
<i>Tabla 52.</i> Ítem 27 (Habla) según Sexo.....	190
<i>Tabla 53.</i> Ítem 27 (Escritura) según Sexo	191
<i>Tabla 54.</i> Ítem 27 (Escucha) según Sexo.....	192
<i>Tabla 55.</i> Ítem 27 (Lectura) según Sexo	193
<i>Tabla 56.</i> Ítem 27 (Cultura) según Sexo.....	194
<i>Tabla 57.</i> Ítem 27 (Pragmática) según Sexo	195
<i>Tabla 58.</i> Ítem 28 según Sexo.....	196
<i>Tabla 59.</i> Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Edad.....	199
<i>Tabla 60.</i> Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Edad	199
<i>Tabla 61.</i> Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Edad.....	200
<i>Tabla 62.</i> Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Edad	201
<i>Tabla 63.</i> Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Edad.....	203
<i>Tabla 64.</i> Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Edad	204
<i>Tabla 65.</i> Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Edad	205
<i>Tabla 66.</i> Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Edad	206
<i>Tabla 67.</i> Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Edad	208
<i>Tabla 68.</i> Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Edad	209
<i>Tabla 69.</i> Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Edad.....	210
<i>Tabla 70.</i> Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Edad	211
<i>Tabla 71.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Edad.....	212
<i>Tabla 72.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Edad	213

<i>Tabla 73.</i> Ítem 27 (Gramática) según Edad.....	214
<i>Tabla 74.</i> Ítem 27 (Vocabulario) según Edad	215
<i>Tabla 75.</i> Ítem 27 (Habla) según Edad.....	216
<i>Tabla 76.</i> Ítem 27 (Escritura) según Edad	217
<i>Tabla 77.</i> Ítem 27 (Escucha) según Edad	218
<i>Tabla 78.</i> Ítem 27 (Lectura) según Edad	219
<i>Tabla 79.</i> Ítem 27 (Cultura) según Edad.....	222
<i>Tabla 80.</i> Ítem 27 (Pragmática) según Edad	223
<i>Tabla 81.</i> Ítem 28 según Edad	224
<i>Tabla 82.</i> Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Nivel de Educación.....	227
<i>Tabla 83.</i> Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Nivel de Educación	228
<i>Tabla 84.</i> Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Nivel de Educación.....	229
<i>Tabla 85.</i> Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Nivel de Educación.....	230
<i>Tabla 86.</i> Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Nivel de Educación.....	231
<i>Tabla 87.</i> Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Nivel de Educación.....	232
<i>Tabla 88.</i> Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Nivel de Educación	233
<i>Tabla 89.</i> Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Nivel de Educación	234
<i>Tabla 90.</i> Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Nivel de Educación	235
<i>Tabla 91.</i> Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Nivel de Educación.....	236
<i>Tabla 92.</i> Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Nivel de Educación.....	237
<i>Tabla 93.</i> Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Nivel de Educación	238
<i>Tabla 94.</i> Análisis de Correlación Parcial entre el Ítem 26 y el Ítem 34, manteniendo controlado el Ítem 30	241
<i>Tabla 95.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Nivel de Educación.....	243
<i>Tabla 96.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Nivel de Educación	244

<i>Tabla 97.</i> Ítem 27 (Gramática) según Nivel de Educación	245
<i>Tabla 98.</i> Ítem 27 (Vocabulario) según Nivel de Educación	246
<i>Tabla 99.</i> Ítem 27 (Habla) según Nivel de Educación	247
<i>Tabla 100.</i> Ítem 27 (Escritura) según Nivel de Educación	248
<i>Tabla 101.</i> Ítem 27 (Escucha) según Nivel de Educación	249
<i>Tabla 102.</i> Ítem 27 (Lectura) según Nivel de Educación	250
<i>Tabla 103.</i> Ítem 27 (Cultura) según Nivel de Educación	251
<i>Tabla 104.</i> Ítem 27 (Pragmática) según Nivel de Educación	252
<i>Tabla 105.</i> Ítem 28 según Nivel de Educación	253
<i>Tabla 106.</i> Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Experiencia Docente	254
<i>Tabla 107.</i> Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Experiencia Docente	254
<i>Tabla 108.</i> Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Experiencia Docente	256
<i>Tabla 109.</i> Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Experiencia Docente	257
<i>Tabla 110.</i> Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Experiencia Docente	258
<i>Tabla 111.</i> Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Experiencia Docente	259
<i>Tabla 112.</i> Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Experiencia Docente	260
<i>Tabla 113.</i> Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Experiencia Docente	261
<i>Tabla 114.</i> Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Experiencia Docente	263
<i>Tabla 115.</i> Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Experiencia Docente	265
<i>Tabla 116.</i> Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Experiencia Docente	266
<i>Tabla 117.</i> Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Experiencia Docente	267
<i>Tabla 118.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Experiencia Docente	269
<i>Tabla 119.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Experiencia Docente	270
<i>Tabla 120.</i> Ítem 27 (Gramática) según Experiencia Docente	271

<i>Tabla 121.</i> Ítem 27 (Vocabulario) según Experiencia Docente.....	271
<i>Tabla 122.</i> Ítem 27 (Habla) según Experiencia Docente	272
<i>Tabla 123.</i> Ítem 27 (Escritura) según Experiencia Docente	273
<i>Tabla 124.</i> Ítem 27 (Escucha) según Experiencia Docente.....	274
<i>Tabla 125.</i> Ítem 27 (Lectura) según Experiencia Docente.....	275
<i>Tabla 126.</i> Ítem 27 (Cultura) según Experiencia Docente	276
<i>Tabla 127.</i> Ítem 27 (Pragmática) según Experiencia Docente	277
<i>Tabla 128.</i> Ítem 28 según Experiencia Docente.....	278
<i>Tabla 129.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 4A-4B	301
<i>Tabla 130.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 6A-6B- 6C.....	304
<i>Tabla 131.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 8Adic- 8A-8B	308
<i>Tabla 132.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 9A-10A- 10B.....	311
<i>Tabla 133.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 11A- 12A-12B	312
<i>Tabla 134.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 18A- 18C.....	314
<i>Tabla 135.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 30A- 30B.....	317
<i>Tabla 136.</i> Matriz del Patrón Visualizado de Respuestas 32A- 33A.....	319
<i>Tabla 137.</i> Análisis Comparativo de las Variables Analíticas Dicotomizadas de Uso de Herramientas Tecnológicas en la Muestra de Estudio.....	321

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i> Distribución según Experiencia Previa en Enseñanza Virtual de Idiomas.....	109
<i>Gráfico 2.</i> Distribución por Sexo	111
<i>Gráfico 3.</i> Distribución por Edad.....	112
<i>Gráfico 4.</i> Distribución por Nivel Educativo	114
<i>Gráfico 5.</i> Distribución por Experiencia Profesional	116
<i>Gráfico 6.</i> Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Sexo	173

Gráfico 7. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Sexo	174
Gráfico 8. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Sexo	175
Gráfico 9. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Sexo	176
Gráfico 10. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Sexo	178
Gráfico 11. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Sexo	179
Gráfico 12. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Sexo	180
Gráfico 13. Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Sexo	181
Gráfico 14. Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Sexo	182
Gráfico 15. Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Sexo.....	183
Gráfico 16. Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Sexo	184
Gráfico 17. Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Sexo	185
Gráfico 18. Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Sexo	186
Gráfico 19. Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Sexo	187
Gráfico 20. Ítem 27 (Gramática) según Sexo	188
Gráfico 21. Ítem 27 (Vocabulario) según Sexo.....	189
Gráfico 22. Ítem 27 (Habla) según Sexo	190
Gráfico 23. Ítem 27 (Escritura) según Sexo.....	191
Gráfico 24. Ítem 27 (Escucha) según Sexo.....	192
Gráfico 25. Ítem 27 (Lectura) según Sexo.....	193
Gráfico 26. Ítem 27 (Cultura) según Sexo	194
Gráfico 27. Ítem 27 (Pragmática) según Sexo.....	195
Gráfico 28. Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Edad	198
Gráfico 29. Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Edad.....	199
Gráfico 30. Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Edad.....	200
Gráfico 31. Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Edad.....	201
Gráfico 32. Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Edad.....	203
Gráfico 33. Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Edad.....	204
Gráfico 34. Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Edad.....	205

<i>Gráfico 35.</i> Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Edad.....	206
<i>Gráfico 36.</i> Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Edad.....	208
<i>Gráfico 37.</i> Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Edad.....	209
<i>Gráfico 38.</i> Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Edad.....	210
<i>Gráfico 39.</i> Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Edad.....	211
<i>Gráfico 40.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Edad.....	212
<i>Gráfico 41.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Edad.....	213
<i>Gráfico 42.</i> Ítem 27 (Gramática) según Edad.....	214
<i>Gráfico 43.</i> Ítem 27 (Vocabulario) según Edad.....	215
<i>Gráfico 44.</i> Ítem 27 (Habla) según Edad.....	216
<i>Gráfico 45.</i> Ítem 27 (Escritura) según Edad.....	217
<i>Gráfico 46.</i> Ítem 27 (Escucha) según Edad.....	218
<i>Gráfico 47.</i> Ítem 27 (Lectura) según Edad.....	219
<i>Gráfico 48.</i> Ítem 27 (Cultura) según Edad.....	222
<i>Gráfico 49.</i> Ítem 27 (Pragmática) según Edad.....	223
<i>Gráfico 50.</i> Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Nivel de Educación.....	227
<i>Gráfico 51.</i> Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Nivel de Educación.....	228
<i>Gráfico 52.</i> Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Nivel de Educación.....	229
<i>Gráfico 53.</i> Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Nivel de Educación.....	230
<i>Gráfico 54.</i> Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Nivel de Educación.....	231
<i>Gráfico 55.</i> Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Nivel de Educación.....	232
<i>Gráfico 56.</i> Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Nivel de Educación.....	233
<i>Gráfico 57.</i> Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Nivel de Educación.....	234
<i>Gráfico 58.</i> Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Nivel de Educación.....	235

<i>Gráfico 59.</i> Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Nivel de Educación	236
<i>Gráfico 60.</i> Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Nivel de Educación	237
<i>Gráfico 61.</i> Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Nivel de Educación.....	238
<i>Gráfico 62.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Nivel de Educación.....	242
<i>Gráfico 63.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Nivel de Educación.....	244
<i>Gráfico 64.</i> Ítem 27 (Gramática) según Nivel de Educación.....	245
<i>Gráfico 65.</i> Ítem 27 (Vocabulario) según Nivel de Educación	246
<i>Gráfico 66.</i> Ítem 27 (Habla) según Nivel de Educación.....	247
<i>Gráfico 67.</i> Ítem 27 (Escritura) según Nivel de Educación	248
<i>Gráfico 68.</i> Ítem 27 (Escucha) según Nivel de Educación.....	249
<i>Gráfico 69.</i> Ítem 27 (Lectura) según Nivel de Educación	250
<i>Gráfico 70.</i> Ítem 27 (Cultura) según Nivel de Educación.....	251
<i>Gráfico 71.</i> Ítem 27 (Pragmática) según Nivel de Educación	252
<i>Gráfico 72.</i> Ítem 3 (Estudios Universitarios) según Experiencia Docente.....	253
<i>Gráfico 73.</i> Ítem 3 (Cursos y Talleres) según Experiencia Docente.....	254
<i>Gráfico 74.</i> Ítem 3 (Aprendizaje Independiente) según Experiencia Docente	256
<i>Gráfico 75.</i> Ítem 3 (Tutorías Formales o Informales) según Experiencia Docente	257
<i>Gráfico 76.</i> Ítem 4 (He tenido suficiente entrenamiento) según Experiencia Docente	258
<i>Gráfico 77.</i> Ítem 4 (Las TIC mejoran mi enseñanza) según Experiencia Docente	259
<i>Gráfico 78.</i> Ítem 4 (Soy competente y diestro utilizando las TIC) según Experiencia Docente	260
<i>Gráfico 79.</i> Ítem 4 (Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC) según Experiencia Docente	261
<i>Gráfico 80.</i> Ítem 5 (Horas de entrenamiento en el último año) según Experiencia Docente	263
<i>Gráfico 81.</i> Ítem 6 (Aplicaciones específicas) según Experiencia Docente.....	265

<i>Gráfico 82.</i> Ítem 6 (Uso de herramientas Web 2.0) según Experiencia Docente	266
<i>Gráfico 83.</i> Ítem 26 (Preocupación por el uso de traductores) según Experiencia Docente	267
<i>Gráfico 84.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de una clase virtual) según Experiencia Docente	268
<i>Gráfico 85.</i> Ítem 26 (Mayor dificultad de la evaluación virtual) según Experiencia Docente	269
<i>Gráfico 86.</i> Ítem 27 (Gramática) según Experiencia Docente	270
<i>Gráfico 87.</i> Ítem 27 (Vocabulario) según Experiencia Docente	271
<i>Gráfico 88.</i> Ítem 27 (Habla) según Experiencia Docente.....	272
<i>Gráfico 89.</i> Ítem 27 (Escritura) según Experiencia Docente	273
<i>Gráfico 90.</i> Ítem 27 (Escucha) según Experiencia Docente	274
<i>Gráfico 91.</i> Ítem 27 (Lectura) según Experiencia Docente	275
<i>Gráfico 92.</i> Ítem 27 (Cultura) según Experiencia Docente	276
<i>Gráfico 93.</i> Ítem 27 (Pragmática) según Experiencia Docente.....	277
<i>Gráfico 94.</i> Frecuencia Muestral de Uso de Herramientas Tecnológicas	322

|

ANEXO A
PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO

1. "The Use of Web 2.0 Tools in the Teaching of Oral Skills Online"

This study will examine the resources that are being used by Foreign Language Educators when teaching online (not blended classes). This survey is conducted by Mercedes Meier with the purpose to collect statistical data to support the research for her Doctorate degree thesis at the University of Salamanca in Spain. Participation in this project is strictly voluntary. Your responses are anonymous. Please give your answers honestly as only this will guarantee the success of this research. The time required to complete the survey is approximately 10 minutes. Thank you.

1. For the following items please select the one response that best reflects the extent to which you've acquired technology skills from the following sources.

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a great extent	entirely
As part of your undergraduate coursework	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As part of your graduate coursework	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In-service courses / workshops	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independent learning (e.g., online tutorials or books)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interaction with other faculty / staff (formal or informal mentoring program)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. What is the MAIN learning platform that you use for teaching your online classes? If you use more than one, please select the one that is vital for the class, where they complete assignments, tests, cover the material, etc.

- Moodle
- Blackboard
- Wimba Classroom
- Pearson MyLanguageLab (MySpanishLab, My FrenchLab, MyItalianLab, etc)
- iLrn
- Centro
- I don't know the name of the platform.
- Other

IF other (please specify)

3. What is the second learning platform that you use most for teaching your online classes?

- I mostly use one platform (indicated in my previous answer). The second one, I use very sporadically.
- Moodle
- Blackboard
- Wimba Classroom
- Pearson MyLanguageLab (MySpanishLab, My FrenchLab, MyItalianLab, etc)
- iLrn
- Centro
- I don't know the name of the platform.
- Other

IF other (please specify)

4. To what extent do you think the following types of technology education would be beneficial to you?

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a great extent	entirely
Specific applications (e.g., PowerPoint, spreadsheet, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Specialized training on using technology for designing activities and tests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Specialized training on using technology for designing class modules.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. How many hours of technology training have you had in the past year?

- less than one
- 1 - 3
- 3 - 6
- 6 - 10
- 10+

Other (please specify)

6. Confidence and Comfort Using Technology

For each statement select the one response that best reflects your level of agreement.

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I have had adequate training in technology use.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I use computers and software applications effectively in my classes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I believe that technology enhances my teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel prepared to guide other teachers in planning and implementing lessons that incorporate technology.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel comfortable using computers for classroom instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel comfortable assigning multimedia projects to my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel comfortable using online programs to administer tests effectively.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for any of the questions in this page (optional)

2. Page 2

1. USE OF Web 2.0 TOOLS

Do you use them in your instruction?

	not at all	several times a month	once a week	several times a week	every day
Blogs, Wikis, Webquests.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online voice messaging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collaborative spaces with video, voice, text.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RIA - CLEAR (Conversations 2.1, Audio dropboxes, Mashups, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Do you integrate Skype or Messenger?

- Yes
 No

3.**1. How do you integrate Skype or Messenger in your online class?**

	not at all	several times a month	once a week	several times a week	every day
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool (both for me and/or my students).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To test the oral skills of my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronous formal assessment (on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student Individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To tutor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify)

2. Do you integrate Wimba Pronto in your class?

- Yes
- No
- Never heard of it

4.

1. How do you integrate Wimba Pronto in your class?

	not at all	several times a month	once a week	several times a week	every day
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool (both for me and/or my students).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To test the oral skills of my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronous formal assessment (on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student Individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To tutor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify)

2. Do you integrate VoiceThread in your class?

- Yes
- No
- Never heard of it

5.

1. How do you integrate VoiceThread in your online class?

	not at all	once a month or less	once a week	several times a week	every day
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool (both for me and/or my students).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To test the oral skills of my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronous formal assessment (on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student Individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To tutor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other (please specify)	<input type="text"/>				

2. Do you integrate Eyejot in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

6.

1. How do you integrate Eyejot in your online class?

	not at all	once a month or less	once a week	several times a week	every day
For communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asynchronous formal assessment (not on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other (please specify)	<input type="text"/>				

2. Do you integrate Audacity in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

7.

1. How do you integrate Audacity in your online class?

	not at all	once a month or less	once a week	several times a week	every day
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asynchronous formal assessment (not on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student Individual or Group work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other (please specify)	<input type="text"/>				

2. Do you integrate Vocaroo in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

8.

1. How do you integrate Vocaroo in your online class?

	not at all	once a month or less	once a week	several times a week	every day
For announcements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide guidance with pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other (please specify)	<input type="text"/>				

2. Do you integrate Voki in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

9.

1. How do you integrate Voki in your online class?

	not at all	once a month or less	once a week	several times a week	every day
For announcements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide guidance with pronunciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify)

10. Page 3

1. How often do your students have to complete these tasks online?

	not at all	once during the semester	a couple of times during the semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	every day
speaking assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
synchronous oral (on real time)assessment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
asynchronous oral assessment activities (like recording their voice)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional Comments?

2. How do you provide oral practice in your online class?

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
My virtual platform doesn't have oral practice for the students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I'm not aware if my virtual platform offers oral practice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I don't assign speaking activities that are not graded automatically	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I assign activities of the virtual platform (graded automatically)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I create my own activities, I use Web 2.0 tools	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional Comments?

3. How do you teach oral skills in your online class?

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
My platform has the vocabulary with sound. Students take care of it.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I create sound files to model the pronunciation for my students, and to teach them intonation rules, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I don't emphasize the oral production of my online students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional Comments?

4. How do you assess the oral skills in your online class?

- I use existing or create my own oral activities
- I don't grade oral skills

Additional Comments?

5. How do you provide feedback in your online class? (Select all that apply)

- I make general comments for the whole class.
- I provide individual feedback.
- Most of the feedback I give is oral.
- Most of the feedback I give is written.
- I don't offer feedback for their speaking production.

Additional Comments?

11. Page 4

1. Examinations (Select all that apply)

- My students must take a proctored final exam for the semester.
- I request at least one synchronous oral examination (on real time).
- I request at least one asynchronous oral examination (can be recorded).

Additional Comments?

2. Choices

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I'm teaching online classes because I requested to do so.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I'm teaching online classes because I was assigned a class as part of my job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional Comments?

3. My perceptions about my online classes:

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I worry that my students use Internet resources such as online translators to do their language tasks for them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teaching and managing a class online is more difficult than a seated class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assessment of online classes is more difficult than seated classes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My experience with computers has been positive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computers and technology are not sophisticated enough to teach language skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional Comments?

4. Please indicate how beneficial you believe computers and technology are for learning the following:

	not at all	slightly beneficial	moderately beneficial	extremely beneficial
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional comments?

12. Digital Educator Profile

1. How do you assess your level of expertise as a Digital Educator at this point in your career?

- unfamiliar very comfortable
- novice expert
- comfortable

Additional Comments?

2. Instructional Attributes: Please indicate your level of comfort with the following instructional activities for your online teaching.

	unfamiliar	novice	comfortable	very comfortable	expert
Designing instructional content and activities for my classes using technology.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecting and providing assessment tools for L2 learners.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Researching and keeping up to date with new digital technologies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Additional Comments?

3. What language(s) do you teach online?

Spanish Italian Portuguese French German Chinese Japanese Arabic

Other (please specify)

4. Gender

Female
 Male

5. Age group:

22 - 32 33 - 43 44 - 54 55 - 64 65+

6. Teaching Experience:

1 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 - 30 30+

7. Level of Education:

BA/BS minor BA/BS major Master Specialist Ph.D/Ed.D

8. Would you like to receive the results of this survey?

YES NO

If YES, please provide an email address.

|

ANEXO B
SEGUNDA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO

1. "The Use of Web 2.0 Tools in the Teaching of Oral Skills Online"

This study will examine the resources that are being used by Foreign Language Educators when teaching online classes. This survey is conducted by Mercedes Meier with the purpose to collect statistical data to support the research for her dissertation at the University of Salamanca in Spain. Participation in this project is strictly voluntary. Your responses are anonymous. Please give your answers honestly as only this will guarantee the success of this research. The time required to complete the survey is approximately 15 minutes. Thank you.

1. This survey is intended to be taken only by Foreign Language professors/instructors who have taught classes online.

Have you taught a Foreign Language online class?

- Yes
 No

2.

2. What is the MAIN learning platform that you use for teaching your online class? (the one that is vital for the class, where students complete assignments, tests, cover the material, etc.) If you ONLY use one platform, only select the button under the heading "MAIN learning platform". If you use two, indicate also the secondary one under the heading "SECOND learning platform".

	MAIN learning platform	SECOND learning platform
Angel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blackboard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desire to Learn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En linea VHL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iLrn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MyLanguageLab (MySpanishLab, My FrenchLab, MyItalianLab, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sakai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wimba Classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If you use a platform not mentioned in the list, please name it and specify if for Main or Second. (Q2)

3. How much have the following sources help you acquire technology skills:

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a great extent	entirely
Undergraduate / graduate coursework	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In-service courses / workshops	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independent learning (e.g., online tutorials or books)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interaction with other faculty / staff (formal or informal mentoring program)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 3:

4. Please select the level of agreement that best support your confidence and comfort using technology:

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I have had adequate training in technology use.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I believe that technology enhances my teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel comfortable using computers for classroom instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can train other teachers to incorporate technology in their teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 4

5. How many hours of technology training have you had in the past year?

- less than one 1 - 3 3 - 6 6 - 10 10+

Comments for question 5:

6. To what extent do you think the following types of technology education would be beneficial to you?

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a great extent	entirely
Specific applications (PowerPoint, spreadsheet, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Use of Web 2.0 tools.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 6:

3.

7. Do you integrate in your instruction Skype, Messenger, Wimba Pronto or any other online voice messaging tool that allows real-time (synchronous) communication?

- Yes
 No

Comments for question 7:

4.

8. How often do you integrate Skype, Messenger, Wimba Pronto or any other online voice messaging tool in your instruction?

	never	once per semester	once per month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool (both for me and/or my students).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To test the oral skills of my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronous formal assessment (on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student Individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To tutor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 8:

5.

9. Do you integrate VoiceThread in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

6.

10. How often do you integrate VoiceThread in your online class?

	never	once per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool (both for me and/or my students).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To test the oral skills of my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronous formal assessment (on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student Individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To tutor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 10:

7.

11. Do you integrate Audacity in your class?

- Yes
- No
- Never heard of it

8.

12. How often do you integrate Audacity in your online class?

	never	once per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asynchronous formal assessment (not on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student Individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 12:

9.

13. Do you integrate Eyejot and/or Vocaroo in your class?

- Yes
- No
- Never heard of them

Comments for question 13:

10.

14. How often do you integrate Eyejot and/or Vocaroo in your online class?

	never	once per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For announcements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide guidance with pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 14:

11.

15. Do you integrate Voki in your class?

- Yes
- No
- Never heard of it

12.

16. How often do you integrate Voki in your online class?

	never	once per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For announcements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 16:

13.

17. USE OF other Web 2.0 TOOLS

How often do you use them in your instruction?

	never	once per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
Blogs, Wikis, Webquests - (written entries).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs, Wikis, Webquests - (oral posts).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RIA - CLEAR (Conversations 2.1, Audio dropboxes, Mashups, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speak Everywhere - oral platform	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If OTHER, what applications? - You may also use this space for general comments for question 17:

18. How often do your students have to complete these tasks online?

	never	once during the semester	a couple of times during the semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
speaking assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
synchronous oral (on real time) assessment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
asynchronous oral assessment activities (like recording their voice)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 18:

14.**19. Do you provide oral practice assignments in your online class?** Yes No**15.****20. How often do you provide oral practice in your online class?**

	never	once per semester	once per month	several times a month	several times a week	everyday
Assign speaking activities from the main and/or secondary learning platform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Create oral practice activities using Web 2.0 tools mentioned in this survey.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Create oral practice activities with RIA tools and SE oral platform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Use of OTHER applications to assign speaking assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If OTHER, what applications? - You may also use this space for general comments for question 20:

21. Teaching oral skills - Please select your level of agreement with the following statements:

	Strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I assign activities from the learning platform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I create sound files to model pronunciation, teach intonation, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I emphasize the oral production of my online students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I emphasize more the listening and writing.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 21:

22. How do you assess the oral skills in your online class?

- I use existing activities in my platform.
- I create my own oral activities.
- I don't grade oral skills.

Comments for question 22:

16.

23. Do you provide feedback in your online class?

- Yes
- No

24. How do you provide feedback in your online class? (Select all that apply)

- Most of the feedback I give is oral.
- Most of the feedback I give is written.
- Usually I make general comments for the whole class.
- I provide most feedback individually.
- I don't provide feedback.

Comments for question 24:

17.

25. Examinations (Select all that apply)

- My students must take a proctored final exam for the semester.
- I request at least one synchronous oral examination (on real time).
- I request at least one asynchronous oral examination (can be recorded).

Comments for question 25:

26. My perceptions about my online classes:

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I worry that my students use Internet resources such as online translators to do their language tasks for them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teaching and managing a class online is more difficult than a seated class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assessment of online classes is more difficult than seated classes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 26:

27. Please indicate how beneficial you believe computers and technology are for learning the following:

	not at all	slightly beneficial	moderately beneficial	extremely beneficial
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify) and/or comments for question 27:

18. Digital Educator Profile

28. How do you assess your level of expertise as a Digital Educator at this point in your career?

- novice very comfortable
- comfortable expert

Comments for question 28:

29. What language(s) do you teach online?

- Spanish Italian Portuguese French German Chinese Japanese Arabic

Other (please specify) question 29

30. Gender

- Female
 Male

31. Age group:

- 22 - 32 33 - 43 44 - 54 55 - 64 65+

32. Teaching Experience:

- 1 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 - 30 30+

33. Level of Education:

- BA/BS minor BA/BS mayor Master Specialist Ph.D/Ed.D

19.

34. Would you like to receive the results of this survey?

- YES
 NO

(RESULTS) If YES, please write your email address:

|

ANEXO C
VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO

Foreign Language Teaching Online

1. "The Use of Web 2.0 Tools in the Teaching of Oral Skills Online"

This study will examine the resources that are being used by Foreign Language Educators when teaching online classes. This survey is conducted by Mercedes Meier with the purpose to collect statistical data to support the research for her dissertation at the University of Salamanca in Spain. Participation in this project is strictly voluntary. Your responses are anonymous. Please give your answers honestly as only this will guarantee the success of this research. The time required to complete the survey is approximately 15 to 20 minutes. Thank you.

1. This survey is intended to be taken only by College or University Foreign Language professors/instructors who have taught ONLINE CLASSES (Not blended or hybrid classes).

Have you taught a Foreign Language online class?

Yes

No

2.

Foreign Language Teaching Online

*** 2. What is the MAIN learning platform that you use for teaching your online class? (the one that is vital for the class, where students complete assignments, tests, cover the material, etc.) If you ONLY use one platform, only select the button under the heading "MAIN learning platform". If you use two, indicate also the secondary one under the heading "SECOND learning platform".**

	MAIN learning platform	SECOND learning platform
Angel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blackboard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desire to Learn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elluminate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En línea VHL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ILrn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MyLanguageLab (MySpanishLab, My FrenchLab, MyItalianLab, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sakai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wimba Classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If you use a platform not mentioned in the list, please name it and specify if for Main or Second. (Q2)

*** 3. How much have the following sources help you acquire technology skills:**

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a great extent
Undergraduate / graduate coursework	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In-service courses / workshops	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independent learning (e.g., online tutorials or books)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interaction with other faculty / staff (formal or informal mentoring program)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (specify) and/or comments for question 3:

Foreign Language Teaching Online

***4. Please select the level of agreement that best support your confidence and comfort using technology:**

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I have had adequate training in technology use.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I believe that technology enhances my teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel comfortable using computers for classroom instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can train other teachers to incorporate technology in their teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 4:

***5. How many hours of technology training have you had in the past year? (excluding self-training)**

less than one 1 - 3 3 - 6 6 - 10 10+

Comments for question 5:

***6. To what extent do you think the following types of technology education would be beneficial to you for language teaching?**

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a great extent
Specific applications (PowerPoint, spreadsheet, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Use of Web 2.0 tools.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 6:

3.

Foreign Language Teaching Online

***7. Do you integrate in your instruction Skype, Messenger, Wimba Pronto or any other online voice messaging tool that allows real-time (synchronous) communication?**

Yes

No

Other (please specify):

4.

***8. How often do you integrate Skype, Messenger, Wimba Pronto or any other online voice messaging tool in your instruction?**

	never	once per semester	a couple of times per semester	once per month	several times per month	once a week	several times a week	everyday
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool (both for me and/or my students).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To test the oral skills of my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronous formal assessment (on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To tutor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify) and/or comments for question 8:

5.

Foreign Language Teaching Online

*9. Do you integrate VoiceThread in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

6.

*10. How often do you integrate VoiceThread in your online class?

	never	once per semester	a couple of times per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool (both for me and/or my students).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To test the oral skills of my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronous formal assessment (on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To tutor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify) and/or comments for question 10:

7.

*11. Do you integrate Audacity in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

Foreign Language Teaching Online

8.

*12. How often do you integrate Audacity in your online class?

	never	once per semester	a couple of times per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For my instruction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To model pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To practice pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a classroom presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To teach oral skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asynchronous formal assessment (not on real time oral assessment).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student individual or Group work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify) and/or comments for question 12:

9.

*13. Do you integrate Eyejot and/or Vocaroo in your class?

- Yes
- No
- Never heard of them

10.

Foreign Language Teaching Online

* 14. How often do you integrate Eyejot and/or Vocaroo in your online class?

	never	once per semester	a couple of times per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For announcements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To provide guidance with pronunciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify) and/or comments for question 14:

11.

* 15. Do you integrate Voki in your class?

- Yes
 No
 Never heard of it

12.

* 16. How often do you integrate Voki in your online class?

	never	once per semester	a couple of times per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
For announcements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As a presentation tool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify) and/or comments for question 16:

13.

Foreign Language Teaching Online

* 17. USE OF other Web 2.0 TOOLS

How often do you use them in your instruction?

	never	once per semester	a couple of times per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
Blogs, Wikis (written assignments)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RIA - CLEAR (Conversations 2.1, Audio dropboxes, Mashups, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speak Everywhere - oral platform	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If OTHER, what applications? - You may also use this space for general comments for question 17:

* 18. How often do your students have to complete these tasks online?

	never	once during the semester	a couple of times per semester	once a month	several times a month	once a week	several times a week	everyday
speaking assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
synchronous oral (on real time) assessment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
asynchronous oral assessment activities (like recording their voice)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 18:

14.

* 19. Do you provide oral practice assignments in your online class?

- Yes
 No

15.

Foreign Language Teaching Online

* 20. How often do you provide oral practice in your online class?

	never	once per semester	once per month	several times a month	several times a week	everyday
Assign speaking activities from the main and/or secondary learning platform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Create oral practice activities using Web 2.0 tools mentioned in this survey.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Create oral practice activities with RIA tools and SE oral platform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Use of OTHER applications to assign speaking assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If OTHER, what applications? - You may also use this space for general comments for question 20:

16.

* 21. Teaching oral skills - Please select what is true or false in your teaching:

	True	False
I assign activities from the learning platform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I create sound files to model pronunciation, teach intonation, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I emphasize the oral production of my online students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I emphasize more the listening and writing.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 21:

Foreign Language Teaching Online

*22. How do you assess the oral skills in your online class?

- I use existing activities in my platform.
- I create my own oral activities.
- I don't grade oral skills.

Comments for question 22:

17.

*23. Do you provide feedback in your online class?

- Yes
- No

18.

*24. How do you provide feedback in your online class? (Select all that apply)

- Most of the feedback I give is oral.
- Most of the feedback I give is written.
- Usually I make general comments for the whole class.
- I provide most feedback individually.

Comments for question 24:

19.

Foreign Language Teaching Online

* 25. Examinations (Select all that apply)

- My students must take a proctored final exam for the semester.
- I request at least one synchronous oral examination (on real time).
- I request at least one asynchronous oral examination (can be recorded).

Comments for question 25:

* 26. My perceptions about my online classes:

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
I worry that my students use Internet resources such as online translators to do their language tasks for them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teaching and managing a class online is more difficult than a seated class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assessment of online classes is more difficult than seated classes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comments for question 26:

* 27. Please indicate how beneficial you believe computers and technology are for learning the following:

	not at all	slightly beneficial	moderately beneficial	extremely beneficial
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pragmatics	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Other (please specify) and/or comments for question 27:

Foreign Language Teaching Online

20. Digital Educator Profile

***28. How do you assess your level of expertise as a Digital Educator at this point in your career?**

- novice very comfortable
 comfortable expert

Comments for question 28:

***29. What language(s) do you teach online?**

- Spanish Italian Portuguese French German Chinese Japanese Arabic

Other (please specify) question 29

***30. Where do you teach?**

- University (graduate level)
 College / University (four-year)
 Technical or Community College (two-year)
 Other

Other (please specify)

31. Gender

- Female
 Male

32. Age group:

- 22 - 32 33 - 43 44 - 54 55 - 64 65+

33. Teaching Experience:

- 1 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 - 30 30+

***34. Level of Education:**

- BA/BS minor BA/BS mayor Master Specialist Ph.D/Ed.D

21.

Foreign Language Teaching Online

35. Would you like to receive the results of this survey?

YES

NO

(RESULTS) If YES, please write your email address:

22.

It is hoped that the foreign language education field and academic community can benefit from this study based on your responses. I personally wish to thank you for your time and responses. A small gesture to reward your time is by holding a drawing and offering a couple of rewards associated with the teaching of oral skills:

- One 1-year VOICETHREAD Pro individual account
- Five 1-month access VOCAROO subscriptions
- One 3-month access VOCAROO subscription
- One 1-year PRO EYEJOT ACCOUNT
- Two 1-year SPEAK EVERYWHERE subscriptions

If interested in participating in a drawing that will be held at the end of October, please enter your email address in the next field.

36. If interested:

Email Address:

|

ANEXO D
VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO (TRADUCCIÓN ESPAÑOL)

Este estudio examina los recursos que están siendo utilizados por profesores de lengua extranjera en la enseñanza de clases virtuales. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria. Las respuestas son anónimas. Por favor conteste a todas las preguntas de la encuesta. Solo se puede tomar un cuestionario por ordenador. Por favor, sea honesto en sus respuestas para poder garantizar el éxito de esta investigación. El tiempo requerido para completar el cuestionario es aproximadamente entre 15 y 20 minutos. Los participantes deben ser de nivel universitario en los Estados Unidos.

Este cuestionario está siendo realizado por Mercedes Meier con el propósito de coleccionar datos estadísticos para apoyar su tesis doctoral en la Universidad de Salamanca en España. Los resultados del estudio estarán disponibles en español e inglés. Gracias.

1. Esta encuesta está dirigida a profesores de lengua extranjera a nivel universitario que hayan enseñado clases en línea. ¿Ha enseñado usted una clase de idiomas de manera virtual?

- 1- Sí
- 2- No

2. ¿Cuál es la plataforma principal utilizada en su enseñanza en línea? (la que es vital para la clase; donde los estudiantes realizan tareas, toman exámenes, cubren el material, etc.) Si Ud. utiliza solo una plataforma, indique su respuesta en la columna llamada "Plataforma Principal". Si usted utiliza dos plataformas, seleccione la segunda en "Plataforma Secundaria".

Plataforma Principal	Plataforma Secundaria
----------------------	-----------------------

- 1- Angel
- 2- Blackboard
- 3- Centro
- 4- Connect
- 5- Desire to Llearn
- 6- Elluminate
- 7- VHL
- 8- iLrn
- 9- Moodle
- 10- MyLanguageLab
- 11- Sakai
- 12- Wimba Classroom
- 13- Otro - En caso de no estar mencionada la plataforma utilizada, indíquelo en este campo, especificando si es primaria o secundaria.

3. ¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?

- | | | | |
|--------|-----------|--------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| (nada) | (un poco) | (algo) | (bastante) |

3A. Estudios universitarios

|

- 3B. Cursos y talleres
- 3C. Aprendizaje independiente
- 3D. Tutorías formales o informales (ayuda de colegas)
- 3E. Otro

Comentarios:

4. Por favor, seleccione su nivel de acuerdo que mejor su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información) :

1 2 3 4 5

(muy en desacuerdo) (en desacuerdo) (neutral) (en acuerdo) (muy en acuerdo)

- 4A. He tenido suficiente entrenamiento
- 4B. Las TIC mejoran mi enseñanza
- 4C. Soy competente y diestro utilizando las TIC
- 4D. Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC

5. ¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación)

1. Menos de una 2. 1-3 3. 3-6 4. 6-10 5. 10+

6. ¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?

1 2 3 4
(nada) (un poco) (algo) (bastante)

- 6A. Aplicaciones específicas (Powerpoint, Excel, etc.)
- 6B. Uso de las herramientas "Web 2.0"

7. ¿Utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona?

1. Sí
2. No

8. ¿Con qué frecuencia utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona en su instrucción virtual?

1 2 3 4

(nunca) (una vez por semestre) (varias veces por semestre) (una vez por mes)

5 6 7 8

(varias veces por mes) (una vez por semana) (varias veces por semana) (a diario)

- 8A. Para la enseñanza
- 8B. Como medio de presentación (tanto para mí como para mis estudiantes)
- 8C. Para ofrecer retroalimentación
- 8D. Para enseñar la destreza oral
- 8E. Para mostrar pronunciación
- 8F. Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes
- 8G. Para exámenes orales en tiempo real
- 8H. Para la comunicación entre alumnos
- 8I. Para presentaciones individuales o en grupo
- 8J. Para tutorías
- 8K. Otro

Comentarios:

9. ¿Utiliza VoiceThread en su instrucción virtual?

- 1. Sí
- 2. No
- 3. Nunca escuché sobre esta aplicación

10. ¿Con qué frecuencia utiliza VoiceThread en su instrucción virtual?

1 2 3 4

(nunca) (una vez por semestre) (varias veces por semestre) (una vez por mes)

5 6 7 8

(varias veces por mes) (una vez por semana) (varias veces por semana) (a diario)

- 10A. Para la enseñanza
- 10B. Como medio de presentación (tanto para mí como para mis estudiantes)
- 10C. Para ofrecer retroalimentación
- 10D. Para enseñar la destreza oral
- 10E. Para mostrar pronunciación
- 10F. Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes
- 10G. Para exámenes orales en tiempo real
- 10H. Para la comunicación entre alumnos
- 10I. Para presentaciones individuales o en grupo
- 10J. Para tutorías
- 8K. Otro

Comentarios:

11. ¿Utiliza Audacity en su instrucción virtual?

1. Sí
2. No
3. Nunca escuché sobre esta aplicación

12. ¿Con qué frecuencia utiliza Audacity en su instrucción virtual?

- | | | | |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| (nunca) | (una vez por semestre) | (varias veces por semestre) | (una vez por mes) |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| (varias veces por mes) | (una vez por semana) | (varias veces por semana) | (a diario) |

- 12A. Para la enseñanza
- 12B. Para mostrar pronunciación
- 12C. Para practicar la pronunciación
- 12D. Para presentar material
- 12E. Para ofrecer retroalimentación
- 12F. Para enseñar la destreza oral
- 12G. Para exámenes orales asíncronos (grabados)
- 12H. Para presentaciones individuales o en grupo
- 12I. Otro

Comentarios:

13. ¿Utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?

1. Sí
2. No
3. Nunca escuché sobre estas aplicaciones

14. ¿Con qué frecuencia utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?

- | | | | |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| (nunca) | (una vez por semestre) | (varias veces por semestre) | (una vez por mes) |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| (varias veces por mes) | (una vez por semana) | (varias veces por semana) | (a diario) |

- 14A. Para anuncios
- 14B. Para presentar material
- 14C. Para ofrecer retroalimentación
- 14D. Para proveer ayuda con la pronunciación
- 14E. Otro

Comentarios:

|

15. ¿Utiliza Voki en su instrucción virtual?

1. Sí
2. No
3. Nunca escuché sobre esta aplicación

16. ¿Con qué frecuencia utiliza Voki en su instrucción virtual?

- | | | | |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| (nunca) | (una vez por semestre) | (varias veces por semestre) | (una vez por mes) |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| (varias veces por mes) | (una vez por semana) | (varias veces por semana) | (a diario) |

16A. Para anuncios

16B. Para presentar material

16C. Otro

Comentarios:

17. Uso de otras herramientas Web 2.0. ¿Con qué frecuencia las incorpora en su instrucción virtual?

- | | | | |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| (nunca) | (una vez por semestre) | (varias veces por semestre) | (una vez por mes) |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| (varias veces por mes) | (una vez por semana) | (varias veces por semana) | (a diario) |

17A. Blogs, Wikis (trabajos escritos)

17B. Podcasts

17C. RIA – CLEAR (Conversations 2.1, Audio drophouses, Mashups, etc.)

17D. Speak Everywhere – plataforma oral SE

17E. Otro

Comentarios:

18. ¿Con qué frecuencia sus alumnos deben completar las siguientes tareas?

