



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Tecnología en la enseñanza de idiomas:

El caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana

Noviembre de 2021

Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Presenta: Mtro. César Augusto Borromeo García

Director de tesis: Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez

Agradecimientos

Se agradece al CONACYT por su apoyo para la realización de este trabajo doctoral, a través de su apoyo a posgrados de calidad en México.

Se agradece a todos los profesores, sinodales y asesores que en algún momento intervinieron con palabras de apoyo, comentarios y sugerencias sobre la investigación, que apoyaron a que este trabajo fuera aún mejor.

Se agradece también a todos los lectores del trabajo de tesis final, en brindar el apoyo temporal y esfuerzo personal para realizar la lectura y brindar comentarios que permitieran mejorar esta investigación.

Agradezco a mi familia por apoyarme en este largo y sinuoso camino.

Glosario de términos y significado de siglas

El lector puede referirse a esta sección en caso de toparse con algún término o sigla durante la lectura y que, debido a la extensión del documento, no recuerde o no localice dentro del texto. Se organiza de forma alfabética.

- CAAFI: Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas.
- Centros de Idioma: Escuelas de idioma de la Universidad Veracruzana que dependen de la Dirección de Relaciones Internacionales UV, con excepción del CAAFI (ver término en este glosario) que depende de la Facultad de Idiomas, cuya función es la promoción y enseñanza de lenguas extranjeras al público en general y miembros de la UV.
- CETI: Comité Estratégico de Tecnologías de Información.
- Consejo Técnico: Entidad formada por representantes de varios programas educativos de una Facultad que toman decisiones de aspectos académicos, pedagógicos y metodológicos que impactan en la misma Facultad.
- DELEX: Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Idiomas.
- DGTI: Dirección General de Tecnologías de Información de la Universidad Veracruzana.
- Dispositivo digital: Categoría en la que se encuentran las computadoras (*desktop* o de escritorio, y *laptop* o portátil), teléfonos inteligentes (*smartphones*), tabletas, relojes inteligentes, impresoras, etc.
- EaD: Educación a Distancia.
- EaDV: Educación a Distancia Virtual.
- Eminus: Plataforma de distribución de contenido propietaria de la Universidad Veracruzana.
- Experiencia Educativa o EE: Nombre que se le brinda en la Universidad Veracruzana en el modelo actual a las materias o asignaturas.
- FD: Formación Docente.
- FIUV: Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.
- Hardware: Parte táctil de un dispositivo digital, en la cual se incluyen teclado, ratón, pantalla, o componentes internos como disco duro, memoria RAM, etc.
- IES: Institución(es) de Educación Superior.

- Junta Académica: Reuniones que tienen los profesores de una Facultad donde se discuten temas que impactan a la misma, sus miembros y acciones. No se discuten temas sobre Academias en particular, sino temas más generales.
- Junta de Academia: Reuniones que tienen los profesores titulares de una Academia para discutir temas relacionados a la misma. Está limitada a algunos profesores que toman decisiones que los demás deben seguir.
- MEIF: Modelo Educativo Integral y Flexible, modelo educativo vigente en la Universidad Veracruzana.
- MEILE: Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.
- Modelo híbrido: Ver *multimodalidad*.
- Modelo mixto: Ver *multimodalidad*.
- Multimedia: Objeto que reúne varios medios de forma integrada, como audio y video.
- Multimodalidad: Modelo educativo que conjunta la presencialidad con la educación a distancia.
- Ofimática: Materiales y programas informáticos que se aplican al trabajo de oficina.
- PDF: Archivo de texto portable, Portable Document Format.
- PE: Políticas Educativas.
- Plan Rectoral: Plan de trabajo propuesto por el Rector en turno de la Universidad Veracruzana, incluye metas, objetivos, visión y misión generales.
- Plataformas de distribución de contenido: Método por el cual los profesores brindan el contenido de una clase (lecturas, tareas, videos, audios, etc.), con el uso de una plataforma alojada en servidores de internet.
- PP: Políticas Públicas.
- PPT: Archivo de presentación de diapositivas propietario de Microsoft Power Point.
- ProFA: Programa de Formación de Académicos, dependiente del Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa.
- Profesor y tomador de decisión: Persona cuya labor principal es la docencia, pero debido a su puesto al momento de la elaboración de este trabajo, también es tomador de decisiones a un nivel de Facultad.
- Propietario: Adjetivo que indica que un objeto es propio de una persona, institución o compañía.
- Semipresencialidad: Ver *multimodalidad*.

- Sistema Operativo: Programa de computación que controla un dispositivo digital.
- Smartphone: Teléfono inteligente (con aplicaciones que maximizan sus funciones).
- Software: Programas computacionales que se instalan en dispositivos digitales con una función específica (administración, control, presentación, organización, edición, etc.).
- Tablet: Dispositivo digital que tiene una pantalla grande y funciones similares a las de una laptop, pero con sistema operativo móvil.
- TAT: Teoría del Aprendizaje Transformativo.
- TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Tomador de decisión: Persona cuya labor es administrativa, y que por su posición jerárquica tiene una gran influencia sobre lo que se decide tanto administrativa como académicamente.
- UV: Universidad Veracruzana.
- UV²/UV2: Universidad Veracruzana Virtual, un programa de la UV, hoy terminado, que trató de llevar la virtualidad total de programas educativos al público.
- Wearables: Dispositivos digitales que se utilizan como accesorios de ropa.

Resumen Ejecutivo

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen una gran historia dentro de la docencia de idiomas. Y en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (FIUV), no es la excepción. En este trabajo se analiza el papel que tienen las TIC, la forma en que los profesores las implementan, y el papel que tiene la institución en su integración al currículo y actividades docentes, esto a través de las políticas que implementan en dicha materia.

Para conocer estos detalles se llevó a cabo una investigación en dos etapas: la primera documental, y la segunda empírica. En la primera se buscaron todos los documentos que hablaran y describieran los temas principales sobre políticas educativas en instituciones de educación superior, con foco en las políticas sobre TIC. Luego, en la etapa empírica, se llevó a cabo una serie de entrevistas con profesores, profesores-tomadores de decisiones, y tomadores de decisiones en niveles jerárquicos altos en la Universidad Veracruzana. A través de un análisis interpretativo, y triangulando información obtenida en la etapa documental se obtuvieron resultados relevantes.

El principal resultado es que existen políticas, tecnológicas y de otras índoles, que parecen tener más peso que otras, y que llevan a que algunas acciones se olviden, y otras se sobre expongan, causando un desbalance. Los entrevistados aseveraron que, si bien la institución está en buenas condiciones en términos de inclusión de TIC (mejor que apenas unos años atrás), también queda un gran camino que recorrer para estar a un nivel competitivo con otras instituciones del país.

Se llegó a la conclusión de que una gran cantidad de temas son omitidos por las autoridades de la institución, y esto confirma que la importancia se da más a los números e indicadores que a la calidad o atención a la comunidad. Por tanto, se llevan a cabo algunas recomendaciones que la institución podría seguir con el fin de mejorar estos aspectos olvidados, en muchos casos, de manera intencional.

Introducción	14
El inicio: el camino hacia las políticas sobre TIC	15
<i>Organismos internacionales: dictadores de política educativa a nivel internacional</i>	16
Omisiones: políticas no declaradas	19
Políticas educativas: TIC	20
TIC para la enseñanza de idiomas	22
Formación docente	22
Problema de investigación	24
Preguntas de investigación	28
Objetivos de investigación	28
Premisa de investigación.....	29
Justificación (relevancia de la investigación).....	30
Etapas de la investigación	32
Estructura de la tesis	33
 Capítulo 1. Políticas Públicas	 37
Introducción	37
1.1 Definición	38
1.2 Política educativa	42
1.3 Política de inacción u omisión	46
1.4 Niveles de la política.....	49
1.4.1 El nivel discursivo	50
1.4.2 El nivel normativo	51
1.4.3 El nivel programático y organizativo.....	53
1.4.4 El nivel operacional	56
1.5 Proceso de generación de una política pública	59
Conclusiones	61
 Capítulo 2. Formación Docente.....	 62
Introducción	62
2.1 Definición	63
2.2. Antecedentes	65
2.3 Modelos de formación docente	68
2.3.1 Fuente de la formación	68
2.3.1.1 Gubernamental.....	69
2.3.1.2 Institucional	70
2.3.1.3 Colaborativo	72
2.3.2 Canal por el que se brinda la formación.....	74
2.3.2.1 Presencial.....	74
2.3.2.2 A distancia.....	76
2.3.2.3 Semipresencial.....	76
2.4 Políticas de formación docente	80
2.4.1 Internacionales.....	81
2.4.2 Políticas Nacionales	94
Conclusiones	105
 Capítulo 3. Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior..	 107
Introducción	107
3.1 Definición de TIC	109