- | | | | |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| (nunca) | (una vez por semestre) | (varias veces por semestre) | (una vez por mes) |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| (varias veces por mes) | (una vez por semana) | (varias veces por semana) | (a diario) |

- 18A. Tareas de producción oral (hablar)
- 18B. Examen oral en tiempo real
- 18C. Examen oral asíncrono (grabado)

Comentarios:

19. ¿Provee a sus estudiantes con tareas orales en su clase virtual?

- 1. Sí
- 2. No

20. ¿Con qué frecuencia sus alumnos deben completar tareas de habla?

- | | | | |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| (nunca) | (una vez por semestre) | (varias veces por semestre) | (una vez por mes) |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| (varias veces por mes) | (una vez por semana) | (varias veces por semana) | (a diario) |

- 20A. Asigno actividades para hablar de la plataforma principal o secundaria
- 20B. Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta
- 20C. Creo tareas de habla usando RIA o la plataforma oral SE
- 20D. Otros

Comentarios:

21. Enseñanza de la destreza oral. Seleccione que es cierto o falso en su enseñanza virtual:

- 1. Cierto / 2. Falso

- 21A. Asigno actividades de la plataforma
- 21B. Creo módulos orales para enseñar pronunciación, entonación
- 21C. Yo enfatizo la producción oral de mis alumnos

22. ¿Cómo evalúa la destreza oral de sus alumnos?

- 22A. (1) Asigno actividades para que el alumno hable de la plataforma principal o secundaria
- 22B. (2) Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta
- 22C. (3) No evalúo la destreza oral

Comentarios:

23. ¿Provee retroalimentación en su clase virtual?

1. Sí
2. No

24. ¿Cómo brinda retroalimentación en su clase? (seleccione todo lo que use)

- 24A. (1) Mayormente de manera oral
- 24B. (2) Mayormente de manera escrita
- 24C. (3) Normalmente doy comentarios generales para toda la clase
- 24C. (4) Doy retroalimentación de manera individual

Comentarios:

25. Examinaciones (seleccione todo lo que aplique en su caso)

- 25A. (1) Mis estudiantes toman un examen supervisado (en persona) en una institución
- 25B. (2) Yo exijo por lo menos un examen oral en tiempo real.
- 25C. (3) Yo exijo por lo menos un examen oral grabado.

Comentarios:

26. Mis percepciones sobre mis clases virtuales.

1 2 3 4 5

(muy en desacuerdo) (en desacuerdo) (neutral) (en acuerdo) (muy en acuerdo)

26A. Me preocupa que mis alumnos usen traductores en línea para hacer sus tareas

26B. La enseñanza y manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial

26C. La evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial

Comentarios:

27. ¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?

1 2 3 4
(nada) (un poco) (algo) (bastante)

27A. Gramática

27B. Vocabulario

27C. Habla

27D. Escritura

27E. Escucha

27F. Lectura

27G. Cultura

27H. Pragmática

27I. Otro

Comentarios:

28. ¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?

- | | |
|-----------------|--------------------|
| 1- Principiante | 3- Bastante amplio |
| 2- Suficiente | 4- Experto |

29. ¿Qué idiomas enseña en línea?

- 29A. (1) español
- 29B. (2) italiano
- 29C. (3) portugués
- 29D. (4) francés
- 29E. (5) alemán
- 29F. (6) chino
- 29G. (7) japonés
- 29H. (8) árabe
- 29I. (9) ruso
- 29J. (10) inglés como segundo idioma
- 29I. (11) Otro

Comentarios:

30. ¿Dónde enseña?

- 1- universidad (niveles de máster, doctorado)
- 2- universidad (nivel de licenciatura)
- 3- “college” universitario (primeros dos años)
- 4- Otro

Comentarios:

31. Sexo

- 1. Femenino
- 2. Masculino

32. Edad

- 1- 22-32
- 2- 33 – 43
- 3- 44 – 54
- 4- 55 – 64
- 5- 65+

|

33. Años de experiencia como educador:

1. 1-5
2. 6-10
3. 11-15
4. 16-20
5. 21-30
6. 30+

34. Nivel de educación

1. Licenciado (menor)
2. Licenciado (mayor)
3. Máster
4. Especialista
5. Doctorado

35. ¿Desea recibir los resultados de este estudio?

1. Sí
2. No

|

ANEXO E

TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO

Pregunta	Variable		Indicador		Item	Pie del Item	Alternativas	Valor			
								Nominal	Analítico	Significado (Analítico)	
1 ¿Cuál es el nivel de competencia digital desarrollado por el profesorado?	1.1	Nivel de entrenamiento	1.1.1	Modalidad académica del entrenamiento	3	¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?	3A. Estudios universitarios	1	0	0 = Nada 1 = Poco 2 = Algo 3 = Bastante	
							3B. Cursos y talleres	2	1		
							3C. Aprendizaje independiente	3	2		
							3D. Tutorías formales o informales (ayuda de colegas)	4	3		
							3E. Otro				
			1.1.2	Suficiencia del entrenamiento	4	Por favor, seleccione su nivel de acuerdo que mejor su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información) :	4A. He tenido suficiente entrenamiento	1	1	1 = Muy en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Muy de acuerdo	
					4C. Soy competente y diestro utilizando las TIC	2	2				
					4D. Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC	3	3				
					4B. Las TIC mejoran mi enseñanza.	4	4				
						5	5				
	1.2	Percepción de utilidad	1.2.1	Utilidad para la enseñanza en general	6	¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?	6A. Aplicaciones específicas (Powerpoint, Excel, etc.)	1	0	0 = Nada 1 = Poco 2 = Algo 3 = Bastante	
							6B. Uso de las herramientas "Web 2.0"	2	1		
			1.2.2	Utilidad general	27	Utilidad para la enseñanza de lenguas		¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo ex-	27A. Gramática	3	2
27B. Vocabulario									4	3	
27C. Habla											
								27D. Escritura			

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor					
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)			
				puesto a continuación?	27E. Escucha						
					27F. Lectura						
					27G. Cultura						
					27H. Pragmática						
					27I. Otro						
	1.3	Intensidad de entrenamiento	1.3.1	Cantidad de horas de entrenamiento anual	5	¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación)	Menos de 1	1	1		
						De 1 a 3	2	2			
						De 3 a 6	3	3			
						De 6 a 10	4	4			
						Más de 10	5	5			
	1.4	Nivel de pericia	1.4.1	Grado de competencia digital para la enseñanza	28	¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?	Principiante	1	1		
						Suficiente	2	2			
						Bastante amplio	3	3			
						Experto	4	4			
	1.5	Percepciones negativas	1.5.1	Percepción de mal uso	26	Mis percepciones sobre mis clases virtuales.	26A. Me preocupa que mis alumnos usen traductores en línea para hacer sus tareas	1	1	1 = Muy en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Muy de acuerdo	
								26B. La enseñanza y manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial	2		2
								26C. La evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial	3		3
									4		4
									5		5
			1.5.2	Percepción de dificultad comparativa							

Pregunta	Variable		Indicador		Item	Pie del Item	Alternativas	Valor		
								Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
2 ¿Qué variedad de recursos utiliza el profesorado para la enseñanza de la destreza oral?	2.1	Plataforma general de enseñanza	2.1.1	Tipo de plataforma digital utilizada para la enseñanza virtual	2	¿Cuál es la plataforma principal utilizada en su enseñanza en línea? (la que es vital para la clase; donde los estudiantes realizan tareas, toman exámenes, cubren el material, etc.) Si Ud. utiliza solo una plataforma, indique su respuesta en la columna llamada "Plataforma Principal". Si usted utiliza dos plataformas, seleccione la segunda en "Plataforma Secundaria".	1- Angel	1	2	2 = Plataforma principal 1 = Plataforma secundaria
							2- Blackboard			
							3- Centro			
							4- Connect			
							5- Desire to Learn			
							6- Elluminate			
							7- VHL			
							8- iLrn			
							9- Moodle			
							10- MyLanguageLab			
11- Sakai										
12- Wimba Classroom										
13- Otro										
2.1.2	Otras herramientas digitales generales para la enseñanza virtual	17	Uso de otras herramientas Web 2.0. ¿Con qué frecuencia las incorpora en su instrucción virtual?	17A. Blogs, Wikis (trabajos escritos)	1	0	0 = Nunca 1 = Una vez por semestre 2 = Varias veces por semestre 3 = Una vez por mes 4 = Varias veces por mes 5 = Una vez por se-			
				17B. Podcasts	2	1				
				17E. Otro	3	2				
				17C. RIA – CLEAR (Conversations 2.1, Audio drophouses, Mashups, etc.)	4	3				
				17D. Speak Everywhere –	5	4				
2.2	Plataforma de enseñanza oral	2.2.1	Herramientas digitales generales para la comunicación oral	17C. RIA – CLEAR (Conversations 2.1, Audio drophouses, Mashups, etc.)	6	5				
				17D. Speak Everywhere –	7	6				
				17E. Otro	8	7				

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor								
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)						
3	¿En qué me-	3.1	Asignaciones	3.1.2	Frecuencia de	18	¿Con qué frecuencia	18A. Tareas de producción	1	0	0 = Nunca			
								síncrona	7	¿Utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona?	Sí	1	1	mana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario
											No	2	0	
								2.2.2	Herramientas digitales específicas para la enseñanza oral	9	¿Utiliza VoiceThread en su instrucción virtual?	Sí	1	2
												No	2	1
												Nunca escuché sobre esta aplicación	3	0
										11	¿Utiliza Audacity en su instrucción virtual?	Sí	1	2
												No	2	1
												Nunca escuché sobre esta aplicación	3	0
										13	¿Utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?	Sí	1	2
												No	2	1
												Nunca escuché sobre estas aplicaciones	3	0
										15	¿Utiliza Voki en su instrucción virtual?	Sí	1	2
												No	2	1
												Nunca escuché sobre esta aplicación	3	0

Pregunta	Variable		Indicador		Item	Pie del Item	Alternativas	Valor		
								Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
¿Cómo enseña el profesorado la destreza oral de manera virtual?	en general		asignación			sus alumnos deben completar las siguientes tareas?	oral (hablar)	2	1	1 = Una vez por semestre 2 = Varias veces por semestre 3 = Una vez por mes 4 = Varias veces por mes 5 = Una vez por semana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario
							18B. Examen oral en tiempo real	3	2	
							18C. Examen oral asíncrono (grabado)	4	3	
								5	4	
								6	5	
								7	6	
								8	7	
	3.2	Asignaciones mediante plataformas y herramientas virtuales	3.1.1	Asignación de tareas orales virtuales	19	¿Provee a sus estudiantes con tareas orales en su clase virtual?	Sí	1	1	
							No	2	0	
21					Enseñanza de la destreza oral. Selección que es cierto o falso en su enseñanza virtual:	21A. Asigno actividades de la plataforma	1	1	1 = Cierto 0 = Falso Puntaje del item = sumatoria alternativas ponderadas 0 = Falso	
						21B. Creo módulos orales para enseñar pronunciación, entonación.	2	2		
			21C. Yo enfatizo la producción oral de mis alumnos			3				
3.1.2			Frecuencia de asignación	20	¿Con qué frecuencia sus alumnos deben completar tareas de habla?	20A. Asigno actividades para hablar de la plataforma principal o secundaria	1	0	0 = Nunca 1 = Una vez por semestre 2 = Varias veces por semestre 3 = Una vez por mes	
	20B. Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta en-	2				1				
					3	2				
					4	3				
					5	4				
					6	5				

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor					
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)			
					cuesta	7	6	4 = Varias veces por mes 5 = Una vez por semana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario			
					20C. Creo tareas de habla usando RIA o la plataforma oral SE	8	7				
					20D. Otros						
4	¿En qué medida utiliza el profesorado la variedad de recursos disponibles para la enseñanza de la destreza oral?	4.1	Herramientas digitales generales para la comunicación oral síncrona	4.1.1	Frecuencia de uso	8	¿Con qué frecuencia utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona en su instrucción virtual?	8A. Para la enseñanza	1	0	0 = Nunca
								8B. Como medio de presentación (tanto para mí como para mis estudiantes)	2	1	1 = Una vez por semestre
								8C. Para ofrecer retroalimentación	3	2	2 = Varias veces por semestre
								8D. Para enseñar la destreza oral	4	3	3 = Una vez por mes
								8E. Para mostrar pronunciación	5	4	4 = Varias veces por mes
								8F. Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes	6	5	5 = Una vez por semana
								8G. Para exámenes orales en tiempo real	7	6	6 = Varias veces por semana
								8H. Para la comunicación entre alumnos	8	7	7 = A diario
								8I. Para presentaciones individuales o en grupo			
								8J. Para tutorías			

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor		
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
					8K. Otro			
	4.2 Herramientas digitales específicas para la enseñanza oral	4.2.1 Frecuencia de uso	10	¿Con qué frecuencia utiliza VoiceThread en su instrucción virtual?	10A. Para la enseñanza	1	0	0 = Nunca
					10B. Como medio de presentación (tanto para mí como para mis estudiantes)	2	1	1 = Una vez por semestre
					10C. Para ofrecer retroalimentación	3	2	2 = Varias veces por semestre
					10D. Para enseñar la destreza oral	4	3	3 = Una vez por mes
					10E. Para mostrar pronunciación	5	4	4 = Varias veces por mes
					10F. Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes	6	5	5 = Una vez por semana
					10G. Para exámenes orales en tiempo real	7	6	6 = Varias veces por semana
					10H. Para la comunicación entre alumnos	8	7	7 = A diario
					10I. Para presentaciones individuales o en grupo			
					10J. Para tutorías			
					8K. Otro			
			12	¿Con qué frecuencia utiliza Audacity en su instrucción virtual?	12A. Para la enseñanza	1	0	0 = Nunca
					12B. Para mostrar pronunciación	2	1	1 = Una vez por semestre
					12C. Para practicar la pronunciación	3	2	2 = Varias veces por semestre
					12D. Para presentar material	4	3	3 = Una vez por mes
					12E. Para ofrecer retroali-	5	4	4 = Varias veces por
						6	5	
						7	6	

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor		
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
					mentación	8	7	mes 5 = Una vez por semana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario
				12F. Para enseñar la destreza oral				
				12G. Para exámenes orales asíncronos (grabados)				
				12H. Para presentaciones individuales o en grupo				
				12I. Otro				
			14	¿Con qué frecuencia utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?	14A. Para anuncios	1	0	0 = Nunca 1 = Una vez por semestre 2 = Varias veces por semestre 3 = Una vez por mes 4 = Varias veces por mes 5 = Una vez por semana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario
					14B. Para presentar material	2	1	
					14C. Para ofrecer retroalimentación	3	2	
					14D. Para proveer ayuda con la pronunciación	4	3	
					14E. Otro	5	4	
						6	5	
						7	6	
						8	7	
			16	¿Con qué frecuencia utiliza Voki en su instrucción virtual?	16A. Para anuncios	1	0	0 = Nunca 1 = Una vez por semestre 2 = Varias veces por semestre 3 = Una vez por mes 4 = Varias veces por mes
					16B. Para presentar material	2	1	
					16C. Otro	3	2	
						4	3	
						5	4	
						6	5	
						7	6	
						8	7	

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor		
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
								5 = Una vez por semana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario
5 ¿De qué manera evalúa el profesorado la destreza oral adquirida por los alumnos mediante la enseñanza virtual?	5.1 Evaluación formativa	5.1.1 Actividades y tareas	22	¿Cómo evalúa la destreza oral de sus alumnos?	22A. Asigno actividades para que el alumno hable de la plataforma principal o secundaria	1	1	Dos primeras alternativas no excluyentes y de diferente peso relativo. Puntaje del ítem = suma de cada alternativa marcada x su peso.
					22B. Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta	2	2	
					22C. No evalúo la destreza oral	3	0	
		5.1.2 Retroalimentación al alumno	23	¿Provee retroalimentación en su clase virtual?	Sí	1	1	
					No	2	0	
		5.1.3 Modalidad de retroalimentación	24	¿Cómo brinda retroalimentación en su clase? (seleccione todo lo que use)	24A. Mayormente de manera oral	1	1	Alternativas no excluyentes de igual peso. Puntaje del ítem = suma de cada alternativa marcada.
	24B. Mayormente de manera escrita				2	1		
	24C. Normalmente doy comentarios generales para toda la clase				3	1		
	24D. Doy retroalimentación de manera individual				4	1		
	5.2 Evaluación sumativa	5.2.1 Aprendizaje adquirido	25	Examinaciones (seleccione todo lo que	25A. Mis estudiantes toman un examen supervisado (en	1	3	Alternativas no excluyentes de diferente

Pregunta	Variable		Indicador		Item	Pie del Item	Alternativas	Valor			
								Nominal	Analítico	Significado (Analítico)	
						aplique en su caso)	persona) en una institución			peso. Puntaje del item = suma de cada alternativa marcada x su peso.	
							25B. Yo exijo por lo menos un examen oral en tiempo real.	2	2		
							25C. Yo exijo por lo menos un examen oral grabado.	3	1		
6	¿Está motivado el profesorado con el tema de la enseñanza virtual de la destreza oral?	6.1	Nivel de motivación	6.1.1	Interés en los resultados del estudio	35	¿Desea recibir los resultados de este estudio?	Sí	1	1	
							No	2	0		
Item de control					1	Esta encuesta está dirigida a profesores de lengua extranjera a nivel universitario que hayan enseñado clases en línea. ¿Ha enseñado usted una clase de idiomas de manera virtual?	Sí	1	1		
							No	2	0		
Items para la categorización del profesorado y el análisis comparativo de sus respuestas al cuestionario					29	¿Qué idiomas enseña en línea?	29A. Español		1	Alternativas no excluyentes de igual peso. Puntaje del item = suma de cada alternativa marcada.	
							29B. Italiano		1		
							29C. Portugués		1		
							29D. Francés		1		
							29E. Alemán		1		
							29F. Chino		1		

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor		
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
					29G. Japonés		1	
					29H. Árabe		1	
					29I. Ruso		1	
					29J. Inglés como segundo idioma		1	
					29I. Otro		1	
			30	¿Dónde enseña?	1- Universidad (máster, doctorado)	1	3	
					2- Universidad (licenciatura)	2	2	
					3- "college" universitario (primeros dos años)	3	1	
					4- Otro	4		
			31	Sexo	Femenino	1	1	
					Masculino	2	0	
			32	Edad	22-32	1	1	
					33-43	2	2	
					44-54	3	3	
					55-64	4	4	
					65 o más	5	5	
			33	Años de experiencia como educador	1-5	1	1	
					6-10	2	2	
					11-15	3	3	
					16-20	4	4	
					21-30	5	5	
					30 o más	6	6	
			34	Nivel de educación	1. Licenciado (minor)	1	1	

|

Pregunta	Variable	Indicador	Item	Pie del Item	Alternativas	Valor		
						Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
					2. Licenciado (mayor)	2	2	
					3. Máster	3	3	
					4. Especialista	4	4	
					5. Doctorado	5	5	

ANEXO F
PUBLICACIONES Y COMUNICACIONES UTILIZADAS
PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

PÁGINA DE PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DOCTORAL

Survey: Foreign Language Teaching Online

Search

TAKE THE SURVEY BY CLICKING HERE:

<https://www.surveymonkey.com/s/WZ72JX3>



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

Facultad de Filología - Plaza de Anaya, s/n 37008 - Salamanca
Tel. (+34) 923 29 44 43 Ext. 1731 Fax. (+34) 923 29 45 86
Correo electrónico: dpto.lingua@usal.es

Como Director del Programa de Doctorado *Lengua Española: investigación y enseñanza*, impartido como título oficial en la Universidad de Salamanca (España), HAGO CONSTAR:

Que la señora doña Mercedes Meier se encuentra inscrita en dicho Programa de Doctorado y que está realizando su tesis doctoral sobre el tema "Enseñanza de la destreza oral y el uso de herramientas Web 2.0 en entornos virtuales".

Salamanca, 23 de agosto de 2011



Fdo. Julio Borrego Nieto
Dpto. de Lengua Española
Universidad de Salamanca

Dear Participant,

I would like to request your collaboration taking a survey that will examine the resources that are being used by Foreign Language Educators when teaching online. This survey will support the research I am conducting for my dissertation in the Doctorate Program of Spanish Language at the University of Salamanca in Spain.

Participation in this project is strictly voluntary. Your responses are anonymous. Results will be available to those participants who manifest interest in learning the outcome. It is hoped that the foreign language education field and academic community could benefit from this study based on your responses. My thesis director is Dr. José Luis Herrero Ingelmo. If you have any questions or comments, please don't hesitate to contact me by email or by phone as indicated below.

Mercedes Meier
Spanish Instructor at Coastal Carolina Community College
North Carolina, USA
profesormeier@yahoo.com
(786) 543-8446

Contact info of my dissertation director:

Dr. JOSÉ LUIS HERRERO INGELMO
jolum@usal.es
Facultad de Filología
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
Plaza de Anaya S/N
37008 Salamanca - España
Ph.: (+34) 923 26 44 00 ext.: 1708 - Fax: (+34) 923 / 29 45 86

If you would like to receive the results of this study, participate in a drawing, or both, please provide your email at the end of the survey.

Rewards offered for all participants:

- 20% off the current list price for a VoiceThread Higher-Ed Department license for all survey participants

Prizes:

- One 1-year VoiceThread Pro account valued at \$60
- Five one-month access Vocaroo subscriptions
- One three-month access Vocaroo subscription
- One 1-year PRD Ejejet account
- Two one-year subscriptions to SE (Speak Everywhere)

Thank you for taking the time to complete this questionnaire!

Note: Survey must be completed and received by October 29, 2011 to be eligible. Winners will be notified by email.

PRIMER E-MAIL (ENVIADO A 96 PARTICIPANTES POTENCIALES)

Are you teaching online? Please help with doctoral study Hide Details

FROM: Mercedes Meier Sunday, September 18, 2011 9:35 PM

TO: profesorameier@yahoo.com

BCC: basaninyenzi@aamu.edu + rbryson@alasu.edu + betanio@auburn.edu + nadartr@auburn.edu + tso0001@auburn.edu + 16 More...

Dear colleague,

Can you contribute 20 min. to help a doctoral student in this National study?

I am a Foreign Language instructor at a community college and currently working on my dissertation about technology tools and applications for teaching oral skills online. It is a National study that involves Higher Ed instructors who teach online classes. It is my hope that the foreign language education field and academic community will benefit from this study based on the responses obtained.

While presenting at conferences, I have learned that many instructors are not aware of the variety of Web 2.0 tools that are available. Just taking the survey may awake the curiosity of participants about Web 2.0 programs. One instructor who took the pilot survey thanked me afterward when he discovered new online tools through his participation. Most interesting, 75% of the participants in the pilot, requested to be informed of the results even though the survey is anonymous. The dissertation will be available in English and Spanish, and my intention is to get it published.

Please follow the link:

<https://www.surveymonkey.com/s/WZ72JX3>

Further information about the study is available on this website:
<https://sites.google.com/site/surveyteachingonline/>

Please feel free to share the link with other educators who might be interested in participating.

As a token of appreciation, all participants are entitled to receive a 20% discount off a VoiceThread Department license. Also, for those who desire to participate, a drawing for Web 2.0 tool subscriptions will be held in October.

Thanking you in advance and looking forward to your participation!

Mercedes Meier
Spanish Instructor
CC Community College
Jacksonville, NC 28546-6899
(786) 543-8446

"The limits of my language mean the limits of my world"
Ludwig Wittgenstein

Traducción:

Estimado colega: ¿Puede contribuir 20 minutos para ayudar a una doctoranda con este estudio a nivel nacional?

Soy instructora de lengua extranjera en un *community college* y estoy llevando a cabo mi tesis doctoral sobre el estudio de las TIC y sus aplicaciones en la enseñanza de la destreza oral en clases virtuales. Es un estudio a nivel nacional para instructores a nivel universitario quienes enseñan en línea. Espero que el estudio beneficie a la comunidad académica con los resultados obtenidos.

Cuando hemos presentado en conferencias, hemos visto que hay muchos instructores que no están al tanto de la diversidad de herramientas de la Web 2.0. El simple hecho de participar en esta encuesta puede despertar el interés de los participantes al aprender sobre las herramientas que hay disponibles. Durante el estudio piloto que hicimos para validar el cuestionario, un profesor nos contactó agradeciéndonos la experiencia porque aprendió sobre recursos que comenzaría a utilizar. Más interesante aún, 75% de los participantes, solicitaron los resultados por lo que dieron su correo electrónico a pesar de que el estudio es anónimo. Los resultados del estudio estarán disponibles en español e inglés, y mi intención es publicar.

Por favor utilice este enlace:

<https://www.surveymonkey.com/s/WZ72JX3>

Más información sobre el estudio puede encontrarla en esta página web:

<https://sites.google.com/site/surveyteachingflonline/>

Por favor comparta este enlace con otros instructores que puedan estar interesados en participar.

Como agradecimiento, todos los participantes podrán recibir un 20% de descuento para una licencia “*VoiceThread*” para el departamento. Así mismo, para aquellos interesados en participar, habrá una rifa de suscripciones para herramientas Web 2.0 en octubre.

Agradeciéndole de antemano por su participación,

Mercedes Meier


Profesora de español





CC Community College

Jacksonville, NC 28546

(786) 543-8446

E-MAIL ENVIADO A 336 PARTICIPANTES POTENCIALES DURANTE LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA

Have you taught a Foreign Language online? 15 min. for doctoral study 

 Profesora Meier 10/27/11 ☆  
to jfalce 

Excuse my intrusion requesting participation in a survey. If you already participated, *thank you very much!* ...If you haven't, this is my plea to you: **Please help by taking the questionnaire and by sharing this link with other online instructors!**
Calling all **Higher-Ed instructors who have taught foreign language courses online** to take a survey – **4 days left**. The survey will close on Monday, October 31st.
This survey will provide data for a dissertation about technology tools and applications for teaching oral skills online:
<https://www.surveymonkey.com/s/WZ72JX3>

Further information about the study is available on this website:
<https://sites.google.com/site/surveyteachingfionline/>

As a token of appreciation, all participants are entitled to receive a 20% discount off a VoiceThread Department license. Also, for those who desire to participate, a drawing for Web 2.0 tool subscriptions will be held the first week of November.
Thanking you in advance and looking forward to your participation!

Mercedes Meier
Spanish Instructor
CC Community College
Jacksonville, NC 28546-6899
[\(786\) 543-8446](tel:(786)543-8446)

"The limits of my language mean the limits of my world"
Ludwig Wittgenstein

Traducción:

Disculpe mi intrusión solicitando su participación en una encuesta. Si ya participó, ¡muchísimas gracias!....Si no ha participado aún, este es mi ruego: Por favor ayude tomando el cuestionario y compartiendo el enlace con otros profesores. Este es un llamado a todos los instructores que han enseñado una segunda lengua en línea (*quedan # de días*). Este cuestionario está disponible hasta el 31 de octubre. La encuesta proveerá datos para una tesis doctoral que trata de las TIC y su aplicación en la enseñanza de la destreza oral virtualmente.

(El resto del correo es igual a los modelos anteriores, con el enlace al cuestionario y al sitio de Google con más información).

ANEXO G
TABLA DE PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO

Ítem	Pie del Ítem	Alternativas	Valor		
			Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
1	Esta encuesta está dirigida a profesores de lengua extranjera a nivel universitario que hayan enseñado clases en línea. ¿Ha enseñado usted una clase de idiomas de manera virtual?	Sí	1	1	
		No	2	0	
2	¿Cuál es la plataforma principal utilizada en su enseñanza en línea? (la que es vital para la clase; donde los estudiantes realizan tareas, toman exámenes, cubren el material, etc.) Si Ud. utiliza solo una plataforma, indique su respuesta en la columna llamada "Plataforma Principal". Si usted utiliza dos plataformas, seleccione la segunda en "Plataforma Secundaria".	1- Angel	1	2	2 = Plataforma principal 1 = Plataforma secundaria
		2- Blackboard	2	1	
		3- Centro			
		4- Connect			
		5- Desire to Learn			
		6- Elluminate			
		7- VHL			
		8- iLrn			
		9- Moodle			
		10- MyLanguageLab			
		11- Sakai			
		12- Wimba Classroom			
		13- Otro			
3	¿Cuánto le han ayudado los siguientes recursos a obtener destrezas tecnológicas digitales?	3A. Estudios universitarios	1	0	0 = Nada 1 = Poco 2 = Algo 3 = Bastante
		3B. Cursos y talleres	2	1	
		3C. Aprendizaje independiente	3	2	
		3D. Tutorías formales o informales (ayuda de colegas)	4	3	
		3E. Otro			
4	Por favor, seleccione su nivel de acuerdo que mejor su caso personal con el uso de las TIC (tecnologías de información) :	4A. He tenido suficiente entrenamiento	1	1	1 = Muy en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Muy de acuerdo
		4B. Las TIC mejoran mi enseñanza.	2	2	
		4C. Soy competente y diestro utilizando las TIC	3	3	
		4D. Puedo entrenar a otros en el uso de las TIC	4	4	
			5	5	
5	¿Cuántas horas de entrenamiento en tecnología digital ha tenido en el último año? (excluyendo la autoformación)	Menos de 1	1	1	
		De 1 a 3	2	2	
		De 3 a 6	3	3	
		De 6 a 10	4	4	

Ítem	Pie del Ítem	Alternativas	Valor		
			Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
		Más de 10	5	5	
6	¿En qué medida usted cree que el entrenamiento del uso de tecnología sería beneficioso para usted en las siguientes áreas?	6A. Aplicaciones específicas (Powerpoint, Excel, etc.)	1	0	0 = Nada 1 = Poco 2 = Algo 3 = Bastante
		6B. Uso de las herramientas "Web 2.0"	2	1	
			3	2	
			4	3	
7	¿Utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona?	Sí	1	1	
		No	2	0	
8	¿Con qué frecuencia utiliza Skype, Messenger, Wimba Pronto u otra herramienta que permite comunicación oral síncrona en su instrucción virtual?	8A. Para la enseñanza	1	0	0 = Nunca 1 = Una vez por semestre 2 = Varias veces por semestre 3 = Una vez por mes 4 = Varias veces por mes 5 = Una vez por semana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario
		8B. Como medio de presentación (tanto para mí como para mis estudiantes)	2	1	
		8C. Para ofrecer retroalimentación	3	2	
		8D. Para enseñar la destreza oral	4	3	
		8E. Para mostrar pronunciación	5	4	
		8F. Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes	6	5	
		8G. Para exámenes orales en tiempo real	7	6	
		8H. Para la comunicación entre alumnos	8	7	
		8I. Para presentaciones individuales o en grupo			
		8J. Para tutorías			
		8K. Otro			
9	¿Utiliza VoiceThread en su instrucción virtual?	Sí	1	2	
		No	2	1	
		Nunca escuché sobre esta aplicación	3	0	
10	¿Con qué frecuencia utiliza VoiceThread en su instrucción virtual?	10A. Para la enseñanza	1	0	0 = Nunca 1 = Una vez por semestre 2 = Varias veces por semestre 3 = Una vez por mes 4 = Varias veces por mes 5 = Una vez por semana 6 = Varias veces por semana 7 = A diario
		10B. Como medio de presentación (tanto para mí como para mis estudiantes)	2	1	
		10C. Para ofrecer retroalimentación	3	2	
		10D. Para enseñar la destreza oral	4	3	
		10E. Para mostrar pronunciación	5	4	
		10F. Para calificar y medir las destrezas de mis estudiantes	6	5	
		10G. Para exámenes orales en tiempo real	7	6	
		10H. Para la comunicación entre alumnos	8	7	

Ítem	Pie del Ítem	Alternativas	Valor		
			Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
		10I. Para presentaciones individuales o en grupo			
		10J. Para tutorías			
		8K. Otro			
11	¿Utiliza Audacity en su instrucción virtual?	Sí	1	2	
		No	2	1	
		Nunca escuché sobre esta aplicación	3	0	
12	¿Con qué frecuencia utiliza Audacity en su instrucción virtual?	12A. Para la enseñanza	1	0	0 = Nunca
		12B. Para mostrar pronunciación	2	1	1 = Una vez por semestre
		12C. Para practicar la pronunciación	3	2	2 = Varias veces por semestre
		12D. Para presentar material	4	3	3 = Una vez por mes
		12E. Para ofrecer retroalimentación	5	4	4 = Varias veces por mes
		12F. Para enseñar la destreza oral	6	5	5 = Una vez por semana
		12G. Para exámenes orales asíncronos (grabados)	7	6	6 = Varias veces por semana
		12H. Para presentaciones individuales o en grupo	8	7	7 = A diario
		12I. Otro			
13	¿Utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?	Sí	1	2	
		No	2	1	
		Nunca escuché sobre estas aplicaciones	3	0	
14	¿Con qué frecuencia utiliza Eyejot y/o Vocaroo en su instrucción virtual?	14A. Para anuncios	1	0	0 = Nunca
		14B. Para presentar material	2	1	1 = Una vez por semestre
		14C. Para ofrecer retroalimentación	3	2	2 = Varias veces por semestre
		14D. Para proveer ayuda con la pronunciación	4	3	3 = Una vez por mes
		14E. Otro	5	4	4 = Varias veces por mes
			6	5	5 = Una vez por semana
			7	6	6 = Varias veces por semana
	8	7	7 = A diario		
15	¿Utiliza Voki en su instrucción virtual?	Sí	1	2	
		No	2	1	
		Nunca escuché sobre esta aplicación	3	0	
16	¿Con qué frecuencia utiliza Voki en su instrucción virtual?	16A. Para anuncios	1	0	0 = Nunca
		16B. Para presentar material	2	1	1 = Una vez por semestre

Ítem	Pie del Ítem	Alternativas	Valor		
			Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
		16C. Otro	3	2	2 = Varias veces por semestre
			4	3	3 = Una vez por mes
			5	4	4 = Varias veces por mes
			6	5	5 = Una vez por semana
			7	6	6 = Varias veces por semana
			8	7	7 = A diario
17	Uso de otras herramientas Web 2.0. ¿Con qué frecuencia las incorpora en su instrucción virtual?	17A. Blogs, Wikis (trabajos escritos)	1	0	0 = Nunca
		17B. Podcasts	2	1	1 = Una vez por semestre
		17C. RIA – CLEAR (Conversations 2.1, Audio drophouses, Mashups, etc.)	3	2	2 = Varias veces por semestre
		17D. Speak Everywhere – plataforma oral SE	4	3	3 = Una vez por mes
		17E. Otro	5	4	4 = Varias veces por mes
			6	5	5 = Una vez por semana
			7	6	6 = Varias veces por semana
		8	7	7 = A diario	
18	¿Con qué frecuencia sus alumnos deben completar las siguientes tareas?	18A. Tareas de producción oral (hablar)	1	0	0 = Nunca
		18B. Examen oral en tiempo real	2	1	1 = Una vez por semestre
		18C. Examen oral asíncrono (grabado)	3	2	2 = Varias veces por semestre
			4	3	3 = Una vez por mes
			5	4	4 = Varias veces por mes
			6	5	5 = Una vez por semana
			7	6	6 = Varias veces por semana
	8	7	7 = A diario		
19	¿Provee a sus estudiantes con tareas orales en su clase virtual?	Sí	1	1	
		No	2	0	
20	¿Con qué frecuencia sus alumnos deben completar tareas de habla?	20A. Asigno actividades para hablar de la plataforma principal o secundaria	1	0	0 = Nunca
			2	1	1 = Una vez por semestre
		20B. Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta	3	2	2 = Varias veces por semestre
			4	3	3 = Una vez por mes
		20C. Creo tareas de habla usando RIA o la plataforma oral SE	5	4	4 = Varias veces por mes
	6	5	5 = Una vez por semana		
	7	6	6 = Varias veces por semana		

Ítem	Pie del Ítem	Alternativas	Valor		
			Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
			8	7	7 = A diario
21	Enseñanza de la destreza oral. Seleccione que es cierto o falso en su enseñanza virtual:	21A. Asigno actividades de la plataforma	1	1	1 = Cierto 0 = Falso Puntaje del ítem = sumatoria alternativas ponderadas
		21B. Creo módulos orales para enseñar pronunciación, entonación.	2	2	
		21C. Yo enfatizo la producción oral de mis alumnos		0	
		21D. Enfatizo más la escucha y escritura		0	
22	¿Cómo evalúa la destreza oral de sus alumnos?	22A. Asigno actividades para que el alumno hable de la plataforma principal o secundaria	1	1	Dos primeras alternativas no excluyentes y de diferente peso relativo. Puntaje del ítem = suma de cada alternativa marcada x su peso.
		22B. Creo tareas de habla usando herramientas Web 2.0 mencionadas en esta encuesta	2	2	
		22C. No evalúo la destreza oral	3	0	
23	¿Provee retroalimentación en su clase virtual?	Sí	1	1	
		No	2	0	
24	¿Cómo brinda retroalimentación en su clase? (seleccione todo lo que use)	24A. Mayormente de manera oral	1	1	Alternativas no excluyentes de igual peso. 1 = Sí 0 = No
		24B. Mayormente de manera escrita	2	0	
		24C. Normalmente doy comentarios generales para toda la clase	3		
		24D. Doy retroalimentación de manera individual	4		
25	Examinaciones (seleccione todo lo que aplique en su caso)	25A. Mis estudiantes toman un examen supervisado (en persona) en una institución	1	3	Alternativas no excluyentes de diferente peso. Puntaje del ítem = suma de cada alternativa marcada x su peso.
		25B. Yo exijo por lo menos un examen oral en tiempo real.	2	2	
		25C. Yo exijo por lo menos un examen oral grabado.	3	1	
26	Mis percepciones sobre mis clases virtuales.	26A. Me preocupa que mis alumnos usen traductores en línea para hacer sus tareas	1	1	1 = Muy en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Muy de acuerdo
			2	2	
		26B. La enseñanza y manejo de una clase virtual es más difícil que una presencial	3	3	
			4	4	
		26C. La evaluación de una clase virtual es más difícil que una presencial	5	5	

Ítem	Pie del Ítem	Alternativas	Valor		
			Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
27	¿Qué tan beneficioso es el aprendizaje utilizando ordenadores para lo expuesto a continuación?	27A. Gramática	1	0	0 = Nada 1 = Poco 2 = Algo 3 = Bastante
		27B. Vocabulario	2	1	
		27C. Habla	3	2	
		27D. Escritura	4	3	
		27E. Escucha			
		27F. Lectura			
		27G. Cultura			
		27H. Pragmática			
		27I. Otro			
28	¿Cómo considera su habilidad y conocimiento como educador digital en este punto de su profesión?	Principiante	1	1	
		Suficiente	2	2	
		Bastante amplio	3	3	
		Experto	4	4	
29	¿Qué idiomas enseña en línea?	29A. Español		0	Alternativas no excluyentes de igual peso. 0 = No 1 = Sí
		29B. Italiano		1	
		29C. Portugués			
		29D. Francés			
		29E. Alemán			
		29F. Chino			
		29G. Japonés			
		29H. Árabe			
		29I. Ruso			
		29J. Inglés como segundo idioma			
		29K. Otro			
30	¿Dónde enseña?	1- Universidad (máster, doctorado)	1	3	
		2- Universidad (licenciatura)	2	2	
		3- "college" universitario (primeros dos años)	3	1	
		4- Otro	4		
31	Sexo	Femenino	1	1	
		Masculino	2	0	

Ítem	Pie del Ítem	Alternativas	Valor		
			Nominal	Analítico	Significado (Analítico)
32	Edad	22-32	1	1	
		33-43	2	2	
		44-54	3	3	
		55-64	4	4	
		65 o más	5	5	
33	Años de experiencia como educador	1-5	1	1	
		6-10	2	2	
		11-15	3	3	
		16-20	4	4	
		21-30	5	5	
		30 o más	6	6	
34	Nivel de educación	1. Licenciado (menor)	1	1	
		2. Licenciado (mayor)	2	2	
		3. Máster	3	3	
		4. Especialista	4	4	
		5. Doctorado	5	5	
35	¿Desea recibir los resultados de este estudio?	Sí	1	1	
		No	2	0	

ANEXO H
MATRIZ DE VARIABLES ANALÍTICAS

TENDENCIA A:

Usar mayor cantidad de plataformas tecnológicas para la enseñanza de idiomas mediante las TIC	Usar en mayor medida Blackboard como plataforma tecnológica para la enseñanza mediante las TIC	Adquirir su destreza en el uso de las TIC por aprendizaje independiente	Autoperibirse como diestro en el uso de las TIC	Crear que las TIC mejoren su enseñanza, y por ende, tener una actitud favorable hacia el uso de las TIC específicamente para la enseñanza	Autoperibirse como experto en el uso de las TIC	Haber recibido entrenamiento formal en el uso de las TIC en el último año
---	--	---	---	---	---	---

Ss	ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5
	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A
	Cantidad de Plataformas Tecnológicas usadas para la Enseñanza mediante las TIC	Intensidad de Uso de Blackboard como Plataforma Tecnológica para la Enseñanza mediante las TIC	Adquisición de Destreza en el Uso de las TIC por Aprendizaje Independiente	Autopercepción de Destreza Adquirida en el Uso de las TIC	Actitud Favorable hacia el Uso de las TIC en la Enseñanza	Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC	Entrenamiento Formal en el Uso de las TIC efectuado en el Último Año
1	2	2	3	2,75	5	4,67	5
2	2	0	3	2,00	4	3,33	5
3	2	0	3	1,75	5	5,00	4
4	2	1	3	2,75	5	5,00	5
5	1	2	3	2,00	5	4,67	1
6	2	2	3	2,25	5	5,00	5
7	2	0	2	1,25	5	3,67	1
8	1	0	3	1,75	4	3,67	4
9	1	0	3	1,50	5	5,00	5
10	1	0	3	1,75	4	4,00	5
11	1	0	0	0,75	5	4,33	1
12	2	0	3	2,75	5	5,00	5
13	2	0	3	2,00	5	5,00	5
14	1	0	3	2,25	5	4,00	2
15	1	2	3	1,50	5	5,00	5
16	2	2	2	2,00	4	4,00	2
17	1	0	3	2,25	5	4,67	3
18	2	2	3	1,75	5	4,67	5

Ss	ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5
	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A
19	1	2	3	2,50	5	5,00	5
20	2	1	2	0,75	4	4,67	5
21	2	0	3	2,00	5	4,67	1
22	1	2	0	0,50	5	4,00	1
23	2	0	1	2,00	5	4,67	5
24	2	0	3	1,25	5	4,67	3
25	1	2	2	0,75	4	4,00	1
26	2	2	3	2,50	5	5,00	5
27	2	1	3	2,75	5	5,00	5
28	2	2	3	1,50	5	4,33	3
29	1	0	3	2,25	5	5,00	4
30	2	0	3	2,00	5	5,00	4
31	1	0	0	1,25	4	4,00	2
32	1	0	0	0,00	1	1,00	1
33	2	2	3	2,25	5	4,67	2
34	2	0	3	1,25	5	5,00	1
35	1	2	2	2,00	5	5,00	5
36	2	2	3	2,25	5	4,67	5
37	2	0	3	1,00	5	4,33	3
38	2	2	3	1,50	5	4,67	5
39	1	2	1	1,75	5	5,00	5
40	1	0	1	1,50	5	3,67	5
41	2	2	3	1,75	4	3,33	3
42	1	2	3	2,25	5	4,67	2
43	2	1	3	1,75	4	4,00	2
44	2	2	3	1,75	5	5,00	5
45	2	0	0	1,50	4	3,67	3
46	2	0	3	1,75	5	4,33	3
47	2	0	2	1,75	4	4,00	3
48	2	0	3	1,50	5	5,00	5
49	2	0	1	2,00	5	4,33	3

Ss	ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5
	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A
50	2	2	3	2,00	5	4,67	3
51	2	2	1	1,50	5	5,00	3
52	2	0	3	1,25	4	3,67	2
53	2	0	0	2,00	4	3,00	5
54	2	1	3	2,25	5	4,33	1
55	2	0	3	1,50	4	3,00	1
56	1	0	1	2,00	5	5,00	5
57	2	1	2	1,75	4	4,00	4
58	1	0	0	1,50	3	1,67	2
59	1	0	2	1,00	5	4,67	3
60	2	1	2	0,50	5	5,00	1
61	2	2	3	2,50	4	3,67	3
62	2	2	2	1,75	5	3,33	1
63	2	2	3	1,75	4	4,00	3
64	2	0	3	1,75	5	4,33	5
65	1	0	3	2,25	3	4,00	3
66	2	2	3	1,50	5	4,67	3
67	2	2	1	1,00	4	3,67	1
68	2	2	3	2,00		1,00	1
69	1	2	1	1,00	5	4,00	5
70	2	1	3	1,50	5	5,00	5
71	1	0	3	1,50	5	3,00	3
72	1	2	3	2,00	5	5,00	5
73	1	2	2	1,50	5	4,67	5
74	2	2	3	1,50	4	3,67	5
75	1	0	2	1,50	4	4,00	4
76	2	2	3	2,25	4	4,00	5
77	2	0	2	2,00	4	4,33	3
78	2	2	3	2,00	5	4,67	4
79	1	2	0	0,50		1,00	1
80	2	2	0	1,00	3	3,00	3

Ss	ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5
	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A
81	1	2	2	2,00	5	4,33	4
82	2	2	3	2,00	5	4,67	5
83	2	2	3	1,75	5	4,00	3
84	1	0	3	2,00	5	5,00	5
85	2	2	3	3,00			5
86	2	2	3	2,25	5	4,33	5
87	1	0	3	2,25	5	5,00	5
88	2	2	3	1,75	4	3,33	2
89	1	2	2	2,00	5	4,67	5
90	2	1	3	1,25	4	4,00	3
91	2	0	2	2,00	4	4,33	5
92	1	0	3	3,00	5	5,00	5
93	2	2	2	1,75	5	4,33	5
94	1	0	2	1,75	5	4,67	5
95	1	0	2	2,75	5	4,00	4
96	1	0	3	2,00	5	4,67	3
97	2	2	0	1,50	5	5,00	1
98	2	0	3	2,00	4	3,67	5
99	2	2	2	2,00	5	4,67	5
100	2	0	2	2,00	4	3,33	5
101	2	2	3	2,00	4	5,00	5
102	2	2	1	1,50	1	1,00	3
103	1	2	3	1,75	5	4,67	1
104	2	1	1	0,75	4	2,00	1
105	1	2	2	1,00	4	4,00	
106	2	0	3	0,75	5	5,00	2
107	2	2	3	2,25	5	5,00	5
108	1	0	3	1,50	5	1,67	5
109	2	2	3	2,00	4	3,67	5
110	2	0	2	1,75	4	4,67	2
111	1	0	2	1,75	4	4,00	2

Ss	ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5
	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A
112	2	2	1	1,25	4	4,67	5
113	1	0	3	2,00	4	3,67	2
114	1	0	1	2,00	5	4,33	2
115	1	2	0	0,00		1,00	1
116	1	0	0	0,75		2,67	3
117	1	0	2	1,75	4	3,67	2
118	2	2	2	1,50	5	5,00	3
119	2	0	3	2,25	5	4,67	2
120	2	2	3	2,50	5	5,00	3
121	1	2	0	1,00	5	5,00	1
122	2	2	3	2,00	4	3,67	5
123	2	0	3	2,00	4	4,33	1
124	2	2	2	1,50	5	4,67	2
125	2	2	3	2,25	4	4,00	5
126	2	1	3	2,25	5	4,67	5
127	2	2	3	2,00	4	4,00	4
128	1	2	2	1,25	3	3,67	1
129	1	0	1	1,75	5	4,33	2
130	2	1	1	1,50	5	5,00	4
131	2	2	3	1,50	5	3,67	5
132	1	2	3	1,50	4	4,33	2
133	2	2	3	3,00	5	5,00	5
134	2	0	3	1,75	5	5,00	2
135	1	0	0	0,00	5	4,67	1
136	2	1	3	2,25	5	5,00	2
137	2	1	3	2,00	5	4,33	5
138	1	2	3	1,50	5	5,00	1
139	2	2	1	1,75	5	4,67	2
140	1	0	2	2,00	5	4,67	3
141	2	1	2	1,75	4	4,00	2
142							

Ss	ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5
	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A
143	2	2	3	2,50	5	4,67	1
144	1	0	3	1,75	5	4,67	3
145	2	1	3	1,00	4	3,67	2
146	2	2	2	2,50	5	4,00	5
147	1	2	3	1,00	5	4,67	2
148	2	2	3	2,00	4	4,67	3
149	2	2	3	1,75	5	4,67	5
150	1	0	3	3,00	5	4,67	5
151	2	2	3	1,75	5	4,33	3
152	1	2	2	2,25	1	1,00	5
153	2	0	3	2,25	4	4,00	5
154	1	2	1	1,50	5	4,67	2
155	1	0	3	1,50	5	5,00	5
156	1	2	0	1,00	4	2,67	2
157	1	2	3	1,75	5	4,67	2
158	2	2	3	2,50	4	4,00	4
159	2	1	3	1,75	5	3,67	1
160	1	2	0	1,50	5	4,67	5
161	2	0	3	2,75	5	5,00	2
162	2	0	3	2,25	5	5,00	2
163	2	2	3	1,75	5	5,00	2
164	2	1	3	1,25	4	4,33	1
165	2	2	3	1,25	5	5,00	5
166	2	0	3	2,00	5	5,00	3
167	1	0	2	1,50	3	4,00	2
168	2	2	2	1,00	5	5,00	2
169	2	1	3	0,75	5	4,33	2
170	2	2	3	3,00	5	4,67	5
171	1	2	0	0,00	5	5,00	2

TENDENCIA A:

<p>Crear que el entrenamiento tecnológico es útil para el uso de aplicaciones informáticas de propósito general, como Powerpoint y Excel</p>	<p>Crear que el entrenamiento tecnológico es útil para el uso de las herramientas Web 2.0</p>	<p>Crear que el entrenamiento tecnológico es útil para el uso de aplicaciones informáticas de propósito general, como Power Point y Excel, y también de herramientas Web 2.0</p>	<p>Emplear herramientas para la comunicación oral síncrona mediante las TIC para cualquier uso en general</p>	<p>Usar herramientas de comunicación oral síncrona específicamente para la enseñanza de la destreza oral mediante las TIC</p>	<p>Usar con mayor frecuencia herramientas de comunicación oral síncrona específicamente para la enseñanza de la destreza oral mediante las TIC</p>	<p>Usar herramientas de comunicación oral síncrona para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral</p>
--	---	--	---	---	--	--

Ss	ITEM 6			ITEM 7	ITEM 8		
	6A	6B	6C	7A	8A Dicotomizada	8A	8B
	Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico para el Uso de Aplicaciones de Propósito General	Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico para el Uso de las Herramientas Web 2.0	Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico para el Uso de las TIC	Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona mediante las TIC	Uso de Herramientas de Comunicación Oral Síncrona para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC	Frecuencia de Uso de Herramientas de Comunicación Oral Síncrona para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC	Intensidad de Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona en la Enseñanza mediante las TIC
1	0	2	1,00	0	1	6	3,00
2	3	3	3,00	0	0	0	0,00
3	1	2	1,50	1	1	4	1,30
4	3	3	3,00	1	1	5	5,00
5	3	3	3,00	1	0	0	3,00
6	1	2	1,50	0	1	2	2,00
7	1	2	1,50	1	1	4	2,40
8	2	3	2,50	1	0	0	0,00
9	3	3	3,00	0	1	5	5,10
10	3	3	3,00	1	1	2	1,80
11	0	3	1,50	0	0	0	0,00
12	3	3	3,00	0	1	6	5,80
13	3	3	3,00	0	1	2	1,40

Ss	ITEM 6			ITEM 7	ITEM 8		
	6A	6B	6C	7A	8A Dicotomizada	8A	8B
14	0	3	1,50	1	1	4	3,70
15	1	3	2,00	1	0	0	0,40
16	3	3	3,00	0	1	3	2,40
17	3	3	3,00	1	1	2	3,10
18	3	1	2,00	0	0	0	1,10
19	2	2	2,00	1	1	4	3,90
20	2	1	1,50	1	0	0	0,00
21	3	3	3,00	1	1	2	1,00
22	0	3	1,50	1	0	0	0,00
23	2	1	1,50	1	0	0	0,00
24	1	1	1,00	0	1	7	3,90
25	2	2	2,00	0	0	0	2,70
26	3	3	3,00	0	1	6	5,40
27	3	0	1,50	0	1	5	5,30
28	1	1	1,00	1	1	2	1,60
29	2	2	2,00	0	0	0	0,00
30	3	2	2,50	1	1	6	3,90
31	3	2	2,50	0	0	0	0,00
32	2	2	2,00	0	0	0	0,20
33	1	2	1,50	0	1	5	2,60
34	3	3	3,00	1	1	7	7,00
35	2	3	2,50	0	1	3	1,20
36	0	3	1,50	1	1	2	4,50
37	1	1	1,00	1	1	4	4,30
38	3	3	3,00	0	1	5	2,70
39	3	3	3,00	0	1	2	3,20
40	3	0	1,50	0	0	0	0,00
41	1	2	1,50				
42	0	2	1,00				
43	2	0	1,00	1	0	0	0,20
44	2	2	2,00	1	1	4	4,00

Ss	ITEM 6			ITEM 7	ITEM 8		
	6A	6B	6C	7A	8A Dicotomizada	8A	8B
45	3	3	3,00	0	0	0	0,00
46	2	3	2,50	0	0	0	0,00
47	1	0	0,50	1	0	0	0,00
48	3	1	2,00	1	0	0	0,00
49	3	3	3,00	1	1	5	4,00
50	3	2	2,50	1	1	4	2,50
51	1	1	1,00	1	0	0	0,60
52	2	1	1,50	1	0	0	0,40
53	2	0	1,00	0	1	6	5,10
54	2	0	1,00	1	0	0	1,30
55	2	0	1,00	0	0	0	0,50
56	3	0	1,50	0	0	0	0,70
57	1	1	1,00	1	0	0	0,20
58	2	0	1,00	1	0	0	0,00
59	0	3	1,50	1	1	6	2,70
60	2	2	2,00	0	0	0	0,00
61	2	0	1,00	0	0	0	0,00
62	3	3	3,00	1	1	2	2,20
63	2	2	2,00	1	1	5	3,60
64	0	3	1,50	1	0	0	0,00
65	3	3	3,00	1	0	0	0,00
66	0	0	0,00	1	1	4	1,70
67	2	2	2,00	0	0	0	0,00
68	2	2	2,00	1			
69	2	2	2,00	1	1	4	4,00
70	0	2	1,00	0	0	0	0,90
71	3	2	2,50	0	0	0	0,00
72	3	3	3,00	1	1	6	5,80
73	3	3	3,00	1	1	4	4,50
74	2	2	2,00	1	1	7	6,30
75	1	2	1,50	0	1	5	2,00

Ss	ITEM 6			ITEM 7	ITEM 8		
	6A	6B	6C	7A	8A Dicotomizada	8A	8B
76	2	3	2,50	0	0	0	2,70
77	2	1	1,50	0	0	0	0,00
78	2	3	2,50	1	1	7	6,30
79	2	0	1,00	1	0	0	0,00
80							
81	1	3	2,00	1	0	0	0,00
82	2	1	1,50	1	1	5	3,30
83	2	2	2,00	1	1	3	2,20
84	0	2	1,00	1	0	0	1,20
85	2	3	2,50	0	1	6	4,80
86	3	3	3,00	1	1	4	4,10
87	3	3	3,00	1	1	5	1,60
88	3	1	2,00	1	0	0	0,50
89	3	2	2,50	1	0	0	0,00
90	1	3	2,00	0	1	5	5,00
91	2	0	1,00	1	1	5	4,70
92	1	3	2,00	1	1	5	4,30
93	3	3	3,00	1	1	2	1,60
94	3	0	1,50	0	1	5	3,60
95	3	0	1,50	0	1	7	6,10
96	3	0	1,50	0	1	1	0,40
97	1	1	1,00	1	1	7	7,00
98	3	1	2,00	0	0	0	0,00
99	2	3	2,50	1	0	0	1,10
100	2	1	1,50	1	1	7	4,50
101	2	3	2,50	1	0	0	0,00
102	1	2	1,50	0	0	0	0,00
103	2	2	2,00	1	0	0	0,00
104	1	1	1,00	1	1	1	1,30
105	0	3	1,50	1	1	1	0,90
106	1	2	1,50	1	1	4	3,60

Ss	ITEM 6			ITEM 7	ITEM 8		
	6A	6B	6C	7A	8A Dicotomizada	8A	8B
107	3	1	2,00	0	1	6	6,00
108	3	3	3,00	0	1	7	5,60
109	2	3	2,50	1	1	6	6,10
110	0	2	1,00	1	0	0	0,80
111	1	1	1,00	0	0	0	0,00
112	3	1	2,00	0	0	0	0,00
113	2	1	1,50	1	1	5	1,80
114	2	2	2,00	0	1	2	1,60
115	0	0	0,00	0	0	0	0,00
116	3	0	1,50	1	0	0	0,00
117	2	2	2,00	1	1	4	3,90
118	3	3	3,00	0	0	0	0,00
119	2	2	2,00	1	1	4	3,10
120	3	3	3,00	1	1	7	3,60
121	1	3	2,00	1	0	0	
122	3	2	2,50	1	1	5	3,20
123	3	3	3,00	0	1	5	4,44
124	1	1	1,00	0	1	6	5,80
125	3	3	3,00	0	0	0	0,00
126	2	3	2,50	1	1	3	3,30
127	2	2	2,00	1	1	4	1,60
128	0	3	1,50	0	0	0	0,00
129	3	0	1,50	1	0	0	0,00
130	1	0	1,50	0	0	0	0,00
131	2	1	1,50	1	0	0	0,00
132	3	1	2,00	1	0	0	0,00
133	2	3	2,50	1	1	4	4,00
134	3	3	3,00	1	1	4	4,00
135	3	3	3,00	1	0	0	0,00
136	3	3	3,00	1	1	6	5,30
137	2	0	1,00	1	0	0	0,00

Ss	ITEM 6			ITEM 7	ITEM 8		
	6A	6B	6C	7A	8A Dicotomizada	8A	8B
138	2	2	2,00	1	0	0	0,00
139	2	2	2,00	0	0	0	0,00
140	3	3	3,00	1	1	2	2,40
141	2	3	2,50	0	0	0	0,00
142							
143	2	0	1,00	1	0	0	0,00
144	3	1	2,00	1	0	0	0,00
145	2	1	1,50	1	0	0	0,00
146	3	2	2,50	0	0	0	0,00
147	3	2	2,50	0	1	6	5,00
148	3	3	3,00	1	1	4	1,80
149	3	3	3,00	0	1	3	4,30
150	3	3	3,00	0	1	2	2,70
151	2	3	2,50	1			
152	3	3	3,00	1	0	0	0,00
153	2	3	2,50	1	1	1	1,20
154	1	2	1,50	1	0	0	0,00
155	0	0	0,00	1	0	0	0,20
156	0	0	0,00	1	1	6	6,00
157	2	2	2,00	0	0	0	0,00
158	3	3	3,00	1	1	4	3,80
159	1	2	1,50	1	0	0	0,00
160	1	1	1,00	0	1	4	3,60
161	3	3	3,00	0	1	6	5,40
162	1	1	1,00	0	1	4	3,60
163	2	2	2,00	1	1	5	4,70
164	1	1	1,00	1	0	0	0,00
165	3	3	3,00	0	1	7	6,30
166	2	3	2,50	0	0	0	3,00
167	2	1	1,50	1	1	7	6,40
168	0	3	1,50	1	0	0	1,00

Ss	ITEM 6			ITEM 7	ITEM 8		
	6A	6B	6C	7A	8A Dicotomizada	8A	8B
169	3	3	3,00	1	0	0	0,80
170	2	3	2,50	0	0	0	0,00
171	3	0	1,50	1	0	0	0,00

TENDENCIA A:

Usar VoiceThread para la enseñanza en general mediante las TIC	Usar VoiceThread para la enseñanza específicamente de la destreza oral mediante las TIC	Usar VoiceThread para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral	Usar Audacity para la enseñanza en general mediante las TIC	Usar Audacity para la enseñanza específicamente de la destreza oral mediante las TIC	Usar Audacity para una gama mayor de diferentes actividades de enseñanza mediante las TIC, además de la enseñanza de la destreza oral
--	---	--	---	--	---

Ss	ITEM 9	ITEM 10		ITEM 11	ITEM 12	
	9A	10A	10B	11A	12A	12B
	Uso de VoiceThread para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de VoiceThread para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC	Intensidad de Uso de VoiceThread en la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Audacity para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Audacity para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC	Intensidad de Uso de Audacity en la Enseñanza mediante las TIC
1	0	0	0,00	0	0	0,00
2	0	0	0,00	1	0	2,75
3	0	0	0,00	0	0	0,00
4	0	0	0,00	0	0	0,00
5	0	0	0,00	1	0	1,50
6	1	0	0,20	1	0	0,13
7	1	2	1,90	1	4	3,00
8	0	0	0,00	0	0	0,00
9	1	5	5,10	1	0	4,50
10	1	0	0,60	1	2	2,00
11	0	0	0,00	0	0	0,00
12	0	0	0,00	0	0	0,00
13	0	0	0,00	0	0	0,00
14	1	0	1,00	1	0	1,25
15	0	0	0,00	0	0	0,00
16	1	4	3,20	0	0	0,00
17	0	0	0,00	1	0	0,00

Ss	ITEM 9	ITEM 10		ITEM 11	ITEM 12	
	9A	10A	10B	11A	12A	12B
18	0	0	0,00	0	0	0,00
19	0	0	0,00	0	0	0,00
20	0	0	0,00	1	2	0,75
21	0	0	0,00	1	2	0,50
22	0	0	0,00	0	0	0,00
23	0	0	0,00	0	0	0,00
24	0	0	0,00	1	2	0,75
25						
26	1	4	2,70	1	6	5,25
27	1	6	4,10	0	0	0,00
28	0	0	0,00	0	0	0,00
29	0	0	0,00	0	0	0,00
30	0	0	0,00	0	0	0,00
31	0	0	0,00	1	4	3,50
32	0	0	0,00	0	0	0,00
33	1	4	2,00	0	0	0,00
34	1	6	6,00	1	4	4,00
35	1	0	1,50	1	5	1,88
36	1	2	1,60	0	0	0,00
37	0	0	0,00	0	0	0,00
38	0	0	0,00	0	0	0,00
39	0	0	0,00	0	0	0,00
40	0	0	0,00	0	0	0,00
41						
42						
43	0	0	0,00	0	0	0,00
44	1	4	4,00	0	0	0,00
45	0	0	0,00	0	0	0,00
46	0	0	0,00	0	0	0,00
47	0	0	0,00	0	0	0,00
48	0	0	0,00	0	0	0,00

Ss	ITEM 9	ITEM 10		ITEM 11	ITEM 12	
	9A	10A	10B	11A	12A	12B
49	0	0	0,00	0	0	0,00
50	1	0	1,20	1	2	2,00
51	0	0	0,00	0	0	0,00
52	0	0	0,00	0	0	0,00
53	0	0	0,00	0	0	0,00
54	1	2	0,70	0	0	0,00
55	0	0	0,00	1	0	0,00
56	0	0	0,00	1	0	0,50
57	0	0	0,00	0	0	0,00
58	0	0	0,00	0	0	0,00
59	0	0	0,00	1	5	5,00
60	0	0	0,00	1	6	3,50
61	0	0	0,00	1	3	1,50
62	1	0	0,30	0	0	0,00
63	0	0	0,00	0	0	0,00
64	0	0	0,00	1	2	1,50
65	0	0	0,00	0	0	0,00
66	0	0	0,00	1	0	1,25
67	0	0	0,00	0	0	0,00
68						
69	0	0	0,00	0	0	0,00
70	0	0	0,00	0	0	0,00
71	0	0	0,00	0	0	0,00
72	0	0	0,00	1	6	6,00
73	1	4	2,60	1	2	1,25
74	0	0	0,00	0	0	0,00
75	0	0	0,00	1		
76						
77	0	0	0,00	0	0	0,00
78	0	0	0,00	0	0	0,00
79	0	0	0,00	0	0	0,00

Ss	ITEM 9	ITEM 10		ITEM 11	ITEM 12	
	9A	10A	10B	11A	12A	12B
80						
81	1	2	1,50	0	0	0,00
82	0	0	0,00	0	0	0,00
83	0	0	0,00	1	2	1,88
84	1					
85	1	0	0,30	1	2	1,75
86	1	2	2,40	0	0	0,00
87	0	0	0,00	1	6	5,25
88	0	0	0,00	0	0	0,00
89	0	0	0,00	0	0	0,00
90	0	0	0,00	1	4	4,00
91	0	0	0,00	1	0	1,00
92	1	1	0,60	0	0	0,00
93	1	2	1,20	0	0	0,00
94	0	0	0,00	1	0	3,13
95	0	0	0,00	1	5	4,63
96	0	0	0,00	0	0	0,00
97	0	0	0,00	0	0	0,00
98	0	0	0,00	0	0	0,00
99	1	2	1,20	0	0	0,00
100	0	0	0,00	1	7	4,13
101	0	0	0,00	0	0	0,00
102	0	0	0,00	0	0	0,00
103	0	0	0,00	0	0	0,00
104	0	0	0,00	0	0	0,00
105	1	2	1,80	0	0	0,00
106	1	0	1,40	0	0	0,00
107	0	0	0,00	0	0	0,00
108	0	0	0,00	1	0	4,38
109	0	0	0,00	1	5	1,88
110	1	0	0,20	1	0	1,75

Ss	ITEM 9	ITEM 10		ITEM 11	ITEM 12	
	9A	10A	10B	11A	12A	12B
111	0	0	0,00	0	0	0,00
112	0	0	0,00	0	0	0,00
113	0	0	0,00	0	0	0,00
114	0	0	0,00	0	0	0,00
115	1	0	0,00	0	0	0,00
116	0	0	0,00	1	0	1,50
117	0	0	0,00	0	0	0,00
118	0	0	0,00	1	7	5,63
119	0	0	0,00	1	3	1,13
120	0	0	0,00	1	1	2,38
121						
122	1	4	2,30	0	0	0,00
123	0	0	0,00	0	0	0,00
124	1	2	2,30	0	0	0,00
125	0	0	0,00	0	0	0,00
126	0	0	0,00	0	0	0,00
127	0	0	0,00	0	0	0,00
128	0	0	0,00	1	5	4,25
129	0	0	0,00	1	0	0,75
130	0	0	0,00	0	0	0,00
131	1	0	0,40	0	0	0,00
132	0	0	0,00	0	0	0,00
133	1	4	4,00	0	0	0,00
134	0	0	0,00	0	0	0,00
135	0	0	0,00	0	0	0,00
136	0	0	0,00	0	0	0,00
137	0	0	0,00	0	0	0,00
138	0	0	0,00	1	0	0,50
139	0	0	0,00	0	0	0,00
140	0	0	0,00	0	0	0,00
141	0	0	0,00	1	0	0,50

Ss	ITEM 9	ITEM 10		ITEM 11	ITEM 12	
	9A	10A	10B	11A	12A	12B
142				1	0	0,88
143	0	0	0,00	0	0	0,00
144	0	0	0,00	0	0	0,00
145	0	0	0,00	0	0	0,00
146	1	0	0,00	1		
147	0	0	0,00	0	0	0,00
148	0	0	0,00	0	0	0,00
149	1	0	0,00	0	0	0,00
150	0	0	0,00	0	0	0,00
151						
152	1	6	6,00	0	0	0,00
153	0	0	0,00	1	0	0,50
154	0	0	0,00	0	0	0,00
155						
156	1	6	6,00	0	0	0,00
157	0	0	0,00	0	0	0,00
158	1	2	2,00	0	0	0,00
159	0	0	0,00	0	0	0,00
160	0	0	0,00	1	5	3,75
161	0	0	0,00	1	6	6,00
162	0	0	0,00	0	0	0,00
163	0	0	0,00	0	0	0,00
164	0	0	0,00	1	0	0,25
165	0	0	0,00	1	6	6,00
166	0	0	0,00	0	0	0,00
167	0	0	0,00	0	0	0,00
168	1	4	2,40	1	0	0,75
169	0	0	0,00	1	0	0,38
170	1	0	2,50	1	0	0,63
171	0	0	0,00	0	0	0,00

TENDENCIA A:

Usar frecuentemente otras herramientas Web 2.0 para la enseñanza en general mediante las TIC	Usar específicamente Blogs/Wikis, al menos una vez por semestre, para la enseñanza en general mediante las TIC	Asignar frecuentemente tareas de producción oral en la enseñanza	Asignar frecuentemente examen oral síncrono en la enseñanza mediante las TIC	Asignar frecuentemente examen oral asíncrono en la enseñanza mediante las TIC	Asignar tareas orales en la enseñanza específicamente mediante las TIC	Realizar frecuentemente tareas de habla en la enseñanza mediante las TIC
--	--	--	--	---	--	--

Ss	ITEM 17		ITEM 18			ITEM 19	ITEM 20
	17A	17B	18A	18B	18C	19A	20A
	Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 en la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Blogs / Wikis para la Enseñanza mediante las TIC	Frecuencia de Asignación de Tareas de Producción Oral en la Enseñanza	Frecuencia de Asignación de Examen Oral Síncrono en la Enseñanza mediante las TIC	Frecuencia de Asignación de Examen Oral Asíncrono en la Enseñanza mediante las TIC	Asignación de Tareas Orales en la Enseñanza mediante las TIC	Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla en la Enseñanza mediante las TIC
1	0,00	0	4	0	4	1	1,00
2	0,00	0	2	0	0	1	1,50
3	0,40	0	4	4	4	1	0,75
4	1,60	1	4	4	4	1	3,50
5	2,80	1	3	3	3	0	0,00
6	3,00	1	4	2	2	1	1,00
7	3,20	1	3	2	2	1	1,75
8	1,40	1	0	0	0	1	0,50
9	1,20	1	5	5	6	1	1,50
10	2,40	1	5	5	5	1	1,50
11	0,80	1	0	0	0	0	0,00
12	2,40	1	6	5	6	1	3,00
13	1,00	1	2	0	2	1	1,00
14	3,00	1	5	3	6	1	2,00
15	1,80	1	5	0	6	0	3,00
16	0,00	0	3	1	3	1	0,75

Ss	ITEM 17		ITEM 18			ITEM 19	ITEM 20
	17A	17B	18A	18B	18C	19A	20A
17	3,00	1	6	4	6	0	0,00
18	0,60	0	3	0	3	1	0,75
19	2,00	1	4	3	4	1	0,75
20	0,80	0	2	0	2	1	1,00
21	0,40	1	2	0	2	1	1,50
22	0,00	0	0	0	0	1	0,00
23	2,00	1	6	0	6	1	2,00
24	2,00	1	6	2	6	1	3,00
25							
26	2,80	1	6	4	6	1	4,00
27	1,60	1	6	2	6	1	4,00
28	0,60	0	4	0	4	1	0,75
29	0,60	0	5	1	4	1	1,50
30	1,20	1	6	0	6	1	3,00
31	1,20	1	4	0	4	1	0,75
32	0,00	0	2	2	2	1	0,25
33	0,00	0	4	1	4	0	0,00
34	0,00	0	7	7	7	1	5,00
35	1,60	1	4	0	4	1	1,50
36	1,40	1	5	3	5	1	1,50
37	2,00	1	6	4	5	1	3,00
38	1,40	1	5	3	5	1	1,25
39	1,20	1	4	2	4	1	1,00
40	1,40	1	0	0	0	0	0,00
41							
42							
43	0,00	0	4	0	4	1	1,00
44	1,20	1	4	3	4	1	1,50
45	0,00	0	3	0	3	1	0,50
46	0,40	1	0	0	0	1	0,00
47	0,00	0	4	0	4	1	1,50

Ss	ITEM 17		ITEM 18			ITEM 19	ITEM 20
	17A	17B	18A	18B	18C	19A	20A
48	1,20	1	5	0	5	1	1,50
49	0,00	0	4	0	4	1	1,50
50	0,80	1	4	5	4	1	1,25
51	0,20	0	3	4	3	1	1,50
52	0,00	0	0	0	0	1	1,00
53	0,00	0	6	0	6	1	2,00
54	0,00	0	2	0	2	1	1,50
55	0,00	0	5	2	5	1	1,50
56	0,40	0	5	0	5	1	2,00
57	1,00	1	3	1	3	1	0,50
58	1,40	0	6	5	5	0	0,00
59	1,60	1	4	4	4	1	2,50
60	1,20	1	6	2	6	1	1,25
61	0,00	0	3	0	3	1	1,50
62	0,20	1	3	0	3	1	0,75
63	0,20	1	3	3	0	1	0,25
64	1,40	1	6	0	6	1	1,00
65	0,00	0	0	0	0	0	0,00
66	0,00	0	3	0	3	1	1,50
67	1,20	0	5	1	5	1	1,75
68							
69	0,80	1	5	5	5	1	2,00
70	1,60	1	4	0	4	0	0,00
71	0,00	0	0	0	0	0	0,00
72	2,40	1	5	5	5	1	4,00
73	2,40	1	5	2	5	1	1,50
74	0,00	0	5	0	7	1	2,50
75							
76							
77	1,60	0	2	0	2	1	1,50
78	3,20	1	5	6	5	1	1,50

Ss	ITEM 17		ITEM 18			ITEM 19	ITEM 20
	17A	17B	18A	18B	18C	19A	20A
79	2,20	1	2	0	2	1	1,50
80							
81	0,80	1	2	0	2	1	0,00
82	1,80	1	5	5	4	1	2,25
83	0,60	1	2	3	0	1	1,75
84							
85	0,20	0	5	6	6	1	2,25
86	0,80	1	5	4	5	1	2,50
87	1,40	1	5	0	5	1	1,50
88	2,40	1	5	0	5	1	0,75
89	0,00	0	2	0	2	0	0,00
90	3,00	1	5	5	5	1	2,25
91	0,00	0	1	5	4	1	0,75
92	1,60	1	4	0	4	1	1,00
93	0,40	1	4	0	4	1	1,25
94	1,20	0	4	2	4	1	1,50
95	1,40	1	5	4	3	1	1,25
96	0,00	0	1	0	1	1	0,50
97	0,00	0	5	2	5	1	1,75
98	0,00	0	6	5	4	1	1,50
99	0,80	1	6	2	6	1	2,00
100	0,00	0	6	5	4	1	3,25
101	0,00	0	4	0	5	1	0,75
102	0,00	0	5	0	2	1	1,00
103	1,00	1	3	0	0	0	0,00
104	0,60	1	1	1	1	1	0,50
105	1,00	1	2	0	2	1	0,50
106	1,00	0	6	6	6	1	1,00
107	0,80	1	3	3	3	1	1,00
108	4,20	1	3	0	3	1	1,25
109	2,00	1	5	6	5	1	1,50

Ss	ITEM 17		ITEM 18			ITEM 19	ITEM 20
	17A	17B	18A	18B	18C	19A	20A
110	0,40	0	4	0	3	1	2,25
111	0,00	0	2	2	0	0	0,00
112	0,40	0	6	1	6	1	1,00
113	0,00	0	2	0	2	1	0,00
114	0,40	0	5	2	5	1	1,00
115	0,00	0	0	0	0	1	0,00
116	0,00	0	6	0	0	1	0,75
117	0,40	1	2	2	2	1	0,00
118	0,40	1	4	0	4	1	2,00
119	0,40	0	6	3	5	1	0,75
120	1,20	0	2	2	2	1	2,25
121							
122	2,40	1	3	2	4	0	0,00
123	1,00	1	5	5	0	1	1,00
124	2,00	1	5	5	5	1	1,75
125	0,40	0	0	0	6	0	0,00
126	0,60	1	5	2	5	1	1,00
127	0,80	1	1	1	4	1	1,00
128	0,00	0	6	0	3	1	3,00
129	0,00	0	3	0	3	0	0,00
130	1,20	1	7	7	7	1	3,25
131	0,00	0	4	0	4	1	0,75
132	0,20	1	0	0	0	0	0,00
133	1,60	1	4	2	4	1	3,25
134	1,60	0	0	0	0	1	2,50
135	1,80	1	4	0	0	1	1,50
136	1,80	1	7	4	6	1	1,50
137	0,80	1	2	0	6	1	1,00
138	0,80	1	4	1	3	0	0,00
139	0,00	0	0	0	4	0	0,00
140	0,60	1	4	0	5	0	0,00

Ss	ITEM 17		ITEM 18			ITEM 19	ITEM 20
	17A	17B	18A	18B	18C	19A	20A
141	0,00	0	6	0	6	1	1,50
142	1,60	1	1	3	3	1	1,00
143	1,60	0	6	0	6	1	1,00
144	0,80	1	4	0	4	1	0,75
145	1,20	1	6	2	3	1	1,25
146							
147	0,80	0	4	2	4	1	0,75
148	2,20	1	1	0	1	1	0,50
149	2,20	1	6	0	6	1	1,50
150	2,00	1	3	3	3	1	1,50
151							
152	0,00	0	6	6	6	1	2,00
153	0,40	1	6	0	6	1	1,50
154	0,00	0	0	0	0	0	0,00
155							
156	0,00	0	6	6	5	1	1,00
157	2,00	1	5	5	5	1	1,25
158	0,80	0	4	4	4	1	1,50
159	0,20	0	5	5	4	1	1,00
160	0,00	0	4	4	4	1	1,50
161	2,40	1	2	2	6	1	2,00
162	0,00	0	6	4	6	1	2,00
163	1,40	1	6	2	4	1	1,00
164	0,80	1	4	0	4	1	0,75
165	3,40	1	6	6	6	1	4,00
166	2,60	1	0	0	0	0	2,50
167	0,00	0	7	1	3	1	2,50
168	1,60	1	5	2	5	1	0,75
169	0,80	1	2	0	2	0	0,00
170	1,00	1	5	0	5	1	2,00
171	1,40	0	4	6	6	1	2,25

TENDENCIA A:

Crear módulos orales propios para la enseñanza de la destreza oral mediante las TIC	Enfatizar la producción oral por sobre la escucha y escritura	Crear tareas de habla propias para la evaluación de la destreza oral	Suministrar retroalimentación únicamente en forma verbal	Suministrar retroalimentación única-mente en forma escrita	Suministrar retroalimentación en forma tanto verbal como escrita	Suministrar retroalimentación únicamente en forma grupal	Suministrar retroalimentación única-mente en forma individual	Suministrar retroalimentación en forma tanto grupal como individual
---	---	--	--	--	--	--	---	---

Ss	ITEM 21		ITEM 22	ITEM 24					
	21A	21B	22A	24A	24B	24C	24D	24E	24F
	Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral	Énfasis en la Producción Oral vs. Escucha y Escritura	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral	Suministro de Retroalimentación en forma Verbal	Suministro de Retroalimentación en forma Escrita	Suministro de Retroalimentación en forma Verbal y Escrita	Suministro de Retroalimentación en forma Grupal	Suministro de Retroalimentación en forma Individual	Suministro de Retroalimentación en forma Grupal e Individual
1	1	0	1	0	0	0	0	1	0
2	3	1	3	0	1	0	0	0	1
3	1	0	1	0	0	0	0	0	0
4	1	1	3	0	0	1	0	1	0
5	1	0	0	0	1	0	0	0	0
6	1	0	3	0	1	0	0	1	0
7	3	1	2	0	1	0	0	1	0
8	0	0	0	0	1	0	0	0	1
9	3	1	3	1	0	0	1	0	0
10	3	1	1	1	0	0	1	0	0
11	3	0	0	0	1	0	0	1	0
12	1	1	3	1	0	0	1	0	0
13	1	0	2	0	1	0	0	1	0
14	3	1	2	0	1	0	0	0	1
15	3	1	3	0	1	0	0	0	1
16	2	0	2	0	1	0	1	0	0
17	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Ss	ITEM 21		ITEM 22	ITEM 24					
	21A	21B	22A	24A	24B	24C	24D	24E	24F
18	3	0	3	0	1	0	0	0	1
19	3	1	2	1	0	0	0	1	0
20	0	0	0	1	0	0	0	1	0
21	3	0	2	0	1	0	0	1	0
22	3	1	3	0	1	0	0	1	0
23	3	0	0	0	1	0	0	0	1
24	1	1	3	0	1	0	0	1	0
25									
26	1	1	3	0	0	1	1	0	0
27	3	1	3	0	1	0	0	0	1
28	3	0	1	0	1	0	0	0	1
29	3	1	2	0	1	0	0	1	0
30	3	1	1	0	1	0	0	1	0
31	2	1	2	0	1	0	0	1	0
32	0	0	2	0	1	0	0	0	0
33	3	1	0	0	1	0	0	1	0
34	3	1	2	0	0	0	0	1	0
35	2	0	3	0	0	1	0	0	1
36	3	1	3	0	1	0	0	1	0
37	3	1	2	0	0	1	0	0	1
38	3	1	1	0	1	0	0	1	0
39	3	1	3	1	0	0	0	0	1
40	0	0	0	0	1	0	0	1	0
41									
42									
43	1	1	2	0	0	1	0	1	0
44	3	1	3	0	0	1	0	0	1
45	1	1	3	0	1	0	0	0	1
46	0	0	0	0	0	0	0	0	0
47	1	1	3	0	0	1	1	0	0
48	3	1	1	1	0	0	0	1	0

Ss	ITEM 21		ITEM 22	ITEM 24					
	21A	21B	22A	24A	24B	24C	24D	24E	24F
80									
81	0	0	0	0	0	0	0	0	0
82	3	1	3	0	1	0	0	1	0
83	3	1	2	0	0	0	0	1	0
84									
85	3	1	3	0	1	0	0	1	0
86	1	1	1	0	0	1	0	1	0
87	3	1	3	0	1	0	0	1	0
88	3	0	1	0	0	0	0	1	0
89	3	1	2	1	0	0	0	1	0
90	3	1	1	0	0	0	0	1	0
91	1	1	1	0	0	0	0	0	1
92	3	1	3	0	0	1	0	1	0
93	3	1	3	0	1	0	0	0	1
94	3	1	2	0	1	0	0	1	0
95	2	1	2	0	0	0	0	0	0
96	1	1	0	1	0	0	0	0	0
97	3	1	3	1	0	0	0	1	0
98	3	1	2	0	1	0	0	1	0
99	1	1	3	0	1	0	1	0	0
100	1	1	1	0	1	0	0	1	0
101	3	1	3	0	1	0	0	1	0
102	3	1	1	0	0	1	0	0	1
103	3	0	0	0	1	0	0	0	0
104	3	0	1	0	0	0	0	1	0
105	3	0	2	0	1	0	1	0	0
106	1	1	3	0	1	0	0	1	0
107	3	0	3	0	0	1	0	0	1
108	3	1	2	0	1	0	0	0	1
109	3	1	3	0	1	0	0	1	0
110	3	0	2	0	1	0	0	1	0

Ss	ITEM 21		ITEM 22	ITEM 24					
	21A	21B	22A	24A	24B	24C	24D	24E	24F
111	0	0	0	0	0	0	0	0	0
112	1	1	1	0	0	1	0	0	1
113	0	0	0	0	0	0	0	0	0
114	1	1	1	0	0	0	0	1	0
115	0	0	0	0	0	0	0	0	0
116	1	0	1	0	1	0	0	0	0
117	0	0	0	0	0	0	0	0	0
118	3	1	3	0	1	0	0	1	0
119	3	1	3	0	0	1	0	0	1
120	3	1	3	0	1	0	0	0	1
121									
122	1	1	3	0	1	0	0	1	0
123	1	1	2	0	0	1	0	0	0
124	3	1	3	0	0	0	1	0	0
125	1	0	0	0	1	0	1	0	0
126	3	1	3	0	1	0	1	0	0
127	1	1	3	0	1	0	0	1	0
128	3	1	2	0	1	0	0	1	0
129	1	0	2	0	1	0	0	0	1
130	3	1	3	0	0	1	0	0	1
131	1	1	1	0	1	0	1	0	0
132	0	0	0	0	0	0	0	0	0
133	3	1	3	0	0	0	0	0	1
134	1	1	3	0	0	0	0	1	0
135	1	0	1	0	1	0	0	0	0
136	3	1	3	0	1	0	0	0	1
137	3	0	3	1	0	0	0	0	1
138	3	0	0	0	1	0	0	1	0
139	3	0	3	0	1	0	0	1	0
140	1	1	2	1	0	0	0	0	1
141	1	1	3	0	1	0	0	1	0