3.2 Las TIC en educación: orígenes y momento actual	111
3.3 Las TIC en la enseñanza de idiomas	115
3.3.1 <i>Métodos de enseñanza de idiomas y sus tecnologías</i>	116
3.3.1.1 El método de gramática traducción	117
3.3.1.2 El movimiento de reforma y el establecimiento del Método Directo	119
3.3.1.3 El método audio lingual	120
3.3.1.4 El enfoque comunicativo	122
3.3.1.5 La enseñanza de idiomas actual	126
3.4 Enseñanza de lenguas asistido por computadora	128
Conclusiones	135
Capítulo 4. Educación a Distancia.....	136
Introducción	136
4.1 Definición	137
4.2 Antecedentes	137
4.3 Características de la Educación a Distancia.....	140
4.3.1 <i>Característica: distancia entre actores</i>	140
4.3.2 <i>Característica: beneficios y desventajas</i>	140
4.3.3 <i>Característica: variedad de cursos y reconocimientos</i>	143
4.3.4 <i>Característica: costo y/o gratuidad</i>	143
4.4 Acciones hacia las características de la Educación a Distancia	145
4.4.1 <i>Políticas hacia la característica: distancia entre actores</i>	145
4.4.2 <i>Políticas hacia la característica: beneficios y desventajas</i>	148
4.4.3 <i>Políticas hacia la característica: variedad de cursos y reconocimientos</i>	153
4.4.4 <i>Políticas hacia la característica: costo y/o gratuidad</i>	156
Conclusiones	159
Capítulo 5. Contexto.....	161
Introducción	161
5.1 Internacional	162
5.1.1 <i>Formación docente</i>	162
5.1.2 <i>Las TIC en la educación</i>	165
5.1.2.1 Las computadoras.....	165
5.1.2.2 El internet	171
5.1.2.3 Dispositivos móviles.....	173
5.2 México	175
5.2.1 <i>Formación docente</i>	176
5.2.1.1 En México	176
5.2.2 <i>Las TIC en la educación</i>	180
5.2.2.1 Las computadoras.....	180
5.2.2.2 El internet	185
5.2.2.3 Dispositivos móviles.....	188
5.2.3 <i>Facultad de Idiomas UV: su situación</i>	190
5.2.3.1 Formación docente.....	190
5.2.3.2 TIC en la FIUV.....	194
5.2.3.3 Impacto de la FIUV en la sociedad veracruzana y mexicana	196
Conclusiones	198
Capítulo 6. Marco Teórico	199

Introducción	199
6.1 Teorías sobre profesores y TIC	200
6.1.1 <i>Constructivismo</i>	201
6.1.2 <i>Sociología de las TIC implementadas en la educación</i>	203
6.1.3 <i>Conectivismo</i>	205
6.1.4 <i>Aprendizaje colaborativo</i>	206
6.2 Consideraciones sobre la selección de una teoría sobre otras	208
6.3 Teoría del aprendizaje transformativo: antecedentes	208
6.4 TAT: Conceptos principales	211
6.4.1 <i>Marco de referencia</i>	212
6.4.2 <i>Hábitos de mente</i>	213
6.4.3 <i>Puntos de vista</i>	214
6.4.4 <i>Esquemas de significado</i>	215
6.5 Dar significado y transformación	216
6.5.1 <i>Las bases</i>	216
6.5.2 <i>El proceso</i>	218
6.5.3 <i>Un dilema desorientador</i>	219
6.5.4 <i>Culpa, enojo, miedo o vergüenza</i>	221
6.5.5 <i>¿Cambios forzosos?</i>	222
6.5.6 <i>Tipos de aprendizaje</i>	223
6.6 Relación con las políticas educativas.....	225
6.7 Gobernanza en red	227
<i>Definición</i>	228
<i>Autonomía del Estado</i>	230
<i>Interdependencia</i>	231
<i>Interacción continua entre miembros de la red</i>	233
<i>Reglas establecidas y respetadas por los miembros</i>	233
<i>Autoorganización</i>	234
<i>Ejemplificación sobre la gobernanza en red</i>	236
Conclusiones	238
Capítulo 7. Estrategia Metodológica	240
Introducción	240
7.1 Caracterización de la investigación	240
7.1.1 <i>Modelo cualitativo</i>	240
7.1.2 <i>Enfoque de investigación</i>	241
7.1.3 <i>Enfoque metodológico</i>	241
7.1.4 <i>Tipo de estudio</i>	243
7.1.5 <i>Método</i>	243
7.1.6 <i>Técnica</i>	245
7.1.7 <i>Instrumento</i>	247
7.2 Caracterización de los informantes clave (participantes)	247
7.2.1 <i>Población</i>	247
7.2.2 <i>Informantes clave</i>	249
7.3 Construcción del instrumento	250
7.3.1 <i>Categorías</i>	250
7.3.2 <i>Indicadores</i>	251
7.3.3 <i>Preguntas</i>	255

7.4 Pilotaje	256
7.4.1 Primera etapa de pilotaje	257
7.4.2 Notas de la primera etapa de pilotaje	260
7.4.3 Segunda etapa de pilotaje	261
7.4.4 Notas de la segunda etapa de pilotaje.....	263
7.4.5 Tercera etapa de pilotaje	264
7.5 Entrevistas con los participantes.....	265
7.5.1 Herramienta de grabación	265
7.5.2. Entrevistas a participantes.....	266
Primera entrevista	266
Segunda entrevista	267
Tercera entrevista.....	268
Cuarta entrevista	269
Quinta entrevista	270
Sexta entrevista	270
Séptima entrevista.....	271
Octava entrevista.....	272
Novena entrevista.....	272
Décima entrevista.....	273
Décimo primera entrevista	274
Décimo segunda y última entrevista	274
7.6 Dificultades durante la etapa de recolección de datos	275
7.7 Técnica de transcripción y tratamiento de los archivos de audio	276
7.1 Organización de archivos en computadora.....	276
7.2 Software de transcripción	277
7.3 Proceso de transcripción	278
7.4 Herramienta de análisis cualitativo	278
7.5 La codificación: primer paso	281
7.6 La codificación: segundo paso.....	283
Conclusiones	285
Capítulo 8. Resultados: Políticas de la Universidad Veracruzana.....	287
Introducción	287
8.1 Organización de información	287
8.1.1 Política educativa.....	288
8.1.1.1 Importancia de las decisiones institucionales.....	288
Las políticas tienen un gran peso en toda actividad dentro de la UV	288
Políticas de inacción.....	291
8.1.1.2 Discusiones internas sobre las necesidades	293
Espacios insuficientes para la discusión.....	293
8.1.1.3 Participación del profesorado en las decisiones.....	298
Nivel de participación en la toma de decisiones.....	298
Participación por conveniencia económica o profesional	302
Participación real	307
8.1.1.4 Atención de autoridades superiores a peticiones	309
Considerados, pero en rezago	309
1) Falta mejorar la infraestructura física y aumentar espacios.....	311
2) Contrataciones de los profesores	315

3) El financiamiento para sus proyectos	318
Conclusiones	323
Capítulo 9. Resultados: Políticas sobre Formación Docente, TIC y Educación a Distancia en la UV	325
Introducción	325
9.1 Formación docente	325
9.1.1 <i>Importancia de la formación docente</i>	325
9.1.2 <i>Formación reciente</i>	327
9.1.3 <i>Fuente de la formación e inversión económica</i>	330
9.1.4 <i>Impacto de la formación</i>	336
Intentos	336
Simulación	338
No existen condiciones en la FIUV para aplicación en vida real	340
9.1.5 <i>Características de la formación de la institución</i>	342
9.1.6 <i>Modalidad de formación</i>	343
9.2 TIC en educación superior	344
9.2.1 <i>TIC esencial en IES</i>	345
9.2.2 <i>Conocimientos básicos</i>	350
Uso de dispositivos	350
Tratamiento de la información	351
9.2.3 <i>Oportunidades de formación en TIC</i>	352
Continuas	353
Condiciones dificultan que conocimientos se apliquen prácticamente	354
9.2.4 <i>Impacto en calidad</i>	354
9.2.5 <i>Impacto en interés (alumnado)</i>	355
9.2.6 <i>Impacto en docencia, procesos docentes y administrativos</i>	356
9.2.7 <i>Disponibilidad de TIC</i>	359
9.3 Educación a distancia	361
9.3.1 <i>Actualidad de la disciplina en la EaD</i>	361
9.3.2 <i>TIC necesaria y disponible</i>	366
9.3.3 <i>Modalidades empleadas</i>	368
9.3.4 <i>Calidad vs presencial</i>	371
9.3.5 <i>Futuro de la EaD en la disciplina</i>	372
Conclusiones	374
Conclusiones Finales	376
Recomendaciones	388
<i>Formación docente</i>	389
<i>TIC y educación a distancia</i>	390
<i>Otros apartados</i>	392
Referencias	395
Anexo 1. Autorización para ingreso a la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana para entrevistar participantes	420
Anexo 2. Petición/Invitación para participar en entrevista para autoridades localizadas en el Edificio de Rectoría UV	421

Anexo 3. Acuse de recibo del sistema Mkatsiná de las preguntas de entrevista enviadas al titular de la DGTI.	424
Anexo 4. Consentimiento Informado provisto a cada entrevistado	431