Ss	ITEM 21		ITEM 22	ITEM 24					
	21A	21B	22A	24A	24B	24C	24D	24E	24F
142	2	1	1	0	0	0	0	1	0
143	3	1	1	0	1	0	0	0	1
144	1	1	1	0	1	0	0	1	0
145	3	1	1	0	0	0	0	1	0
146									
147	3	1	2	0	1	0	0	0	0
148	3	1	2	0	1	0	0	1	0
149	3	0	1	0	0	0	0	1	0
150	3	1	2	0	1	0	0	1	0
151									
152	3	1	3	0	0	1	0	0	1
153	3	1	3	0	0	1	0	0	1
154	1	0	0	0	1	0	0	1	0
155									
156	2	1	3	1	0	0	0	1	0
157	1	1	2	0	1	0	0	1	0
158	1	1	3	0	0	1	0	0	0
159	3	1	3	1	0	0	1	0	0
160	1	1	3	1	0	0	0	1	0
161	3	1	3	0	1	0	1	0	0
162	3	1	2	1	0	0	1	0	0
163	1	0	3	0	1	0	0	0	0
164	3	1	1	0	1	0	0	1	0
165	3	1	3	0	1	0	0	0	0
166	3	1	1	0	0	0	0	0	0
167	2	1	2	1	0	0	0	1	0
168	3	1	2	0	0	1	0	0	1
169	1	0	2	0	1	0	0	0	0
170	0	0	0	0	0	0	0	0	0
171	1	1	1	0	0	1	0	1	0

TENDENCIA A:

Evaluar la destreza oral sincrónicamente	No evaluar la destreza oral mediante las TIC	Preocuparse porque el alumno haga un uso indebido de las TIC en sus estudios	Crear que las TIC son difíciles de usar para la enseñanza y la evaluación	Considerar a las TIC beneficiosas para la enseñanza idiomática en general	Considerar a las TIC beneficiosas para la enseñanza idiomática específicamente del habla	Autoperibirse como expertos en el uso de las TIC específicamente en la enseñanza
--	--	--	---	---	--	--

Ss	ITEM 25		ITEM 26		ITEM 27		ITEM 28
	25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A
	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral	No Evaluación de la Destreza Oral Mediante las TIC	Percepción de Uso Indebido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC para la Enseñanza y la Evaluación	Percepción de Beneficios de las TIC para la Enseñanza	Percepción de Beneficios de las TIC para la Enseñanza del Habla	Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Enseñanza
1	2	1	3	4,00	3,00	1	2
2	1	1	5	5,00	2,25	0	2
3	0	0	5	3,00	1,63	0	4
4	1	0	1	2,50	3,00	1	3
5	0	0	0	0,00	0,00	0	3
6	2	0	3	4,00	2,63	1	4
7	0	0	2	2,00	3,00	1	4
8	0	1	1	2,00	1,75	0	2
9	3	1	3	2,00	2,88	1	4
10	2	0	1	3,00	2,00	1	2
11	0	1	2	1,50	2,63	0	4
12	3	0	5	5,00	2,75	1	4
13	0	1	2	2,50	2,88	1	4
14	3	1	4	3,00	2,75	1	4
15	1	0	1	2,50	3,00	1	4
16	2	1	5	5,00	2,25	1	1

Ss	ITEM 25		ITEM 26		ITEM 27		ITEM 28
	25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A
17	0	0	1	1,50	2,38	0	4
18	1	1	4	4,50	2,25	0	3
19	3	1	2	3,00	2,00	0	4
20	1	1	2	3,00	1,75	1	3
21	0	1	2	2,50	2,63	1	3
22	0	1	2	4,00	1,63	0	3
23	0	1	3	2,00	2,38	1	2
24	0	0	0	0,00	0,00	0	1
25							
26	0	1	3	3,00	3,00	1	4
27	1	0	3	4,00	3,00	1	4
28	1	0	5	4,50	2,50	1	3
29	1	1	3	2,50	1,88	0	3
30	1	0	5	5,00	2,63	1	3
31	1	0	2	3,50	2,00	1	3
32	3	1	5	5,00	1,50	0	1
33	2	0	5	4,00	1,88	0	2
34	2	0	1	1,00	3,00	1	4
35	2	1	4	4,00	2,75	0	2
36	2	1	5	4,00	3,00	1	4
37	1	0	3	3,00	2,38	1	4
38	1	0	2	2,00	2,63	1	3
39	2	1	5	5,00	3,00	1	2
40	0	1	2	5,00	1,88	0	2
41							
42							
43	1	0	4	4,00	2,75	1	3
44	2	0	4	3,00	3,00	1	4
45	1	1	3	5,00	2,00	1	2
46	0	0	0	0,00	0,00	0	0
47	1	1	2	2,00	2,50	1	1

Ss	ITEM 25		ITEM 26		ITEM 27		ITEM 28
	25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A
48	1	0	1	2,00	2,63	1	3
49	1	1	3	5,00	1,63	1	2
50	2	0	4	3,00	2,63	1	3
51	0	0	0	0,00	0,00	0	3
52	2	1	5	3,00	2,63	1	2
53	1	1	1	4,00	1,75	0	2
54	3	0	4	3,50	3,00	1	2
55	2	0	1	3,50	1,25	0	2
56	1	0	5	5,00	2,88	1	4
57	0	0	0	0,00	0,00	0	2
58	0	0	0	0,00	0,00	0	0
59	1	0	5	2,50	2,75	1	2
60	0	1	1	1,00	2,88	1	4
61	1	0	5	4,50	1,75	0	2
62	2	1	5	5,00	3,00	1	1
63	2	0	5	4,50	2,00	0	2
64	0	1	5	5,00	3,00	1	3
65	0	1	5	5,00	1,13	0	1
66	1	1	3	2,00	2,50	1	3
67	2	1	4	5,00	2,50	1	2
68							
69	2	0	1	2,00	1,00	0	4
70	0	0	1	2,50	0,00	0	3
71	0	0	5	3,00	1,50	1	1
72	1	1	3	4,00	3,13	1	4
73	1	0	4	2,00	2,38	1	4
74	1	1	1	4,00	1,75	0	2
75							
76							
77	2	0	4	1,00	2,38	1	3
78	1	0	4	2,00	2,75	1	3

Ss	ITEM 25		ITEM 26		ITEM 27		ITEM 28
	25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A
79	0	0	0	0,00	0,00	0	0
80							
81	2	0	5	4,00	2,38	1	0
82	2	0	5	4,00	2,38	1	2
83	2	0	3	5,00	1,75	0	3
84							
85	2	1	4	2,50	3,00	1	4
86	2	1	5	5,00	3,00	1	2
87	2	0	2	2,00	2,50	1	3
88	1	0	5	5,00	2,00	0	2
89	0	1	4	2,00	2,00	1	2
90	3	0	2	3,00	3,00	1	2
91	2	0	2	3,50	2,00	1	3
92	0	1	5	5,00	2,88	1	3
93	1	1	4	3,50	2,63	1	4
94	2	0	3	4,00	2,38	1	1
95	1	0	4	2,00	2,88	1	4
96	2	1	4	5,00	2,25	0	1
97	3	1	2	2,00	2,00	1	3
98	0	1	3	2,50	2,00	0	3
99	3	0	3	4,50	2,63	1	2
100	1	1	5	5,00	1,13	1	2
101	1	0	4	5,00	1,63	1	3
102	1	1	4	3,00	3,00	1	3
103	0	1	4	3,00	2,50	1	2
104	2	0	4	3,50	1,75	0	1
105	1	0	2	3,50	2,13	0	3
106	2	0	2	3,00	1,50	0	4
107	2	0	4	2,50	2,25	0	3
108	1	1	1	5,00	2,88	1	4
109	1	0	3	2,00	1,00	0	2

Ss	ITEM 25		ITEM 26		ITEM 27		ITEM 28
	25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A
110	0	1	5	4,00	2,25	1	4
111	0	0	0	0,00	0,00	0	0
112	2	0	2	4,50	2,63	1	2
113	0	0	0	0,00	0,00	0	0
114	1	0	3	4,00	3,00	1	3
115	0	0	0	0,00	0,00	0	0
116	0	0	5	5,00	1,88	0	2
117	0	0	0	0,00	0,00	0	0
118	1	0	4	4,00	2,38	1	3
119	0	0	3	4,00	2,63	1	3
120	3	1	5	3,00	3,00	1	3
121							
122	1	0	1	1,00	2,38	0	2
123	2	1	4	5,00	2,38	1	4
124	1	1	4	5,00	3,00	1	4
125	0	1	4	3,50	2,75	1	3
126	2	1	4	3,50	1,75	0	3
127	1	0	2	1,50	2,88	1	3
128	0	0	2	3,00	1,25	0	1
129	0	0	5	5,00	2,63	1	2
130	1	0	4	4,50	2,38	1	4
131	0	1	4	4,50	2,13	0	4
132	0	0	0	0,00	0,00	0	0
133	3	1	2	5,00	3,00	1	4
134	3	0	3	4,50	3,00	1	4
135	0	1	4	4,00	2,25	1	2
136	0	0	3	4,00	3,00	1	4
137	0	1	4	5,00	2,25	0	2
138	0	1	3	5,00	2,63	1	3
139	1	1	3	3,50	2,50	0	3
140	1	1	5	3,00	3,00	1	1

Ss	ITEM 25		ITEM 26		ITEM 27		ITEM 28
	25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A
141	1	0	4	3,50	2,50	1	2
142	3	0	0	0,00	0,00	0	0
143	0	1	3	4,00	2,63	1	3
144	0	1	1	4,00	2,75	1	3
145	0	1	2	3,00	2,25	1	4
146							
147	1	0	5	3,00	2,38	1	3
148	1	0	5	3,50	2,63	0	3
149	0	1	5	4,00	1,88	0	2
150	3	0	4	3,00	2,00	1	3
151							
152	3	0	1	1,00	2,63	0	2
153	1	0	5	5,00	3,00	1	3
154	0	0	1	3,50	2,00	0	2
155							
156	2	0	1	1,00	3,00	1	1
157	0	0	2	4,00	3,00	1	1
158	1	0	3	3,00	1,63	0	2
159	2	0	3	5,00	2,50	1	2
160	2	1	2	3,00	2,50	1	2
161	2	0	4	2,00	3,00	1	4
162	1	0	1	5,00	3,00	1	4
163	2	0	4	2,00	2,25	0	2
164	1	1	4	3,50	2,38	0	3
165	3	1	2	2,00	2,88	1	4
166	1	0	3	2,00	1,50	0	1
167	2	1	4	3,50	2,50	1	2
168	3	1	4	2,50	2,63	1	4
169	0	1	5	4,00	2,25	0	4
170	0	0	0	0,00	0,00	0	3
171	1	0	5	4,00	0,00	0	3

TENDENCIA A:

Enseñar actualmente el idioma español en línea	Enseñar actualmente varios idiomas en línea	Enseñar actualmente en los máximos niveles académicos	Enseñar actualmente en mayores niveles académicos	Ser mujer
--	---	---	---	-----------

Ss	ITEM 29		ITEM 30		ITEM 31
	29A	29B	30A	30B	31A
	Enseñanza Actualmente en Línea del Idioma Español	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente en Línea	Enseñanza Actualmente en los Máximos Niveles Académicos	Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual	Sexo
1	1	1	2	0,50	1
2	1	1	1	0,25	1
3	1	1	1	0,25	0
4	1	1	3	0,75	1
5	0	1	3	0,75	1
6	1	1	1	0,25	0
7	0	2	3	0,75	0
8	0	1	2	0,50	0
9	0	1	3	0,75	0
10	0	1	3	0,75	1
11	0	1	2	0,50	1
12	1	1	1	0,25	0
13	0	1	3	1,00	0
14	1	1	3	0,75	1
15	1	1	2	0,50	0
16	1	1	1	0,25	0
17	0	1	3	0,75	0
18	1	1	2	0,75	
19	1	1	1	0,25	0
20	0	1	2	0,50	0
21	1	1	3	0,75	0
22	1	1	3	0,75	0

Ss	ITEM 29		ITEM 30		ITEM 31
	29A	29B	30A	30B	31A
23	1	1	2	0,50	0
24	1	1	2	0,50	1
25					
26	1	1	3	1,00	1
27	1	1	3	0,75	1
28	1	1	2	0,50	0
29	0	1	2	0,50	1
30	1	1	2	0,50	1
31	0	1	2	0,50	1
32	1	1	2	0,50	1
33	1	1	3	0,75	0
34	1	2	3	0,75	0
35	1	2	1	0,25	0
36	1	1	1	0,25	1
37	0	1	1	0,25	1
38	0	1	3	1,00	0
39	1	1	1	0,25	0
40	0	1	2	0,50	1
41					
42					
43	1	1	2	0,50	1
44	1	1	2	0,50	1
45	1	1	2	0,50	1
46	0	0	0	0,00	
47	1	1	2	0,50	1
48	0	1	2	0,75	1
49	1	1	2	0,50	1
50	1	1	2	0,75	0
51	0	2	2	0,50	1
52	1	1	2	0,50	1
53	0	1	2	0,75	1

Ss	ITEM 29		ITEM 30		ITEM 31
	29A	29B	30A	30B	31A
54	1	1	2	0,50	1
55	1	1	2	0,50	1
56	1	1	1	0,25	1
57	1	1	2	0,50	1
58	0	0	0	0,00	
59	1	1	2	0,50	1
60	1	2	1	0,25	0
61	1	1	1	0,25	1
62	1	1	1	0,25	1
63	1	1	1	0,25	1
64	0	1	1	0,25	1
65	0	1	1	0,25	1
66	1	1	2	0,50	1
67	0	1	2	0,75	0
68					
69	1	1	1	0,25	1
70	0	0	2	0,50	1
71	1	1	1	0,25	1
72	1	3	2	0,75	1
73	1	1	1	0,25	1
74	0	0	1	0,25	1
75					
76					
77	0	1	1	0,25	1
78	0	1	1	0,25	1
79	0	0	0	0,00	
80					
81	0	0	0	0,00	
82	1	1	1	0,25	1
83	1	1	2	0,50	1
84					

Ss	ITEM 29		ITEM 30		ITEM 31
	29A	29B	30A	30B	31A
85	0	1	2	0,75	1
86	1	1	2	0,50	1
87	1	1	2	0,50	1
88	0	1	2	0,50	1
89	0	1	1	0,25	1
90	0	1	3	0,75	1
91	0	1	2	0,50	1
92	1	1	2	0,75	1
93	1	1	1	0,25	1
94	1	1	1	0,25	1
95	0	1	0	0,00	1
96	1	1	2	0,50	0
97	0	1	2	0,50	1
98	0	1	2	0,50	1
99	1	1	1	0,25	1
100	0	1	1	0,25	
101	0	1	2	0,50	1
102	1	1	1	0,25	1
103	0	1	3	0,75	1
104	0	1	2	0,50	1
105	1	1	3	0,75	1
106	1	1	3	0,75	1
107	0	1	1	0,25	1
108	1	1	1	0,25	1
109	0	1	1	0,25	1
110	1	1	2	0,50	1
111	0	0	0	0,00	
112	0	1	3	0,75	1
113	0	0	0	0,00	
114	1	1	2	0,50	1
115	0	0	0	0,00	

Ss	ITEM 29		ITEM 30		ITEM 31
	29A	29B	30A	30B	31A
116	1	1	2	0,75	0
117	0	0	0	0,00	
118	1	1	1	0,25	1
119	1	1	2	0,50	1
120	1	1	1	0,25	1
121					
122	0	1	3	1,00	0
123	1	1	2	0,50	0
124	0	1	2	0,50	1
125	1	1	3	0,75	1
126	1	1	2	0,75	1
127	1	1	2	0,50	1
128	0	1	1	0,25	0
129	1	2	1	0,25	0
130	1	2	3	1,00	1
131	1	1	2	0,50	1
132	0	0	0	0,00	
133	1	2	3	1,50	1
134	1	2	2	0,75	0
135	0	1	2	0,50	1
136	1	1	1	0,25	1
137	1	1	1	0,25	1
138	1	1	3	0,75	1
139	1	1	1	0,25	1
140	0	1	3	0,75	0
141	1	1	1	0,25	1
142	0	0	0	0,00	
143	1	1	2	0,50	1
144	1	2	1	0,25	1
145	1	3	3	1,50	0
146					

Ss	ITEM 29		ITEM 30		ITEM 31
	29A	29B	30A	30B	31A
147	0	2	1	0,25	1
148	0	1	1	0,25	1
149	1	1	1	0,25	1
150	1	2	3	0,75	1
151					
152	0	1	2	0,75	1
153	0	1	1	0,25	1
154	0	1	3	1,25	1
155					
156	1	3	2	0,50	1
157	0	1	1	0,25	1
158	1	1	2	0,75	0
159	1	1	1	0,25	0
160	0	1	1	0,25	1
161	1	2	1	0,25	1
162	1	1	2	0,75	1
163	1	1	2	0,50	1
164	1	1	1	0,25	0
165	0	1	3	1,25	1
166	1	1	1	0,25	0
167	0	1	1	0,25	1
168	1	1	3	0,75	1
169	1	1	2	0,75	0
170	0	0	3	1,25	0
171	1	1	1	0,25	1

TENDENCIA A:

Tener mayor edad	Tener mayor experiencia docente	Tener mayor nivel educativo	Tener interés por los resultados de este estudio	Evidenciar interés en contestar este cuestionario
------------------	---------------------------------	-----------------------------	--	---

Ss	ITEM 32	ITEM 33	ITEM 34	ITEM 35	36
	32A	33A	34A	35A	36A
	Edad	Experiencia Docente	Nivel Educativo	Interés por los Resultados de este Estudio	Interés en Contestar el Cuestionario de este Estudio
1	4	6	4	1	1
2	2	4	3	1	1
3	2	4	3	1	1
4	1	3	5	0	1
5	5	6	5	1	1
6	3	5	5	1	1
7	4	6	5	0	1
8	4	5	5	1	1
9	3	4	3	1	1
10	2	1	3	0	1
11	5	6	5	1	1
12	2	5	3	1	1
13	3	4	5	0	1
14	4	5	4	0	1
15	2	4	3	1	1
16	1	1	3	1	1
17	3	5	5	1	1
18		3	5	0	1
19	3	4	5	1	1
20	2	3	3	1	1

Ss	ITEM 32	ITEM 33	ITEM 34	ITEM 35	36
	32A	33A	34A	35A	36A
21	2	4	5	0	1
22	4	2	5	1	1
23	3	3	5	1	1
24	1	2	5	1	1
25					0
26	4	5	5	1	1
27	2	2	3	1	1
28				0	1
29	2	2	3	1	1
30	1	2	3	1	1
31	2	2	3	1	1
32	2	2	3	1	1
33	1	1	3	1	1
34					1
35	2	1	3	1	1
36	3	5	3	1	1
37	4	6	5	1	1
38	2	3	5	1	1
39	3	4	3	1	1
40	4	6	3	1	1
41					0
42					0
43	2	2	2	1	1
44	2	3	3	1	1
45	3	5	3	1	1
46					0
47	2	2	5	1	1
48	4	3	3	1	1
49	4	4	3	0	1
50	2	2	3	1	1
51	5	5	3	0	1

Ss	ITEM 32	ITEM 33	ITEM 34	ITEM 35	36
	32A	33A	34A	35A	36A
52	2	3	5	0	1
53	4	5	3	1	1
54	1	1	3	1	1
55	2	2	5	1	1
56	3	3	3	1	1
57	2	2	3	1	1
58					0
59	2	2	3	1	1
60	3	6	5	1	1
61	1	1	3	0	1
62	1	2	3	1	1
63	1	1	3	0	1
64	2	3	3	1	1
65	4	5	5	0	1
66	2	3	5	1	1
67	3	4	3	1	1
68					0
69	4	6	3	1	1
70	2	4	3	0	1
71	3	1	3	1	1
72	3	3	3	1	1
73	2	3	3	1	1
74	4	6	3	1	1
75					0
76					0
77	5	6	3	0	1
78	2	2	3	0	1
79					0
80					0
81					0
82		3	3	0	1

Ss	ITEM 32	ITEM 33	ITEM 34	ITEM 35	36
	32A	33A	34A	35A	36A
83	4	6	4	1	1
84					0
85	3	3	5	1	1
86	2	4	3	1	1
87	3	3	5	1	1
88	4	6	5	1	1
89	3	5	5	1	1
90	2	3	3	1	1
91	4	5	5	1	1
92	2	3	3	1	1
93	3	3	3	1	1
94	3	4	4	1	1
95	4	5	4	1	1
96	4	5	5	1	1
97	2	1	3	1	1
98	3	5	5	1	1
99	4	3	1	1	1
100	1	2	1	1	1
101	3	3	3	1	1
102	2	2	5	1	1
103	2	3	5	1	1
104	3	1	5	1	1
105	4	5	3	1	1
106	2	4	5	1	1
107	3	5	5	1	1
108	4	6	3	1	1
109	4	6	4	1	1
110	2	4	3	1	1
111					0
112	2	3	5	1	1
113					0

Ss	ITEM 32	ITEM 33	ITEM 34	ITEM 35	36
	32A	33A	34A	35A	36A
114	4	6	3	1	1
115					0
116	3	4	3	1	1
117					0
118	4	6	4	1	1
119	3	4	3	1	1
120	2	3	3	1	1
121					0
122	3	4	5	1	1
123	1	1	5	1	1
124	4	6	5	1	1
125	3	3	5	1	1
126	3	3	3	1	1
127	4	6	3	1	1
128	2	3	3	1	1
129	3	5	3	1	1
130	4	6	5	1	1
131	3	4	3	1	1
132					0
133	3	6	5	1	1
134	5	6	3	1	1
135	5	6	5	1	1
136	3	6	5	1	1
137	2	4	3	1	1
138	5	6	5	1	1
139	2	3	3	1	1
140	3	3	5	1	1
141	4	5	3	1	1
142					0
143	4	6	2	1	1
144	3	2	4	0	1

Ss	ITEM 32	ITEM 33	ITEM 34	ITEM 35	36
	32A	33A	34A	35A	36A
145	3	6	5	1	1
146					0
147	3	4	2	1	1
148	1	2	3	1	1
149	1	2	3	0	1
150	2	3	5	1	1
151					0
152	3	6	5	1	1
153	5	6	5	1	1
154	4	5	5	1	1
155					0
156	5	6	5	1	1
157	5	6	5	0	1
158	1	2	3	1	1
159	3	3	3	1	1
160	2	1		1	1
161	4	5	4	1	1
162	2	3	3	1	1
163	2	2	3	1	1
164	1	1	2	0	1
165	2	4	5	1	1
166	3	3	2	1	1
167	3	5	3	1	1
168	2	2	3	1	1
169	3	2	5	1	1
170	4	6	5	1	1
171	4	4	3	1	1

ANEXO I
PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE
LAS VARIABLES ANALÍTICAS

Ss	ITEM 2																															
	Intensidad de Uso de cada Plataforma													13	Uso de Plataformas por el Docente				Cantidad de Docentes que utilizan cada Plataforma													Uso de Blackboard por el Docente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		Ninguna	Una	Dos	Vector	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1															1															0		
2		2					1										1						1							2		
3	2		1														1		1											0		
4	2						1										1							1						0		
5		1							2								1									1				1		
6		2															1													2		
7															1															0		
8															1															0		
9		2					1										1						1							2		
10										1		2	OCS- propio diseño			1											1		1	0		
11														1																0		
12														1																0		
13												2				1												1		0		
14												2	Cisco Webex			1												1		0		
15								2							1								1							0		
16					2										1						1									0		
17	1						2									1							1							0		
18	2			1												1				1										0		
19												2	Ning			1												1		0		
20		2														1														2		
21		2							1							1									1					2		
22												2	SPIN (propio diseño) y Wordpress			1												1		0		
23		2							1							1									1					2		
24		2														1														2		
25														1																0		
26		1								2						1										1				1		
27								1				2	Wolfware (propio diseño)			1								1				1		0		

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas (excepto la E). Se clasificó las respuestas E en las otras alternativas según equivalencia lógica. La alternativa E en blanco, pero valorada con 0, se consideró no contestada. Las respuestas nulas se ajustaron a cero, considerándose que el desconocimiento de si un recurso contribuyó o no a adquirir destreza tecnológica, equivale a que no contribuyó en nada. El valor 0,00 indica percepción de destreza cero ó incapacidad de percibir la propia destreza adquirida. Este ítem mide la misma variable que los ítems 4 y 28, por lo cual su correlación denota el grado de consistencia interna del cuestionario, así como la validez de estos ítems.

Ss	ITEM 3										Autopercepción de Destreza Adquirida (Promedio A..D)	
	Originales					Ajustados				E		
	A	B	C	D		A	B	C	D			
1							0	0	0	0		0,00
2	2	3	2	3	3	el usar software para preparar los cursos	2	3	3	3		2,75
3	1	2	3	2		0	1	2	3	2		2,00
4	0	2	3	2		0	0	2	3	2		1,75
5	2	3	3	3	3		2	3	3	3		2,75
6	0	2	3	3	3	aprender de mis propios estudiantes	0	2	3	3		2,00
7							0	0	0	0		0,00
8							0	0	0	0		0,00
9	3	1	3	2		0	3	1	3	2		2,25
10	0	0	2	0	3	estudiantes	0	0	2	3		1,25
11							0	0	0	0		0,00
12							0	0	0	0		0,00
13	0	3	3	1			0	3	3	1		1,75
14	1	1	3	1			1	1	3	1		1,50
15	0	1	3	3			0	1	3	3		1,75
16	0	1	0	0		Profesionales de computación en mi trabajo	0	1	0	2		0,75
17	3	3	3	2			3	3	3	2		2,75
18	1	2	3	2	2	conferencias (IALLT)	1	2	3	2		2,00
19	1	2	3	2	3	conferencias	1	3	3	2		2,25
20	0	0	1	3	3	propios errores y práctica	0	0	3	3		1,50
21	1	2	2	3			1	2	2	3		2,00
22	3	1	3	2		professional network en facebook	3	1	3	2		2,25

Ss	ITEM 3												
	Originales						Ajustados				Autopercepción de Destreza Adquirida (Promedio A..D)		
	A	B	C	D	E		A	B	C	D			
23	0	1	3	3			0	1	3	3		1,75	
24	3	2	3	2			3	2	3	2		2,50	
25							0	0	0	0		0,00	
26	0	0	2	1			0	0	2	1		0,75	
27	1	3	3	1			1	3	3	1		2,00	
28	2						2	0	0	0		0,50	
29	3	3	1	1		0	3	3	1	1		2,00	
30	1	1	3	0		0	1	1	3	0		1,25	
31	1	0	2	0		0	1	0	2	0		0,75	
32	2	2	3	3			2	2	3	3		2,50	
33	2	3	3	3			2	3	3	3		2,75	
34	0	1	3	2			0	1	3	2		1,50	
35	0	3	3	3			0	3	3	3		2,25	
36	1	3	3	1			1	3	3	1		2,00	
37	2			3	3	entrenadores y ayuda (customer support)	2	0	0	3		1,25	
38				0			0	0	0	0		0,00	
39	3	0	3	3	2		3	0	3	3		2,25	
40	2	0	3	0	2		2	0	3	0		1,25	
41	0	3	2	3			0	3	2	3		2,00	
42	0	3	3	3			0	3	3	3		2,25	
43	0	1	3		3	LLTI listserve (IALLT)	0	1	3	0		1,00	
44	1	1	3	1			1	1	3	1		1,50	
45	0	3	1	3	3	conferencias y otras universidades	0	3	1	3		1,75	
46	0	3	1	2			0	3	1	2		1,50	
47	0	1	3	3			0	1	3	3		1,75	
48	2	1	2	3	3	experiencia personal	2	1	3	3		2,25	
49	0	2	3	2			0	2	3	2		1,75	
50	1	1	3	2		0	1	1	3	2		1,75	
51	0	3		3			0	3	0	3		1,50	
52	0	1	3	3			0	1	3	3		1,75	

Ss	ITEM 3												
	Originales						Ajustados				Autopercepción de Destreza Adquirida (Promedio A..D)		
	A	B	C	D	E		A	B	C	D			
53	0	2	2	3			0	2	2	3		1,75	
54	0	2	3	1		0	0	2	3	1		1,50	
55	3	2	1	2			3	2	1	2		2,00	
56	3	1	3	1			3	1	3	1		2,00	
57	1	1	1	1	3	Proyecto SMART	1	1	1	3		1,50	
58	0	0	3	2		0	0	0	3	2		1,25	
59	3	3		2			3	3	0	2		2,00	
60	3	1	3	2			3	1	3	2		2,25	
61	1	1	1	1	3	práctica, propios errores	1	1	3	1		1,50	
62	2	3	1	2	1		2	3	1	2		2,00	
63	1	1	2	3	2		1	1	2	3		1,75	
64	2	2		2			2	2	0	2		1,50	
65	0	0	1	2		práctica, propios errores	0	0	2	2		1,00	
66	0	0	0	0	0	por mi misma, error y práctica	0	0	2	0		0,50	
67	1	2	3	3	3	conferencias y webinars	1	3	3	3		2,50	
68	0	2	2	3			0	2	2	3		1,75	
69	1	2	3	1		0	1	2	3	1		1,75	
70	3	1	3	0			3	1	3	0		1,75	
71	0	3	3	3			0	3	3	3		2,25	
72	0	1	3	2			0	1	3	2		1,50	
73	1	2	1	0			1	2	1	0		1,00	
74	1	2	3	2			1	2	3	2		2,00	
75							0	0	0	0		0,00	
76		1	1	2			0	1	1	2		1,00	
77			3	3			0	0	3	3		1,50	
78	0	0	3	3	1	otros sitios web.	0	0	3	3		1,50	
79	3	2	3	0			3	2	3	0		2,00	
80	0	3	2	1	1		0	3	2	1		1,50	
81	0	2	1	1	3	errores y práctica	0	2	3	1		1,50	
82	0	1	2	3			0	1	2	3		1,50	

Ss	ITEM 3												
	Originales						Ajustados				Autopercepción de Destreza Adquirida (Promedio A..D)		
	A	B	C	D	E		A	B	C	D			
83	0	3	3	3			0	3	3	3			2,25
84	0	3	2	3	3	ayuda de la familia	0	3	2	3			2,00
85	2	2	3	1			2	2	3	1			2,00
86							0	0	0	0			0,00
87		2					0	2	0	0			0,50
88							0	0	0	0			0,00
89	2	2					2	2	0	0			1,00
90	2	1	2	3			2	1	2	3			2,00
91	0	3	3	2			0	3	3	2			2,00
92	0	2	3	2	1	propio aprendizaje, errores y práctica	0	2	3	2			1,75
93	1	2	3	2			1	2	3	2			2,00
94							0	0	0	0			0,00
95	3	3	3	3			3	3	3	3			3,00
96	0	3	3	3			0	3	3	3			2,25
97	1	3	3	2			1	3	3	2			2,25
98	0	3	3	1			0	3	3	1			1,75
99	1	3	2	2			1	3	2	2			2,00
100	0	2	3	0			0	2	3	0			1,25
101	0	3	2	3			0	3	2	3			2,00
102	3	3	3	3			3	3	3	3			3,00
103	0	2	2	3	2		0	2	2	3			1,75
104		3	2	2			0	3	2	2			1,75
105							0	0	0	0			0,00
106							0	0	0	0			0,00
107	3	3	2	3			3	3	2	3			2,75
108	1	2	3	2			1	2	3	2			2,00
109	3	1	0	2	0		3	1	0	2			1,50
110	0	2	3	3			0	2	3	3			2,00
111							0	0	0	0			0,00
112							0	0	0	0			0,00

Ss	ITEM 3												
	Originales						Ajustados				Autopercepción de Destreza Adquirida (Promedio A..D)		
	A	B	C	D	E		A	B	C	D			
113	1	3	2	2			1	3	2	2			2,00
114	1	2	2	3		estudiantes	1	2	2	3			2,00
115	0	2	3	3			0	2	3	3			2,00
116	3	1	1	1			3	1	1	1			1,50
117	2	2	3	0			2	2	3	0			1,75
118	0	1	1	1		0	0	1	1	1			0,75
119							0	0	0	0			0,00
120	0		2	2			0	0	2	2			1,00
121							0	0	0	0			0,00
122	0	0	3	0			0	0	3	0			0,75
123	0	3	3	3			0	3	3	3			2,25
124		3	3				0	3	3	0			1,50
125	0	3	3	2			0	3	3	2			2,00
126	1	1	2	3			1	1	2	3			1,75
127	1	1	2	3			1	1	2	3			1,75
128	3	0	1	1			3	0	1	1			1,25
129	1	2	3	2			1	2	3	2			2,00
130	2	3	1	2			2	3	1	2			2,00
131							0	0	0	0			0,00
132	3						3	0	0	0			0,75
133							0	0	0	0			0,00
134	2	2	2	1			2	2	2	1			1,75
135	0	3	2	1			0	3	2	1			1,50
136	1	2	3	3		familia	1	2	3	3			2,25
137	1	3	3	2	3	entrenadores y ayuda (customer support)	1	3	3	3			2,50
138	0	1	0	1	3	professional network en twitter	0	1	0	3			1,00
139	2	3	3	0			2	3	3	0			2,00
140	2	1	2	2	3	propia experimentación	2	1	3	2			2,00
141	1	1	2	2			1	1	2	2			1,50
142							0	0	0	0			0,00

Ss	ITEM 3												
	Originales						Ajustados				Autopercepción de Destreza Adquirida (Promedio A..D)		
	A	B	C	D	E		A	B	C	D			
143		3	3	3			0	3	3	3		2,25	
144	1	2	3	3			1	2	3	3		2,25	
145		2	3	3			0	2	3	3		2,00	
146	1	1	2	1	2	previa experiencia profesional	1	1	2	1		1,25	
147	0	3	1	3			0	3	1	3		1,75	
148	0	3	1	2			0	3	1	2		1,50	
149	0	1	3	2		0	0	1	3	2		1,50	
150	0	3	3	0		0	0	3	3	0		1,50	
151	3	3	3	3	3	entrenamiento con Apple, PhD en tecnologia	3	3	3	3		3,00	
152	1	2	3	1			1	2	3	1		1,75	
153		0	0				0	0	0	0		0,00	
154	2	3	3	1			2	3	3	1		2,25	
155	0	3	3	2			0	3	3	2		2,00	
156	0	2	3	1			0	2	3	1		1,50	
157	0	3	1	3			0	3	1	3		1,75	
158	2	2	2	2			2	2	2	2		2,00	
159	0	3	2	2			0	3	2	2		1,75	
160							0	0	0	0		0,00	
161	1	3	3	3			1	3	3	3		2,50	
162	0	2	3	2			0	2	3	2		1,75	
163							0	0	0	0		0,00	
164	0	1	3	0		0	0	1	3	0		1,00	
165	2	3	2	3			2	3	2	3		2,50	
166	0	0	3	1	3	previa experiencia profesional	0	0	3	1		1,00	
167	3	0	3	2			3	0	3	2		2,00	
168	2	1	3	1			2	1	3	1		1,75	
169	3	3	3	3			3	3	3	3		3,00	
170	2	1	3	1		0	2	1	3	1		1,75	
171	3	2	2	2	2		3	2	2	2		2,25	
172	1	2	3	3			1	2	3	3		2,25	

Ss	ITEM 3												
	Originales						Ajustados				Autopercepción de Destreza Adquirida (Promedio A..D)		
	A	B	C	D	E		A	B	C	D			
173	0	3	1	2			0	3	1	2			1,50
174	0	2	3	1			0	2	3	1			1,50
175	0	3	0	1			0	3	0	1			1,00
176							0	0	0	0			0,00
177							0	0	0	0			0,00
178	0	2	3	2			0	2	3	2			1,75
179	2	2	3	3	2		2	2	3	3			2,50
180	1	2	3	1	3	propio aprendizaje, errores y práctica	1	2	3	1			1,75
181		3		3			0	3	0	3			1,50
182	3	3	3	2			3	3	3	2			2,75
183	2	2	3	2			2	2	3	2			2,25
184	1	1	3	2			1	1	3	2			1,75
185	1	0	3	1		0	1	0	3	1			1,25
186	0	0	3	2	3	entrenamiento profesional, errores, y práctica	0	0	3	2			1,25
187	3		3	2			3	0	3	2			2,00
188	0	1	2	3			0	1	2	3			1,50
189		2	2				0	2	2	0			1,00
190	0	0	3	0			0	0	3	0			0,75
191	3	3	3	3			3	3	3	3			3,00
192				0			0	0	0	0			0,00
193							0	0	0	0			0,00

NOTA: las respuestas con valor 0 se consideraron en blanco, porque el 0 no está en la escala de respuestas posibles. Las respuestas nulas en A, C y D se ajustaron a 1 (menor valor posible en la escala del ítem), en los casos en que el valor de autopercepción calculado en el ítem 3 fue 0,00. El valor 0,00 indica percepción de pericia cero ó incapacidad de percibir el propio nivel de pericia. B mide una dimensión actitudinal, no puede ajustarse igual que los demás porque podría sesgar las respuestas de los sujetos que todavía no se han formado una actitud (en este caso hacia la utilidad de las TIC para la enseñanza). Este ítem mide la misma variable que los ítems 3 y 28, por lo cual su correlación denota el grado de consistencia interna del cuestionario, así como la validez de estos ítems.

Ss	ITEM 4								
	Originales				Ajustados				Autopercepción de Pericia (Promedio A, C, D)
	A	B	C	D	A	B	C	D	
1					1		1	1	1,00
2	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
3	2	4	4	4	2	4	4	4	3,33
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
6	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
7					1		1	1	1,00
8					1		1	1	1,00
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
10	1	5	5	5	1	5	5	5	3,67
11					1		1	1	1,00
12					1		1	1	1,00
13	2	4	4	5	2	4	4	5	3,67
14	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
16	5	5	5	3	5	5	5	3	4,33
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
18	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
19	2	5	5	5	2	5	5	5	4,00
20	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
21	4	4	5	3	4	4	5	3	4,00
22	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67

Ss	ITEM 4								
	Originales				Ajustados				Autopercepción de Pericia (Promedio A, C, D)
	A	B	C	D	A	B	C	D	
23	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
24	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
25					1		1	1	1,00
26	5	4	5	4	5	4	5	4	4,67
27	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
28	2	5	5	5	2	5	5	5	4,00
29	5	5	5	4	5	5	5	4	4,67
30	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
31	3	4	5	4	3	4	5	4	4,00
32	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
33	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
34	3	5	5	5	3	5	5	5	4,33
35	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
36	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
37	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
39	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
40	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
41	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
42	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
43	3	5	5	5	3	5	5	5	4,33
44	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
45	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
46	3	5	4	4	3	5	4	4	3,67
47	2	4	4	4	2	4	4	4	3,33
48	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
49	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
50	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
51	3	4	4	4	3	4	4	4	3,67
52	4	5	5	4	4	5	5	4	4,33

Ss	ITEM 4								
	Originales				Ajustados				Autopercepción de Pericia (Promedio A, C, D)
	A	B	C	D	A	B	C	D	
83	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
84	4	4	5	4	4	4	5	4	4,33
85	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
86					1		1	1	1,00
87			3				3		1,00
88					1		1	1	1,00
89	3	3	3	3	3	3	3	3	3,00
90	4	5	5	4	4	5	5	4	4,33
91	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
92	2	5	5	5	2	5	5	5	4,00
93	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
94					1		1	1	1,00
95	0	0	0	0					
96	4	5	5	4	4	5	5	4	4,33
97	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
98	4	4	4	2	4	4	4	2	3,33
99	5	5	5	4	5	5	5	4	4,67
100	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
101	5	4	4	4	5	4	4	4	4,33
102	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
103	4	5	4	5	4	5	4	5	4,33
104	5	5	4	5	5	5	4	5	4,67
105					1		1	1	1,00
106					1		1	1	1,00
107	4	5	5	3	4	5	5	3	4,00
108	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
109	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
110	4	4	4	3	4	4	4	3	3,67
111					1		1	1	1,00
112					1		1	1	1,00

Ss	ITEM 4								
	Originales				Ajustados				Autopercepción de Pericia (Promedio A, C, D)
	A	B	C	D	A	B	C	D	
113	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
114	3	4	3	4	3	4	3	4	3,33
115	5	4	5	5	5	4	5	5	5,00
116	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
117	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
118	2	4	3	1	2	4	3	1	2,00
119					1		1	1	1,00
120	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
121					1		1	1	1,00
122	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
123	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
124		5	5			5	5		1,67
125	4	4	4	3	4	4	4	3	3,67
126	4	4	5	5	4	4	5	5	4,67
127	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
128	5	4	4	5	5	4	4	5	4,67
129	3	4	4	4	3	4	4	4	3,67
130	3	5	5	5	3	5	5	5	4,33
131					1		1	1	1,00
132			4	4			4	4	2,67
133					1		1	1	1,00
134	4	4	4	3	4	4	4	3	3,67
135	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
136	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
137	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
138	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
139	3	4	4	4	3	4	4	4	3,67
140	4	4	4	5	4	4	4	5	4,33
141	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
142					1		1	1	1,00

Ss	ITEM 4								
	Originales				Ajustados				Autopercepción de Pericia (Promedio A, C, D)
	A	B	C	D	A	B	C	D	
173	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
174	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
175	2	4	3	3	2	4	3	3	2,67
176					1		1	1	1,00
177					1		1	1	1,00
178	5	5	5	4	5	5	5	4	4,67
179	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
180	3	5	5	3	3	5	5	3	3,67
181	5	5	5	4	5	5	5	4	4,67
182	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
183	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
184	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
185	4	4	5	4	4	4	5	4	4,33
186	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
187	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
188	4	3	4	4	4	3	4	4	4,00
189	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
190	3	5	5	5	3	5	5	5	4,33
191	4	5	5	5	4	5	5	5	4,67
192	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
193					1		1	1	1,00

NOTA: las respuestas nulas se ajustaron a 1 (menor valor posible en la escala del ítem), en los casos en que el valor de autopercepción de destreza adquirida calculado en el ítem 3 fue 0,00.

NOTA: El valor 0,00 indica percepción de cero utilidad (nada) ó incapacidad de percibir utilidad alguna.

NOTA: las respuestas nulas se ajustaron a cero, considerándose que el desconocimiento de si se utiliza o no una herramienta significa que no se utiliza.

Ss	ITEM 5	
	Original	Ajustado
1		1
2	5	5
3	5	5
4	4	4
5	5	5
6	1	1
7		1
8		1
9	5	5
10	1	1
11		1
12		1
13	4	4
14	5	5
15	5	5
16	1	1
17	5	5
18	5	5
19	2	2
20	5	5
21	2	2
22	3	3

ITEM 6				Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico (Promedio A,B)
Originales		Ajustados		
A	B	A	B	
		0	0	0,00
	2	0	2	1,00
3	3	3	3	3,00
1	2	1	2	1,50
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
		0	0	0,00
		0	0	0,00
1	2	1	2	1,50
1	2	1	2	1,50
		0	0	0,00
		0	0	0,00
2	3	2	3	2,50
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
0	3	0	3	1,50
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
0	3	0	3	1,50
1	3	1	3	2,00
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00

ITEM 7	
Original	Ajustado
	0
0	0
0	0
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
0	0
0	0
1	1
0	0
1	1
0	0
	0
	0
1	1
1	1
0	0
1	1

Ss	ITEM 5	
	Original	Ajustado
23	5	5
24	5	5
25		1
26	5	5
27	1	1
28	1	1
29	5	5
30	3	3
31	1	1
32	5	5
33	5	5
34	3	3
35	4	4
36	4	4
37	2	2
38	1	1
39	2	2
40	1	1
41	5	5
42	5	5
43	3	3
44	5	5
45	5	5
46	5	5
47	3	3
48	2	2
49	2	2
50	5	5
51	3	3
52	3	3

ITEM 6				Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico (Promedio A,B)
Originales		Ajustados		
A	B	A	B	
3	1	3	1	2,00
2	2	2	2	2,00
		0	0	0,00
2	1	2	1	1,50
3	3	3	3	3,00
	3	0	3	1,50
2	1	2	1	1,50
1	1	1	1	1,00
2	2	2	2	2,00
3	3	3	3	3,00
3		3	0	1,50
1	1	1	1	1,00
2	2	2	2	2,00
3	2	3	2	2,50
3	2	3	2	2,50
2	2	2	2	2,00
1	2	1	2	1,50
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
0	3	0	3	1,50
1	1	1	1	1,00
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
3		3	0	1,50
1	2	1	2	1,50
0	2	0	2	1,00
2		2	0	1,00
2	2	2	2	2,00
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50

ITEM 7	
Original	Ajustado
0	0
1	1
0	0
1	1
1	1
1	1
1	1
0	0
	0
0	0
0	0
1	1
0	0
1	1
0	0
1	1
0	0
0	0
0	0
0	0
0	0
1	1
1	1
0	0
0	0
0	0
1	1
1	1
	0
	0

Ss	ITEM 5	
	Original	Ajustado
53	3	3
54	5	5
55	3	3
56	3	3
57	3	3
58	2	2
59	5	5
60	1	1
61	1	1
62	5	5
63	4	4
64	2	2
65	3	3
66	1	1
67	3	3
68	1	1
69	3	3
70	5	5
71	3	3
72	3	3
73	1	1
74	1	1
75		1
76	5	5
77	5	5
78	3	3
79	5	5
80	5	5
81	5	5
82	4	4

ITEM 6				Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico (Promedio A,B)
Originales		Ajustados		
A	B	A	B	
1		1	0	0,50
3	1	3	1	2,00
3	3	3	3	3,00
3	2	3	2	2,50
1	1	1	1	1,00
2	1	2	1	1,50
2		2	0	1,00
2		2	0	1,00
2		2	0	1,00
3	0	3	0	1,50
1	1	1	1	1,00
2		2	0	1,00
	3	0	3	1,50
2	2	2	2	2,00
2		2	0	1,00
3	3	3	3	3,00
2	2	2	2	2,00
0	3	0	3	1,50
3	3	3	3	3,00
		0	0	0,00
2	2	2	2	2,00
2	2	2	2	2,00
		0	0	0,00
2	2	2	2	2,00
0	2	0	2	1,00
3	2	3	2	2,50
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
2	2	2	2	2,00
1	2	1	2	1,50

ITEM 7	
Original	Ajustado
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
0	0
1	1
	0
0	0
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
1	1
	0
1	1
	0
1	1
	0
	0

Ss	ITEM 5	
	Original	Ajustado
83	5	5
84	3	3
85	4	4
86		1
87	1	1
88		1
89	3	3
90	4	4
91	5	5
92	3	3
93	5	5
94		1
95	5	5
96	5	5
97	5	5
98	2	2
99	5	5
100	3	3
101	5	5
102	5	5
103	5	5
104	5	5
105		1
106		1
107	4	4
108	3	3
109	1	1
110	5	5
111		1
112		1

ITEM 6				Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico (Promedio A,B)
Originales		Ajustados		
A	B	A	B	
2	3	2	3	2,50
2	1	2	1	1,50
2	3	2	3	2,50
		0	0	0,00
2		2	0	1,00
		0	0	0,00
		0	0	0,00
1	3	1	3	2,00
2	1	2	1	1,50
2	2	2	2	2,00
0	2	0	2	1,00
		0	0	0,00
2	3	2	3	2,50
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
3	1	3	1	2,00
3	2	3	2	2,50
1	3	1	3	2,00
2	0	2	0	1,00
1	3	1	3	2,00
3	3	3	3	3,00
3		3	0	1,50
		0	0	0,00
		0	0	0,00
3		3	0	1,50
3		3	0	1,50
1	1	1	1	1,00
3	1	3	1	2,00
		0	0	0,00
		0	0	0,00

ITEM 7	
Original	Ajustado
	0
0	0
1	1
0	0
1	1
	0
	0
1	1
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
0	0
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
0	0
0	0
1	1
0	0
0	0
0	0

Ss	ITEM 5	
	Original	Ajustado
113	5	5
114	5	5
115	5	5
116	3	3
117	1	1
118	1	1
119		1
120		
121		1
122	2	2
123	5	5
124	5	5
125	5	5
126	2	2
127	2	2
128	5	5
129	2	2
130	2	2
131		1
132	3	3
133		1
134	2	2
135	3	3
136	2	2
137	3	3
138	1	1
139	5	5
140	1	1
141	2	2
142		1

ITEM 6				Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico (Promedio A,B)
Originales		Ajustados		
A	B	A	B	
2	3	2	3	2,50
2	1	2	1	1,50
2	3	2	3	2,50
1	2	1	2	1,50
2	2	2	2	2,00
1	1	1	1	1,00
		0	0	0,00
	3	0	3	1,50
		0	0	0,00
1	2	1	2	1,50
3	1	3	1	2,00
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
0	2	0	2	1,00
1	1	1	1	1,00
3	1	3	1	2,00
2	1	2	1	1,50
2	2	2	2	2,00
		0	0	0,00
3		3	0	1,50
		0	0	0,00
2	2	2	2	2,00
3	3	3	3	3,00
2	2	2	2	2,00
3	3	3	3	3,00
1	3	1	3	2,00
3	2	3	2	2,50
3	3	3	3	3,00
1	1	1	1	1,00
		0	0	0,00

ITEM 7	
Original	Ajustado
1	1
1	1
1	1
0	0
1	1
1	1
	0
1	1
0	0
1	1
1	1
0	0
0	0
1	1
0	0
1	1
0	0
1	1
	0
1	1
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
0	0

Ss	ITEM 5	
	Original	Ajustado
143	5	5
144	5	5
145	4	4
146	1	1
147	2	2
148	4	4
149	5	5
150	2	2
151	5	5
152	2	2
153		1
154	2	2
155	5	5
156	1	1
157	2	2
158	3	3
159	2	2
160		1
161	1	1
162	3	3
163		1
164	2	2
165	5	5
166	2	2
167	3	3
168	5	5
169	5	5
170	3	3
171	5	5
172	5	5

ITEM 6				Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico (Promedio A,B)
Originales		Ajustados		
A	B	A	B	
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
2	2	2	2	2,00
0	3	0	3	1,50
3		3	0	1,50
1	2	1	2	1,50
2	1	2	1	1,50
3	1	3	1	2,00
2	3	2	3	2,50
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
2		2	0	1,00
2	2	2	2	2,00
2	2	2	2	2,00
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
		0	0	0,00
2		2	0	1,00
3	1	3	1	2,00
		0	0	0,00
2	1	2	1	1,50
3	2	3	2	2,50
3	2	3	2	2,50
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50

ITEM 7	
Original	Ajustado
0	0
1	1
1	1
	0
1	1
0	0
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
0	0
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
1	1
0	0
	0
1	1
1	1
1	1

Ss	ITEM 5	
	Original	Ajustado
173	2	2
174	5	5
175	2	2
176		1
177		1
178	2	2
179	4	4
180	1	1
181	5	5
182	2	2
183	2	2
184	2	2
185	1	1
186	5	5
187	3	3
188	2	2
189	2	2
190	2	2
191	5	5
192	2	2
193		1

ITEM 6				Utilidad Percibida del Entrenamiento Tecnológico (Promedio A,B)
Originales		Ajustados		
A	B	A	B	
1	2	1	2	1,50
0	0	0	0	0,00
		0	0	0,00
		0	0	0,00
		0	0	0,00
2	2	2	2	2,00
3	3	3	3	3,00
1	2	1	2	1,50
1	1	1	1	1,00
3	3	3	3	3,00
1	1	1	1	1,00
2	2	2	2	2,00
1	1	1	1	1,00
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
2	1	2	1	1,50
	3	0	3	1,50
3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2,50
3		3	0	1,50
		0	0	0,00

ITEM 7	
Original	Ajustado
1	1
1	1
1	1
0	0
0	0
0	0
1	1
1	1
0	0
	0
	0
1	1
1	1
	0
	0
1	1
1	1
0	0
1	1
	0

Ss	ITEM 8												Comentarios	Ajustados										Intensidad de Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona (Promedio A..J)	Vector de Consistencia con el Item 7
	Originales											K		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J															
52														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0
53														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0
54														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0
55	5	5	5	5	5	5	0	5	5					5	5	5	5	5	0	5	5	0	4,00	1	
56	4	1	4	4	0	4	2	0	4	2				4	1	4	4	0	4	2	0	4	2	2,50	1
57	0	0	2	0	0	0	0	2	0	2				0	0	2	0	0	0	2	0	2	0,60	1	
58	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0		0	1	0	0	0	0	0	0	2		0,40	1	
59	6	6	6	6	6	6	6	6	3	0				6	6	6	6	6	6	3	0		5,10	1	
60	0	0	0	0	0	1	0	6	0	6				0	0	0	0	1	0	6	0	6	1,30	1	
61	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0		0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0,50	1	
62	2	2	1	0	0	0	0	0	0	2				2	2	1	0	0	0	0	0	2	0,70	1	
63	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1	0	1	0	0	0	0	0	0	0,20	1	
64														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
65	2	1	6	6	6		4		2					2	1	6	6	6	0	4	0	2	0	2,70	1
66														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
67														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
68	0	4	5	2	2	3	1	3	0	2				0	4	5	2	2	3	1	3	0	2	2,20	1
69	5	0	5	5	5	5	5	1		5	0			5	0	5	5	5	5	1	0	5	3,60	1	
70														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
71														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
72	4	0	2	4	2	4	0	0	0	1				4	0	2	4	2	4	0	0	0	1	1,70	1
73														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
74														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
75														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
76	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4				4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	1	
77	2	1	1	0	0	0	0	3	2	0				2	1	1	0	0	0	0	3	2	0	0,90	1
78														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	
79	4	6	6	6	6	6	6	6	6	6				4	6	6	6	6	6	6	6	6	5,80	1	
80	6	4	4	4	4	4	4	7	4	4	4		4	6	4	4	4	4	4	7	4	4	4,50	1	
81	7	7	7	7	7	7	7	7	7					7	7	7	7	7	7	7	7	0	6,30	1	

Ss	Originales											Comentarios	Ajustados										Intensidad de Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona (Promedio A..J)	Vector de Consistencia con el Item 7		
	K												A	B	C	D	E	F	G	H	I	J				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K															
112														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0
113	0	0	0	0	0	0	0	6	0	5	5 / horas de oficina		0	0	0	0	0	0	6	0	5			1,10	1	
114	3	3	1	7	6	7	5	6	7	0			3	3	1	7	6	7	5	6	7	0		4,50	1	
115	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	/ opcional (tutorías y horas de oficina)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
116													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
117													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
118	3	3	0	1	3	3	0	0	0	0	0		3	3	0	1	3	3	0	0	0	0		1,30	1	
119													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
120	1	0		1	0		1	2	2	2			1	0	0	1	0	0	1	2	2	2		0,90	1	
121													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
122	4	0	4	4	4	4	4	6	6				4	0	4	4	4	4	6	6	0			3,60	1	
123	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6			6	6	6	6	6	6	6	6	6	6		6,00	1	
124	7	7	7	7	7	7		7	7				7	7	7	7	7	0	7	7	0			5,60	1	
125	7	6	6	6	6	6	6	6	6	6			7	6	6	6	6	6	6	6	6	6		6,10	1	
126	0	0	0	0		3	0	2	3	0			0	0	0	0	3	0	2	3	0			0,80	1	
127													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
128													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
129	1	1	1	5	5	5	0	0	0	0			1	1	1	5	5	5	0	0	0	0		1,80	1	
130	2	2	2	2	2	3	0	3	0	0	0		2	2	2	2	2	3	0	3	0	0		1,60	1	
131													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
132													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
133													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
134	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3			4	4	4	4	4	4	4	4	4	3		3,90	1	
135													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
136	3	1	4	4	4	4	4	4		3	0		3	1	4	4	4	4	4	4	0	3		3,10	1	
137	6	6	0	7	7	2	2	0	6	0	0		6	6	0	7	7	2	2	0	6	0		3,60	1	
138													0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
139	2	0	4	5	4	0	2	5	6	4			2	0	4	5	4	0	2	5	6	4		3,20	1	
140	5		5	5	5	5	5	5	5	0	0 / charla semanal.		5		5	5	5	5	5	5	5	0		4,44	1	
141	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5			6	6	6	6	6	5	6	6	5			5,80	1	

Ss	Originales											Comentarios	ITEM 8										Intensidad de Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona (Promedio A..J)	Vector de Consistencia con el Item 7				
	K												Ajustados															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J						
142															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0
143	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0
144	4	3	2	3	4	3	2	4	4	4					4	3	2	3	4	3	2	4	4	4		3,30	1	
145		2	0	4	4	2	2	2	0	0		0			0	2	0	4	4	2	2	2	0	0		1,60	1	
146															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
147															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
148															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
149															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
150															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
151	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		e-tandem con nativos en otros países			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		4,00	1	
152	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		2 / validar identidad			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		4,00	1	
153															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
154	4	5	7	6	5	5	2	6	6	7		/ horas de oficina			4	5	7	6	5	5	2	6	6	7		5,30	1	
155															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
156															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
157															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
158	2	2	3	2	1	4	4	3	3	0					2	2	3	2	1	4	4	3	3	0		2,40	1	
159															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
160															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
161															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
162															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
163															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
164															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
165															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
166	6	6	6	6	6	4	4	4	4	4					6	6	6	6	6	4	4	4	4	4		5,00	1	
167	2	3	1	2	2	2	0	1	1	2	4	laboratorio en línea			2	3	1	4	2	2	0	1	1	2		1,80	1	
168	6	1	6	3	5	5	0	7	3	7					6	1	6	3	5	5	0	7	3	7		4,30	1	
169	2	2	2	2	5	2	2	5	3	2					2	2	2	2	5	2	2	5	3	2		2,70	1	
170															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	
171															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0,00	0	

NOTA: la dicotomización se hizo agrupando los valores 0 y 1 como 0, y el valor 2 como 1. Las respuestas nulas se ajustaron a cero, considerándose que el desconocimiento de si se utiliza o no una herramienta significa que no se utiliza.

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas (excepto la C). Se clasificó las respuestas C en las otras alternativas según equivalencia lógica. La alternativa C en blanco, pero valorada, se consideró no contestada. El desconocimiento de la frecuencia con que se utiliza una herramienta se considera equivalente a nunca utilizar la herramienta. La correspondencia entre las respuestas cero del ítem 15 y de la variable medida por este ítem denota consistencia interna del cuestionario. Se asignó el valor 1 al vector de consistencia si el sujeto obtuvo al menos una alternativa (de A a B) con un valor distinto de cero.

Ss	ITEM 15		
	Original	Dicotomizado	Ajustado
1			0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	0	0
5	1	0	0
6	2	1	1
7			0
8			0
9	2	1	1
10	1	0	0
11			0
12			0
13	1	0	0
14	0	0	0
15	0	0	0
16	1	0	0
17	1	0	0
18	0	0	0
19	2	1	1
20	0	0	0
21	2	1	1
22	0	0	0

ITEM 16								
Originales			Comentarios	Ajustados		Intensidad de Uso de Voki (Promedio A,B)	Vector de Consistencia con el Item 15	
A	B	C		A	B			
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
1	0	0		1	0	0,50	1	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
4	2			4	2	3,00	1	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	
				0	0	0,00	0	

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas. El desconocimiento de la frecuencia con que se utiliza una herramienta se considera equivalente a nunca utilizar la herramienta. La cantidad de docentes se determinó mediante la siguiente dicotomización de cada alternativa: valor 0 = 0; valores 1 al 7 = 1. El resultado es la cantidad de docentes que utilizan la herramienta "al menos una vez por semestre".

ITEM 17																			
Ss	Frecuencia de Uso de Cada Herramienta					E	Comentarios	Ajustados					Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 (Promedio A..E)	Cantidad de Docentes que Utilizan Cada Herramienta					Uso de Blogs / Wikis por el Docente
	A	B	C	D	E			A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
1								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
4	0	2	0	0	0			0	2	0	0	0	0,40	0	1	0	0	0	0
5	4	0	0	0	4			4	0	0	0	4	1,60	1	0	0	0	1	1
6	4	4	0	0	6	Jing, Glogster		4	4	0	0	6	2,80	1	1	0	0	1	1
7								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
8								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
9	7	2	0	0	6	Second Life		7	2	0	0	6	3,00	1	1	0	0	1	1
10	5	4	0	0	7	My Words (vocab.)		5	4	0	0	7	3,20	1	1	0	0	1	1
11								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
12								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
13	1	1	0	0	5	WordChamp		1	1	0	0	5	1,40	1	1	0	0	1	1
14	6		0	0				6	0	0	0	0	1,20	1	0	0	0	0	1
15	6	6	0	0				6	6	0	0	0	2,40	1	1	0	0	0	1
16	2	2	0	0	0			2	2	0	0	0	0,80	1	1	0	0	0	1
17	5	7	0	0				5	7	0	0	0	2,40	1	1	0	0	0	1
18	4	1	0	0				4	1	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
19	7	3	5	0				7	3	5	0	0	3,00	1	1	1	0	0	1
20	4	5	0	0				4	5	0	0	0	1,80	1	1	0	0	0	1

Ss	ITEM 17																		
	Frecuencia de Uso de Cada Herramienta					E	Comentarios	Ajustados					Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 (Promedio A..E)	Cantidad de Docentes que Utilizan Cada Herramienta					Uso de Blogs / Wikis por el Docente
	A	B	C	D	E			A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
21	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
22	7	5	1	2				7	5	1	2	0	3,00	1	1	1	1	0	1
23	0	3	0	0				0	3	0	0	0	0,60	0	1	0	0	0	0
24	4	6	0	0				4	6	0	0	0	2,00	1	1	0	0	0	1
25								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
26	0	2	2	0				0	2	2	0	0	0,80	0	1	1	0	0	0
27	2	0	0	0				2	0	0	0	0	0,40	1	0	0	0	0	1
28	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
29	5	0	0	0	5	Foros en Sakai		5	0	0	0	5	2,00	1	0	0	0	1	1
30	6	4	0	0	0			6	4	0	0	0	2,00	1	1	0	0	0	1
31								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
32	7	7	0	0	0			7	7	0	0	0	2,80	1	1	0	0	0	1
33	1	1	0	6	0			1	1	0	6	0	1,60	1	1	0	1	0	1
34	0	3	0	0				0	3	0	0	0	0,60	0	1	0	0	0	0
35	0	0	0	3	0			0	0	0	3	0	0,60	0	0	0	1	0	0
36	6	0	0	0				6	0	0	0	0	1,20	1	0	0	0	0	1
37	3	3	0	0				3	3	0	0	0	1,20	1	1	0	0	0	1
38	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
39	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
41	4	4	0	0				4	4	0	0	0	1,60	1	1	0	0	0	1
42	3	4	0	0				3	4	0	0	0	1,40	1	1	0	0	0	1
43	2	2			6	Wimba Voice Boards		2	2	0	0	6	2,00	1	1	0	0	1	1
44	4	3	0	0				4	3	0	0	0	1,40	1	1	0	0	0	1
45	3	0	0	0	3			3	0	0	0	3	1,20	1	0	0	0	1	1
46	5	2	0	0				5	2	0	0	0	1,40	1	1	0	0	0	1
47								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
48								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
49	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 17																		
	Frecuencia de Uso de Cada Herramienta					E	Comentarios	Ajustados					Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 (Promedio A..E)	Cantidad de Docentes que Utilizan Cada Herramienta					Uso de Blogs / Wikis por el Docente
	A	B	C	D	E			A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
50	2	4	0	0	0			2	4	0	0	0	1,20	1	1	0	0	0	1
51	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
52	2	0	0	0				2	0	0	0	0	0,40	1	0	0	0	0	1
53	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
54	1	0	0	0	5			1	0	0	0	5	1,20	1	0	0	0	1	1
55	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
56	2	2	0	0				2	2	0	0	0	0,80	1	1	0	0	0	1
57	0	1	0	0	0	PPT narradas, web scavenger hunt		0	1	0	0	0	0,20	0	1	0	0	0	0
58	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
59	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
60	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
61	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
62	0	2	0	0				0	2	0	0	0	0,40	0	1	0	0	0	0
63	1	0	0	0	4	MSL actividades orales		1	0	0	0	4	1,00	1	0	0	0	1	1
64	0	0	0	0	7	conversation in pairs		0	0	0	0	7	1,40	0	0	0	0	1	0
65	6	2	0	0				6	2	0	0	0	1,60	1	1	0	0	0	1
66	2	4	0	0	0			2	4	0	0	0	1,20	1	1	0	0	0	1
67	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
68	1	0	0	0				1	0	0	0	0	0,20	1	0	0	0	0	1
69	1	0	0	0				1	0	0	0	0	0,20	1	0	0	0	0	1
70	2	5	0	0	0			2	5	0	0	0	1,40	1	1	0	0	0	1
71	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
72	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
73	0	1	0	0	5	Wimba VoiceBoard		0	1	0	0	5	1,20	0	1	0	0	1	0
74								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
75								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
76	2	2	0	0				2	2	0	0	0	0,80	1	1	0	0	0	1
77	4	4	0	0	0			4	4	0	0	0	1,60	1	1	0	0	0	1
78	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 17																		
	Frecuencia de Uso de Cada Herramienta					E	Comentarios	Ajustados					Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 (Promedio A..E)	Cantidad de Docentes que Utilizan Cada Herramienta					Uso de Blogs / Wikis por el Docente
	A	B	C	D	E			A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
79	7	5	0	0				7	5	0	0	0	2,40	1	1	0	0	0	1
80	4	2	3	0	3			4	2	3	0	3	2,40	1	1	1	0	1	1
81	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
82								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
83								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
84	0	1	0	0	7	Wimba		0	1	0	0	7	1,60	0	1	0	0	1	0
85	5	5	6	0				5	5	6	0	0	3,20	1	1	1	0	0	1
86								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
87	2	2		7				2	2	0	7	0	2,20	1	1	0	1	0	1
88								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
89								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
90	4	0	0	0				4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
91	3	3	3	0				3	3	3	0	0	1,80	1	1	1	0	0	1
92	3	0	0	0	0			3	0	0	0	0	0,60	1	0	0	0	0	1
93								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
94								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
95	0	1	0	0				0	1	0	0	0	0,20	0	1	0	0	0	0
96	1	3	0	0				1	3	0	0	0	0,80	1	1	0	0	0	1
97	7	0	0	0		Brainshark presentaciones orales		7	0	0	0	0	1,40	1	0	0	0	0	1
98	2	0	5	0	5	Wimba - Bb IM		2	0	5	0	5	2,40	1	0	1	0	1	1
99	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
100	6	4	0	5				6	4	0	5	0	3,00	1	1	0	1	0	1
101	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
102	2	2	0	0	4	Panopto: Yabla		2	2	0	0	4	1,60	1	1	0	0	1	1
103	2	0	0	0	0			2	0	0	0	0	0,40	1	0	0	0	0	1
104	0	1	5	0				0	1	5	0	0	1,20	0	1	1	0	0	0
105								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
106								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
107	3			4				3	0	0	4	0	1,40	1	0	0	1	0	1

Ss	ITEM 17																		
	Frecuencia de Uso de Cada Herramienta					E	Comentarios	Ajustados					Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 (Promedio A..E)	Cantidad de Docentes que Utilizan Cada Herramienta					Uso de Blogs / Wikis por el Docente
	A	B	C	D	E			A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
108	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
109	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
110	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
111								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
112								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
113	4	0	0	0	0	wiki en Bb		4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
114	0	0	0	0	0	Quiero aprender sobre RIA y SE		0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
115	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
116	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
117	4	1	0	0	0			4	1	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
118	2	1	0	0	0			2	1	0	0	0	0,60	1	1	0	0	0	1
119								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
120	2	2	1	0	0			2	2	1	0	0	1,00	1	1	1	0	0	1
121								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
122	0	0	0	0	5	Chirbit		0	0	0	0	5	1,00	0	0	0	0	1	0
123	4	0	0	0				4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
124	7	7		7				7	7	0	7	0	4,20	1	1	0	1	0	1
125	4	3	3	0				4	3	3	0	0	2,00	1	1	1	0	0	1
126	0	2	0	0		Glogster(proyecto) Camtasia (pres)		0	2	0	0	0	0,40	0	1	0	0	0	0
127	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
128	0	2	0	0				0	2	0	0	0	0,40	0	1	0	0	0	0
129	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
130	0	2	0	0				0	2	0	0	0	0,40	0	1	0	0	0	0
131								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
132	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
133								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
134	2	0	0	0				2	0	0	0	0	0,40	1	0	0	0	0	1
135	2	0	0	0				2	0	0	0	0	0,40	1	0	0	0	0	1
136	0	2	0	0	0			0	2	0	0	0	0,40	0	1	0	0	0	0

Ss	ITEM 17																		
	Frecuencia de Uso de Cada Herramienta					E	Comentarios	Ajustados					Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 (Promedio A..E)	Cantidad de Docentes que Utilizan Cada Herramienta					Uso de Blogs / Wikis por el Docente
	A	B	C	D	E			A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
137	0	0	0	0	6	tareas y exámenes en plataformas		0	0	0	0	6	1,20	0	0	0	0	1	0
138								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
139	5	5	1	1				5	5	1	1	0	2,40	1	1	1	1	0	1
140	5	0	0	0				5	0	0	0	0	1,00	1	0	0	0	0	1
141	5	5	0	0				5	5	0	0	0	2,00	1	1	0	0	0	1
142								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
143	0	0	0	0	2			0	0	0	0	2	0,40	0	0	0	0	1	0
144	2	1	0	0				2	1	0	0	0	0,60	1	1	0	0	0	1
145	4	0	0	0				4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
146	0	0	0	0	0	Jing con explicaciones orales		0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
147	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
148	6	0	0	0	0	plataforma - creo mis activ. orales		6	0	0	0	0	1,20	1	0	0	0	0	1
149	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
150	1	0	0	0	0			1	0	0	0	0	0,20	1	0	0	0	0	1
151	4	4						4	4	0	0	0	1,60	1	1	0	0	0	1
152	0	4	0	0	4	Wimba: podcaster, voice email		0	4	0	0	4	1,60	0	1	0	0	1	0
153	5	4	0	0				5	4	0	0	0	1,80	1	1	0	0	0	1
154	2	5	0	0	2	Share it in iLrn.		2	5	0	0	2	1,80	1	1	0	0	1	1
155	4	0	0	0				4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
156	2	2	0	0				2	2	0	0	0	0,80	1	1	0	0	0	1
157	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
158	3	0	0	0				3	0	0	0	0	0,60	1	0	0	0	0	1
159	0	0	0	0		Audacity		0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
160	3	2		3				3	2	0	3	0	1,60	1	1	0	1	0	1
161		4		4				0	4	0	4	0	1,60	0	1	0	1	0	0
162	4	0	0	0				4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
163								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
164	3	3	0	0	0			3	3	0	0	0	1,20	1	1	0	0	0	1
165								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 17																		
	Frecuencia de Uso de Cada Herramienta					E	Comentarios	Ajustados					Frecuencia de Uso Combinada de Otras Herramientas Web 2.0 (Promedio A..E)	Cantidad de Docentes que Utilizan Cada Herramienta					Uso de Blogs / Wikis por el Docente
	A	B	C	D	E			A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
166	0	4	0	0				0	4	0	0	0	0,80	0	1	0	0	0	0
167	7	4	0	0				7	4	0	0	0	2,20	1	1	0	0	0	1
168	6	0	5	0				6	0	5	0	0	2,20	1	0	1	0	0	1
169	4	0	0	0	6	ScreenCast, Kogneato		4	0	0	0	6	2,00	1	0	0	0	1	1
170								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
171	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
172	1	1	0	0				1	1	0	0	0	0,40	1	1	0	0	0	1
173	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
174								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
175	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
176								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
177								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
178	5	5	0	0				5	5	0	0	0	2,00	1	1	0	0	0	1
179	0	0	1	3				0	0	1	3	0	0,80	0	0	1	1	0	0
180	0	1	0	0				0	1	0	0	0	0,20	0	1	0	0	0	0
181	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
182	6	6	0	0				6	6	0	0	0	2,40	1	1	0	0	0	1
183	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
184	2	0	0	0	5	Adobe Connect		2	0	0	0	5	1,40	1	0	0	0	1	1
185	4	0	0	0	0			4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
186	6	6	5	0				6	6	5	0	0	3,40	1	1	1	0	0	1
187	7	6	0					7	6	0	0	0	2,60	1	1	0	0	0	1
188	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
189	5	3						5	3	0	0	0	1,60	1	1	0	0	0	1
190	4	0	0	0				4	0	0	0	0	0,80	1	0	0	0	0	1
191	5							5	0	0	0	0	1,00	1	0	0	0	0	1
192	0		6	1				0	0	6	1	0	1,40	0	0	1	1	0	0
193								0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas. El desconocimiento de la frecuencia con que se efectúa una asignación se considera equivalente a nunca efectuar la asignación. La cantidad de docentes se determinó mediante la siguiente dicotomización de cada alternativa: valor 0 = 0; valores 1 al 7 = 1. El resultado es la cantidad de docentes que realizan la asignación "al menos una vez por semestre".

NOTA: Las respuestas nulas se ajustaron a cero, considerándose que el desconocimiento de si se hace o no una asignación significa que no se hace.

Ss	ITEM 18											ITEM 19	
	Frecuencia de Asignación			Comentarios	Ajusta-dos			Cantidad de Docentes que realizan la Asignación			Asignación de Tareas de Producción Oral	Originales	Ajustados
	A	B	C		A	B	C	A	B	C			
1					0	0	0	0	0	0	0		0
2	4	0	4		4	0	4	1	0	1	1	1	1
3	2	0	0		2	0	0	1	0	0	1	1	1
4	4	4	4		4	4	4	1	1	1	1	1	1
5	4	4	4		4	4	4	1	1	1	1	1	1
6	3	3	3		3	3	3	1	1	1	1	0	0
7					0	0	0	0	0	0	0		0
8					0	0	0	0	0	0	0		0
9	4	2	2		4	2	2	1	1	1	1	1	1
10	3	2	2		3	2	2	1	1	1	1	1	1
11					0	0	0	0	0	0	0		0
12					0	0	0	0	0	0	0		0
13	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	1
14	5	5	6		5	5	6	1	1	1	1	1	1
15	5	5	5		5	5	5	1	1	1	1	1	1
16	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	6	5	6		6	5	6	1	1	1	1	1	1
18	2	0	2		2	0	2	1	0	1	1	1	1
19	5	3	6		5	3	6	1	1	1	1	1	1
20	5	0	6		5	0	6	1	0	1	1		0
21	3	1	3		3	1	3	1	1	1	1	1	1
22	6	4	6		6	4	6	1	1	1	1	0	0

Ss	ITEM 18											ITEM 19	
	Frecuencia de Asignación			Comentarios	Ajusta-dos			Cantidad de Docentes que realizan la Asignación			Asignación de Tareas de Producción Oral	Originales	Ajustados
	A	B	C		A	B	C	A	B	C			
143	0	0	6	activ orales de plataforma MSL	0	0	6	0	0	1	0	0	0
144	5	2	5		5	2	5	1	1	1	1	1	1
145	1	1	4		1	1	4	1	1	1	1	1	1
146	6	0	3		6	0	3	1	0	1	1	1	1
147	3	0	3		3	0	3	1	0	1	1	0	0
148	7	7	7		7	7	7	1	1	1	1	1	1
149	4	0	4		4	0	4	1	0	1	1	1	1
150	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
151	4	2	4		4	2	4	1	1	1	1	1	1
152					0	0	0	0	0	0	0	1	1
153	4	0	0		4	0	0	1	0	0	1	1	1
154	7	4	6		7	4	6	1	1	1	1	1	1
155	2	0	6		2	0	6	1	0	1	1	1	1
156	4	1	3		4	1	3	1	1	1	1	0	0
157	0	0	4		0	0	4	0	0	1	0	0	0
158	4		5		4	0	5	1	0	1	1	0	0
159	6	0	6		6	0	6	1	0	1	1	1	1
160	1	3	3		1	3	3	1	1	1	1	1	1
161	6		6		6	0	6	1	0	1	1	1	1
162	4	0	4		4	0	4	1	0	1	1	1	1
163					0	0	0	0	0	0	0		0
164	6	2	3		6	2	3	1	1	1	1	1	1
165					0	0	0	0	0	0	0		0
166	4	2	4		4	2	4	1	1	1	1	1	1
167	1	0	1		1	0	1	1	0	1	1	1	1
168	6	0	6		6	0	6	1	0	1	1	1	1
169	3	3	3		3	3	3	1	1	1	1	1	1
170					0	0	0	0	0	0	0		0
171	6	6	6		6	6	6	1	1	1	1	1	1
172	6	0	6		6	0	6	1	0	1	1	1	1

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas. El desconocimiento de la frecuencia con que se efectúa una asignación se considera equivalente a nunca efectuar la asignación. La cantidad de docentes se determinó mediante la siguiente dicotomización de cada alternativa: valor 0 = 0; valores 1 al 7 = 1. El resultado es la cantidad de docentes que realizan la asignación "al menos una vez por semestre". La correspondencia entre las respuestas cero del ítem 19 y de la frecuencia combinada medida por este ítem denota consistencia interna del cuestionario. Se asignó el valor 1 al vector de consistencia si el sujeto obtuvo al menos una alternativa (de A a D) con un valor distinto de cero.

Ss	ITEM 20																	
	Originales				D	Comentarios	Ajustados				Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla (Promedio A..D)	Vector de Consistencia con el Ítem 19	Cantidad de Docentes que realizan la Asignación				Asignaciones de Habla de Ambas Plataformas	
	A	B	C	D			A	B	C	D			A	B	C	D		
1							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
2	3	0	0	1			3	0	0	1	1,00	1	1	0	0	1	1	1
3	3	3	0	0			3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1	1
4	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1	1
5	5	4	1	4			5	4	1	4	3,50	1	1	1	1	1	1	1
6							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
7							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
8							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
9	2	2	0	0			2	2	0	0	1,00	1	1	1	0	0	1	1
10	3	1	0	3	Gong		3	1	0	3	1,75	1	1	1	0	1	1	1
11							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
12							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
13	0	1	0	1			0	1	0	1	0,50	1	0	1	0	1	0	0
14	3	3	0				3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1	1
15	2	2	2				2	2	2	0	1,50	1	1	1	1	0	1	1
16							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
17	4	4	0	4			4	4	0	4	3,00	1	1	1	0	1	1	1
18	2	1	0	1	VERA sist. telefónico		2	1	0	1	1,00	1	1	1	0	1	1	1
19	2	3	3		WeToKu		2	3	3	0	2,00	1	1	1	1	0	1	1
20	4	4	0	4	Wimba		4	4	0	4	3,00	1	1	1	0	1	1	1

Ss	ITEM 20																
	Originales				D	Comentarios	Ajustados				Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla (Promedio A..D)	Vector de Consistencia con el Item 19	Cantidad de Docentes que realizan la Asignación				Asignaciones de Habla de Ambas Plataformas
	A	B	C	D			A	B	C	D			A	B	C	D	
21	0	0	0	3	VoiceThread		0	0	0	3	0,75	1	0	0	0	1	0
22							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
23	3	0	0				3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
24	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
25							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
26	2	0	2				2	0	2	0	1,00	1	1	0	1	0	1
27	2	2	0	2			2	2	0	2	1,50	1	1	1	0	1	1
28	0	0	0	0			0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
29	4	0	0	4	Rosetta Stone		4	0	0	4	2,00	1	1	0	0	1	1
30	4	4		4			4	4	0	4	3,00	1	1	1	0	1	1
31							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
32	4	4	4	4			4	4	4	4	4,00	1	1	1	1	1	1
33	4	4	4	4			4	4	4	4	4,00	1	1	1	1	1	1
34	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
35	3	0	0	3			3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
36	4	0	4	4			4	0	4	4	3,00	1	1	0	1	1	1
37	0			3	Audacity		0	0	0	3	0,75	1	0	0	0	1	0
38	0	1	0	0			0	1	0	0	0,25	1	0	1	0	0	0
39							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
40	5	5	5	5			5	5	5	5	5,00	1	1	1	1	1	1
41	3	3	0	0			3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
42	3	3	0	0			3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
43	4	4	0	4	Wimba Voice		4	4	0	4	3,00	1	1	1	0	1	1
44	3	2	0	0			3	2	0	0	1,25	1	1	1	0	0	1
45	3		1	0			3	0	1	0	1,00	1	1	0	1	0	1
46							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
47							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
48							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
49	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1

Ss	ITEM 20																
	Originales				D	Comentarios	Ajustados				Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla (Promedio A..D)	Vector de Consistencia con el Item 19	Cantidad de Docentes que realizan la Asignación				Asignaciones de Habla de Ambas Plataformas
	A	B	C	D			A	B	C	D			A	B	C	D	
50	3	3	0	0			3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
51	2	0	0	0			2	0	0	0	0,50	1	1	0	0	0	1
52							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
53	3	0	0	3	Yodio		3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
54	3	0	0	3			3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
55	3	0	0	3	plataforma Connect		3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
56	3	2	0				3	2	0	0	1,25	1	1	1	0	0	1
57	3		3		videos		3	0	3	0	1,50	1	1	0	1	0	1
58	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
59	4	0	0	4	plataforma VHL		4	0	0	4	2,00	1	1	0	0	1	1
60	3	0	0	3	VoiceThread		3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
61	3			3	Elluminate (chat rooms)		3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
62	4	0	0	4	En Linea		4	0	0	4	2,00	1	1	0	0	1	1
63	2	0	0	0			2	0	0	0	0,50	1	1	0	0	0	1
64							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
65	4	3		3			4	3	0	3	2,50	1	1	1	0	1	1
66	4	1	0	0			4	1	0	0	1,25	1	1	1	0	0	1
67	2	1	1	2			2	1	1	2	1,50	1	1	1	1	1	1
68	2	1	0	0			2	1	0	0	0,75	1	1	1	0	0	1
69	1	0	0	0			1	0	0	0	0,25	1	1	0	0	0	1
70	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
71							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
72	3	0	0	3	Wimba		3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
73	3	1	0	3			3	1	0	3	1,75	1	1	1	0	1	1
74							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
75							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
76	4	4	0	0			4	4	0	0	2,00	1	1	1	0	0	1
77							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
78							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 20																
	Originales				D	Comentarios	Ajustados				Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla (Promedio A..D)	Vector de Consistencia con el ítem 19	Cantidad de Docentes que realizan la Asignación				Asignaciones de Habla de Ambas Plataformas
	A	B	C	D			A	B	C	D			A	B	C	D	
79	4	4	4	4			4	4	4	4	4,00	1	1	1	1	1	1
80	3	3	0	0			3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
81	5			5	YouTube, Skype		5	0	0	5	2,50	1	1	0	0	1	1
82							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
83							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
84	3	0	0	3			3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
85	4	2	0				4	2	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
86							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
87	2	2	0	2			2	2	0	2	1,50	1	1	1	0	1	1
88							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
89							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
90							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
91	3	3	0	3			3	3	0	3	2,25	1	1	1	0	1	1
92	3	1	0	3	Plataforma del libro		3	1	0	3	1,75	1	1	1	0	1	1
93							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
94							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
95	4	1	0	4			4	1	0	4	2,25	1	1	1	0	1	1
96	4	3	0	3			4	3	0	3	2,50	1	1	1	0	1	1
97	3	3	0	0			3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
98	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
99							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
100	3	3	0	3			3	3	0	3	2,25	1	1	1	0	1	1
101				3			0	0	0	3	0,75	1	0	0	0	1	0
102	3	1	0				3	1	0	0	1,00	1	1	1	0	0	1
103	3	2	0	0			3	2	0	0	1,25	1	1	1	0	0	1
104	3	0	3	0			3	0	3	0	1,50	1	1	0	1	0	1
105							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
106							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
107	3	0		2			3	0	0	2	1,25	1	1	0	0	1	1

Ss	ITEM 20																
	Originales				D	Comentarios	Ajustados				Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla (Promedio A..D)	Vector de Consistencia con el Item 19	Cantidad de Docentes que realizan la Asignación				Asignaciones de Habla de Ambas Plataformas
	A	B	C	D			A	B	C	D			A	B	C	D	
108	2						2	0	0	0	0,50	1	1	0	0	0	1
109	4	3	0	0			4	3	0	0	1,75	1	1	1	0	0	1
110	3	0	0	3			3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
111							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
112							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
113	4	2	0	2	tres eval.orales/teléfono		4	2	0	2	2,00	1	1	1	0	1	1
114	5	4	0	4			5	4	0	4	3,25	1	1	1	0	1	1
115	3	0	0				3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
116	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
117							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
118	1	1	0	0			1	1	0	0	0,50	1	1	1	0	0	1
119							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
120	1	1	0	0			1	1	0	0	0,50	1	1	1	0	0	1
121							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
122	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
123	2	2	0				2	2	0	0	1,00	1	1	1	0	0	1
124	2	3	0				2	3	0	0	1,25	1	1	1	0	0	1
125	3	3	0				3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
126	3	3	0	3	Wimba		3	3	0	3	2,25	1	1	1	0	1	1
127							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
128	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
129							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
130	4	0	0				4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
131							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
132	3						3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
133							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
134							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
135	5	3	0	0			5	3	0	0	2,00	1	1	1	0	0	1
136	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1