Índice de Figuras

Figura 1 Ejemplo circular de beneficiarios y afectados. Fuente: elaboración propia.....	41
Figura 2 Círculo vicioso de las TIC y los profesores de Lengua Inglesa (Borromeo, 2017, p. 156) ...	48
Figura 3 Influencia en política de organismos internacionales. Fuente: elaboración propia.....	82
Figura 4 Recomendaciones de organismos internacionales y sus interpretaciones. Fuente: elaboración propia.	83
Figura 5 Relación de estudiantes por profesor. Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES, Tuirán y Quintanilla (2012) y Mendoza (2018).....	85
Figura 6 Rol del profesor según su interacción con el estudiante. Fuente: Passey (2016, p. 14)...	147
Figura 7 División del mercado de dispositivos digitales (Fuente: StatCounter, 2019).	175
Figura 8 Organigrama de la UV hasta el ProFA (Pulido, 2017; UV, 2018).....	178
Figura 9 Cantidad de profesores que tomaron cursos en ProFA y tendencia (con fuente de Programa de Formación de Académicos UV, 2015b, p. 19)	179
Figura 10 Nivel 1 y 2 de los marcos de referencia. Fuente: elaboración propia.	213
Figura 11 Nivel 1, 2 y 3 de los marcos de referencia. Fuente: elaboración propia.	215
Figura 12 Transformación desde elementos pequeños a grandes. Fuente: elaboración propia. ..	224
Figura 13 Círculo vicioso de las TIC y los profesores de Lengua Inglesa. Fuente: Borromeo (2017, p. 156).	226
Figura 14 Ejemplo de una red de redes. Fuente: elaboración propia.	229
Figura 15 Red de redes, grupo de la UV con otros grupos. Fuente: elaboración propia.....	237
Figura 16 Método seguido de creación de categorías e indicadores. Fuente: Elaboración propia con información de Cisterna (2005, p. 66).....	251
Figura 17 Atlas.Ti 6, botón de codificación. Fuente: elaboración propia.	280
Figura 18 Atlas.Ti 6, menú para codificación. Fuente: elaboración propia.	280
Figura 19 Aplicación Deckboard de Android para codificación. Fuente: elaboración propia.	281
Figura 20 Espacios de toma de decisiones y su influencia. Fuente: elaboración propia.....	301

Índice de Tablas

Tabla 1 Modelos de educación de la SEP.	77
Tabla 2 Incremento absoluto y porcentual de usuarios de computadoras en México entre 2001 y 2013.	184
Tabla 3 Países con conexión independiente a internet (por orden cronológico).....	185
Tabla 4 Cantidad de profesores de la FIUV acreditador por ProFA.....	193
Tabla 5 Evolución de la TAT a partir de aportaciones de Jack Mezirow.....	210
Tabla 6 Distribución de profesores de la FIUV por programa y por tipo de contratación y exclusividad.	248
Tabla 7 Tabla inicial de categorías e indicadores combinados.....	252
Tabla 8 Temas, descripciones e indicadores.	253

Tabla 9 Pregunta por indicador y objetivo de investigación al que responde..	255
Tabla 10 Símbolos y significados para la transcripción.	278
Tabla 11 Participantes y su papel.	282
Tabla 12 Resultados de la codificación por categoría.	283
Tabla 13 Resultado de la segunda etapa de codificación.	284

Introducción

“Las tecnologías forman parte de nuestras vidas, incluyendo la académica” (o una variación con un estilo similar) es una frase que se lee continuamente en las introducciones de trabajos de tesis, artículos, capítulos de libro y memorias de congresos que están relacionados con las TIC y el impacto que han tenido en cierta población, en este caso, la educativa. Claro es cierto. No se niega esta realidad. Pero se debe de ir más allá. Primeramente, se debe de considerar que existen definiciones separadas para *tecnología*, *tecnología digital* y *tecnología tradicional*. Ése es un diferenciador enorme cuando se considera y se habla de las tecnologías educativas. La primera, a grandes rasgos, habla de la aplicación del conocimiento científico para la mejora de la vida humana. La segunda habla de estas aplicaciones, pero en un sentido que incluya a los medios electrónicos de información y comunicación, incluyendo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La tercera habla de las tecnologías que en algún momento fueron innovadoras, emergentes y que hoy han sido reemplazadas por las digitales. Ejemplo de las primeras pueden ser métodos de enseñanza, protocolos de comunicación, o un dispositivo que maximice las capacidades o habilidades humanas (un martillo para golpear más contundentemente), o bien que disminuya las inhabilidades o discapacidades con las que contamos o carecemos (un tanque de oxígeno que nos permite respirar bajo el agua). Ejemplos de las segundas pueden ser redes sociales, tabletas, computadoras y celulares inteligentes. Y ejemplos de las terceras pueden ser la radio, la televisión o incluso el pizarrón de gis o de plumón. En consecuencia, lo primero que se debe lograr es ser claro respecto a cuál de las *tecnologías* se habla en los trabajos.

En segundo lugar, se debe de contextualizar de forma adecuada el momento y espacio donde se implementan. Es común creer que una solución que funcionó correctamente en un contexto funcionará exactamente igual en otro. Nada más alejado de la realidad. Cada situación es muy particular, y un copia/pega de un método de implementación de una *tecnología* (cualquiera que sea: tradicional o digital), sólo será realmente efectiva cuando se contextualice de forma adecuada. Es decir, el copia/pega no podrá ser efectivo. Se debe de rehacer, adaptar y evaluar. Grandes errores se han llevado a cabo en este sentido, tratando de importar procesos y herramientas que funcionaron bien en otros países, estados, ciudades o escuelas, pero que una vez que se llevan a otro lugar, con tantas variables distintas e incluso imprevistas, muchas personas se sorprenden que no haya sido efectiva su importación. Y en vez de construir sobre lo aprendido, es más

común ver que ya se está observando qué otro método o herramienta importar, la cual seguirá, seguramente, el mismo camino de falta de planeación e implementación.

Asimismo, se ha olvidado de la parte histórica de las tecnologías y su implementación. Este elemento es de suma importancia para comprender la actualidad y el camino que se desea seguir. Los estudios que obvian esta parte suelen fallar en la evaluación de objetivos y su cumplimiento, debido a que olvidan que ya existe un camino recorrido que puede significar una gran diferencia al momento de analizar la información. Y no sólo eso, como se mencionó anteriormente, el no aprender de los errores del pasado lleva a que se sigan cometiendo los mismos errores. Esto no sólo significa un atraso respecto a otros contextos, sino que también se traduce en una inversión económica, temporal, profesional y personal que se vuelve un gasto, muchas veces innecesario e irrecuperable.

Parece que la toma de decisiones muchas veces carece de estos elementos. Y esto nos lleva a que esta actividad tenga errores y problemas. Además de que muchas veces se lleva de una forma exclusiva, sin integración de los participantes y actores a quienes las políticas impactarán. Y precisamente, la inclusión de estos elementos permitiría llevar una mejor toma de decisiones. No obstante, tanto a nivel nacional como institucional, esto se omite o se considera poco, llevando a errores, y a no querer observar hacia el pasado y medir la eficacia con que se ha llevado la política en cualquier nivel. Parece la receta para una tormenta perfecta.

El foco de esta sección es permitir al lector identificar los elementos del trabajo completo con el fin de comprenderlo en un nivel introductorio. Así, en esta sección de Introducción se menciona el camino recorrido hacia la selección del tema de investigación, y cómo la interacción entre el objeto del estudio marcó significativamente el camino que se seguiría para este estudio. Se trata de ahondar de forma introductoria en los elementos que llevaron a la selección del tema. Claro que estos pueden ser revisados en su totalidad en el cuerpo del documento completo, pero de inicio son necesarios, y se presentan aquí.

El inicio: el camino hacia las políticas sobre TIC

Las políticas públicas como un objeto de estudio comenzaron su camino a inicios de la década de 1950 por Harold Lasswell. En *La orientación hacia las políticas*, Lasswell (2000) menciona que la ciencia de las políticas es “el conjunto de disciplinas que se ocupan de explicar los procesos de elaboración y ejecución de las políticas, y se encargan de

localizar datos y elaborar interpretaciones relevantes para los problemas de políticas de un periodo determinado” (p. 102). Cabe señalar que para Lasswell, las políticas públicas no necesariamente significan gubernamentales, sino de injerencia pública, es decir, en aquellos espacios donde la sociedad negocia y trata con una autoridad (gubernamental, institucional, etc.) que tiene la facultad de dirigir el desarrollo de la misma sociedad a largo plazo. Desde ese momento comenzó el estudio de las políticas públicas en las ciencias sociales como una disciplina formal. Y aunque el tema ha sido ampliamente estudiado en el mundo y en México, sigue siendo un campo de reciente creación. Las políticas públicas tienen un área de estudio que se refiere exclusivamente a las decisiones sobre la educación. A éstas se les ha denominado políticas educativas. El presente trabajo discute éstas, particularmente aquellas que están relacionadas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En México, las políticas de educación han sido implementadas principalmente por el Gobierno Federal. Tal como menciona Ejea (2011, p. 15), en México la modernización de la educación comenzó en 1989, tratando de pasar de una perspectiva de cobertura a calidad. A través del Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México comienza un camino de desarrollo a largo plazo que involucra a diversos presidentes de la República y brinda cierta continuidad a la educación incluso a través de los sexenios presidenciales (Ejea, 2011, p. 18). Anteriormente, los planes eran más sexenales y desligados, lo que no permitía que existiera una continuidad en el desarrollo de la educación. De tal forma, encontramos que la educación, incluyendo la superior, ha sido impulsada por el gobierno federal y, a su vez también por organismos internacionales.

Organismos internacionales: dictadores de política educativa a nivel internacional

Internacionalmente, la política en la educación superior ha sido dictada por cuatro organismos. De acuerdo con Maldonado (2000, p. 52) éstas han sido: el Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO); y en América Latina el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos organismos, al trabajar en conjunto con gobiernos de distintos países, han logrado influenciar de alguna forma a la educación superior en todos los rincones del mundo, y han obtenido la cooperación de distintas asociaciones en distintos países. Si bien hay críticas de la intervención de organismos

internacionales, debido a que no siempre son planes contextualizados para cada caso, sino muy amplios y generales que se deben ajustar conforme vayan llegando a cada país, no se puede negar que han existido avances en diversas áreas gracias al apoyo económico y asesoría de estos organismos. Es importante señalar que dichas organizaciones son altamente influyentes en las instituciones de educación superior, y de tal manera, muchas veces dictan la política institucional, en ocasiones incluso más que la política nacional. Esto se da mayormente debido a que seguir dichas políticas significa un apoyo económico.