Ss	ITEM 20																
	Originales				D	Comentarios	Ajustados				Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla (Promedio A..D)	Vector de Consistencia con el Item 19	Cantidad de Docentes que realizan la Asignación				Asignaciones de Habla de Ambas Plataformas
	A	B	C	D			A	B	C	D			A	B	C	D	
137	4	1	0	4	oral apps.		4	1	0	4	2,25	1	1	1	0	1	1
138							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
139							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
140	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
141	4	3	0				4	3	0	0	1,75	1	1	1	0	0	1
142							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
143							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
144	2	1	0	1			2	1	0	1	1,00	1	1	1	0	1	1
145	3	1	0	0			3	1	0	0	1,00	1	1	1	0	0	1
146	4	4	0	4			4	4	0	4	3,00	1	1	1	0	1	1
147							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
148	5	4	0	4	creo mis propias activ. sonido		5	4	0	4	3,25	1	1	1	0	1	1
149	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
150							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
151	3	3	4	3			3	3	4	3	3,25	1	1	1	1	1	1
152	4	3	0	3	Wimba Voice Recorder		4	3	0	3	2,50	1	1	1	0	1	1
153	3	0	0	3			3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
154	4	0	0	2	Wimba -Bb IM		4	0	0	2	1,50	1	1	0	0	1	1
155	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
156							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
157							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
158							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
159	4	0	0	2	Audacity		4	0	0	2	1,50	1	1	0	0	1	1
160		2	2				0	2	2	0	1,00	1	0	1	1	0	0
161	4	0					4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
162	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
163							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
164	5	0	0	0			5	0	0	0	1,25	1	1	0	0	0	1
165							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 20																
	Originales				D	Comentarios	Ajustados				Frecuencia Combinada de Realización de Tareas de Habla (Promedio A..D)	Vector de Consistencia con el Item 19	Cantidad de Docentes que realizan la Asignación				Asignaciones de Habla de Ambas Plataformas
	A	B	C	D			A	B	C	D			A	B	C	D	
166	3	0	0				3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
167	1	0	0	1			1	0	0	1	0,50	1	1	0	0	1	1
168	4	2	0	0			4	2	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
169	2	2	0	2	Skype		2	2	0	2	1,50	1	1	1	0	1	1
170							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
171	4	0	0	4			4	0	0	4	2,00	1	1	0	0	1	1
172	4	0	0	2	Audacity		4	0	0	2	1,50	1	1	0	0	1	1
173							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
174							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
175	4	0	0				4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
176							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
177							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
178	5	0	0				5	0	0	0	1,25	1	1	0	0	0	1
179	3	3					3	3	0	0	1,50	1	1	1	0	0	1
180	4	0	0	0			4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
181	3	0	0	3			3	0	0	3	1,50	1	1	0	0	1	1
182	3	3	0	2			3	3	0	2	2,00	1	1	1	0	1	1
183	4	0	0	4			4	0	0	4	2,00	1	1	0	0	1	1
184	4	0	0				4	0	0	0	1,00	1	1	0	0	0	1
185	3	0	0	0			3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
186	4	4	4	4			4	4	4	4	4,00	1	1	1	1	1	1
187	5	0	0	5			5	0	0	5	2,50	1	1	0	0	1	1
188	5	0	0	5	Libro plataforma		5	0	0	5	2,50	1	1	0	0	1	1
189	3				Lingt		3	0	0	0	0,75	1	1	0	0	0	1
190							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
191	4	4					4	4	0	0	2,00	1	1	1	0	0	1
192	5	4	0	0			5	4	0	0	2,25	1	1	1	0	0	1
193							0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 21												
	A	B	C	D	Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..D)	Ajustados				Énfasis en la Producción Oral vs. Escucha y Escritura			
	1	2	0	0		A	B	C	D				
23	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
24	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
25					0	0	0	0	0	0			
26					0	0	0	0	0	0			
27	1	1	0	0	3	1	1	0	0	0			
28	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
29	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
30	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
31					0	0	0	0	0	0			
32	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
33	1	1	1		3	1	1	1	0	1			
34	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
35	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
36	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
37	0	1	1	1	2	0	1	1	1	1			
38	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0			
39	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
40	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
41	0	1	0	1	2	0	1	0	1	0			
42	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
43	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
44	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
45	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
47					0	0	0	0	0	0			
48					0	0	0	0	0	0			
49	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
50	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
51	1		1	1	1	1	0	1	1	1			
52					0	0	0	0	0	0			

Ss	ITEM 21												
	A	B	C	D	Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..D)	Ajustados				Énfasis en la Producción Oral vs. Escucha y Escritura			
	1	2	0	0		A	B	C	D				
53	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
54	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
55	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
56	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
57	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
58	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
59	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
60	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
61	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
62	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
63	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
64					0	0	0	0	0	0			
65	1	1	1		3	1	1	1	0	1			
66	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
67	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1			
68	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
69	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
70	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
71	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0			
72	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
73	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
74					0	0	0	0	0	0			
75					0	0	0	0	0	0			
76	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
77	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0			
78	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1			
79	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
80	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
81	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
82					0	0	0	0	0	0			

Ss	ITEM 21												
	A	B	C	D	Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..D)	Ajustados				Énfasis en la Producción Oral vs. Escucha y Escritura			
	1	2	0	0		A	B	C	D				
113	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
114	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
115	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
116	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
117	1	1	0	0	3	1	1	0	0	0			
118	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
119					0	0	0	0	0	0			
120	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
121					0	0	0	0	0	0			
122	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
123	1	1	0	0	3	1	1	0	0	0			
124	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
125	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
126	1	1	0	0	3	1	1	0	0	0			
127					0	0	0	0	0	0			
128	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
129					0	0	0	0	0	0			
130	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
131					0	0	0	0	0	0			
132	1			1	1	1	0	0	1	0			
133					0	0	0	0	0	0			
134					0	0	0	0	0	0			
135	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
136	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
137	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
138					0	0	0	0	0	0			
139	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
140	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1			
141	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
142					0	0	0	0	0	0			

Ss	ITEM 21												
	A	B	C	D	Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..D)	Ajustados				Énfasis en la Producción Oral vs. Escucha y Escritura			
	1	2	0	0		A	B	C	D				
143	1	0	0	1	1	0	0	1	0				
144	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
145	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1			
146	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
147	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0			
148	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
149	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1			
150					0	0	0	0	0	0			
151	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
152	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1			
153	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0			
154	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
155	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
156	1	1		1	3	1	1	0	1	0			
157	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
158	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1			
159	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1			
160		1	1		2	0	1	1	0	1			
161	1	1	1		3	1	1	1	0	1			
162	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1			
163					0	0	0	0	0	0			
164	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
165					0	0	0	0	0	0			
166	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
167	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
168	1	1	0	1	3	1	1	0	1	0			
169	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			
170					0	0	0	0	0	0			
171	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1			
172	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1			

Ss	ITEM 21									
	A	B	C	D	Intensidad de Uso de las TIC para la Enseñanza de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..D)	Ajustados				Énfasis en la Producción Oral vs. Escucha y Escritura
	1	2	0	0		A	B	C	D	
173	1	0	0	1	1	0	0	1	0	
174					0	0	0	0	0	
175		1	1		2	0	1	1	0	
176					0	0	0	0	0	
177					0	0	0	0	0	
178	1	0	1	1	1	0	1	1	1	
179	1	0	1	0	1	0	1	0	1	
180	1	1	1	1	3	1	1	1	1	
181	1	0	1	0	1	0	1	0	1	
182	1	1	1	1	3	1	1	1	1	
183	1	1	1	0	3	1	1	1	0	
184	1	0	0	1	1	0	0	1	0	
185	1	1	1	1	3	1	1	1	1	
186	1	1	1	1	3	1	1	1	1	
187	1	1	1	1	3	1	1	1	1	
188	0	1	1	0	2	0	1	1	0	
189	1	1	1	1	3	1	1	1	1	
190	1	0	0	1	1	0	0	1	0	
191					0	0	0	0	0	
192	1	0	1	1	1	0	1	1	1	
193					0	0	0	0	0	

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas. El desconocimiento de si se efectúa una actividad o no, se considera equivalente a no efectuar la actividad. Para el cálculo del puntaje global de Intensidad de uso se ponderó las dos primeras alternativas de respuesta, según su importancia cualitativa para la evaluación de la destreza oral mediante las TIC, considerándose que la creación de tareas de habla denota un uso más intensivo de las TIC por parte del docente que la mera asignación de actividades de evaluación preexistentes en la plataforma tecnológica que utiliza para la enseñanza.

ITEM 22									
Ss	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral
	1	2	0			A	B	C	
1				0		0	0	0	0
2	1			1		1	0	0	0
3	1	1		3		1	1	0	0
4	1			1		1	0	0	0
5	1	1		3		1	1	0	0
6			1	0		0	0	1	1
7				0		0	0	0	0
8				0		0	0	0	0
9	1	1		3		1	1	0	0
10		1		2		0	1	0	0
11				0		0	0	0	0
12				0		0	0	0	0
13			1	0		0	0	1	1
14	1	1		3		1	1	0	0
15	1			1		1	0	0	0
16			1	0		0	0	1	1
17	1	1		3		1	1	0	0
18		1		2		0	1	0	0
19		1		2		0	1	0	0
20	1	1		3		1	1	0	0
21		1		2		0	1	0	0

Ss	ITEM 22								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral
	1	2	0			A	B	C	
22			1	0		0	0	1	1
23	1	1		3		1	1	0	0
24		1		2		0	1	0	0
25				0		0	0	0	0
26				0		0	0	0	0
27		1		2		0	1	0	0
28	1	1		3		1	1	0	0
29			1	0		0	0	1	1
30	1	1		3		1	1	0	0
31				0		0	0	0	0
32	1	1		3		1	1	0	0
33	1	1		3		1	1	0	0
34	1			1		1	0	0	0
35		1		2		0	1	0	0
36	1			1		1	0	0	0
37		1		2		0	1	0	0
38		1		2		0	1	0	0
39			1	0		0	0	1	1
40		1		2		0	1	0	0
41	1	1		3		1	1	0	0
42	1	1		3		1	1	0	0
43		1		2		0	1	0	0
44	1			1		1	0	0	0
45	1	1		3		1	1	0	0
46			1	0		0	0	1	1
47				0		0	0	0	0
48				0		0	0	0	0
49		1		2		0	1	0	0
50	1	1		3		1	1	0	0

Ss	ITEM 22								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral
	1	2	0			A	B	C	
51	1	1		3		1	1	0	0
52				0		0	0	0	0
53	1	1		3		1	1	0	0
54	1			1		1	0	0	0
55	1			1		1	0	0	0
56		1		2		0	1	0	0
57	1			1		1	0	0	0
58		1		2		0	1	0	0
59	1			1		1	0	0	0
60	1	1		3		1	1	0	0
61	1	1		3		1	1	0	0
62	1			1		1	0	0	0
63	1			1		1	0	0	0
64				0		0	0	0	0
65	1			1		1	0	0	0
66	1	1		3		1	1	0	0
67	1			1		1	0	0	0
68	1	1		3		1	1	0	0
69	1			1		1	0	0	0
70	1			1		1	0	0	0
71			1	0		0	0	1	1
72	1			1		1	0	0	0
73	1			1		1	0	0	0
74				0		0	0	0	0
75				0		0	0	0	0
76		1		2		0	1	0	0
77			1	0		0	0	1	1
78			1	0		0	0	1	1
79	1	1	1	3		1	1	1	1

Ss	ITEM 22								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral
	1	2	0			A	B	C	
80	1	1		3		1	1	0	0
81		1		2		0	1	0	0
82				0		0	0	0	0
83				0		0	0	0	0
84	1			1		1	0	0	0
85		1		2		0	1	0	0
86				0		0	0	0	0
87				0		0	0	0	0
88				0		0	0	0	0
89				0		0	0	0	0
90				0		0	0	0	0
91	1	1		3		1	1	0	0
92		1		2		0	1	0	0
93				0		0	0	0	0
94				0		0	0	0	0
95	1	1		3		1	1	0	0
96	1			1		1	0	0	0
97	1	1		3		1	1	0	0
98	1			1		1	0	0	0
99		1		2		0	1	0	0
100	1			1		1	0	0	0
101	1			1		1	0	0	0
102	1	1		3		1	1	0	0
103	1	1		3		1	1	0	0
104		1		2		0	1	0	0
105				0		0	0	0	0
106				0		0	0	0	0
107		1		2		0	1	0	0
108			1	0		0	0	1	1

Ss	ITEM 22								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral
	1	2	0			A	B	C	
109	1	1		3		1	1	0	0
110		1		2		0	1	0	0
111				0		0	0	0	0
112				0		0	0	0	0
113	1	1		3		1	1	0	0
114	1			1		1	0	0	0
115	1	1		3		1	1	0	0
116	1			1		1	0	0	0
117			1	0		0	0	1	1
118	1			1		1	0	0	0
119				0		0	0	0	0
120		1		2		0	1	0	0
121				0		0	0	0	0
122	1	1		3		1	1	0	0
123	1	1		3		1	1	0	0
124		1		2		0	1	0	0
125	1	1		3		1	1	0	0
126		1		2		0	1	0	0
127				0		0	0	0	0
128	1			1		1	0	0	0
129				0		0	0	0	0
130	1			1		1	0	0	0
131				0		0	0	0	0
132	1			1		1	0	0	0
133				0		0	0	0	0
134				0		0	0	0	0
135	1	1		3		1	1	0	0
136	1	1		3		1	1	0	0
137	1	1		3		1	1	0	0

Ss	ITEM 22								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral
	1	2	0			A	B	C	
138				0		0	0	0	0
139	1	1		3		1	1	0	0
140		1		2		0	1	0	0
141	1	1		3		1	1	0	0
142				0		0	0	0	0
143			1	0		0	0	1	1
144	1	1		3		1	1	0	0
145	1	1		3		1	1	0	0
146		1		2		0	1	0	0
147		1		2		0	1	0	0
148	1	1		3		1	1	0	0
149	1			1		1	0	0	0
150				0		0	0	0	0
151	1	1		3		1	1	0	0
152	1	1		3		1	1	0	0
153	1			1		1	0	0	0
154	1	1		3		1	1	0	0
155	1	1		3		1	1	0	0
156			1	0		0	0	1	1
157	1	1		3		1	1	0	0
158		1		2		0	1	0	0
159	1	1		3		1	1	0	0
160	1			1		1	0	0	0
161	1			1	Phone interviews	1	0	0	0
162	1			1		1	0	0	0
163				0		0	0	0	0
164	1			1		1	0	0	0
165				0		0	0	0	0
166		1		2		0	1	0	0

Ss	ITEM 22								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Autonomía Propia para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral
	1	2	0			A	B	C	
167		1		2		0	1	0	0
168	1			1		1	0	0	0
169		1		2		0	1	0	0
170				0		0	0	0	0
171	1	1		3		1	1	0	0
172	1	1		3		1	1	0	0
173			1	0		0	0	1	1
174				0		0	0	0	0
175	1	1		3		1	1	0	0
176				0		0	0	0	0
177				0		0	0	0	0
178		1		2		0	1	0	0
179	1	1		3		1	1	0	0
180	1	1		3		1	1	0	0
181	1	1		3		1	1	0	0
182	1	1		3		1	1	0	0
183		1		2		0	1	0	0
184	1	1		3		1	1	0	0
185	1			1		1	0	0	0
186	1	1		3		1	1	0	0
187	1			1		1	0	0	0
188		1		2		0	1	0	0
189		1		2		0	1	0	0
190		1		2		0	1	0	0
191				0		0	0	0	0
192	1			1		1	0	0	0
193				0		0	0	0	0

NOTA: las respuestas nulas se ajustaron a cero, considerándose que el desconocimiento de si se provee o no retroalimentación significa que no se provee.

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas (entre A-B y C-D). Las alternativas A y B miden la dimensión oral-escrita de la retroalimentación; mientras que las alternativas C y D miden la dimensión grupal-individual. El desconocimiento de si se realiza la retroalimentación de una u otra forma, se considera equivalente a la no realización de la retroalimentación en la dimensión contemplada por las alternativas del ítem. La correspondencia de las respuestas cero del ítem 23 con las respuestas cero en las cuatro alternativas de este ítem denota consistencia interna del cuestionario. Se asignó el valor 1 al vector de consistencia si el sujeto obtuvo al menos una alternativa (de A a D) con un valor distinto de cero. La falta de correspondencia denotaría que los sujetos no interpretaron que este ítem se refiere a la enseñanza virtual, sino a la enseñanza en general, en cuyo caso la correspondencia con el ítem 23 no serviría para dar cuenta de la consistencia interna del cuestionario.

Ss	ITEM 23		ITEM 24												Comentarios	Vector de Consistencia con el ítem 23		
	Originales	Ajustados	Originales			Ajustados			Originales			Ajustados						
			A	B	A	B	Solo A	Solo B	Ambas	C	D	C	D	Solo C			Solo D	Ambas
1		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
2	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
3	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1	
4		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
5	1	1	1	1	0	0	1		1	0	1	0	1	0	1	0		1
6	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1
7		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
8		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
9	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
10	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
11		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
12		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
13	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1	
14	1	1	1	0	1	0	0	0	1		1	0	1	0	0		1	
15	1	1	1	0	1	0	0	0	1		1	0	1	0	0		1	
16	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
17	1	1	1	0	1	0	0	0	1		1	0	1	0	0	oral y escrito	1	
18	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
19	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1	
20	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1	
21	1	1		1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	0		1
22	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1	

Ss	ITEM 23		ITEM 24													Comentarios	Vector de Consistencia con el Item 23
	Originales	Ajustados	Originales		Ajustados			Originales		Ajustados							
			A	B	A	B	Solo A	Solo B	Ambas	C	D	C	D	Solo C	Solo D		
23	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1
24	1	1	1		1	0	1	0	0		1	0	1	0	1	0	1
25		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0		0
26	1	1	1		1	0	1	0	0		1	0	1	0	1	0	1
27	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
28	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
29	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1
30	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
31		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0		0
32	1	1	1	1	0	0	1	1		1	0	1	0	0			1
33	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1
34	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1
35	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
36	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
37	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
38	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0	1
39	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
40	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0	1
41	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1		1
42	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
43	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1		1
44	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
45	1	1	1		1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1
46	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0	1
47		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
48		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
49	1	1	1	1	0	0	1		1	0	1	0	1	0	1	0	1
50	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1		1
51	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1		1
52		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0		0

Ss	ITEM 23		ITEM 24														Comentarios	Vector de Consistencia con el Item 23
	Originales	Ajustados	Originales		Ajustados			Originales		Ajustados								
			A	B	A	B	Solo A	Solo B	Ambas	C	D	C	D	Solo C	Solo D	Ambas		
53	1	1	1	1	0	0	1	1		1	0	1	0	0		1		
54	1	1	1	0	1	0	0		1	0	1	0	1	0		1		
55	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1		
56	1	1	1	1	0	0	1		1	0	1	0	1	0		1		
57	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
58	1	1	1	0	1	0	0	1		1	0	1	0	0		1		
59	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
60	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
61	1	1	1	0	1	0	0	1		1	0	1	0	0		1		
62	1	1		0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1		
63	1	1		1	0	1	0			0	0	0	0	0		1		
64		0		0	0	0	0			0	0	0	0	0		0		
65	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
66	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
67	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
68	1	1		1	0	1	0			0	0	0	0	0		1		
69	1	1		1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1		
70	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
71	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
72	1	1		1	0	1	0			0	0	0	0	0		1		
73	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1		
74		0		0	0	0	0			0	0	0	0	0		0		
75		0		0	0	0	0			0	0	0	0	0		0		
76	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1		
77	1	1		1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1		
78	1	1	1	0	1	0	0	1		1	0	1	0	0		1		
79	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
80	1	1		1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1		
81	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1		
82		0		0	0	0	0			0	0	0	0	0		0		

Ss	ITEM 23		ITEM 24													Comentarios	Vector de Consistencia con el Item 23
	Originales	Ajustados	Originales		Ajustados			Originales		Ajustados							
			A	B	A	B	Solo A	Solo B	Ambas	C	D	C	D	Solo C	Solo D		
83		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
84	1	1			0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
85	1	1		1	0	1	0	1		1	0	1	0	1	0		1
86		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
87		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
88		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
89		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
90		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
91	1	1		1	0	1	0	1		1	0	1	0	1	0		1
92	1	1			0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
93		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
94		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
95	1	1		1	0	1	0	1		1	0	1	0	1	0		1
96	1	1	1	1	0	0	1	1		1	0	1	0	1	0		1
97	1	1		1	0	1	0	1		1	0	1	0	1	0		1
98	1	1			0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
99	1	1	1	0	1	0	0	1		1	0	1	0	1	0		1
100	1	1			0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
101	1	1			0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1		1
102	1	1	1	1	0	0	1	1		1	0	1	0	1	0		1
103	1	1		1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1			1
104	1	1		1	0	1	0	1		1	0	1	0	1	0		1
105		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
106		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
107	1	1			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
108	1	1	1	0	1	0	0	1			0	0	0	0	0		1
109	1	1	1	0	1	0	0	1		1	0	1	0	1	0		1
110	1	1		1	0	1	0	1		1	0	1	0	1	0		1
111		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
112		0			0	0	0	0			0	0	0	0	0		0

Ss	ITEM 23		ITEM 24													Comentarios	Vector de Consistencia con el Item 23	
	Originales	Ajustados	Originales		Ajustados			Originales		Ajustados								
			A	B	A	B	Solo A	Solo B	Ambas	C	D	C	D	Solo C	Solo D			Ambas
113	1	1		1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	0		1
114	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
115	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
116	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1
117	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1
118	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
119		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
120	1	1		1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	0		1
121		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
122	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
123	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1
124	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1
125	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
126	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
127		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
128	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1
129		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
130	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
131		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
132	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1
133		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
134		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
135	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
136	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1
137	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1
138		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
139	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
140	1	1	1	1	1	1	0	0	1			0	0	0	0	0		1
141	1	1			0	0	0	0	0	1		1	0	1	0	0		1
142		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0

Ss	ITEM 23		ITEM 24													Comentarios	Vector de Consistencia con el Item 23	
	Originales	Ajustados	Originales		Ajustados			Originales		Ajustados								
			A	B	A	B	Solo A	Solo B	Ambas	C	D	C	D	Solo C	Solo D			Ambas
143	1	1		1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	0		1
144	1	1		1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	0		1
145	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
146	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
147	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1
148	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1
149	1	1		1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	0		1
150		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
151	1	1			0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1		1
152	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
153	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1
154	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1
155	1	1	1		1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1		1
156	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
157	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
158	1	1	1		1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1		1
159	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
160	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
161	1	1		1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1		1
162	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
163		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
164	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
165		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
166	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1
167	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
168	1	1			0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	0		1
169	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1
170		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0
171	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1
172	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1

Ss	ITEM 23		ITEM 24													Comentarios	Vector de Consistencia con el Item 23		
	Originales	Ajustados	Originales		Ajustados			Originales		Ajustados									
			A	B	A	B	Solo A	Solo B	Ambas	C	D	C	D	Solo C	Solo D			Ambas	
173	1	1		1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0		1
174		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0		0
175	1	1	1		1	0	1	0	0		1	0	1	0	1	0		1	
176		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0	
177		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0	
178	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1	
179	1	1	1	1	1	1	0	0	1			0	0	0	0	0		1	
180	1	1	1		1	0	1	0	0	1		1	0	1	0	0		1	
181	1	1	1		1	0	1	0	0		1	0	1	0	1	0		1	
182	1	1		1	0	1	0	1	0	1		1	0	1	0	0		1	
183	1	1	1		1	0	1	0	0	1		1	0	1	0	0		1	
184	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1	
185	1	1		1	0	1	0	1	0		1	0	1	0	1	0		1	
186	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1	
187	0	0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0	
188	1	1	1		1	0	1	0	0		1	0	1	0	1	0		1	
189	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1		1	
190	1	1		1	0	1	0	1	0			0	0	0	0	0		1	
191	1	1			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0	
192	1	1	1	1	1	1	0	0	1		1	0	1	0	1	0		1	
193		0			0	0	0	0	0			0	0	0	0	0		0	

NOTA: a todo sujeto que contestó el ítem, se le asignó el valor 0 a las alternativas no marcadas. El desconocimiento de si se efectúa una actividad o no, se considera equivalente a no efectuar la actividad. Para el cálculo del puntaje global de Intensidad de Uso se ponderó las dos últimas alternativas de respuesta según el grado de simultaneidad de la estrategia utilizada por el docente para la evaluación de la destreza oral mediante las TIC, considerándose que la evaluación oral síncrona denota un uso más intensivo de las TIC en la enseñanza que la evaluación oral asíncrona.

NOTA: las respuestas nulas se ajustaron a cero, indicando un nivel mínimo de percepción por parte del docente acerca de lo que se le pregunta.

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
1				0		0	0	0	0
2	1	1		2		1	1	0	1
3	1		1	1		1	0	1	1
4				0		0	0	0	0
5			1	1		0	0	1	0
6				0		0	0	0	0
7				0		0	0	0	0
8				0		0	0	0	0
9		1		2		0	1	0	0
10				0		0	0	0	0
11				0		0	0	0	0
12				0		0	0	0	0
13	1			0		1	0	0	1
14	1	1	1	3		1	1	1	1
15		1		2		0	1	0	0
16	1			0		1	0	0	1
17		1	1	3		0	1	1	0
18	1			0		1	0	0	1
19	1	1	1	3		1	1	1	1

ITEM 26						
Originales			A = Percepción de Uso Indevido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC		
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)
			0	0	0	0,00
3	4	4	3	4	4	4,00
5	5	5	5	5	5	5,00
5	2	4	5	2	4	3,00
1	3	2	1	3	2	2,50
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
3	4	4	3	4	4	4,00
2	2	2	2	2	2	2,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
1	2	2	1	2	2	2,00
3	2	2	3	2	2	2,00
1	3	3	1	3	3	3,00
2	1	2	2	1	2	1,50
5	5	5	5	5	5	5,00
2	3	2	2	3	2	2,50
4	4	2	4	4	2	3,00

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Detreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
20			1	1		0	0	1	0
21	1	1		2		1	1	0	1
22				0		0	0	0	0
23	1		1	1		1	0	1	1
24	1	1	1	3		1	1	1	1
25				0		0	0	0	0
26	1		1	1		1	0	1	1
27	1			0		1	0	0	1
28	1			0		1	0	0	1
29	1			0		1	0	0	1
30				0		0	0	0	0
31				0		0	0	0	0
32	1			0		1	0	0	1
33			1	1		0	0	1	0
34			1	1		0	0	1	0
35	1		1	1		1	0	1	1
36			1	1		0	0	1	0
37			1	1		0	0	1	0
38	1	1	1	3		1	1	1	1
39		1		2		0	1	0	0
40		1		2		0	1	0	0
41	1	1		2		1	1	0	1
42	1	1		2		1	1	0	1
43			1	1	tres exámenes grabados	0	0	1	0
44			1	1		0	0	1	0
45	1	1		2		1	1	0	1
46	1			0		1	0	0	1
47				0		0	0	0	0

ITEM 26						
Originales			A = Percepción de Uso Indebido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC		
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)
1	4	1	1	4	1	2,50
5	5	5	5	5	5	5,00
1	1	2	1	1	2	1,50
4	5	4	4	5	4	4,50
2	3	3	2	3	3	3,00
			0	0	0	0,00
2	4	2	2	4	2	3,00
2	3	2	2	3	2	2,50
2	5	3	2	5	3	4,00
3	2	2	3	2	2	2,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
3	2	4	3	2	4	3,00
3	4	4	3	4	4	4,00
5	4	5	5	4	5	4,50
3	2	3	3	2	3	2,50
5	5	5	5	5	5	5,00
2	3	4	2	3	4	3,50
5	5	5	5	5	5	5,00
5	3	5	5	3	5	4,00
1	1	1	1	1	1	1,00
4	4	4	4	4	4	4,00
5	5	3	5	5	3	4,00
3	3	3	3	3	3	3,00
2	2	2	2	2	2	2,00
5	5	5	5	5	5	5,00
2	5	5	2	5	5	5,00
			0	0	0	0,00

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Detreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
48				0		0	0	0	0
49			1	1		0	0	1	0
50		1		2		0	1	0	0
51	1		1	1		1	0	1	1
52				0		0	0	0	0
53	1		1	1		1	0	1	1
54			1	1		0	0	1	0
55	1		1	1		1	0	1	1
56		1		2		0	1	0	0
57				0		0	0	0	0
58	1	1		2		1	1	0	1
59	1		1	1		1	0	1	1
60		1	1	3		0	1	1	0
61		1		2		0	1	0	0
62			1	1		0	0	1	0
63				0		0	0	0	0
64				0		0	0	0	0
65			1	1		0	0	1	0
66	1			0		1	0	0	1
67			1	1		0	0	1	0
68	1	1		2		1	1	0	1
69		1		2		0	1	0	0
70	1			0		1	0	0	1
71	1			0		1	0	0	1
72	1		1	1		1	0	1	1
73	1	1		2		1	1	0	1
74				0		0	0	0	0
75				0		0	0	0	0

ITEM 26						
Originales			A = Percepción de Uso Indevido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC		
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)
			0	0	0	0,00
4	4	4	4	4	4	4,00
4	3	3	4	3	3	3,00
3	5	5	3	5	5	5,00
			0	0	0	0,00
2	2	2	2	2	2	2,00
1	2	2	1	2	2	2,00
3	5	5	3	5	5	5,00
4	3	3	4	3	3	3,00
			0	0	0	0,00
5	4	2	5	4	2	3,00
1	4	4	1	4	4	4,00
4	4	3	4	4	3	3,50
1	2	5	1	2	5	3,50
5	5	5	5	5	5	5,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
5	2	3	5	2	3	2,50
1	1	1	1	1	1	1,00
5	4	5	5	4	5	4,50
5	5	5	5	5	5	5,00
5	4	5	5	4	5	4,50
5	5	5	5	5	5	5,00
5	5	5	5	5	5	5,00
3	2	2	3	2	2	2,00
4	5	5	4	5	5	5,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Detreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
76		1		2		0	1	0	0
77				0		0	0	0	0
78				0		0	0	0	0
79	1		1	1		1	0	1	1
80			1	1		0	0	1	0
81	1		1	1		1	0	1	1
82				0		0	0	0	0
83				0		0	0	0	0
84		1		2		0	1	0	0
85			1	1		0	0	1	0
86				0		0	0	0	0
87				0		0	0	0	0
88				0		0	0	0	0
89				0		0	0	0	0
90		1		2		0	1	0	0
91		1		2		0	1	0	0
92		1		2		0	1	0	0
93				0		0	0	0	0
94				0		0	0	0	0
95	1	1		2		1	1	0	1
96	1	1		2		1	1	0	1
97		1		2		0	1	0	0
98			1	1		0	0	1	0
99	1			0		1	0	0	1
100		1	1	3		0	1	1	0
101		1		2		0	1	0	0
102	1			0		1	0	0	1
103	1		1	1		1	0	1	1

ITEM 26						
Originales			A = Percepción de Uso Indevido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC		
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)
1	2	2	1	2	2	2,00
1	3	2	1	3	2	2,50
5	2	4	5	2	4	3,00
3	4	4	3	4	4	4,00
4	2	2	4	2	2	2,00
1	5	3	1	5	3	4,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
4	1	1	4	1	1	1,00
4	2	2	4	2	2	2,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
5	4	4	5	4	4	4,00
5	4	4	5	4	4	4,00
3	5	5	3	5	5	5,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
4	3	2	4	3	2	2,50
5	5	5	5	5	5	5,00
2	2	2	2	2	2	2,00
5	5	5	5	5	5	5,00
4	2	2	4	2	2	2,00
2	3	3	2	3	3	3,00
2	4	3	2	4	3	3,50
5	5	5	5	5	5	5,00
4	3	4	4	3	4	3,50

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Detreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
104		1		2		0	1	0	0
105				0		0	0	0	0
106				0		0	0	0	0
107			1	1		0	0	1	0
108	1	1		2		1	1	0	1
109	1	1	1	3		1	1	1	1
110	1			0		1	0	0	1
111				0		0	0	0	0
112				0		0	0	0	0
113		1	1	3		0	1	1	0
114	1		1	1		1	0	1	1
115			1	1		0	0	1	0
116	1		1	1		1	0	1	1
117	1			0		1	0	0	1
118		1		2		0	1	0	0
119				0		0	0	0	0
120			1	1		0	0	1	0
121				0		0	0	0	0
122		1		2		0	1	0	0
123		1		2		0	1	0	0
124	1		1	1		1	0	1	1
125			1	1		0	0	1	0
126	1			0		1	0	0	1
127				0		0	0	0	0
128		1		2		0	1	0	0
129				0		0	0	0	0
130			1	1		0	0	1	0
131				0		0	0	0	0

ITEM 26						
Originales			A = Percepción de Uso Indevido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC		
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)
3	4	4	3	4	4	4,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
4	2	2	4	2	2	2,00
4	5	5	4	5	5	5,00
2	2	2	2	2	2	2,00
3	3	2	3	3	2	2,50
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
3	5	4	3	5	4	4,50
5	5	5	5	5	5	5,00
4	5	5	4	5	5	5,00
4	2	4	4	2	4	3,00
4	3	3	4	3	3	3,00
4	3	4	4	3	4	3,50
			0	0	0	0,00
2	3	4	2	3	4	3,50
			0	0	0	0,00
2	2	4	2	2	4	3,00
4	2	3	4	2	3	2,50
1	5	5	1	5	5	5,00
3	2	2	3	2	2	2,00
5	4	4	5	4	4	4,00
			0	0	0	0,00
2	4	5	2	4	5	4,50
			0	0	0	0,00
3	5	3	3	5	3	4,00
			0	0	0	0,00

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Detreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
132				0		0	0	0	0
133				0		0	0	0	0
134				0		0	0	0	0
135			1	1		0	0	1	0
136				0		0	0	0	0
137	1	1	1	3		1	1	1	1
138				0		0	0	0	0
139			1	1		0	0	1	0
140	1	1		2		1	1	0	1
141	1		1	1		1	0	1	1
142				0		0	0	0	0
143	1			0		1	0	0	1
144	1	1		2		1	1	0	1
145			1	1		0	0	1	0
146				0		0	0	0	0
147				0		0	0	0	0
148			1	1		0	0	1	0
149	1			0		1	0	0	1
150				0		0	0	0	0
151	1	1	1	3		1	1	1	1
152		1	1	3		0	1	1	0
153	1			0		1	0	0	1
154				0		0	0	0	0
155	1			0		1	0	0	1
156	1			0		1	0	0	1
157	1		1	1		1	0	1	1
158	1		1	1		1	0	1	1
159			1	1		0	0	1	0

ITEM 26						
Originales			A = Percepción de Uso Indevido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC		
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)
5	5	5	5	5	5	5,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
4	4	4	4	4	4	4,00
3	4	4	3	4	4	4,00
5	4	2	5	4	2	3,00
			0	0	0	0,00
1	1	1	1	1	1	1,00
4	5	5	4	5	5	5,00
4	5	5	4	5	5	5,00
			0	0	0	0,00
4	3	4	4	3	4	3,50
4	4	3	4	4	3	3,50
2	2	1	2	2	1	1,50
2	4	2	2	4	2	3,00
5	5	5	5	5	5	5,00
4	4	5	4	4	5	4,50
4	4	5	4	4	5	4,50
			0	0	0	0,00
2	5	5	2	5	5	5,00
3	5	4	3	5	4	4,50
4	4	4	4	4	4	4,00
3	5	3	3	5	3	4,00
4	5	5	4	5	5	5,00
3	5	5	3	5	5	5,00
3	2	5	3	2	5	3,50
5	3	3	5	3	3	3,00
4	5	2	4	5	2	3,50

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Detreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
160		1	1	3		0	1	1	0
161	1			0		1	0	0	1
162	1			0		1	0	0	1
163				0		0	0	0	0
164	1			0		1	0	0	1
165				0		0	0	0	0
166			1	1		0	0	1	0
167			1	1		0	0	1	0
168	1			0		1	0	0	1
169		1	1	3		0	1	1	0
170				0		0	0	0	0
171		1	1	3		0	1	1	0
172			1	1	solución práctica	0	0	1	0
173				0		0	0	0	0
174				0		0	0	0	0
175		1		2		0	1	0	0
176				0		0	0	0	0
177				0		0	0	0	0
178				0		0	0	0	0
179			1	1		0	0	1	0
180		1		2		0	1	0	0
181	1	1		2		1	1	0	1
182		1		2		0	1	0	0
183			1	1		0	0	1	0
184		1		2		0	1	0	0
185	1		1	1		1	0	1	1
186	1	1	1	3		1	1	1	1
187			1	1		0	0	1	0

ITEM 26						
Originales			A = Percepción de Uso Indevido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC		
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)
			0	0	0	0,00
3	5	3	3	5	3	4,00
1	4	4	1	4	4	4,00
			0	0	0	0,00
2	3	3	2	3	3	3,00
			0	0	0	0,00
5	3	3	5	3	3	3,00
5	3	4	5	3	4	3,50
5	4	4	5	4	4	4,00
4	2	4	4	2	4	3,00
			0	0	0	0,00
1	1	1	1	1	1	1,00
5	5	5	5	5	5	5,00
1	3	4	1	3	4	3,50
			0	0	0	0,00
1	1	1	1	1	1	1,00
			0	0	0	0,00
			0	0	0	0,00
2	4	4	2	4	4	4,00
3	3	3	3	3	3	3,00
3	5	5	3	5	5	5,00
2	4	2	2	4	2	3,00
4	2	2	4	2	2	2,00
1	5	5	1	5	5	5,00
4	2	2	4	2	2	2,00
4	3	4	4	3	4	3,50
2	2	2	2	2	2	2,00
3	1	3	3	1	3	2,00

Ss	ITEM 25								
	A	B	C	Intensidad de Uso de las TIC por Sincronía para la Evaluación de la Destreza Oral (Sumatoria Ponderada A..C)	Comentarios	Ajustados			No Evaluación de la Destreza Oral Mediante las TIC
	0	2	1			A	B	C	
188	1	1		2		1	1	0	1
189	1	1	1	3		1	1	1	1
190	1			0		1	0	0	1
191				0		0	0	0	0
192			1	1		0	0	1	0
193				0		0	0	0	0

ITEM 26								
Originales			A = Percepción de Uso Indebido de las TIC en la Enseñanza por parte del Alumno	Autopercepción de Dificultad de Uso de las TIC				
A	B	C		B = para la Enseñanza	C = para la Evaluación	Combinada (Promedio B,C)		
4	4	3	4	4	3	3,50		
4	2	3	4	2	3	2,50		
5	4	4	5	4	4	4,00		
			0	0	0	0,00		
5	5	3	5	5	3	4,00		
			0	0	0	0,00		

Ss	ITEM 27																												
	Originales									I	Comentarios	Ajustados							Percepción de Beneficios de las TIC para la Enseñanza (Promedio A..H)	Cantidad de Docentes que perciben el Beneficio							Percepción de Beneficios de las TIC para la Enseñanza del Habla		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I			A	B	C	D	E	F	G		H	A	B	C	D	E	F		G	H
140	2	2	3	3	3	2	3	1				2	2	3	3	3	2	3	1	2,38	1	1	1	1	1	1	1	0	1
141	3	3	3	3	3	3	3	3				3	3	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1
142												0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0
143	3	3	2	2	3	3	3	3				3	3	2	2	3	3	3	3	2,75	1	1	1	1	1	1	1	1	1
144	1	2	1	3	2	3	1	1				1	2	1	3	2	3	1	1	1,75	0	1	0	1	1	1	0	0	0
145	3	3	3	3	3	3	3	2				3	3	3	3	3	3	3	2	2,88	1	1	1	1	1	1	1	1	1
146	1	1	1	1	1	1	3	1	1		1	1	1	1	1	1	3	1	1,25	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
147	3	3	3	3	3	3	3					3	3	3	3	3	3	3	0	2,63	1	1	1	1	1	1	1	0	1
148	2	3	3	3	3	2	1	2				2	3	3	3	3	2	1	2	2,38	1	1	1	1	1	1	0	1	1
149	3	3	1	1	3	1	3	2				3	3	1	1	3	1	3	2	2,13	1	1	0	0	1	0	1	1	0
150												0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0
151	3	3	3	3	3	3	3	3				3	3	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1
152	3	3	3	3	3	3	3	3	online tienen más éxito que f2f			3	3	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1
153	3	3	2	1	3	3	2	1				3	3	2	1	3	3	2	1	2,25	1	1	1	0	1	1	1	0	1
154	3	3	3	3	3	3	3	3				3	3	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1
155	2	3	0	1	3	3	3	3				2	3	0	1	3	3	3	3	2,25	1	1	0	0	1	1	1	1	0
156	3	3	2	2	3	3	3	2				3	3	2	2	3	3	3	2	2,63	1	1	1	1	1	1	1	1	1
157	3	3	1	3	3	3	3	1				3	3	1	3	3	3	3	1	2,50	1	1	0	1	1	1	1	0	0
158	3	3	3	3	3	3	3	3				3	3	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1
159	3	3	3	3	3	2	2	1				3	3	3	3	3	2	2	1	2,50	1	1	1	1	1	1	1	0	1
160												0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0
161		3	3	3	3	3	3	3				0	3	3	3	3	3	3	3	2,63	0	1	1	1	1	1	1	1	1
162	3	3	3	3	3	3	3	1				3	3	3	3	3	3	3	1	2,75	1	1	1	1	1	1	1	0	1
163												0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0
164	3	3	2	1	2	2	3	2	0			3	3	2	1	2	2	3	2	2,25	1	1	1	0	1	1	1	1	1
165												0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0
166	3	2	2	3	2	3	2	2				3	2	2	3	2	3	2	2	2,38	1	1	1	1	1	1	1	1	1
167	3	3	1	2	3	3	3	3				3	3	1	2	3	3	3	3	2,63	1	1	0	1	1	1	1	1	0
168	2	2	1	2	2	2	2	2				2	2	1	2	2	2	2	2	1,88	1	1	0	1	1	1	1	1	0

NOTA: las respuestas nulas se ajustaron a cero, considerándose que el desconocimiento de si se posee o no habilidad y conocimiento como educador digital significa que no se poseen. Este item mide la misma variable que los items 3 y 4, por lo cual su correlación denota el grado de consistencia interna del cuestionario, así como la validez de estos items.