El Banco Mundial es uno de los principales productores de políticas educativas en el mundo (Maldonado, 2000, p. 54). Si bien este no fue su fin principal, ha intervenido en diversos países para erradicar la pobreza, y fijando en la educación su curso de acción para este fin. Para el caso de la educación superior, el BM hace énfasis en contextualizarla dentro de un mundo globalizado, e interesándose en la internacionalización de las políticas educativas. Es decir, el BM tiene el interés de mejorar la educación desde 1963, fecha en que hizo su primera intervención en la educación en Túnez. El BM, a través de estos planes, investigaciones, reportes e intervenciones en territorio nacional, ha sido una importante influencia en el desarrollo de la educación en México. No obstante, su enfoque donde la educación superior debe ser internacional e incluirse en los planes de un mundo hiperconectado (socialmente), vuelve sus políticas centralistas. Es decir, la visión no es tan regional como lo es internacional. Esto pone en desventaja a algunas naciones que deben adherirse a las condiciones que se imponen para ser apoyados.

La UNESCO, por su parte, ha sido uno de los grandes desarrolladores de políticas educativas a nivel mundial y regional (Maldonado, 2000, p. 57). En la década de 1980 se inicia su intervención en América Latina bajo el ideal de mejorar la calidad de vida de las personas. Ya en la década de 1990, el foco comienza a ser la educación como el elemento crucial para el desarrollo de las naciones (UNESCO, 1998a). Durante esta década, se llevarían a cabo una serie de conferencias y acuerdos en América Latina para transformar la educación. México, al ser miembro de la UNESCO y estar dentro del grupo de atención de estos acuerdos, se ve impregnado por todos los esfuerzos regionales de ese tiempo. Quizá es el organismo internacional que más se preocupa por desarrollar y maximizar los intereses regionales. Sin embargo, a un nivel local, la aplicación de políticas que están bien vistas a un nivel regional, pero que quizá no funcionan a nivel institución o local puede significar una gran diferencia.

Por su parte, la OCDE se ha dedicado a la creación de políticas en diversos temas, enfocados principalmente en el desarrollo económico, pero también social (Maldonado, 2000, p. 58). En temas de educación superior, la OCDE se ha preocupado principalmente en la transición entre la formación profesional y la actividad laboral. En México, la OCDE ha tenido un gran impacto en la propuesta, el desarrollo, la aplicación y la crítica de políticas propuestas (Latapí, 1996), principalmente en ciencia y tecnología (Maldonado, 2000; OCDE, 1994). La intervención de la OCDE en México es apoyada, en gran medida, por la Secretaría General de la OCDE, encabezada por un mexicano. Debido a esto, y a su cercanía con políticos mexicanos, las políticas creadas en la OCDE han tenido un impacto profundo en el desarrollo nacional.

Asimismo, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se crea para apoyar el desarrollo de América Latina y el Caribe (Maldonado, 2000, p. 59). Comparte similitudes con el Banco Mundial, pero se fija como meta el apoyo a sectores específicos de la educación superior, muy a pesar de que, para 1996, su gasto en educación era del 9% de sus erogaciones (Maldonado, 2000). El BID se llama a sí mismo “Banco de la universidad” (Malo y Morley, 1995, p.1). El foco principal del BID está en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, la formación y el desarrollo profesional, y el mejoramiento de los métodos de enseñanza. No obstante, México ha sido uno de los países que menos financiamiento ha recibido por parte del BID, siendo, hasta 1994, sólo 3 instituciones las beneficiadas: Universidad de Chapingo, ITESM, y UNAM (Maldonado, 2000, p. 61). En tiempos más recientes ha habido más apoyo de su parte, pero aun así son apenas 44 proyectos educativos los que se han aprobado para el país desde 1962 (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020). Aún con la poca participación que ha tenido México con el BID, se puede considerar como uno de los principales influyentes en el desarrollo de políticas educativas, en parte, debido al peso de las instituciones donde ha estado presente.

A partir de lo anterior, diversos países, adheridos a las organizaciones, comenzaron hace ya varios años un camino hacia la mejora de sus sistemas de educación superior. Uno de los caminos seleccionados para esto ha sido la generación de políticas educativas basadas en las políticas sentadas por los organismos. En América Latina, países como Chile, Argentina, Uruguay y Brasil han desarrollado diversas políticas enfocadas en el mejoramiento del equipamiento tecnológico, infraestructura y desarrollo del conocimiento de los profesores, lo cual al final, impacta en los estudiantes (UNESCO, 1998). Esto, por supuesto, ha sido un movimiento no sólo de unos cuantos países.

México se ha mantenido unido a este movimiento de desarrollo de políticas. La OCDE, particularmente para el caso de México, ha generado reportes importantes al respecto de la educación superior y la ciencia y la tecnología (OCDE, 1994, 1996, 1997). De la misma forma, los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) (Diario Oficial de la Federación, 1983, 1989, 1995, 2001, 2007, 2013) han sido los documentos bajo los cuales se idealiza el desarrollo de México en todo sentido, incluyendo el educativo. Estos se basan en los planes y políticas internacionales, buscando posicionar a México al nivel de los demás países en vías de desarrollo. Dicho de otra forma, México es un país que ha sido evaluado por organismos internacionales, y derivado de estas acciones, se han desarrollado con el tiempo políticas que atiendan los problemas encontrados en estas evaluaciones. De tal manera, México se puede considerar un país en activo en el desarrollo de políticas sugeridas por los organismos. Y de la misma forma, se puede considerar que la omisión de una problemática conocida es una política de omisión o inacción. Esta última parte cobra relevancia cuando se considera que existen problemas que se han observado y reportado al gobierno nacional o las autoridades institucionales (hablando de situaciones más locales), pero se ha decidido no actuar, dando en consecuencia una política de omisión o inacción.

Omisiones: políticas no declaradas

Muchos son los trabajos que estudian, evalúan, discuten y analizan las políticas educativas públicas en México, tanto las políticas de acción como las de omisión (Alcántara y Jiménez, 2012; Andión, 2006; Brito y Galaz, 2013; Cabello y Ortiz, 2013; Cabrera-di-Piramo y Davyt, 2017; Garzón, 2014; Hernández, 2002; Latapí, 1996; López y Ramírez, 2016; Maldonado, 2000; Muñoz y Rodríguez, 2012; Roque, 2016; Rubio, 2006; Torres, Ruíz y Meza, 2017; UNESCO, 1998). Esto es un claro indicador de que las políticas educativas son un tema de gran importancia debido a los resultados que pueden arrojar su implementación, y las consecuencias sociales y educativas que significan su éxito o fracaso. El tema ha sido explorado en distintos niveles (educación básica, media, media-superior y superior), en diversas instituciones, y desde distintos puntos (como políticas internacionales de los organismos antes mencionados, como políticas públicas nacionales, e incluso como políticas de omisión o inacción).

Ésta última es de vital importancia para este estudio. Inicialmente se ingresó a la investigación con una visión de que las políticas de equipamiento en materia de TIC en la

Universidad Veracruzana eran, en el peor de los casos, mal dirigidas. No obstante, a través del desarrollo de esta investigación se llegó a un resultado aún más comprometedor para la institución: las políticas son de omisión. Esto es preocupante, puesto que significa no un mal enfoque, sino una directa omisión. La razón de la inclusión del tema fue originalmente el conocer las diversas políticas existentes, pero el que fuera una de forma extendida en la institución no se consideraba parte de las ideas que dirigían el estudio. De tal forma, el presente trabajo se adhiere a esta serie de estudios que considera a las políticas como clave al momento de evaluar el futuro de una sociedad.

Políticas educativas: TIC

Las políticas educativas sobre TIC en México han sido parte de la política nacional desde hace ya varios años. Sus primeros vestigios se pueden observar en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 1983-1988 (Diario Oficial de la Federación, 1983, p. 106). Si bien sólo se menciona brevemente, se puede considerar como una de las primeras acciones hacia una consolidación del desarrollo tecnológico en la educación. De la misma forma, en este PND se organiza el mejoramiento de la ciencia y la tecnología, proveyendo fondos para el desarrollo de la investigación y la tecnología, incluyendo el desarrollo profesional de los profesores de educación superior (y otros niveles). A pesar de lo anterior, debemos recordar que el término TIC es relativamente reciente y, por tanto, los PND han incluido más a las tecnologías digitales como los dispositivos digitales (teléfonos inteligentes, tabletas), así como los medios de comunicación digitales (redes sociales, internet), y no sólo a las computadoras. Obedeciendo a las propias definiciones de TIC de tiempo reciente, es posible observar que medios como la radio y la televisión, hoy son considerados igualmente TIC (Zubieta, Bautista y Quijano, 2012), pero no eran incluidos como tal en los PND de México. Esto significa que los planes de la telesecundaria, fundada en 1966 en México (ANUIES, 2003, p. 13) quizá no eran considerados TIC en el momento en que fueron creados, pero lo son hoy que se ha avanzado en la conceptualización de los elementos que la integran. Así, se puede considerar que desde hace ya varios años México se encuentra en un camino constante de mejoramiento y desarrollo científico y tecnológico en la educación.