NOTA: Las respuestas K que no constituyen una lengua viva, se consideraron nulas. Los resultados de ningún idioma enseñado se interpretan no en el sentido del Item 1 del cuestionario, sino que el sujeto no enseña ningún idioma "actualmente".

Ss	Item 28 Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Enseñanza	
	Original	Ajustado
1		0
2	2	2
3	2	2
4	4	4
5	3	3
6	3	3
7		0
8		0
9	4	4
10	4	4
11		0
12		0
13	2	2
14	4	4
15	2	2
16	4	4
17	4	4
18	4	4
19	4	4
20	4	4

ITEM 29																	
Originales											K	Comentarios	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente				Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K			Ninguno	Uno	Dos	Tres	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0		FL methods		1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1					1		2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				1			1
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1

Item 28		
Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Enseñanza		
Ss	Original	Ajustado
21	1	1
22	4	4
23	3	3
24	4	4
25		0
26	3	3
27	3	3
28	3	3
29	2	2
30	1	1
31		0
32	4	4
33	4	4
34	3	3
35	3	3
36	3	3
37	3	3
38	1	1
39	2	2
40	4	4
41	2	2
42	4	4
43	4	4
44	3	3
45	2	2
46	2	2
47		0
48		0
49	3	3

ITEM 29																		
Originales												K	Comentarios	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente				Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Ninguno			Uno	Dos	Tres		
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1					0	
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1					0	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0						1		2	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0					1			1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0					1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1					0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1					0	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1	

Ss	Item 28 Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Ense- ñanza	
	Original	Ajustado
50	4	4
51	2	2
52		0
53	1	1
54	3	3
55	2	2
56	3	3
57	3	3
58	2	2
59	2	2
60	2	2
61	2	2
62	4	4
63	2	2
64		0
65	2	2
66	4	4
67	2	2
68	1	1
69	2	2
70	3	3
71	1	1
72	3	3
73	2	2
74		0
75		0
76	4	4
77	3	3
78	1	1

ITEM 29																		
Originales												K	Comentarios	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente				Cantidad de Idiomas Enseñados Actual-mente
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Ninguno			Uno	Dos	Tres		
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1					1		2	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	metodologia de lenguaje		1			0	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	

Item 28 Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Ense- ñanza		
Ss	Original	Ajustado
79	4	4
80	4	4
81	2	2
82		0
83		0
84	3	3
85	3	3
86		0
87		0
88		0
89		0
90		0
91	2	2
92	3	3
93		0
94		0
95	4	4
96	2	2
97	3	3
98	2	2
99	2	2
100	2	2
101	3	3
102	3	3
103	4	4
104	1	1
105		0
106		0
107	4	4

ITEM 29																		
Originales												K	Comentarios	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente				Cantidad de Idiomas Enseñados Actual-mente
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Ninguno			Uno	Dos	Tres		
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1		3	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	ASL		1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0					1		1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0					1		1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0					1		1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			0	
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1		1	

Ss	Item 28 Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Ense- ñanza	
	Original	Ajustado
108	1	1
109	3	3
110	3	3
111		0
112		0
113	2	2
114	2	2
115	3	3
116	3	3
117	2	2
118	1	1
119		0
120	3	3
121		0
122	4	4
123	3	3
124	4	4
125	2	2
126	4	4
127		0
128	2	2
129		0
130	3	3
131		0
132	2	2
133		0
134		0
135	3	3
136	3	3

ITEM 29																	
Originales											K	Comentarios	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente				Cantidad de Idiomas Enseñados Actual-mente
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K			Ninguno	Uno	Dos	Tres	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0				1			1
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	latín					1
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1

Item 28 Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Ense- ñanza		
Ss	Original	Ajustado
137	3	3
138		0
139	2	2
140	4	4
141	4	4
142		0
143	3	3
144	3	3
145	3	3
146	1	1
147	2	2
148	4	4
149	4	4
150		0
151	4	4
152	4	4
153	2	2
154	4	4
155	2	2
156	3	3
157	3	3
158	1	1
159	2	2
160		0
161	3	3
162	3	3
163		0
164	4	4
165		0

ITEM 29																	
Originales											K	Comentarios	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente				Cantidad de Idiomas Enseñados Actual-mente
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K			Ninguno	Uno	Dos	Tres	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1		2
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1		2
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1					1		2
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1					1		2
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1			1
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1		2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0						1	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1				0

Item 28		
Autopercepción de Pericia en el Uso de las TIC para la Enseñanza		
Ss	Original	Ajustado
166	3	3
167	3	3
168	2	2
169	3	3
170		0
171	2	2
172	3	3
173	2	2
174		0
175	1	1
176		0
177		0
178	1	1
179	2	2
180	2	2
181	2	2
182	4	4
183	4	4
184	2	2
185	3	3
186	4	4
187	1	1
188	2	2
189	4	4
190	4	4
191	3	3
192	3	3
193		0

ITEM 29																	
Originales											K	Comentarios	Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente				Cantidad de Idiomas Enseñados Actualmente
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K			Ninguno	Uno	Dos	Tres	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1					1			2
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0				1				1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1				1
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0					1			2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1					0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0				1				1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0				1				1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0				1				1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1					0
1	0	0	1	0	0	0	0	0	1						1		3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1				0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1				0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0					1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0					1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0							1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	metodologia de lenguaje			1			0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0						1		1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					1			0

NOTA: Las respuestas nulas se consideraron equivalentes al vector "Ninguno" del Item 29, entendiendo que se trata de docentes que tienen experiencia en la enseñanza virtual (según se desprende del Item 1), pero que "actualmente" no están enseñando ningún idioma; de allí que esas respuestas se ajustaron a valor cero. Adicionalmente, la correspondencia entre ambos vectores denota consistencia interna del cuestionario y valida la anterior interpretación. Las respuestas abiertas indican la necesidad de convertir las alternativas mutuamente excluyentes del ítem en alternativas no excluyentes. La respuesta abierta "bachillerato virtual" se consideró equivalente a "college". La respuesta abierta "tutorías" se consideró equivalente al mismo nivel académico señalado en la respuesta del sujeto.

NOTA: se marca con cero a los sujetos que tendieron sistemáticamente a no contestar los ítems del cuestionario.

Ss	ITEM 30							Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual	31	32	33	34	35	Interés en Contestar este Cuestionario	
	Original	Otro	Comentarios	Máximo Nivel Académico de Enseñanza Actual	Alternativas										
					0	1	2								3
1				0	1				0,00						0
2	2			2			1		0,50	1	4	6	4	1	1
3	1			1		1			0,25	1	2	4	3	1	1
4	1			1		1			0,25	0	2	4	3	1	1
5	3			3				1	0,75	1	1	3	5	0	1
6	3			3				1	0,75	1	5	6	5	1	1
7				0	1				0,00						0
8				0	1				0,00						0
9	1			1		1			0,25	0	3	5	5	1	1
10	3			3				1	0,75	0	4	6	5	0	1
11				0	1				0,00						0
12				0	1				0,00						0
13	2			2			1		0,50	0	4	5	5	1	1
14	3			3				1	0,75	0	3	4	3	1	1
15	3			3				1	0,75	1	2	1	3	0	1
16	2			2			1		0,50	1	5	6	5	1	1
17	1			1		1			0,25	0	2	5	3	1	1
18	3	y college		3		1		1	1,00	0	3	4	5	0	1
19	3			3				1	0,75	1	4	5	4	0	1
20	2			2			1		0,50	0	2	4	3	1	1
21	1			1		1			0,25	0	1	1	3	1	1

Ss	ITEM 30								31	32	33	34	35	Interés en Contestar este Cuestionario	
	Original	Otro	Comentarios	Máximo Nivel Académico de Enseñanza Actual	Alternativas										Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual
					0	1	2	3							
22	3			3				1	0,75	0	3	5	5	1	1
23	2	y college		2		1	1		0,75			3	5	0	1
24	1			1		1			0,25	0	3	4	5	1	1
25				0	1				0,00						0
26	2			2			1		0,50	0	2	3	3	1	1
27	3			3				1	0,75	0	2	4	5	0	1
28	3			3				1	0,75	0	4	2	5	1	1
29	2			2			1		0,50	0	3	3	5	1	1
30	2			2				1	0,50	1	1	2	5	1	1
31				0	1				0,00						0
32	3	y college, bachillerato, otro		3		1		1	1,00	1	4	5	5	1	1
33	3			3				1	0,75	1	2	2	3	1	1
34	2			2			1		0,50	0				0	1
35	2			2			1		0,50	1	2	2	3	1	1
36	2			2			1		0,50	1	1	2	3	1	1
37	2			2			1		0,50	1	2	2	3	1	1
38	2			2			1		0,50	1	2	2	3	1	1
39	3			3				1	0,75	0	1	1	3	1	1
40	3			3				1	0,75	0					1
41	1			1		1			0,25	0	2	1	3	1	1
42	1			1		1			0,25	1	3	5	3	1	1
43	1			1		1			0,25	1	4	6	5	1	1
44	3	y college		3		1		1	1,00	0	2	3	5	1	1
45	1			1		1			0,25	0	3	4	3	1	1
46	2			2			1		0,50	1	4	6	3	1	1
47				0	1				0,00						0
48				0	1				0,00						0
49	2			2			1		0,50	1	2	2	2	1	1
50	2			2			1		0,50	1	2	3	3	1	1
51	2			2			1		0,50	1	3	5	3	1	1

Ss	ITEM 30								31	32	33	34	35	Interés en Contestar este Cuestionario	
	Original	Otro	Comentarios	Máximo Nivel Académico de Enseñanza Actual	Alternativas										Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual
					0	1	2	3							
52				0	1				0,00						0
53	2			2			1		0,50	1	2	2	5	1	1
54	2	y college		2		1	1		0,75	1	4	3	3	1	1
55	2			2			1		0,50	1	4	4	3	0	1
56	2	y college		2		1	1		0,75	0	2	2	3	1	1
57	2			2			1		0,50	1	5	5	3	0	1
58	2			2			1		0,50	1	2	3	5	0	1
59	2	y college		2		1	1		0,75	1	4	5	3	1	1
60	2			2			1		0,50	1	1	1	3	1	1
61	2			2			1		0,50	1	2	2	5	1	1
62	1			1		1			0,25	1	3	3	3	1	1
63	2			2			1		0,50	1	2	2	3	1	1
64				0	1				0,00						0
65	2			2			1		0,50	1	2	2	3	1	1
66	1			1		1			0,25	0	3	6	5	1	1
67	1			1		1			0,25	1	1	1	3	0	1
68	1			1		1			0,25	1	1	2	3	1	1
69	1			1		1			0,25	1	1	1	3	0	1
70	1			1		1			0,25	1	2	3	3	1	1
71	1			1		1			0,25	1	4	5	5	0	1
72	2			2			1		0,50	1	2	3	5	1	1
73	2	y college		2		1	1		0,75	0	3	4	3	1	1
74				0	1				0,00						0
75				0	1				0,00						0
76	1			1		1			0,25	1	4	6	3	1	1
77	2			2			1		0,50	1	2	4	3	0	1
78		bachillerato virtual		1		1			0,25	1	3	1	3	1	1
79	2	y college		2		1	1		0,75	1	3	3	3	1	1
80	1	y bachillerato virtual		1		1			0,25	1	2	3	3	1	1
81	1			1		1			0,25	1	4	6	3	1	1

Ss	ITEM 30								31	32	33	34	35	Interés en Contestar este Cuestionario	
	Original	Otro	Comentarios	Máximo Nivel Académico de Enseñanza Actual	Alternativas										Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual
					0	1	2	3							
82				0	1				0,00					0	
83				0	1				0,00					0	
84	1			1		1			0,25	1	5	6	3	0	1
85		bachillerato virtual		1		1			0,25	1	2	2	3	0	1
86				0	1				0,00						0
87				0	1				0,00						0
88				0	1				0,00						0
89				0	1				0,00						0
90				0	1				0,00						0
91	1			1		1			0,25	1		3	3	0	1
92	2			2			1		0,50	1	4	6	4	1	1
93				0	1				0,00						0
94				0	1				0,00						0
95	2	y college		2		1	1		0,75	1	3	3	5	1	1
96	2			2			1		0,50	1	2	4	3	1	1
97	2			2			1		0,50	1	3	3	5	1	1
98	2			2			1		0,50	1	4	6	5	1	1
99	1			1		1			0,25	1	3	5	5	1	1
100	3			3				1	0,75	1	2	3	3	1	1
101	2			2			1		0,50	1	4	5	5	1	1
102	2	y college		2		1	1		0,75	1	2	3	3	1	1
103	1			1		1			0,25	1	3	3	3	1	1
104	1			1		1			0,25	1	3	4	4	1	1
105				0	1				0,00						0
106				0	1				0,00						0
107				0	1				0,00	1	4	5	4	1	1
108	2			2			1		0,50	0	4	5	5	1	1
109	2			2			1		0,50	1	2	1	3	1	1
110	2			2			1		0,50	1	3	5	5	1	1
111				0	1				0,00						0

Ss	ITEM 30								31	32	33	34	35	Interés en Contestar este Cuestionario	
	Original	Otro	Comentarios	Máximo Nivel Académico de Enseñanza Actual	Alternativas										Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual
					0	1	2	3							
112				0	1				0,00						0
113	1			1		1			0,25	1	4	3	1	1	1
114		bachillerato virtual		1		1			0,25		1	2	1	1	1
115	2			2			1		0,50	1	3	3	3	1	1
116	1			1		1			0,25	1	2	2	5	1	1
117	3			3				1	0,75	1	2	3	5	1	1
118	2			2			1		0,50	1	3	1	5	1	1
119				0	1				0,00						0
120	3			3				1	0,75	1	4	5	3	1	1
121				0	1				0,00						0
122	3			3				1	0,75	1	2	4	5	1	1
123	1			1		1			0,25	1	3	5	5	1	1
124	1			1		1			0,25	1	4	6	3	1	1
125		bachillerato virtual		1		1			0,25	1	4	6	4	1	1
126	2			2			1		0,50	1	2	4	3	1	1
127				0	1				0,00						0
128	3			3				1	0,75	1	2	3	5	1	1
129				0	1				0,00						0
130	2			2			1		0,50	1	4	6	3	1	1
131				0	1				0,00						0
132	2	y college		2		1	1		0,75	0	3	4	3	1	1
133				0	1				0,00						0
134				0	1				0,00						0
135	1			1		1			0,25	1	4	6	4	1	1
136	2			2			1		0,50	1	3	4	3	1	1
137	1			1		1			0,25	1	2	3	3	1	1
138				0	1				0,00						0
139	3	y college		3		1		1	1,00	0	3	4	5	1	1
140	2			2			1		0,50	0	1	1	5	1	1
141	2			2			1		0,50	1	4	6	5	1	1

Ss	ITEM 30								31	32	33	34	35	Interés en Contestar este Cuestionario	
	Original	Otro	Comentarios	Máximo Nivel Académico de Enseñanza Actual	Alternativas										Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual
					0	1	2	3							
142				0	1				0,00						0
143	3			3				1	0,75	1	3	3	5	1	1
144	2	y college		2		1	1		0,75	1	3	3	3	1	1
145	2			2			1		0,50	1	4	6	3	1	1
146	1			1		1			0,25	0	2	3	3	1	1
147	1			1		1			0,25	0	3	5	3	1	1
148	3	y college		3		1		1	1,00	1	4	6	5	1	1
149	2			2			1		0,50	1	3	4	3	1	1
150				0	1				0,00						0
151	3	universidad y college		3		1	1	1	1,50	1	3	6	5	1	1
152	2	y college		2		1	1		0,75	0	5	6	3	1	1
153	2			2			1		0,50	1	5	6	5	1	1
154	1			1		1			0,25	1	3	6	5	1	1
155	1			1		1			0,25	1	2	4	3	1	1
156	3			3				1	0,75	1	5	6	5	1	1
157	1			1		1			0,25	1	2	3	3	1	1
158	3			3				1	0,75	0	3	3	5	1	1
159	1			1		1			0,25	1	4	5	3	1	1
160				0	1				0,00						0
161	2			2			1		0,50	1	4	6	2	1	1
162	1			1		1			0,25	1	3	2	4	0	1
163				0	1				0,00						0
164	3	universidad y college		3		1	1	1	1,50	0	3	6	5	1	1
165				0	1				0,00						0
166	1			1		1			0,25	1	3	4	2	1	1
167	1	college, bachillerato y tutoría		1		1			0,25	1	1	2	3	1	1
168		bachillerato virtual		1		1			0,25	1	1	2	3	0	1
169	3			3				1	0,75	1	2	3	5	1	1
170				0	1				0,00						0
171	2	y college		2		1	1		0,75	1	3	6	5	1	1

Ss	ITEM 30								31	32	33	34	35	Interés en Contestar este Cuestionario	
	Original	Otro	Comentarios	Máximo Nivel Académico de Enseñanza Actual	Alternativas										Nivel Académico Promedio Ponderado de Enseñanza Actual
					0	1	2	3							
172	1			1	1				0,25	1	5	6	5	1	1
173	3	y universidad		3			1	1	1,25	1	4	5	5	1	1
174				0	1				0,00						0
175	2			2			1		0,50	1	5	6	5	1	1
176				0	1				0,00						0
177				0	1				0,00						0
178	1			1		1			0,25	1	5	6	5	0	1
179	2	y college		2		1	1		0,75	0	1	2	3	1	1
180	1	y college		1		1			0,25	0	3	3	3	1	1
181	1			1		1			0,25	1	2	1		1	1
182	1	y tutorías		1		1			0,25	1	4	5	4	1	1
183	2	y college		2		1	1		0,75	1	2	3	3	1	1
184	2			2			1		0,50	1	2	2	3	1	1
185	1			1		1			0,25	0	1	1	2	0	1
186	3	y universidad		3			1	1	1,25	1	2	4	5	1	1
187	1			1		1			0,25	0	3	3	2	1	1
188		bachillerato virtual		1		1			0,25	1	3	5	3	1	1
189	3			3				1	0,75	1	2	2	3	1	1
190	2	y college		2		1	1		0,75	0	3	2	5	1	1
191	3	y universidad		3			1	1	1,25	0	4	6	5	1	1
192	1			1		1			0,25	1	4	4	3	1	1
193				0	1				0,00						0

ANEXO J
MATRIZ DE INTERCORRELACIONES

VARIABLES		2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	6A	6B	6C	7A	8Adic	8A	8B	9A	10A	10B	11A
2A	Correlación de Pearson	1	0,163	0,312	0,213	0,027	0,114	0,094	0,025	0,026	0,040	-0,013	0,118	0,143	0,138	0,069	0,036	0,014	-0,039
	Sig. (bilateral)		0,034	0,000	0,005	0,731	0,139	0,224	0,750	0,741	0,608	0,870	0,133	0,067	0,079	0,385	0,655	0,861	0,623
	N	170	170	170	170	165	169	169	169	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160
2B	Correlación de Pearson	0,163	1	0,008	-0,009	0,028	0,010	0,049	-0,076	0,127	0,039	0,062	-0,004	-0,001	0,052	0,264	0,203	0,192	-0,127
	Sig. (bilateral)	0,034		0,915	0,908	0,725	0,895	0,531	0,324	0,101	0,611	0,427	0,964	0,990	0,513	0,001	0,010	0,015	0,108
	N	170	170	170	170	165	169	169	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160	160
3A	Correlación de Pearson	0,312	0,008	1	0,532	0,228	0,339	0,250	0,133	0,255	0,254	0,098	0,258	0,232	0,217	0,098	0,039	0,047	0,095
	Sig. (bilateral)	0,000	0,915		0,000	0,003	0,000	0,001	0,085	0,001	0,001	0,207	0,001	0,003	0,005	0,218	0,625	0,552	0,231
	N	170	170	170	170	165	169	169	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160	160
3B	Correlación de Pearson	0,213	-0,009	0,532	1	0,180	0,302	0,444	0,230	0,191	0,279	-0,069	0,304	0,272	0,270	0,160	0,095	0,098	0,026
	Sig. (bilateral)	0,005	0,908	0,000		0,021	0,000	0,000	0,003	0,013	0,000	0,375	0,000	0,000	0,000	0,042	0,234	0,216	0,744
	N	170	170	170	170	165	169	169	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160	160
4A	Correlación de Pearson	0,027	0,028	0,228	0,180	1	0,752	0,117	0,021	0,063	0,062	0,045	0,222	0,181	0,203	0,090	-0,050	-0,059	0,088
	Sig. (bilateral)	0,731	0,725	0,003	0,021		0,000	0,134	0,792	0,420	0,427	0,573	0,005	0,021	0,010	0,264	0,532	0,465	0,277
	N	165	165	165	165	165	165	164	164	164	164	162	161	161	160	157	156	156	156
4B	Correlación de Pearson	0,114	0,010	0,339	0,302	0,752	1	0,229	0,053	0,203	0,183	0,016	0,203	0,183	0,213	0,013	-0,012	-0,022	0,085
	Sig. (bilateral)	0,139	0,895	0,000	0,000	0,000		0,003	0,492	0,008	0,017	0,834	0,009	0,019	0,006	0,874	0,880	0,779	0,289
	N	169	169	169	169	165	169	168	168	168	168	166	164	164	163	160	159	159	159
5A	Correlación de Pearson	0,094	0,049	0,250	0,444	0,117	0,229	1	0,199	0,119	0,213	-0,107	0,220	0,201	0,193	0,146	0,091	0,101	0,029
	Sig. (bilateral)	0,224	0,531	0,001	0,000	0,134	0,003		0,010	0,124	0,006	0,172	0,005	0,010	0,014	0,065	0,256	0,207	0,716
	N	169	169	169	169	164	168	169	168	168	168	166	164	164	163	160	159	159	159
6A	Correlación de Pearson	0,025	-0,076	0,133	0,230	0,021	0,053	0,199	1	0,126	0,722	-0,110	0,103	0,104	0,123	-0,125	0,009	0,000	0,018
	Sig. (bilateral)	0,750	0,324	0,085	0,003	0,792	0,492	0,010		0,101	0,000	0,157	0,186	0,184	0,116	0,115	0,910	0,997	0,825
	N	169	169	169	169	164	168	168	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160	160
6B	Correlación de Pearson	0,026	0,127	0,255	0,191	0,063	0,203	0,119	0,126	1	0,770	0,012	0,230	0,148	0,197	0,208	0,116	0,150	0,117
	Sig. (bilateral)	0,741	0,101	0,001	0,013	0,420	0,008	0,124	0,101		0,000	0,880	0,003	0,059	0,011	0,008	0,145	0,058	0,140
	N	169	169	169	169	164	168	168	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160	160
6C	Correlación de Pearson	0,040	0,039	0,254	0,279	0,062	0,183	0,213	0,722	0,770	1	-0,071	0,220	0,163	0,209	0,063	0,085	0,104	0,089
	Sig. (bilateral)	0,608	0,611	0,001	0,000	0,427	0,017	0,006	0,000	0,000		0,361	0,004	0,036	0,007	0,424	0,283	0,192	0,263
	N	169	169	169	169	164	168	168	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160	160

VARIABLES		2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	6A	6B	6C	7A	8Adic	8A	8B	9A	10A	10B	11A
34A	Correlación de Pearson	-0,058	-0,020	0,057	-0,001	-0,024	-0,023	-0,056	0,039	0,020	0,050	-0,060	-0,002	-0,052	-0,061	-0,079	-0,023	0,025	0,023
	Sig. (bilateral)	0,485	0,807	0,491	0,995	0,771	0,788	0,502	0,642	0,812	0,548	0,470	0,983	0,530	0,463	0,345	0,780	0,769	0,786
	N	146	146	146	146	144	145	145	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146
35A	Correlación de Pearson	-0,092	0,054	-0,163	-0,053	-0,020	-0,050	0,036	0,009	0,004	0,013	-0,069	0,013	0,062	0,060	0,048	0,129	0,113	0,063
	Sig. (bilateral)	0,265	0,516	0,048	0,524	0,815	0,550	0,669	0,909	0,957	0,875	0,407	0,876	0,455	0,468	0,566	0,119	0,170	0,445
	N	148	148	148	148	146	147	147	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148
36A	Correlación de Pearson	0,230	-0,060	0,117	0,107	0,117	0,268	0,145	0,203	0,081	0,190	-0,004	0,223	0,189	0,170	-0,060	0,066	0,079	0,055
	Sig. (bilateral)	0,003	0,437	0,129	0,165	0,134	0,000	0,061	0,008	0,294	0,013	0,954	0,004	0,015	0,029	0,447	0,407	0,323	0,490
	N	170	170	170	170	165	169	169	169	169	169	167	165	165	164	161	160	160	161

La correlación es estadísticamente significativa al nivel 0,05 (bilateral)

El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,300

El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,700

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

VARIABLES		12A	12B	17A	17B	18A	18B	18C	19A	20A	21A	21B	22A	24A	24B	24C	24D	24E	24F
34A	Correlación de Pearson	-0,026	-0,037	0,105	0,156	-0,070	0,104	-0,093	-0,146	-0,120	-0,055	-0,190	-0,041	-0,011	-0,046	0,032	-0,056	-0,016	0,024
	Sig. (bilateral)	0,759	0,656	0,206	0,059	0,399	0,212	0,264	0,079	0,149	0,512	0,022	0,626	0,893	0,586	0,705	0,503	0,847	0,771
	N	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146
35A	Correlación de Pearson	0,068	0,113	-0,093	-0,052	0,115	0,028	0,116	-0,054	0,040	0,066	0,059	0,159	0,054	-0,129	0,087	0,039	-0,120	-0,015
	Sig. (bilateral)	0,413	0,171	0,259	0,527	0,165	0,740	0,159	0,514	0,626	0,423	0,478	0,053	0,514	0,117	0,293	0,636	0,148	0,854
	N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148
36A	Correlación de Pearson	0,112	0,118	0,083	-0,014	0,291	0,076	0,276	0,114	0,277	0,414	0,343	0,397	0,098	0,278	0,112	0,093	0,193	0,145
	Sig. (bilateral)	0,159	0,139	0,300	0,856	0,000	0,340	0,000	0,151	0,000	0,000	0,000	0,000	0,218	0,000	0,160	0,246	0,015	0,068
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159

- La correlación es estadísticamente significativa al nivel 0,05 (bilateral)
 - #### El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,300
 - #### El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,700
- a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

VARIABLES		25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A	29A	29B	30A	30B	31A	32A	33A	34A	35A	36A
2A	Correlación de Pearson	0,138	0,024	0,163	0,146	0,168	0,118	0,267	0,196	0,042	0,152	0,176	0,000	-0,253	-0,104	-0,058	-0,092	0,230
	Sig. (bilateral)	0,085	0,767	0,040	0,067	0,035	0,139	0,001	0,014	0,603	0,056	0,027	1,000	0,002	0,210	0,485	0,265	0,003
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	170
2B	Correlación de Pearson	0,144	0,001	0,054	0,001	0,038	-0,078	0,027	0,036	-0,006	-0,005	0,056	0,060	-0,046	-0,034	-0,020	0,054	-0,060
	Sig. (bilateral)	0,071	0,991	0,502	0,987	0,636	0,331	0,740	0,656	0,944	0,952	0,483	0,467	0,583	0,679	0,807	0,516	0,437
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	170
3A	Correlación de Pearson	0,069	-0,062	0,113	0,037	0,201	0,065	0,254	0,142	0,024	0,129	0,134	-0,067	-0,219	-0,039	0,057	-0,163	0,117
	Sig. (bilateral)	0,386	0,439	0,156	0,647	0,011	0,414	0,001	0,075	0,769	0,106	0,094	0,420	0,008	0,643	0,491	0,048	0,129
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	170
3B	Correlación de Pearson	0,156	-0,007	0,143	0,111	0,253	0,167	0,156	0,122	0,001	0,034	0,080	0,064	-0,105	0,023	-0,001	-0,053	0,107
	Sig. (bilateral)	0,050	0,933	0,072	0,163	0,001	0,036	0,051	0,128	0,990	0,671	0,316	0,438	0,210	0,786	0,995	0,524	0,165
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	170
4A	Correlación de Pearson	-0,063	-0,013	0,059	0,064	0,192	0,209	0,341	0,203	0,127	0,119	0,099	-0,085	0,108	0,072	-0,024	-0,020	0,117
	Sig. (bilateral)	0,440	0,870	0,469	0,429	0,017	0,009	0,000	0,012	0,116	0,141	0,220	0,310	0,201	0,388	0,771	0,815	0,134
	N	154	154	154	154	154	154	154	154	154	154	154	145	143	145	144	146	165
4B	Correlación de Pearson	0,063	0,014	0,150	0,100	0,276	0,278	0,450	0,161	0,203	0,238	0,201	-0,098	-0,035	0,002	-0,023	-0,050	0,268
	Sig. (bilateral)	0,432	0,861	0,060	0,211	0,000	0,000	0,000	0,045	0,011	0,003	0,012	0,239	0,675	0,981	0,788	0,550	0,000
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	146	144	146	145	147	169
5A	Correlación de Pearson	0,131	0,071	0,063	0,104	0,147	0,073	0,213	-0,028	-0,027	0,022	0,089	0,113	-0,052	0,043	-0,056	0,036	0,145
	Sig. (bilateral)	0,103	0,376	0,434	0,195	0,067	0,367	0,007	0,724	0,732	0,787	0,270	0,174	0,535	0,605	0,502	0,669	0,061
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	146	144	146	145	147	169
6A	Correlación de Pearson	0,033	0,007	0,133	0,137	0,115	0,081	0,029	0,003	0,090	-0,014	0,037	-0,068	-0,016	0,011	0,039	0,009	0,203
	Sig. (bilateral)	0,679	0,934	0,095	0,087	0,152	0,312	0,716	0,975	0,262	0,859	0,647	0,411	0,846	0,892	0,642	0,909	0,008
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	169
6B	Correlación de Pearson	0,137	0,137	0,113	0,039	0,222	0,128	0,216	0,031	0,030	0,176	0,171	-0,149	-0,025	0,020	0,020	0,004	0,081
	Sig. (bilateral)	0,086	0,087	0,159	0,624	0,005	0,109	0,006	0,702	0,712	0,027	0,032	0,071	0,768	0,814	0,812	0,957	0,294
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	169
6C	Correlación de Pearson	0,118	0,095	0,170	0,122	0,233	0,149	0,183	0,030	0,094	0,129	0,160	-0,145	-0,019	0,034	0,050	0,013	0,190
	Sig. (bilateral)	0,140	0,236	0,033	0,127	0,003	0,061	0,021	0,706	0,239	0,107	0,044	0,080	0,823	0,685	0,548	0,875	0,013
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	169

VARIABLES		25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A	29A	29B	30A	30B	31A	32A	33A	34A	35A	36A
7A	Correlación de Pearson	-0,055	-0,050	0,008	-0,055	-0,025	0,012	0,012	0,060	0,047	0,054	0,035	0,019	0,033	0,000	-0,060	-0,069	-0,004
	Sig. (bilateral)	0,493	0,530	0,922	0,494	0,751	0,879	0,880	0,452	0,558	0,504	0,666	0,817	0,692	0,996	0,470	0,407	0,954
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	167
8Adic	Correlación de Pearson	0,391	-0,066	0,098	0,049	0,293	0,201	0,237	0,111	0,137	0,102	0,082	-0,030	-0,129	-0,021	-0,002	0,013	0,223
	Sig. (bilateral)	0,000	0,413	0,222	0,542	0,000	0,012	0,003	0,164	0,086	0,201	0,305	0,714	0,121	0,801	0,983	0,876	0,004
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	165
8A	Correlación de Pearson	0,355	-0,052	0,037	-0,030	0,245	0,219	0,235	0,035	0,140	0,036	0,046	0,084	-0,133	-0,006	-0,052	0,062	0,189
	Sig. (bilateral)	0,000	0,516	0,642	0,707	0,002	0,006	0,003	0,661	0,079	0,655	0,569	0,311	0,110	0,943	0,530	0,455	0,015
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	165
8B	Correlación de Pearson	0,403	-0,037	0,031	-0,018	0,249	0,211	0,294	0,023	0,172	0,058	0,064	0,104	-0,075	0,038	-0,061	0,060	0,170
	Sig. (bilateral)	0,000	0,641	0,702	0,819	0,002	0,008	0,000	0,778	0,031	0,467	0,422	0,208	0,372	0,651	0,463	0,468	0,029
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	164
9A	Correlación de Pearson	0,249	0,025	0,073	-0,005	0,181	0,094	0,135	0,145	0,042	0,190	0,199	-0,062	-0,134	-0,079	-0,079	0,048	-0,060
	Sig. (bilateral)	0,002	0,752	0,360	0,947	0,023	0,240	0,090	0,069	0,599	0,017	0,012	0,456	0,108	0,343	0,345	0,566	0,447
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	161
10A	Correlación de Pearson	0,277	-0,054	-0,019	-0,083	0,235	0,125	0,117	0,111	0,176	0,243	0,230	-0,063	-0,048	-0,004	-0,023	0,129	0,066
	Sig. (bilateral)	0,000	0,499	0,812	0,297	0,003	0,117	0,144	0,167	0,027	0,002	0,004	0,446	0,566	0,958	0,780	0,119	0,407
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	160
10B	Correlación de Pearson	0,295	-0,048	-0,065	-0,117	0,210	0,102	0,135	0,089	0,196	0,269	0,274	-0,097	-0,010	0,056	0,025	0,113	0,079
	Sig. (bilateral)	0,000	0,550	0,419	0,143	0,008	0,202	0,092	0,266	0,013	0,001	0,000	0,241	0,902	0,499	0,769	0,170	0,323
	N	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	158	147	145	147	146	148	160
11A	Correlación de Pearson	0,050	-0,027	0,003	-0,049	0,091	0,146	0,213	0,036	0,109	0,057	0,035	-0,080	-0,021	-0,008	0,023	0,063	0,055
	Sig. (bilateral)	0,535	0,736	0,972	0,538	0,253	0,066	0,007	0,650	0,169	0,477	0,665	0,336	0,801	0,927	0,786	0,445	0,490
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	161
12A	Correlación de Pearson	0,034	-0,018	-0,010	-0,085	0,129	0,180	0,142	-0,031	0,238	-0,010	0,004	0,002	-0,066	-0,052	-0,026	0,068	0,112
	Sig. (bilateral)	0,674	0,821	0,900	0,284	0,104	0,023	0,074	0,695	0,003	0,896	0,965	0,979	0,430	0,533	0,759	0,413	0,159
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
12B	Correlación de Pearson	0,118	0,012	-0,004	-0,065	0,184	0,234	0,203	-0,003	0,212	0,032	0,042	0,035	-0,001	0,012	-0,037	0,113	0,118
	Sig. (bilateral)	0,137	0,882	0,963	0,416	0,020	0,003	0,010	0,974	0,007	0,690	0,596	0,674	0,989	0,882	0,656	0,171	0,139
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159

VARIABLES		25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A	29A	29B	30A	30B	31A	32A	33A	34A	35A	36A
17A	Correlación de Pearson	0,067	-0,116	-0,089	-0,134	0,146	0,123	0,310	-0,070	0,113	0,137	0,136	-0,057	0,093	0,188	0,105	-0,093	0,083
	Sig. (bilateral)	0,402	0,147	0,267	0,091	0,067	0,121	0,000	0,383	0,155	0,085	0,088	0,494	0,264	0,023	0,206	0,259	0,300
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
17B	Correlación de Pearson	-0,008	-0,064	-0,072	-0,128	0,112	0,050	0,195	-0,036	0,015	0,077	0,086	-0,045	0,027	0,087	0,156	-0,052	-0,014
	Sig. (bilateral)	0,924	0,424	0,366	0,109	0,161	0,532	0,014	0,656	0,853	0,338	0,279	0,587	0,743	0,294	0,059	0,527	0,856
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
18A	Correlación de Pearson	0,127	-0,055	0,058	0,126	0,267	0,297	0,323	0,089	0,204	0,160	0,172	0,048	-0,113	0,047	-0,070	0,115	0,291
	Sig. (bilateral)	0,111	0,488	0,465	0,114	0,001	0,000	0,000	0,266	0,010	0,044	0,030	0,565	0,176	0,572	0,399	0,165	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
18B	Correlación de Pearson	0,338	-0,238	-0,093	-0,144	0,059	0,109	0,239	-0,050	0,212	0,111	0,122	0,051	0,004	0,096	0,104	0,028	0,076
	Sig. (bilateral)	0,000	0,003	0,242	0,070	0,460	0,172	0,002	0,533	0,007	0,162	0,125	0,541	0,964	0,248	0,212	0,740	0,340
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
18C	Correlación de Pearson	0,180	-0,058	-0,007	0,055	0,279	0,288	0,349	0,115	0,165	0,187	0,167	0,138	-0,043	0,066	-0,093	0,116	0,276
	Sig. (bilateral)	0,024	0,471	0,933	0,487	0,000	0,000	0,000	0,150	0,038	0,019	0,035	0,095	0,604	0,424	0,264	0,159	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
19A	Correlación de Pearson	0,347	-0,001	0,103	0,149	0,188	0,227	0,167	0,173	0,142	-0,070	-0,042	0,121	-0,107	-0,058	-0,146	-0,054	0,114
	Sig. (bilateral)	0,000	0,993	0,196	0,061	0,018	0,004	0,035	0,029	0,074	0,381	0,597	0,144	0,200	0,482	0,079	0,514	0,151
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
20A	Correlación de Pearson	0,293	-0,033	0,021	0,074	0,289	0,338	0,353	0,180	0,293	0,166	0,217	0,076	-0,087	0,060	-0,120	0,040	0,277
	Sig. (bilateral)	0,000	0,684	0,792	0,357	0,000	0,000	0,000	0,023	0,000	0,036	0,006	0,361	0,298	0,471	0,149	0,626	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
21A	Correlación de Pearson	0,236	0,175	0,277	0,253	0,460	0,268	0,384	0,141	0,296	0,202	0,188	0,118	-0,076	-0,032	-0,055	0,066	0,414
	Sig. (bilateral)	0,003	0,028	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000	0,077	0,000	0,011	0,018	0,155	0,363	0,703	0,512	0,423	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
21B	Correlación de Pearson	0,356	-0,045	0,091	0,129	0,317	0,368	0,289	0,171	0,305	0,080	0,077	0,184	-0,061	-0,066	-0,190	0,059	0,343
	Sig. (bilateral)	0,000	0,577	0,256	0,104	0,000	0,000	0,000	0,031	0,000	0,316	0,336	0,026	0,466	0,427	0,022	0,478	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
22A	Correlación de Pearson	0,409	0,043	0,200	0,210	0,467	0,281	0,379	0,353	0,355	0,070	0,086	0,089	-0,122	-0,021	-0,041	0,159	0,397
	Sig. (bilateral)	0,000	0,588	0,011	0,008	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,379	0,281	0,283	0,145	0,796	0,626	0,053	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159

VARIABLES		25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A	29A	29B	30A	30B	31A	32A	33A	34A	35A	36A
24A	Correlación de Pearson	0,216	0,127	-0,003	0,046	0,091	0,143	-0,082	-0,037	0,048	-0,010	-0,041	-0,121	-0,038	-0,113	-0,011	0,054	0,098
	Sig. (bilateral)	0,006	0,110	0,970	0,566	0,253	0,072	0,306	0,646	0,544	0,898	0,610	0,144	0,648	0,172	0,893	0,514	0,218
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
24B	Correlación de Pearson	-0,214	0,105	0,117	0,089	0,090	-0,036	0,178	0,108	0,150	0,154	0,081	0,063	-0,065	-0,059	-0,046	-0,129	0,278
	Sig. (bilateral)	0,007	0,189	0,142	0,262	0,257	0,652	0,025	0,174	0,059	0,052	0,312	0,450	0,439	0,474	0,586	0,117	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
24C	Correlación de Pearson	0,114	0,005	0,082	0,119	0,117	0,092	0,106	0,108	0,002	0,079	0,088	0,067	-0,056	-0,023	0,032	0,087	0,112
	Sig. (bilateral)	0,151	0,948	0,301	0,135	0,142	0,248	0,183	0,176	0,980	0,324	0,271	0,420	0,503	0,783	0,705	0,293	0,160
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
24D	Correlación de Pearson	0,131	0,048	0,059	0,119	0,108	0,119	0,056	0,172	0,013	0,092	0,058	0,036	-0,007	-0,112	-0,056	0,039	0,093
	Sig. (bilateral)	0,100	0,551	0,461	0,135	0,174	0,136	0,483	0,030	0,870	0,250	0,471	0,661	0,929	0,178	0,503	0,636	0,246
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
24E	Correlación de Pearson	-0,005	-0,039	0,016	0,011	0,106	0,072	0,101	-0,072	0,237	0,084	0,062	0,073	-0,007	-0,022	-0,016	-0,120	0,193
	Sig. (bilateral)	0,952	0,623	0,840	0,894	0,184	0,368	0,207	0,366	0,003	0,291	0,440	0,380	0,932	0,791	0,847	0,148	0,015
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
24F	Correlación de Pearson	0,071	0,104	0,069	0,193	0,175	0,078	0,158	0,099	0,017	0,043	0,024	-0,007	0,061	0,163	0,024	-0,015	0,145
	Sig. (bilateral)	0,375	0,190	0,388	0,015	0,028	0,327	0,047	0,214	0,830	0,590	0,766	0,938	0,466	0,049	0,771	0,854	0,068
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
25A	Correlación de Pearson	1	-0,033	0,209	0,172	0,316	0,228	0,104	0,167	0,133	0,082	0,070	0,050	-0,169	-0,176	-0,142	0,115	0,168
	Sig. (bilateral)		0,682	0,008	0,030	0,000	0,004	0,190	0,035	0,095	0,304	0,383	0,548	0,042	0,033	0,087	0,165	0,035
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
25B	Correlación de Pearson	-0,033	1	0,222	0,296	0,264	0,117	0,141	0,098	0,114	0,134	0,145	-0,038	-0,052	-0,039	0,090	0,010	0,227
	Sig. (bilateral)	0,682		0,005	0,000	0,001	0,143	0,076	0,221	0,151	0,092	0,069	0,649	0,534	0,643	0,282	0,906	0,004
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
26A	Correlación de Pearson	0,209	0,222	1	0,657	0,463	0,271	0,173	0,325	0,184	-0,070	-0,114	0,046	-0,251	-0,246	-0,275	0,004	0,404
	Sig. (bilateral)	0,008	0,005		0,000	0,000	0,001	0,030	0,000	0,020	0,380	0,152	0,582	0,002	0,003	0,001	0,961	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
26D	Correlación de Pearson	0,172	0,296	0,657	1	0,491	0,264	0,212	0,365	0,221	0,095	0,080	0,054	-0,087	-0,059	-0,263	0,039	0,482
	Sig. (bilateral)	0,030	0,000	0,000		0,000	0,001	0,007	0,000	0,005	0,231	0,314	0,512	0,300	0,478	0,001	0,638	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159

VARIABLES		25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A	29A	29B	30A	30B	31A	32A	33A	34A	35A	36A
27A	Correlación de Pearson	0,316	0,264	0,463	0,491	1	0,664	0,510	0,306	0,479	0,301	0,265	-0,021	-0,032	0,046	0,051	0,069	0,570
	Sig. (bilateral)	0,000	0,001	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,804	0,701	0,581	0,540	0,406	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148
27B	Correlación de Pearson	0,228	0,117	0,271	0,264	0,664	1	0,331	0,170	0,326	0,167	0,127	0,080	0,008	0,023	-0,029	0,011	0,275
	Sig. (bilateral)	0,004	0,143	0,001	0,001	0,000		0,000	0,032	0,000	0,035	0,110	0,336	0,923	0,782	0,730	0,897	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
28A	Correlación de Pearson	0,104	0,141	0,173	0,212	0,510	0,331	1	0,259	0,431	0,415	0,407	-0,044	0,110	0,247	0,089	0,055	0,585
	Sig. (bilateral)	0,190	0,076	0,030	0,007	0,000	0,000		0,001	0,000	0,000	0,000	0,598	0,186	0,003	0,287	0,505	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
29A	Correlación de Pearson	0,167	0,098	0,325	0,365	0,306	0,170	0,259	1	0,327	0,094	0,057	-0,066	-0,231	-0,191	-0,195	0,038	0,316
	Sig. (bilateral)	0,035	0,221	0,000	0,000	0,000	0,032	0,001		0,000	0,240	0,473	0,426	0,005	0,021	0,018	0,643	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
29B	Correlación de Pearson	0,133	0,114	0,184	0,221	0,479	0,326	0,431	0,327	1	0,340	0,362	-0,100	0,152	0,127	0,086	0,011	0,552
	Sig. (bilateral)	0,095	0,151	0,020	0,005	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,226	0,068	0,125	0,302	0,899	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
30A	Correlación de Pearson	0,082	0,134	-0,070	0,095	0,301	0,167	0,415	0,094	0,340	1	0,907	-0,123	0,029	0,028	0,374	0,007	0,519
	Sig. (bilateral)	0,304	0,092	0,380	0,231	0,000	0,035	0,000	0,240	0,000		0,000	0,137	0,729	0,737	0,000	0,932	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
30B	Correlación de Pearson	0,070	0,145	-0,114	0,080	0,265	0,127	0,407	0,057	0,362	0,907	1	-0,169	0,058	0,096	0,367	0,053	0,431
	Sig. (bilateral)	0,383	0,069	0,152	0,314	0,001	0,110	0,000	0,473	0,000	0,000		0,040	0,490	0,249	0,000	0,519	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148	159
31A	Correlación de Pearson	0,050	-0,038	0,046	0,054	-0,021	0,080	-0,044	-0,066	-0,100	-0,123	-0,169	1	0,103	0,057	-0,081	-0,021	(a)
	Sig. (bilateral)	0,548	0,649	0,582	0,512	0,804	0,336	0,598	0,426	0,226	0,137	0,040		0,218	0,496	0,334	0,804	0,000
	N	147	147	147	147	147	147	147	147	147	147	147	147	144	145	144	146	147
32A	Correlación de Pearson	-0,169	-0,052	-0,251	-0,087	-0,032	0,008	0,110	-0,231	0,152	0,029	0,058	0,103	1	0,778	0,266	0,042	(a)
	Sig. (bilateral)	0,042	0,534	0,002	0,300	0,701	0,923	0,186	0,005	0,068	0,729	0,490	0,218		0,000	0,001	0,618	0,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	144	145	145	144	145	145
33A	Correlación de Pearson	-0,176	-0,039	-0,246	-0,059	0,046	0,023	0,247	-0,191	0,127	0,028	0,096	0,057	0,778	1	0,308	0,096	(a)
	Sig. (bilateral)	0,033	0,643	0,003	0,478	0,581	0,782	0,003	0,021	0,125	0,737	0,249	0,496	0,000		0,000	0,247	0,000
	N	147	147	147	147	147	147	147	147	147	147	147	145	145	147	146	147	147

VARIABLES		25A	25B	26A	26D	27A	27B	28A	29A	29B	30A	30B	31A	32A	33A	34A	35A	36A
34A	Correlación de Pearson	-0,142	0,090	-0,275	-0,263	0,051	-0,029	0,089	-0,195	0,086	0,374	0,367	-0,081	0,266	0,308	1	-0,017	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,087	0,282	0,001	0,001	0,540	0,730	0,287	0,018	0,302	0,000	0,000	0,334	0,001	0,000		0,842	0,000
	N	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	144	144	146	146	146	146
35A	Correlación de Pearson	0,115	0,010	0,004	0,039	0,069	0,011	0,055	0,038	0,011	0,007	0,053	-0,021	0,042	0,096	-0,017	1	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,165	0,906	0,961	0,638	0,406	0,897	0,505	0,643	0,899	0,932	0,519	0,804	0,618	0,247	0,842		0,000
	N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	146	145	147	146	148
36A	Correlación de Pearson	0,168	0,227	0,404	0,482	0,570	0,275	0,585	0,316	0,552	0,519	0,431	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	1
	Sig. (bilateral)	0,035	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	159	147	145	147	146	148

La correlación es estadísticamente significativa al nivel 0,05 (bilateral)

El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,300

El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,700

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

ANEXO K

FIGURA PANORÁMICA DE LA MATRIZ DE INTERCORRELACIONES

ANEXO L

**MATRIZ DE INTERCORRELACIONES DE LAS VARIABLES
DICOTOMIZADAS DE USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS**

		2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
2Adic	Correlación de Pearson	1	0,244	-0,013	0,118	0,148	0,069	0,062	-0,039	0,028	0,061	0,033	0,044	-0,014
	Sig. (bilateral)		0,001	0,870	0,133	0,058	0,385	0,437	0,623	0,730	0,450	0,680	0,583	0,860
	N	170	170	167	165	164	161	160	160	158	158	158	158	158
2Bdic	Correlación de Pearson	0,244	1	0,078	-0,053	-0,021	0,213	0,210	-0,127	-0,022	0,004	0,063	0,096	0,105
	Sig. (bilateral)	0,001		0,317	0,500	0,789	0,007	0,008	0,110	0,788	0,958	0,431	0,232	0,191
	N	170	170	167	165	164	161	160	160	158	158	158	158	158
7A	Correlación de Pearson	-0,013	0,078	1	0,069	0,102	0,074	0,129	-0,092	-0,074	-0,003	-0,042	0,091	0,113
	Sig. (bilateral)	0,870	0,317		0,376	0,195	0,350	0,105	0,249	0,358	0,972	0,597	0,255	0,157
	N	167	167	167	165	164	161	160	160	158	158	158	158	158
8Adic	Correlación de Pearson	0,118	-0,053	0,069	1	0,755	0,201	0,209	0,097	0,216	0,165	0,181	0,183	0,231
	Sig. (bilateral)	0,133	0,500	0,376		0,000	0,010	0,008	0,225	0,006	0,038	0,022	0,021	0,003
	N	165	165	165	165	164	161	160	160	158	158	158	158	158
8Bdic	Correlación de Pearson	0,148	-0,021	0,102	0,755	1	0,224	0,230	0,099	0,111	0,130	0,167	0,189	0,209
	Sig. (bilateral)	0,058	0,789	0,195	0,000		0,004	0,003	0,212	0,166	0,103	0,036	0,017	0,008
	N	164	164	164	164	164	161	160	160	158	158	158	158	158
9A	Correlación de Pearson	0,069	0,213	0,074	0,201	0,224	1	0,753	0,068	0,037	0,156	0,161	0,069	0,118
	Sig. (bilateral)	0,385	0,007	0,350	0,010	0,004		0,000	0,396	0,643	0,050	0,044	0,386	0,138
	N	161	161	161	161	161	161	160	160	158	158	158	158	158
10Adic	Correlación de Pearson	0,062	0,210	0,129	0,209	0,230	0,753	1	-0,078	-0,025	0,226	0,002	0,021	0,119
	Sig. (bilateral)	0,437	0,008	0,105	0,008	0,003	0,000		0,329	0,755	0,004	0,984	0,793	0,138
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	158	158	158	158	158
11A	Correlación de Pearson	-0,039	-0,127	-0,092	0,097	0,099	0,068	-0,078	1	0,682	-0,070	0,157	0,070	0,099
	Sig. (bilateral)	0,623	0,110	0,249	0,225	0,212	0,396	0,329		0,000	0,381	0,048	0,380	0,215
	N	160	160	160	160	160	160	160	161	159	159	159	159	159
12Adic	Correlación de Pearson	0,028	-0,022	-0,074	0,216	0,111	0,037	-0,025	0,682	1	-0,095	0,077	0,113	0,124
	Sig. (bilateral)	0,730	0,788	0,358	0,006	0,166	0,643	0,755	0,000		0,231	0,334	0,157	0,118
	N	158	158	158	158	158	158	158	159	159	159	159	159	159
13A	Correlación de Pearson	0,061	0,004	-0,003	0,165	0,130	0,156	0,226	-0,070	-0,095	1	0,171	0,046	0,104
	Sig. (bilateral)	0,450	0,958	0,972	0,038	0,103	0,050	0,004	0,381	0,231		0,031	0,563	0,190
	N	158	158	158	158	158	158	158	159	159	159	159	159	159
15A	Correlación de Pearson	0,033	0,063	-0,042	0,181	0,167	0,161	0,002	0,157	0,077	0,171	1	0,039	0,089

	Sig. (bilateral)	0,680	0,431	0,597	0,022	0,036	0,044	0,984	0,048	0,334	0,031		0,623	0,264
	N	158	158	158	158	158	158	158	159	159	159	159	159	159
17Adic	Correlación de Pearson	0,044	0,096	0,091	0,183	0,189	0,069	0,021	0,070	0,113	0,046	0,039	1	0,704
	Sig. (bilateral)	0,583	0,232	0,255	0,021	0,017	0,386	0,793	0,380	0,157	0,563	0,623		0,000
	N	158	158	158	158	158	158	158	159	159	159	159	159	159
17B	Correlación de Pearson	-0,014	0,105	0,113	0,231	0,209	0,118	0,119	0,099	0,124	0,104	0,089	0,704	1
	Sig. (bilateral)	0,860	0,191	0,157	0,003	0,008	0,138	0,138	0,215	0,118	0,190	0,264	0,000	
	N	158	158	158	158	158	158	158	159	159	159	159	159	159

La correlación es estadísticamente significativa al nivel 0,05 (bilateral)

El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,300

El coeficiente de correlación es mayor o igual a 0,700

ANEXO M
VARIABLES DICOTOMIZADAS DE USO
DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Ss	ITEM 2		ITEM 7	ITEM 8		ITEM 9	ITEM 10
	2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic
	Uso de 2 Plataformas Tecnológicas para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Blackboard como Plataforma Tecnológica para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona mediante las TIC	Uso de Herramientas de Comunicación Oral Síncrona para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC	Uso de Herramientas para la Comunicación Oral Síncrona en la Enseñanza mediante las TIC	Uso de VoiceThread para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de VoiceThread para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC
1	1	1	0	1	1	0	0
2	1	0	0	0	0	0	0
3	1	0	1	1	1	0	0
4	1	1	1	1	1	0	0
5	0	1	1	0	1	0	0
6	1	1	0	1	1	1	0
7	1	0	1	1	1	1	1
8	0	0	1	0	0	0	0
9	0	0	0	1	1	1	1
10	0	0	1	1	1	1	0
11	0	0	0	0	0	0	0
12	1	0	0	1	1	0	0
13	1	0	0	1	1	0	0
14	0	0	1	1	1	1	0
15	0	1	1	0	1	0	0
16	1	1	0	1	1	1	1
17	0	0	1	1	1	0	0
18	1	1	0	0	1	0	0
19	0	1	1	1	1	0	0
20	1	1	1	0	0	0	0
21	1	0	1	1	1	0	0

Ss	ITEM 2		ITEM 7	ITEM 8		ITEM 9	ITEM 10
	2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic
22	0	1	1	0	0	0	0
23	1	0	1	0	0	0	0
24	1	0	0	1	1	0	0
25	0	1	0	0	1		
26	1	1	0	1	1	1	1
27	1	1	0	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1	0	0
29	0	0	0	0	0	0	0
30	1	0	1	1	1	0	0
31	0	0	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	1	0	0
33	1	1	0	1	1	1	1
34	1	0	1	1	1	1	1
35	0	1	0	1	1	1	0
36	1	1	1	1	1	1	1
37	1	0	1	1	1	0	0
38	1	1	0	1	1	0	0
39	0	1	0	1	1	0	0
40	0	0	0	0	0	0	0
41	1	1					
42	0	1					
43	1	1	1	0	1	0	0
44	1	1	1	1	1	1	1
45	1	0	0	0	0	0	0
46	1	0	0	0	0	0	0
47	1	0	1	0	0	0	0
48	1	0	1	0	0	0	0

Ss	ITEM 2		ITEM 7	ITEM 8		ITEM 9	ITEM 10
	2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic
49	1	0	1	1	1	0	0
50	1	1	1	1	1	1	0
51	1	1	1	0	1	0	0
52	1	0	1	0	1	0	0
53	1	0	0	1	1	0	0
54	1	1	1	0	1	1	1
55	1	0	0	0	1	0	0
56	0	0	0	0	1	0	0
57	1	1	1	0	1	0	0
58	0	0	1	0	0	0	0
59	0	0	1	1	1	0	0
60	1	1	0	0	0	0	0
61	1	1	0	0	0	0	0
62	1	1	1	1	1	1	0
63	1	1	1	1	1	0	0
64	1	0	1	0	0	0	0
65	0	0	1	0	0	0	0
66	1	1	1	1	1	0	0
67	1	1	0	0	0	0	0
68	1	1	1				
69	0	1	1	1	1	0	0
70	1	1	0	0	1	0	0
71	0	0	0	0	0	0	0
72	0	1	1	1	1	0	0
73	0	1	1	1	1	1	1
74	1	1	1	1	1	0	0
75	0	0	0	1	1	0	0

Ss	ITEM 2		ITEM 7	ITEM 8		ITEM 9	ITEM 10
	2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic
76	1	1	0	0	1		
77	1	0	0	0	0	0	0
78	1	1	1	1	1	0	0
79	0	1	1	0	0	0	0
80	1	1					
81	0	1	1	0	0	1	1
82	1	1	1	1	1	0	0
83	1	1	1	1	1	0	0
84	0	0	1	0	1	1	
85	1	1	0	1	1	1	0
86	1	1	1	1	1	1	1
87	0	0	1	1	1	0	0
88	1	1	1	0	1	0	0
89	0	1	1	0	0	0	0
90	1	1	0	1	1	0	0
91	1	0	1	1	1	0	0
92	0	0	1	1	1	1	1
93	1	1	1	1	1	1	1
94	0	0	0	1	1	0	0
95	0	0	0	1	1	0	0
96	0	0	0	1	1	0	0
97	1	1	1	1	1	0	0
98	1	0	0	0	0	0	0
99	1	1	1	0	1	1	1
100	1	0	1	1	1	0	0
101	1	1	1	0	0	0	0
102	1	1	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 2		ITEM 7	ITEM 8		ITEM 9	ITEM 10
	2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic
103	0	1	1	0	0	0	0
104	1	1	1	1	1	0	0
105	0	1	1	1	1	1	1
106	1	0	1	1	1	1	0
107	1	1	0	1	1	0	0
108	0	0	0	1	1	0	0
109	1	1	1	1	1	0	0
110	1	0	1	0	1	1	0
111	0	0	0	0	0	0	0
112	1	1	0	0	0	0	0
113	0	0	1	1	1	0	0
114	0	0	0	1	1	0	0
115	0	1	0	0	0	1	0
116	0	0	1	0	0	0	0
117	0	0	1	1	1	0	0
118	1	1	0	0	0	0	0
119	1	0	1	1	1	0	0
120	1	1	1	1	1	0	0
121	0	1	1	0			
122	1	1	1	1	1	1	1
123	1	0	0	1	1	0	0
124	1	1	0	1	1	1	1
125	1	1	0	0	0	0	0
126	1	1	1	1	1	0	0
127	1	1	1	1	1	0	0
128	0	1	0	0	0	0	0
129	0	0	1	0	0	0	0

Ss	ITEM 2		ITEM 7	ITEM 8		ITEM 9	ITEM 10
	2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic
130	1	1	0	0	0	0	0
131	1	1	1	0	0	1	0
132	0	1	1	0	0	0	0
133	1	1	1	1	1	1	1
134	1	0	1	1	1	0	0
135	0	0	1	0	0	0	0
136	1	1	1	1	1	0	0
137	1	1	1	0	0	0	0
138	0	1	1	0	0	0	0
139	1	1	0	0	0	0	0
140	0	0	1	1	1	0	0
141	1	1	0	0	0	0	0
142							
143	1	1	1	0	0	0	0
144	0	0	1	0	0	0	0
145	1	1	1	0	0	0	0
146	1	1	0	0	0	1	0
147	0	1	0	1	1	0	0
148	1	1	1	1	1	0	0
149	1	1	0	1	1	1	0
150	0	0	0	1	1	0	0
151	1	1	1				
152	0	1	1	0	0	1	1
153	1	0	1	1	1	0	0
154	0	1	1	0	0	0	0
155	0	0	1	0	1		
156	0	1	1	1	1	1	1

Ss	ITEM 2		ITEM 7	ITEM 8		ITEM 9	ITEM 10
	2Adic	2Bdic	7A	8Adic	8Bdic	9A	10Adic
157	0	1	0	0	0	0	0
158	1	1	1	1	1	1	1
159	1	1	1	0	0	0	0
160	0	1	0	1	1	0	0
161	1	0	0	1	1	0	0
162	1	0	0	1	1	0	0
163	1	1	1	1	1	0	0
164	1	1	1	0	0	0	0
165	1	1	0	1	1	0	0
166	1	0	0	0	1	0	0
167	0	0	1	1	1	0	0
168	1	1	1	0	1	1	1
169	1	1	1	0	1	0	0
170	1	1	0	0	0	1	0
171	0	1	1	0	0	0	0

Ss	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 17	
	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
	Uso de Audacity para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Audacity para la Enseñanza de la Destreza Oral mediante las TIC	Uso de Eyejot y/o Vocaroo para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Voki para la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Otras Herramientas Web 2.0 en la Enseñanza mediante las TIC	Uso de Blogs / Wikis para la Enseñanza mediante las TIC
1	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	1	0
4	0	0	0	0	1	1
5	1	0	0	1	1	1
6	1	0	0	1	1	1
7	1	1	0	0	1	1
8	0	0	0	0	1	1
9	1	0	0	0	1	1
10	1	1	0	0	1	1
11	0	0	0	0	1	1
12	0	0	1	0	1	1
13	0	0	0	0	1	1
14	1	0	0	1	1	1
15	0	0	0	0	1	1
16	0	0	1	1	0	0
17	1	0	0	0	1	1
18	0	0	0	0	1	0
19	0	0	0	0	1	1
20	1	1	0	0	1	0
21	1	1	0	0	1	1

Ss	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 17	
	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
22	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	1	1
24	1	1	0	0	1	1
25						
26	1	1	0	0	1	1
27	0	0	0	0	1	1
28	0	0	0	0	1	0
29	0	0	0	0	1	0
30	0	0	0	0	1	1
31	1	1	0	0	1	1
32	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0
34	1	1	0	0	0	0
35	1	1	0	0	1	1
36	0	0	1	0	1	1
37	0	0	0	0	1	1
38	0	0	0	0	1	1
39	0	0	0	1	1	1
40	0	0	0	0	1	1
41						
42						
43	0	0	0	0	0	0
44	0	0	0	0	1	1
45	0	0	0	0	0	0
46	0	0	0	0	1	1
47	0	0	0	0	0	0
48	0	0	0	0	1	1

Ss	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 17	
	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
49	0	0	0	0	0	0
50	1	1	0	0	1	1
51	0	0	0	0	1	0
52	0	0	0	0	0	0
53	0	0	0	0	0	0
54	0	0	0	0	0	0
55	1	0	0	0	0	0
56	1	0	0	0	1	0
57	0	0	0	0	1	1
58	0	0	0	0	1	0
59	1	1	0	0	1	1
60	1	1	0	0	1	1
61	1	1	0	0	0	0
62	0	0	0	1	1	1
63	0	0	0	0	1	1
64	1	1	0	0	1	1
65	0	0	0	0	0	0
66	1	0	0	0	0	0
67	0	0	0	0	1	0
68						
69	0	0	0	0	1	1
70	0	0	0	0	1	1
71	0	0	0	0	0	0
72	1	1	0	0	1	1
73	1	1	0	0	1	1
74	0	0	0	0	0	0
75	1					

Ss	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 17	
	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
76						
77	0	0	0	0	1	0
78	0	0	0	1	1	1
79	0	0	0	0	1	1
80						
81	0	0	0	0	1	1
82	0	0	0	0	1	1
83	1	1	0	0	1	1
84						
85	1	1	0	1	1	0
86	0	0	0	0	1	1
87	1	1	0	1	1	1
88	0	0	0	0	1	1
89	0	0	0	0	0	0
90	1	1	0	0	1	1
91	1	0	0	0	0	0
92	0	0	1	0	1	1
93	0	0	0	0	1	1
94	1	0	0	0	1	0
95	1	1	0	0	1	1
96	0	0	0	0	0	0
97	0	0	0	0	0	0
98	0	0	0	1	0	0
99	0	0	0	0	1	1
100	1	1	0	1	0	0
101	0	0	0	0	0	0
102	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 17	
	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
103	0	0	0	0	1	1
104	0	0	0	0	1	1
105	0	0	0	0	1	1
106	0	0	0	0	1	0
107	0	0	0	0	1	1
108	1	0	0	0	1	1
109	1	1	0	0	1	1
110	1	0	0	0	1	0
111	0	0	0	0	0	0
112	0	0	0	0	1	0
113	0	0	0	0	0	0
114	0	0	0	0	1	0
115	0	0	0	0	0	0
116	1	0	0	0	0	0
117	0	0	0	0	1	1
118	1	1	0	0	1	1
119	1	1	0	0	1	0
120	1	1	0	0	1	0
121						
122	0	0	0	0	1	1
123	0	0	0	0	1	1
124	0	0	0	0	1	1
125	0	0	0	0	1	0
126	0	0	0	0	1	1
127	0	0	1	0	1	1
128	1	1	0	0	0	0
129	1	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 17	
	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
130	0	0	0	0	1	1
131	0	0	0	0	0	0
132	0	0	0	0	1	1
133	0	0	0	1	1	1
134	0	0	0	0	1	0
135	0	0	0	0	1	1
136	0	0	0	0	1	1
137	0	0	0	0	1	1
138	1	0	0	0	1	1
139	0	0	0	0	0	0
140	0	0	0	0	1	1
141	1	0	0	0	0	0
142	1	0	1	1	1	1
143	0	0	0	0	1	0
144	0	0	0	0	1	1
145	0	0	0	0	1	1
146	1					
147	0	0	0	0	1	0
148	0	0	0	0	1	1
149	0	0	0	0	1	1
150	0	0	0	0	1	1
151						
152	0	0	0	0	0	0
153	1	0	0	0	1	1
154	0	0	0	0	0	0
155						
156	0	0	0	0	0	0

Ss	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 17	
	11A	12Adic	13A	15A	17Adic	17B
157	0	0	0	0	1	1
158	0	0	0	0	1	0
159	0	0	0	0	1	0
160	1	1	0	0	0	0
161	1	1	0	0	1	1
162	0	0	0	0	0	0
163	0	0	0	0	1	1
164	1	0	0	0	1	1
165	1	1	0	1	1	1
166	0	0	0	0	1	1
167	0	0	0	0	0	0
168	1	0	0	0	1	1
169	1	0	0	0	1	1
170	1	0	0	0	1	1
171	0	0	0	0	1	0

ANEXO N
MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES
(ANÁLISIS FACTORIAL)

COMPONENTE (FACTOR)																	
1		2		3		4		5		6		7		8		9	
0,742	8B	0,553	17A	0,613	30B	0,580	6C	0,409	9A	0,460	32A	0,465	27B	0,469	24F	0,357	8Adic
0,718	8A	0,496	17B	0,609	30A	0,493	6B	0,386	10A	0,406	33A	0,459	4A	0,362	2B	0,347	8B
0,698	8Adic	0,413	24B	0,590	10B	0,386	6A	0,372	12A	0,367	27A	0,444	27A	0,342	24C	0,343	24E
0,648	20A	0,402	12B	0,525	10A	0,384	3B	0,364	12B	0,348	6C	0,424	28A	0,293	24B	0,339	8A
0,576	22A	0,397	34A	0,393	34A	0,357	3A	0,363	10B	0,334	6A	0,424	4B	0,215	6B	0,296	7A
0,560	18B	0,393	12A	0,375	9A	0,332	9A	0,350	24B	0,322	27B	0,300	29A	0,214	18A	0,258	32A
0,542	18C	0,385	11A	0,282	18B	0,301	26A	0,333	11A	0,291	25B	0,291	29B	0,209	21A	0,228	33A
0,540	18A	0,355	4A	0,249	33A	0,276	25B	0,306	24E	0,284	24F	0,285	25B	0,201	18C	0,214	21A
0,491	17A	0,338	33A	0,235	32A	0,227	10A	0,265	29B	0,283	12B	0,282	26D	0,197	31A	0,211	29B
0,455	21B	0,325	32A	0,229	24C	0,224	17B	0,213	29A	0,265	29B	0,238	21A	0,162	2A	0,211	2B
0,446	10B	0,322	4B	0,202	2B	0,219	26D	0,184	30A	0,242	26D	0,219	30B	0,147	5A	0,161	26A
0,440	28A	0,319	30A	0,144	7A	0,210	5A	0,154	2B	0,241	35A	0,212	30A	0,146	17B	0,148	24B
0,440	25A	0,313	30B	0,134	18C	0,208	10B	0,154	30B	0,229	34A	0,209	7A	0,118	9A	0,146	31A
0,437	19A	0,311	6B	0,131	24F	0,177	30A	0,136	22A	0,180	6B	0,163	33A	0,104	11A	0,141	10A
0,436	27A	0,282	6C	0,129	18A	0,176	30B	0,135	6B	0,174	12A	0,147	2A	0,099	6C	0,122	25A
0,431	9A	0,275	28A	0,074	35A	0,166	27A	0,128	21A	0,137	11A	0,134	32A	0,088	33A	0,106	27A
0,426	10A	0,246	24E	0,044	29B	0,147	4B	0,109	25A	0,134	24C	0,133	26A	0,087	7A	0,105	10B
0,424	12B	0,167	3A	0,043	24A	0,145	4A	0,104	27A	0,132	10B	0,112	18C	0,083	28A	0,069	4A
0,403	17B	0,102	6A	0,028	28A	0,140	29A	0,102	25B	0,123	24A	0,101	18A	0,079	22A	0,068	9A
0,391	27B	0,096	29B	0,027	5A	0,135	2B	0,094	26A	0,107	26A	0,093	24F	0,079	12A	0,066	18B
0,382	21A	0,036	5A	0,017	25A	0,129	24D	0,081	24D	0,101	10A	0,091	24E	0,079	20A	0,061	22A
0,369	12A	0,017	8A	0,005	2A	0,127	24F	0,035	27B	0,097	22A	0,058	35A	0,066	19A	0,050	17B
0,362	3B	0,016	18B	0,003	24D	0,121	8Adic	0,017	35A	0,096	24D	0,050	24B	0,062	35A	0,041	17A
0,358	5A	0,001	8Adic	-0,021	8B	0,081	24B	0,013	19A	0,080	25A	0,047	20A	0,060	10A	0,041	6B
0,333	3A	-0,002	8B	-0,029	17A	0,077	7A	-0,009	7A	0,030	21B	0,041	34A	0,060	17A	0,027	26D
0,298	4B	-0,018	3B	-0,034	17B	0,058	17A	-0,014	21B	0,016	21A	0,034	17B	0,052	26A	0,010	25B
0,295	6C	-0,022	7A	-0,036	20A	0,043	2A	-0,043	20A	0,002	30B	0,032	9A	0,052	10B	-0,012	35A
0,289	6B	-0,032	20A	-0,069	25B	0,022	25A	-0,050	2A	-0,018	28A	0,025	22A	0,035	12B	-0,025	34A

COMPONENTE (FACTOR)																	
1		2		3		4		5		6		7		8		9	
0,273	4A	-0,078	21A	-0,072	8Adic	-0,002	34A	-0,058	17B	-0,021	20A	-0,002	19A	0,033	26D	-0,047	28A
0,236	11A	-0,080	25B	-0,084	21B	-0,013	24C	-0,060	6C	-0,025	17A	-0,022	3B	0,023	25B	-0,054	21B
0,228	24C	-0,086	27B	-0,085	31A	-0,018	24A	-0,085	17A	-0,036	18B	-0,023	24C	-0,005	29A	-0,056	24F
0,182	29B	-0,105	18C	-0,091	8A	-0,018	28A	-0,087	26D	-0,040	31A	-0,024	31A	-0,025	32A	-0,056	6C
0,165	2A	-0,108	2B	-0,104	3B	-0,025	8B	-0,097	18B	-0,048	30A	-0,025	3A	-0,054	3B	-0,069	4B
0,160	29A	-0,128	18A	-0,120	22A	-0,045	27B	-0,097	34A	-0,049	19A	-0,032	21B	-0,078	21B	-0,075	19A
0,146	30B	-0,140	35A	-0,120	24E	-0,049	35A	-0,102	24A	-0,052	5A	-0,038	2B	-0,088	3A	-0,085	27B
0,145	2B	-0,151	27A	-0,132	19A	-0,060	8A	-0,105	28A	-0,057	17B	-0,045	10A	-0,095	6A	-0,107	29A
0,131	6A	-0,160	31A	-0,149	6B	-0,067	21A	-0,106	3A	-0,072	9A	-0,046	17A	-0,097	24E	-0,110	3B
0,124	24D	-0,199	24F	-0,154	21A	-0,067	22A	-0,131	18A	-0,081	29A	-0,069	24D	-0,106	27A	-0,113	6A
0,119	24F	-0,208	9A	-0,158	3A	-0,209	29B	-0,132	31A	-0,087	18A	-0,072	24A	-0,133	34A	-0,118	24A
0,109	35A	-0,230	10B	-0,178	4A	-0,231	33A	-0,137	8Adic	-0,118	8B	-0,083	10B	-0,138	30B	-0,152	5A
0,075	30A	-0,231	24D	-0,181	27B	-0,246	18C	-0,141	8A	-0,123	18C	-0,095	11A	-0,142	18B	-0,162	24C
0,055	33A	-0,241	2A	-0,181	4B	-0,247	11A	-0,176	4B	-0,132	8Adic	-0,175	8Adic	-0,147	4B	-0,199	12B
0,043	31A	-0,254	10A	-0,206	27A	-0,260	18B	-0,182	18C	-0,147	8A	-0,178	5A	-0,172	30A	-0,208	12A
0,005	7A	-0,259	24A	-0,229	6A	-0,277	32A	-0,187	4A	-0,161	3B	-0,181	12A	-0,190	27B	-0,216	3A
0,005	26A	-0,262	22A	-0,239	6C	-0,279	24E	-0,196	8B	-0,176	24B	-0,182	12B	-0,200	29B	-0,218	20A
-0,023	24A	-0,276	21B	-0,249	24B	-0,304	12B	-0,223	6A	-0,189	2B	-0,190	6B	-0,202	8B	-0,238	30A
-0,055	26D	-0,337	19A	-0,257	29A	-0,305	31A	-0,245	3B	-0,191	7A	-0,200	25A	-0,206	8A	-0,242	30B
-0,055	34A	-0,338	29A	-0,263	11A	-0,305	20A	-0,248	24C	-0,263	4A	-0,210	18B	-0,213	4A	-0,242	18A
-0,105	24E	-0,351	24C	-0,327	12A	-0,339	18A	-0,339	32A	-0,280	24E	-0,225	8A	-0,218	25A	-0,257	2A
-0,124	32A	-0,405	26A	-0,341	12B	-0,341	21B	-0,343	5A	-0,355	4B	-0,227	8B	-0,234	8Adic	-0,278	11A
-0,148	25B	-0,415	25A	-0,379	26D	-0,341	12A	-0,418	33A	-0,361	3A	-0,295	6A	-0,438	24D	-0,310	18C
-0,171	24B	-0,429	26D	-0,514	26A	-0,378	19A	-0,419	24F	-0,420	2A	-0,300	6C	-0,678	24A	-0,440	24D

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 18 componentes extraídos

Correlación item-factor mayor o igual a 0,400, independiente del signo

Correlación item-factor menor o igual a 0,050, independiente del signo

COMPONENTE (FACTOR)																	
10		11		12		13		14		15		16		17		18	
0,305	10A	0,475	24E	0,354	25B	0,393	29A	0,604	35A	0,408	24D	0,319	2B	0,323	24F	0,508	31A
0,294	10B	0,353	3B	0,267	31A	0,329	2A	0,225	30B	0,296	22A	0,282	7A	0,303	7A	0,258	7A
0,292	4A	0,347	31A	0,254	21A	0,244	33A	0,217	4B	0,285	24B	0,279	24A	0,243	24B	0,258	24C
0,290	32A	0,307	6A	0,212	3B	0,221	3B	0,199	2B	0,279	6B	0,262	3A	0,242	21B	0,220	26A
0,274	24D	0,251	5A	0,199	8A	0,204	34A	0,178	30A	0,279	2A	0,255	21A	0,224	3B	0,177	30A
0,266	9A	0,196	21B	0,174	11A	0,174	29B	0,161	8A	0,250	2B	0,208	24E	0,194	29A	0,175	27B
0,254	5A	0,187	27B	0,161	8B	0,164	11A	0,157	26D	0,220	35A	0,180	12A	0,189	29B	0,166	24D
0,242	33A	0,183	6C	0,154	12B	0,163	3A	0,153	24E	0,159	6C	0,169	35A	0,185	22A	0,135	12B
0,232	18C	0,169	19A	0,152	27A	0,154	32A	0,140	4A	0,156	31A	0,162	2A	0,172	35A	0,135	18B
0,202	4B	0,165	30B	0,146	3A	0,145	28A	0,120	5A	0,146	21A	0,158	34A	0,127	21A	0,129	11A
0,188	3B	0,150	27A	0,135	8Adic	0,127	22A	0,116	6A	0,138	32A	0,153	3B	0,109	6A	0,114	2B
0,169	35A	0,148	33A	0,131	24D	0,123	8Adic	0,107	8B	0,138	33A	0,137	24C	0,108	5A	0,105	4A
0,151	24A	0,142	20A	0,128	5A	0,123	24C	0,101	8Adic	0,131	18B	0,136	11A	0,097	31A	0,093	12A
0,147	2B	0,133	2A	0,128	24B	0,111	8A	0,096	18C	0,110	21B	0,131	5A	0,097	30A	0,088	4B
0,127	24B	0,131	24B	0,123	34A	0,098	12A	0,074	12A	0,100	28A	0,126	33A	0,085	3A	0,082	26D
0,086	31A	0,124	3A	0,106	24F	0,088	19A	0,071	25A	0,097	25B	0,123	22A	0,081	30B	0,078	32A
0,072	29A	0,100	32A	0,093	2A	0,079	12B	0,069	12B	0,073	18C	0,092	32A	0,076	24A	0,071	30B
0,065	11A	0,099	30A	0,092	33A	0,055	24D	0,063	25B	0,070	25A	0,091	12B	0,063	8A	0,066	3A
0,062	22A	0,094	29B	0,077	9A	0,054	8B	0,049	20A	0,066	34A	0,083	6B	0,053	12B	0,039	21B
0,042	12B	0,093	26D	0,062	10A	0,045	26D	0,047	24C	0,057	30B	0,075	4B	0,050	11A	0,025	8B
0,041	6A	0,063	10A	0,058	30A	0,039	9A	0,039	21A	0,043	8B	0,060	25B	0,030	10A	0,024	6A
0,036	28A	0,047	18C	0,052	10B	0,037	18B	0,035	26A	0,040	3A	0,038	27A	0,025	8Adic	0,022	21A
0,033	18A	0,047	34A	0,047	26D	0,031	26A	0,034	18A	0,032	7A	0,035	21B	0,017	27B	0,017	8A
0,006	3A	0,038	10B	0,028	24A	0,023	35A	0,025	6C	0,025	30A	0,029	19A	0,003	18C	0,016	35A
0,003	12A	0,011	18A	0,018	27B	0,021	10B	0,013	3B	0,012	29A	0,026	25A	-0,001	6C	0,016	6C
-0,004	26A	-0,004	9A	0,012	32A	0,020	20A	-0,016	24B	0,011	24A	0,000	26A	-0,002	4A	0,013	9A
-0,007	17A	-0,009	22A	0,004	26A	0,014	25A	-0,017	34A	0,007	19A	-0,013	10B	-0,007	8B	0,010	25A
-0,023	29B	-0,017	6B	0,003	18C	0,013	24F	-0,030	29A	0,003	18A	-0,013	6C	-0,011	27A	0,009	27A

COMPONENTE (FACTOR)																	
1		2		3		4		5		6		7		8		9	
-0,023	24E	-0,029	2B	0,001	17A	0,003	30B	-0,032	22A	-0,002	8A	-0,023	17B	-0,013	12A	0,005	10A
-0,033	18B	-0,031	26A	-0,002	12A	0,002	4A	-0,039	10A	-0,020	26D	-0,024	28A	-0,016	25A	0,001	3B
-0,042	21B	-0,047	21A	-0,007	30B	0,000	10A	-0,039	2A	-0,034	20A	-0,031	9A	-0,019	34A	-0,003	6B
-0,047	17B	-0,048	24D	-0,016	35A	-0,007	2B	-0,040	33A	-0,038	4A	-0,033	20A	-0,020	10B	-0,020	18C
-0,070	27B	-0,062	12A	-0,027	25A	-0,008	6A	-0,042	31A	-0,045	17B	-0,039	30B	-0,030	4B	-0,025	10B
-0,070	26D	-0,063	25A	-0,034	28A	-0,016	24B	-0,054	11A	-0,048	17A	-0,051	4A	-0,049	20A	-0,027	34A
-0,078	20A	-0,076	25B	-0,035	18A	-0,044	31A	-0,062	28A	-0,063	6A	-0,056	10A	-0,091	6B	-0,028	8Adic
-0,083	6C	-0,080	28A	-0,038	19A	-0,054	27A	-0,062	27A	-0,064	29B	-0,057	27B	-0,093	28A	-0,058	17A
-0,097	8B	-0,082	8A	-0,039	17B	-0,054	30A	-0,070	10B	-0,069	12B	-0,067	8Adic	-0,100	18A	-0,062	24F
-0,100	24F	-0,088	12B	-0,048	20A	-0,058	4B	-0,079	6B	-0,075	8Adic	-0,080	24D	-0,104	25B	-0,074	17B
-0,101	27A	-0,093	24C	-0,113	4A	-0,098	7A	-0,088	32A	-0,085	12A	-0,097	6A	-0,114	32A	-0,074	28A
-0,145	7A	-0,095	4B	-0,118	6B	-0,101	5A	-0,090	18B	-0,086	27B	-0,100	29B	-0,123	33A	-0,082	33A
-0,147	6B	-0,101	8Adic	-0,137	24E	-0,118	6C	-0,104	9A	-0,089	4B	-0,106	24F	-0,127	2B	-0,084	29A
-0,149	21A	-0,109	18B	-0,169	7A	-0,124	17A	-0,105	29B	-0,089	27A	-0,109	8A	-0,132	24C	-0,088	24E
-0,151	25A	-0,112	7A	-0,178	22A	-0,125	25B	-0,111	24A	-0,093	26A	-0,115	18C	-0,155	24E	-0,090	18A
-0,173	8A	-0,115	8B	-0,181	2B	-0,137	24E	-0,119	24F	-0,133	10A	-0,122	18B	-0,158	18B	-0,091	2A
-0,195	25B	-0,141	17A	-0,185	21B	-0,160	21B	-0,120	27B	-0,150	9A	-0,124	26D	-0,159	24D	-0,106	24B
-0,208	2A	-0,153	29A	-0,222	29A	-0,165	6B	-0,130	21B	-0,153	10B	-0,133	8B	-0,161	19A	-0,116	24A
-0,209	8Adic	-0,185	17B	-0,225	4B	-0,170	27B	-0,144	19A	-0,159	24F	-0,138	18A	-0,164	17B	-0,117	20A
-0,217	19A	-0,188	24A	-0,242	18B	-0,177	17B	-0,195	24D	-0,160	3B	-0,139	30A	-0,172	2A	-0,174	29B
-0,279	34A	-0,220	11A	-0,257	24C	-0,286	18C	-0,203	17A	-0,189	24E	-0,169	17A	-0,200	9A	-0,184	22A
-0,287	24C	-0,235	4A	-0,300	6C	-0,322	18A	-0,234	17B	-0,204	5A	-0,174	29A	-0,205	17A	-0,210	5A
-0,346	30B	-0,263	35A	-0,314	6A	-0,356	21A	-0,266	3A	-0,230	11A	-0,193	31A	-0,232	26D	-0,274	19A
-0,355	30A	-0,314	24F	-0,353	29B	-0,356	24A	-0,415	7A	-0,266	24C	-0,371	24B	-0,274	26A	-0,294	25B

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 18 componentes extraídos

Correlación item-factor mayor o igual a 0,400, independiente del signo

Correlación item-factor menor o igual a 0,050, independiente del signo



El mundo definitivamente ha dado un vuelco, estamos sin lugar a dudas en la revolución digital, la manera como interactuamos, trabajamos y aprendemos exige un teclado y una pantalla virtual. Como educadores tenemos el deber de manejar las herramientas de la "Generación Net".

La Autors



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Facultad de Filología
Departamento de Lengua Española