En los PND subsecuentes es posible encontrar cada vez más referencias de una mejora sustancial en el tema de política tecnológica educativa. Es necesario mencionar que uno de los grandes catalizadores de estas políticas fue la Conferencia Mundial sobre

Educación Superior de la UNESCO (1998). En ella, la UNESCO se pronuncia respecto a las tecnologías en la educación superior, indicando que “la educación superior debe hacer frente [...] a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías [y deberá] garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza” (1998, preámbulo). Dicho de otra forma, la UNESCO impulsó a la educación superior a nivel mundial a considerar a la tecnología como un punto neurálgico en el desarrollo social y económico, recordando que es responsabilidad de estas instituciones la formación de profesionales que dictarán el camino a seguir de las naciones. Así, la declaración de la UNESCO llevó a distintos gobiernos y organizaciones internacionales (como el BID, la OCDE, el BID y la propia UNESCO) a considerar a las tecnologías como un derecho para todos, y no un lujo de algunos, y de tal forma, generar políticas tecnológicas en el nivel educativo.

Estas políticas han tenido un gran impacto en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México. Diversas universidades han optado por incluir en sus planes de desarrollo institucional el mejoramiento de sus infraestructuras y el desarrollo cognitivo de sus miembros (administradores, estudiantes y profesores) para la inclusión dentro de la sociedad red (Castells, 2000). Tomando en cuenta que los PND apoyarían estos rubros, las instituciones se vieron apoyadas y financiadas por programas y fondos federales facilitando su accionar. Considerando que los planes han sido constantes (aunque con variables en la cantidad, monto y forma de los apoyos), es común ver que muchas instituciones cuentan con programas de apoyo al desarrollo cognitivo docente, además de tener departamentos de ciencia y tecnología, las cuales dictan el rumbo tecnológico que la institución seguirá. Este último punto es muy común ya entre las IES en México, pues la tecnología ya se ha arraigado dentro de las mismas instituciones, e incluso dichas dependencias se han tornado en las grandes directoras de la política institucional, tomando un peso importante dentro de la institución y siendo las que deciden sobre qué se hará en términos de tecnología.

Al respecto, López y Ramírez (2016) discuten las políticas de equipamiento tecnológico en universidades. Mencionan que, si bien el discurso político es el desarrollo profesional y el mejoramiento del equipamiento, muchas veces las instituciones se enfrentan solas a las decisiones sobre qué entrenar y en qué invertir. Esto, en ocasiones, se decide con base a los planes y políticas institucionales (a las cuales no se adhieren todas las disciplinas en la institución), por influencia de los comercializadores de tecnología (por ejemplo, Microsoft, que ha integrado al currículo laboral mundial el uso de Office como

esencial), o por sugerencias de colegas de otras instituciones (que pueden tener un contexto muy distinto). Lo anterior ha llevado a la creación de política tecnológica educativa poco focalizada en necesidades propias, y más prestadas o adaptadas de terceros. Dicho de otra forma, las políticas de equipamiento han resultado ser irregulares, poco planeadas e incluso rayando en el azar.

TIC para la enseñanza de idiomas

Particularmente en el caso de la enseñanza de idiomas, las tecnologías, y en particular las TIC, han estado presente prácticamente desde que ésta se inició como disciplina. Es común encontrar trabajos de investigación en los cuales se considere el uso de las TIC para la enseñanza de idiomas poco tiempo después de que se empezó a utilizar en la vida civil. Ésta es una situación que muchas tecnologías han vivido: la radio, las cintas magnéticas, la televisión, los proyectores, las computadoras, el internet, las aplicaciones móviles, etc. Es decir, la disciplina ha estado permeada de tecnología digital desde hace muchos años, y es necesario que los profesores tengan conocimientos y equipamiento necesario para realizar una mejor práctica docente.

En este rubro, diversas instituciones y organizaciones especializadas en la enseñanza de idiomas han desarrollado una serie de estándares tecnológicos docentes y emitido recomendaciones a otras instituciones sobre el camino en el que podrían desarrollarse. No obstante lo anterior, debido a que las políticas tecnológicas dictadas desde organismos internacionales no se contextualizan y son muy generalizadas, la forma en que se emplea e integra la tecnología varía entre países, estados, regiones, ciudades, instituciones e incluso dentro de grupos académicos disciplinares de una misma institución (Casillas y Ramírez, 2015). Esto provoca que aun cuando existen políticas y estándares tecnológicos docentes sugeridos, la mayoría de las instituciones siguen un camino con poca claridad. En el mejor de los casos, las decisiones son equivocadas sin intención, pero en otros casos son simplemente tomadas por conveniencia económica o por intervención exterior.

Formación docente

Muchas de las políticas y estándares tecnológicos sugeridos mencionan el equipamiento y el entrenamiento constante de profesores. La situación real en las IES es un tanto distinta. Si bien las TIC son utilizadas constantemente en las universidades, éstas

no siempre están disponibles, funcionales o existentes en un contexto específico (por ejemplo, una facultad, un salón o en un grupo de profesores). Adicionalmente, como se mencionó anteriormente, las políticas de equipamiento y gasto benefician a algunas disciplinas, y aquellas que no se benefician tienden a rezagarse en el apartado tecnológico frente a otras que sí lo hacen, o frente a la misma disciplina en otras IES. Si se añade a la ecuación el poco, nulo, o inefectivo entrenamiento que se brinda a los profesores por parte de la institución, comenzamos a ver un panorama muy limitado para las TIC en la disciplina. Para el caso de los profesores de enseñanza de idiomas, muchas veces se encuentran con limitados recursos y se vean forzados a utilizar fuentes económicas o materiales personales para subsanar la falta de apoyo institucional. Y éste es el caso de la disciplina de enseñanza de idiomas en la Universidad Veracruzana.

Como se comenta en Borromeo (2017), los profesores de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (FIUV) tienen varias desventajas que promueven un círculo vicioso del que no pueden salir con facilidad. Los profesores mencionan que tienen miedo de utilizar la poca tecnología disponible, pues temen descomponerla, o bien, temen que al tratar de usarla se evidencie su desconocimiento de las mismas, lo que podría traer la pérdida de autoridad sobre sus estudiantes. Al encontrarse con tecnología limitada, equipos obsoletos (incluso desde el momento en que son adquiridos), infraestructura incompleta o en mal estado, y conectividad a internet limitada, los profesores prefieren continuar con sus prácticas tradicionales, lo cual no beneficia al desarrollo profesional de los mismos ni de sus estudiantes. De igual forma, mencionaron que el entrenamiento provisto por la UV no era de la mejorar calidad ni planeación, por lo cual debían buscar otras formas de entrenamiento. De esta forma, se vuelve también muy complicado que logren entablar discusiones centradas respecto a los cambios que se deben llevar a cabo en la disciplina y, por lo tanto, carecen de representación en las decisiones y establecimiento de políticas institucionales que ya desde hace mucho tiempo los mantiene al margen. Es importante considerar que, en muchos casos, el financiamiento y entrenamiento que los profesores de la disciplina han recibido se ha obtenido mediante fuentes externas. Por ejemplo, el Consejo Británico y la SEP apoyaron el desarrollo del Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas (CAAFI) UV (Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas UV, 2018). Y aunque la misma institución ya ha tomado la responsabilidad del desarrollo, equipamiento y entrenamiento tecnológico, los profesores reconocen las intervenciones externas para

lograr el mejoramiento de la institución y la disciplina, y que las decisiones tomadas por la institución no siempre son las correctas.

Gran cantidad de las políticas tecnológicas (en rubros de desarrollo docente, equipamiento y gasto) son dictadas más por tendencias (comerciales y tecnológicas) que por la utilidad real que la inversión pueda brindar a la institución. Ése ha sido el caso de la UV. Casillas y Ramírez (2015), y López y Ramírez (2016) sugieren que las políticas que han sido desarrolladas en la Universidad Veracruzana (UV) no han sido las mejores, pues consideran que se toman decisiones en términos administrativos, dejando fuera a los docentes, quienes saben, en gran medida, qué herramientas tecnológicas pueden funcionar mejor en sus disciplinas. Esto causa que el gasto sea mal planeado, sin una dirección específica y, por lo tanto, poco funcional para la institución. En el nivel micro, algunas facultades y disciplinas son muy poco beneficiadas por el gasto institucional, mientras que otras se ven altamente beneficiadas, lo que causa desigualdad en la preparación docente y del alumnado.

Problema de investigación

Durante el año 2014 se llevó a cabo una intervención con cerca de 60 profesores de los 139 de la Facultad de Idiomas (FI) de la Universidad Veracruzana (UV). En esta intervención grupal, los profesores expresaron sus opiniones respecto a las habilidades y necesidades tecnológicas, y software y hardware mínimos necesario para los estudiantes de la Facultad, y en retroactividad, para los mismos profesores. En grupos de 3 personas se discutieron necesidades específicas de la disciplina. Entre las opiniones que se mencionaron se encontró que los estudiantes deberían de poder utilizar diversos dispositivos, tales como: computadoras (escritorio y portátiles), tabletas, teléfonos inteligentes, cañones/proyectores, reproductoras de audio y video analógico (casetes, cintas) y digital (DVD, videos mp4, etc.); software, tal como: herramientas ofimáticas (Word, Excel, Power Point y similares), diccionarios electrónicos, memorias de traducción, bases de datos de traducción, traductores electrónicos (offline y online); dominar el uso de archivos como DOC (texto), XLS (hojas de cálculo), PPT (presentaciones), PDF (portables), MP3, WAV, WMA (los 3 de audio), MP4, WMV, MOV (los 3 de video), además de saber editar, convertir, transportar, compartir, copiar, duplicar, resguardar y subir a internet estos archivos; saber crear, editar y reproducir archivos multimedia (audio, video, imágenes); comunicarse mediante redes sociales (profesionales y personales) de forma adecuada

usando netiqueta de acuerdo al destinatario y el tema del mensaje; tratar información adecuadamente y saber reconocer información falsa o poco confiable y los sitios que las esparcen; así como respetar y ejercer una ciudadanía digital, lo cual incluye respetar derechos de autor y atribuir autorías en trabajos escritos.

A partir de esta intervención, en donde se midieron los conocimientos sobre tecnología de los profesores participantes mediante un cuestionario, se realizó una entrevista con seis profesores: dos de conocimientos bajos, dos medios y dos altos. En dichas entrevistas todos los profesores verbalizaron que conocen herramientas necesarias para apoyar y mejorar las habilidades tecnológicas y profesionales de los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, esto quiere decir que los profesores, de igual forma, saben que para poder inculcar dicha cultura tecnológica ellos deben poder utilizar las TIC que desean enseñar. Esto quiere decir que los profesores no sólo las conocen, sino que, en la medida de lo posible, las exploran, implementan y las inculcan a los futuros profesionistas. Empero, todos los entrevistados mencionaron, de igual forma, que existen distintos motivos por los cuales no implementan las TIC en sus clases o en su práctica docente.

Primeramente, mencionan que el equipamiento es muy limitado dentro de sus aulas e incluso dentro de la Facultad. Las computadoras que tienen a disposición para ellos (asignadas a sus cubículos o en oficinas comunes) son obsoletas, viejas, está incompletas (falta un componente esencial), están desactualizadas o están descompuestas. Adicionalmente, el equipo fijo en el Centro de Auto Acceso (CAAFI) y salones de cómputo (dos en la Facultad) tiene más de setenta computadoras con características similares a las mencionadas anteriormente (aunque en el CAAFI se adquiere equipo de forma más frecuente). Esto genera una incomodidad entre los profesores, quienes no tienen herramientas necesarias para planear sus clases utilizando la tecnología que saben que existe. De igual forma, las computadoras (portátiles) que existen en la Facultad para préstamo dentro de las instalaciones tienen las mismas características que las que les proveen. Adicionalmente a esto, los profesores se vuelven responsables de los equipos una vez que están en sus manos, y son responsables por las descomposturas que ocurran durante su uso. Esto genera una inquietud entre los profesores, quienes mencionan que prefieren no arriesgarse a que el equipo falle en sus manos y no lo utilizan en clase. Este problema se ve acentuado si se considera que los salones no cuentan con computadoras fijas o cañones (los cuales igualmente están disponibles a petición) ni cortinas que cubran

la luz exterior, así como tampoco cuentan con conectores eléctricos suficientes para conectar más de dos dispositivos a la vez. Todo lo anterior ha orillado a muchos profesores a adquirir equipo propio con la esperanza de aprender a usarlo 'en el camino' y sabiendo que si el equipo falla, mayormente está cubierto por una garantía, lo que los orilla a 'experimentar' con su dinero y equipo.

En segundo lugar, los profesores verbalizaron que no existe entrenamiento adecuado para mejorar sus habilidades tecnológicas. La UV cuenta con el Programa de Formación Académica (ProFA), el cual sirve a los profesores de toda la universidad proveyendo cursos de formación general y específica para cada disciplina o campo de conocimientos desde el año 2005. Su existencia se sustenta en las cláusulas del contrato colectivo de trabajo y las directrices y políticas del modelo educativo y pedagógico de la UV. Estos cursos se ofertan con carácter voluntario y varían en los temas tratados, pero se pueden encontrar algunos como: tutorías a estudiantes, teorías educativas, diseño de ambientes de aprendizaje, uso de plataforma en línea de la UV Eminus, identidad académica, investigación en la práctica docente, uso de recursos bibliográficos, etc. Como se puede observar, existen cursos de formación y actualización en tecnología. Algunos cursos incluso se ofertan desde niveles básicos a avanzados. La oferta de cursos es presencial, en línea y multimodal. Sin embargo, a pesar de contar con esta oferta académica para profesores de la UV, durante las entrevistas se mencionó que los cursos no están bien organizados en temas ni en niveles. Algunos profesores expresaron que habían tomado cursos de formación de ProFA con anterioridad, pero que la calidad de los mismos dejaba mucho que desear, principalmente porque los temas no estaban realmente en el nivel que se mencionaban (por ejemplo, en un curso básico se enseñan cosas que los profesores consideran muy avanzadas), y que los tiempos son tan cortos que los instructores prefieren hacerles el trabajo sencillo a los profesores realizando las acciones ellos mismos con tal de cumplir con los tiempos establecidos. O bien, algunos compañeros que se inscriben a un nivel más alto atrasan a todos los demás. Esto ha generado una molestia entre los profesores, que mencionan que los cursos no son adecuados y han tenido que invertir de su bolsa para tomar cursos más organizados, profesionales y significativos.

En tercer lugar, los profesores entrevistados comentaron sobre la mala o nula conectividad en la Facultad. La Unidad de Humanidades, donde se encuentra la FIUV, consta de nueve edificios, algunos de tres pisos, y se ubica en una cuadra completa de 135x128 metros. Este tamaño es bastante amplio, por lo que para cubrir con la Red de

Internet de la UV (RIUV) y brindar acceso a internet a estudiantes y profesores se necesita una gran cantidad de ruteadores que deben ser poderosos y veloces. No obstante, existen sólo algunos cuantos de estos dispositivos que se tratan de localizar en puntos estratégicos. A pesar de estos esfuerzos, la conectividad es muy baja y sólo se brinda fielmente a aquellos usuarios que se encuentran cerca de los ruteadores. Además, el ancho de banda (velocidad) de la conectividad es muy baja, por lo que los usuarios frecuentemente experimentan velocidades de transferencia baja y desconexiones frecuentes. Esto, según los profesores entrevistados, es molesto e inhibe el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje. Igualmente mencionan que en la enseñanza de idiomas es importante el apoyo de materiales audiovisuales, los cuales son casi imposibles de reproducir desde internet dentro de la FIUV por las cuestiones mencionadas anteriormente, ni tampoco se cuenta con equipo para reproducirlo desde medios físicos tradicionales (TV, DVD, etc.). Aunque existe la posibilidad de conectarse mediante cable a internet, esta opción no está disponible en todos las aulas ni puntos de la FIUV, por lo que la conectividad inalámbrica es esencial para la gran mayoría de los usuarios, mas no es confiable. Asimismo, expresaron que existe la posibilidad de usar sus teléfonos como punto de acceso a internet, pero, al depender de las redes de telefonía móvil, estas conexiones son caras para usar multimedia y sólo algunas veces la usan en casos extremos.

Finalmente, cabe mencionar que todo lo anterior parece ser un resultado de las políticas de equipamiento y erogaciones de la UV. Se ha observado, gracias a entrevistas a expertos realizadas por colegas del Instituto de Investigaciones en Educación UV (IIE-UV), que existen políticas de equipamiento y erogación que benefician sólo a algunas Facultades de la UV (Casillas y Ramírez, 2015a), o bien, buscan el mejoramiento de los procesos administrativos, por lo que las labores docentes no son apoyadas por estas políticas. Esto ha sido así durante varios años. Y la situación, es importante recalcar, ha cambiado desde hace ya algún tiempo, pues en el comienzo de la inclusión de las TIC a los procesos de la UV no existían ni siquiera políticas tecnológicas. Y aun cuando ya existen este tipo de políticas, las mismas no parecen estar bien enfocadas. Si bien existe un discurso político donde las TIC son un eje central del desarrollo institucional, parece ser que las políticas están más enfocadas al ejercicio administrativo. Esto parece deberse a que las discusiones que se tienen en la disciplina, como la lograda durante la intervención de 2014, no tienen un efecto positivo ni están llegando a las altas jerarquías de la institución. Es decir, las políticas desarrolladas en la institución no se están viendo permeadas por

todas las disciplinas, como la de enseñanza de idiomas, pues, aunque las discusiones existen, la FIUV no se ve beneficiada por el gasto en equipamiento ni en entrenamiento. Esto ha causado un tipo de ciclo continuo donde la FIUV no se ve beneficiada debido a que no es considerada porque las discusiones no llegan a los programas de desarrollo institucional.

De tal forma, se observa que los profesores de la FIUV saben qué TIC pueden implementar en la disciplina, conocen la importancia de implementarla y el beneficio que les traerá en cuanto a productividad a ellos como profesores y a los estudiantes y futuros profesionales de la disciplina. Sin embargo, no cuentan con apoyo institucional para desarrollar sus habilidades debido a que existe una falta de claridad en el desarrollo de políticas institucionales (entrenamiento, equipamiento y erogación) en materia de tecnología lo cual impacta (y ha impactado) en el desarrollo profesional de los profesores, pues aun cuando existen programas de formación de académicos, y políticas en materia tecnológica, los profesores se sienten en abandono por parte de la institución, teniendo que utilizar recursos financieros personales para la mejora de sus habilidades, la práctica docente y administración escolar.

Preguntas de investigación

Por lo expresado anteriormente, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo perciben los profesores la incorporación de las TIC en su disciplina y contexto?
- ¿De qué forma están impactando las políticas sobre TIC de la Universidad Veracruzana a la disciplina de enseñanza de idiomas en la Facultad de Idiomas?
- ¿Cuáles son las necesidades de los profesores de idiomas en relación con las TIC?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación docente de los profesores de la Facultad de Idiomas UV, especialmente sobre TIC?

Objetivos de investigación

- Analizar y caracterizar de qué forma la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana ha incorporado las TIC, así como la opinión y necesidades específicas que tienen los profesores torno a las TIC.
 - Analizar la percepción de los profesores con relación a las TIC que se implementan en su disciplina y contexto.
 - Explicar la forma en que las políticas sobre TIC de la Universidad Veracruzana han impactado la inclusión de las mismas en la disciplina de enseñanza de idiomas.
 - Identificar las necesidades tecnológicas de los profesores de la Facultad de Idiomas UV.
 - Identificar las necesidades de formación docente, especialmente sobre TIC, de los profesores de la Facultad de Idiomas UV.

Premisa de investigación

Las políticas tecnológicas de la Universidad Veracruzana están enfocadas en aspectos administrativos y no docentes, por lo que se considera que una vez que se escuche la opinión de los profesores sobre el uso de las TIC se podría determinar si existe impacto o no sobre el desarrollo e implementación de dichas políticas, y de ser positiva la afirmación, hasta qué punto afecta en la disponibilidad de tecnología y entrenamiento para los profesores de idiomas de la Facultas de Idiomas.

Alcances y limitaciones

Alcances:

- El presente estudio exploró el papel de las políticas tecnológicas de las TIC en la Universidad Veracruzana, particularmente en la Facultad de Idiomas.
- Este estudio consideró las políticas educativas y generales que la institución adopta, y que fueron clave para los profesores de la Facultad de Idiomas. Si bien no todas fueron relacionadas con TIC, los profesores las consideraron clave cuando se compararon con aquellas sobre TIC.

- Este estudio buscó la posición de los profesores y profesores-tomadores de decisiones dentro de la Facultad de Idiomas, y tomadores de decisión dentro de la Universidad Veracruzana.

Limitaciones:

- La participación de profesores, profesores-tomadores de decisión y tomadores de decisión fue totalmente voluntaria. Eso significó que ciertos datos no se conocieron desde la boca de algunos actores clave porque no desearon participar. Esos datos tuvieron que ser obtenidos desde la experiencia de otros, o documentos oficiales y no oficiales.
- No se tomó en cuenta el papel que tuvo la pandemia ocasionada por el SARS-CoV2 (COVID-19), debido a que la recogida de información sucedió antes de la cancelación de eventos públicos, incluidas las clases. Aunque existen referencias a la misma dentro de este documento, éstas se dieron debido a que el análisis de información sí sucedió posterior al inicio de la cancelación de eventos públicos.

Justificación (relevancia de la investigación)

La presente investigación se propuso puesto que las observaciones e intervenciones que se han realizado con los profesores del mismo contexto han llevado a evidenciar que existen situaciones que deben atenderse para que los mismos tengan más facilidad de realizar sus prácticas docentes.

En primer término, es importante mencionar que los profesores son las personas que forman a los estudiantes en diversos aspectos. Uno de ellos es el profesional. En este sentido, los profesores deben de ser capaces de transmitir una cultura propia de la profesión, lo que implica la transmisión de conocimientos de técnicas y herramientas útiles para el desarrollo profesional. Entre estas técnicas se pueden encontrar aquellas que involucran el uso de tecnología digital y TIC para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los profesores de idiomas. Si bien las tecnologías no son solamente hardware y software, sino técnicas y métodos que mejoren las prácticas y la productividad, para fines del presente trabajo se incluirán dentro de TIC a todos los elementos propios de la computación y su rama de enseñanza de idiomas, es decir, se incluirán hardware y software, así como métodos y técnicas, conectividad por Internet,

dispositivos digitales, etc. De esta forma, debemos de considerar que los profesores no sólo deben de saber qué herramientas útiles existen para la disciplina, sino que deben de saberlas usar e implementarlas y promoverlas con sus estudiantes, a fin de que la cultura digital sea también parte del perfil de profesor de idiomas.

En segundo lugar, esta integración de conocimientos y transmisión de una cultura de lo digital logrará en un futuro que tanto los profesores como sus estudiantes sean incluidos dentro de la sociedad red y de la información. Esto significa que las personas no se sentirán excluidas de una vida cada vez más tecnologizada, donde cada vez más es esencial tener acceso y utilizar las TIC día con día en todos los aspectos de la vida diaria, incluida la profesional. No obstante, existen limitaciones al momento de promover la integración a dichas sociedades. Uno de estos motivos parecería ser las políticas institucionales que promueven o reprimen el uso de TIC y, por tanto, la inclusión o exclusión de las sociedades actuales.

En tercer lugar, se debe recalcar el hecho de que las TIC han estado presentes en la enseñanza de idiomas casi desde que las mismas existen. Siempre se han visto como una herramienta importante para la enseñanza y aprendizaje del idioma. De tal forma, resulta casi imposible desasociar a la enseñanza de idiomas de las tecnologías emergentes. Es decir, no se puede entender la enseñanza de idiomas sin los apoyos tecnológicos de cada una de sus épocas históricas hasta la fecha. De tal forma, se considera que los profesores de idiomas deben ser hábitos usuarios de las mismas. De la misma forma, existen estándares y sugerencias para los profesores de idiomas que indican que deben de ser capaces de utilizar e implementar tecnología, puesto que son de mucha relevancia en la disciplina.

Lo anterior resulta de suma importancia, pues los planes de estudio de todas las carreras en la FIUV indican que el perfil de los estudiantes debe incluir el uso de TIC en su profesión. Si se considera esto, se debe entender que la formación que reciben por parte de los profesores de la FIUV debe incluir la formación tecnológica. Es decir, los profesores deben de promover el uso de estas herramientas. No obstante, su uso se restringe por condiciones de uso, situaciones contextuales, disponibilidad (en el mercado, en la institución y en la disciplina), entrenamiento e intencionalidad de uso, entre otros factores. No obstante, es necesario que todos los profesores impulsen y promuevan el uso de estas herramientas. De esta forma, queda entendido que los profesores deben ser asiduos

usuarios de las mismas, entender cuándo (no) se pueden (y deben) usar, tener entrenamiento para usarlos y estar en constante actualización.

Etapas de la investigación

La presente investigación constó de dos etapas principales en su desarrollo: documental y de campo. La primera, la documental, fue una etapa crucial en la comprensión de los elementos que constituyen esta tesis. Esta etapa fue llevada a cabo a través de la generación de un estado del arte, lo que conllevó la búsqueda y análisis de cientos de documentos relacionados con el tema principal de la tesis. Gracias a este proceso documental, se lograron identificar tres temas esenciales que las políticas educativas permean entre los profesores de idiomas a nivel superior: la formación docente, las TIC en la enseñanza de idiomas, y la educación a distancia. Estos temas fueron los que integraron el estado del arte, los primeros cuatro capítulos de esta tesis. Asimismo, este proceso permitió que se identificaran los elementos del contexto a nivel internacional, nacional e institucional.

La segunda etapa, la parte de campo, se llevó a cabo una vez concluida la etapa documental. Si la etapa documental fue la parte que permitió la comprensión del tema a nivel macro, la parte de campo llevó a comprender el tema dentro de la Facultad de Idiomas, es decir, a nivel micro. Para llevarla a cabo, el proceso involucró el análisis de las particularidades del contexto, las necesidades de la investigación, considerar el mejor camino a seguir, la generación de la herramienta de recolección de información, el análisis de los posibles participantes, el pilotaje de la herramienta, y finalmente, la recolección de información. Se seleccionó un enfoque y método hermenéutico, pues se deseaba conocer las percepciones de los profesores sobre las TIC en la enseñanza de idiomas, además de conocer la forma en que las políticas institucionales dictan un camino a seguir para los profesores. Para poder llegar al subtexto y leer entre líneas (tanto de las entrevistas como de los documentos), la hermenéutica fue considerado como el mejor camino, a fin de comprender cabalmente lo expresado por profesores y la influencia de la propia institución.

A continuación, se debió de organizar y analizar la información recolectada, y dar forma a los resultados obtenidos. Este proceso continuó con la interpretación, es decir, comprender lo dicho por los participantes desde un punto de vista integrativo, que incluya la etapa documental y lo verbalizado. Se interpretó lo dicho, tratando de ver entre líneas,

no sólo analizando literalmente las palabras. Este elemento fue de vital importancia, pues es como se obtuvieron los más importantes resultados de esta tesis.

Estructura de la tesis

Esta tesis se divide físicamente en tres secciones. La primera es el estado del arte. La segunda es la parte contextual, teórica y metodológica. Y la tercera es los resultados y las conclusiones. En esta sección se explica de forma breve la estructura de cada capítulo, de forma que los lectores conozcan la organización del documento. Los primeros cuatro capítulos de la tesis constituyen el estado del arte sobre el tema de TIC en la enseñanza de idiomas en educación superior. Esto es, los trabajos realizados en los últimos diez años que están alrededor de las políticas públicas y educativas en relación a las TIC en la enseñanza de idiomas en educación superior.

El primer capítulo de la tesis habla sobre las políticas públicas y educativas, que es el tema transversal de los siguientes tres capítulos. Este capítulo existe como una forma de dar a conocer los elementos que se evaluarían en los siguientes tres capítulos. Se brinda una definición sobre lo que son las políticas públicas, las educativas, los elementos que las componen, y el proceso de generación de una política. Este capítulo es de crucial interés, debido a que brinda el soporte a todo el trabajo, siendo las políticas educativas las que fueron analizadas en este trabajo de investigación. El proceso de documentación mostró que las principales políticas que se documentaron en los últimos diez años estaban relacionadas con la formación docente, el uso e implementación de TIC para la enseñanza de idiomas, y la educación virtual. Por ende, los siguientes capítulos exploraron estos temas, y se decidió que la organización de los capítulos mostrara primero a las políticas públicas y educativas.

El segundo capítulo discute el tema de la formación docente. Primeramente, se brinda una definición sobre formación docente. Se analiza el papel de la formación que reciben los profesores como miembros de una institución educativa. Pero no se limita a explorar la formación brindada solo por la institución, sino la que los profesores toman de forma externa o a través de los compañeros, colegas y amigos de la propia institución, o bien, mediante programas oficiales externos, como programas gubernamentales. Asimismo, se exploran los diversos medios por los cuales los profesores toman su formación (presencial, a distancia o mixta). Finalmente, se exploran las políticas nacionales e internacionales en relación a este tema.

El tercer capítulo discute las TIC en la educación superior. Aquí se discute la definición de tecnología, y se hace una diferenciación entre tecnología digital y tradicional, además de TIC. Se hablan las diferentes etapas en las cuales la enseñanza de idiomas, foco de esta investigación, ha integrado a las TIC en sus diversos enfoques y métodos de enseñanza. Asimismo, se habla sobre la Enseñanza de Lenguas Asistido por Computadora (CALL por sus siglas en inglés), el cual es un paradigma de integración de tecnología digital que ha permeado la disciplina de enseñanza de idiomas. Estos dos últimos temas están en extremo relacionados a las decisiones de instituciones nacionales e internacionales respecto a lo que debe integrarse o dejarse de lado. Es decir, son políticas a nivel internacional, y en menor medida, nacional e institucional.

El cuarto capítulo discute la educación a distancia. Se hace un análisis y se exploran las diferencias entre la educación a distancia tradicional (EaD) y la virtual (EaDV). Asimismo, se habla sobre la historia de la misma, y cómo la omisión de ésta lleva a creer que las computadoras iniciaron a EaD, así como los problemas de no incluir este tipo de antecedentes en las investigaciones sobre el tema. Se discute igualmente las características de la EaD, así como las políticas a diversos niveles que se están llevando a cabo respecto a las mismas.

La siguiente parte de la tesis incluye capítulos sobre el contexto, teoría y estructura metodológica. El quinto capítulo es el contexto. Este capítulo se divide en dos: la situación internacional y el caso en México. Se describe la situación de las políticas en diversas áreas para el caso internacional y para el nacional. Además, se describe el contexto particular de donde se llevó a cabo la investigación. Esto en conjunto permite que se conozca a detalle lo que está alrededor del problema, así como conocer con mejor detalle el desarrollo que han llevado las situaciones a que se vuelvan lo que son en el contexto micro de la Facultad de Idiomas de la UV.

El sexto capítulo es el marco teórico. Aquí se discuten dos elementos críticos para la explicación del problema de investigación y su comprensión a detalles: la Teoría del Aprendizaje Transformativo y la Gobernanza en Red. La primera habla sobre la necesidad de encontrar un elemento disruptivo en nuestras prácticas, y que haga que revaloremos lo que hemos aprendido y transforme nuestra forma de ver el mundo. La segunda habla sobre los elementos de la toma de decisiones integrativa. Es decir, aquella que considera a todos

los participantes de una red para decidir. Estos elementos constituyen el fondo teórico que soporta la investigación y sobre las cuáles se analizó la información obtenida.

El séptimo capítulo describe la estratégica metodológica que se siguió en la investigación. Se describen los pormenores de las características sobre el enfoque y método seguidos. Asimismo, se describe la técnica e instrumento utilizados, los cuáles fueron entrevista y guía de entrevistas, respectivamente. De la misma forma se describen los informantes que participaron en la investigación. A continuación, se habla sobre el proceso de creación del instrumento de recolección de datos. Luego se describe el proceso de pilotaje del instrumento, y finalmente las entrevistas llevadas a cabo. Se finaliza el capítulo con una descripción del proceso de procesamiento de datos para el análisis.

La tercera parte de la tesis es el cierre de la misma, e incluye los resultados y la conclusión. Los resultados se dividen en dos capítulos. El octavo capítulo, el primero de los resultados, muestra exclusivamente resultados relacionados a las políticas generales de la Universidad Veracruzana. Se exploran las decisiones generales en cuanto a contratación y permanencia de personal, las posibilidades de inclusión de la comunidad académica dentro de la toma de decisiones, la atención de las autoridades institucionales a las peticiones de necesidades, financiamiento de proyectos, etc. El principal resultado encontrado fue la confirmación de la existencia de las políticas de omisión o inacción por parte de las autoridades administrativas. Este hallazgo permearía el siguiente capítulo de resultados.

El noveno capítulo, el segundo de los resultados, muestra lo encontrado en materia de políticas sobre formación docente, TIC y educación a distancia. Es el foco original del trabajo, y se discuten las diversas vertientes que existen en la toma de decisiones en estos temas, las dificultades y posibles caminos de acción, así como los aciertos, todo visto desde el punto de vista de los entrevistados. Transversalmente, este capítulo trata a lo relacionado a las TIC (formación docente en TIC, TIC necesaria e implementada en educación superior y la disciplina de ña enseñanza de idiomas, y la educación a distancia virtual). Es importante mencionar que las políticas de omisión o inacción permearon los temas de este capítulo, por lo que será visible para el lector que se ha considerado éste como un elemento de comprensión del problema.

Finalmente, el trabajo cierra con el capítulo de conclusiones y recomendaciones. Las conclusiones incluyen el análisis de la experiencia de investigación doctoral, la experiencia del análisis integrativo con otras investigaciones relacionadas al contexto, así como los

posibles caminos a seguir en el futuro, lo que incluye preguntas que surgen y que no pueden ser contestadas por este estudio. Se finaliza con una serie de recomendaciones en tres áreas: formación docente, TIC y educación a distancia, y otros apartados. Todos estos enfocados en la Universidad Veracruzana y la Facultad de Idiomas.

Capítulo 1. Políticas Públicas

Introducción

Las políticas públicas son, en términos generales, aquellas decisiones que se toman por autoridades y que impactan de alguna manera a la sociedad o un grupo social. Cuando se habla de políticas públicas generalmente se piensa en asuntos de gobierno, donde la autoridad es el gobierno de un país, estado o localidad. No obstante, toda autoridad, grupo, o persona que tenga un compromiso con la sociedad, y con poder de generar cambio a través de acciones y decisiones, es susceptible de generar políticas públicas. Esto quiere decir que las políticas públicas pueden ser generadas por un gobierno federal, estatal, local, ya sea una persona física (presidente, gobernador, regidor, etc.) o moral (poder ejecutivo, legislativo o judicial), pero también puede ser generada por una institución con suficiente poder de cambio, como una institución educativa (universidad, por ejemplo), o sus representantes (rector o junta de gobierno).

De igual forma, asociaciones, organizaciones y compañías (públicas y privadas) pueden fijar rumbos de posible acción a futuro. La Asociación Mexicanos Contra la Corrupción y la Impunidad ha generado sugerencias basadas en sus experiencias e investigaciones, y éstas han llegado a impactar en las discusiones respecto a los temas que investigan y en los que se enfocan. Organizaciones internacionales como la OCDE y la UNESCO han generado sugerencias y contribuciones que son, mayormente, atendidas por los gobiernos, pues se tiene como nación, un compromiso de escuchar sus recomendaciones y tratar de poner en práctica las mismas.

Finalmente, tenemos a empresas privadas como Microsoft, las cuales no tienen una relación con la sociedad en términos de obligación, pero pueden tener responsabilidad civil en términos de mejorar con sus productos a la sociedad. Aunque también se da por intereses económicos. Ellos, a través de un método de colocación de producto (software, principalmente) han llevado a productos como Windows y Office a ser el canon en la computación, por lo que un individuo que sepa de computación es el que sabe usar sus productos. Este enfoque ha sido aceptado y adaptado por gobiernos (y apoyado por la empresa con el fin de comercializar más licencias y tener más usuarios) como una política de educación: el que no sepa usar Windows y Office no sabe de computación. Entonces, como se puede observar, las políticas no son obligatoriamente generadas por gobiernos,

sino también por personas y organismos con suficiente capital político, influencia y poder económico para guiar el desarrollo de las discusiones en el mundo.

En este capítulo se hablará de lo que significan las políticas públicas, iniciando por una definición, ejemplificando qué son y cómo se generan. A continuación, se hablará de políticas educativas, las cuales son un tipo de política pública. Asimismo, se discute lo que es una política de inacción, la cual está presente también en donde existen discusiones de un tema y donde se decide no actuar (o no se puede). Se habla, igualmente, de los niveles de la política, es decir, qué tipo de profundidad y seriedad tiene las políticas, dependiendo de cómo se interactúa con la sociedad. Finalmente, se hace una discusión respecto a cómo se genera una política pública o educativa

1.1 Definición

No es raro que en la vida diaria escuchemos que se habla de políticas públicas. Pocas veces se pone atención al significado de dichas palabras, y muchas veces se relaciona a la vida y clase política de un país. Es decir, se relaciona a una serie de temas que no nos conciernen porque no somos políticos. Esta alineación que tiene el público en general sobre qué es y para qué sirven las políticas públicas han llevado a que se consideren a las mismas como un tema fuera del entendimiento de la sociedad. No obstante, esto no puede estar más lejano de la realidad.

Precisamente viendo este problema donde la sociedad está alienada, es que se comienza el estudio de las políticas públicas como, precisamente, un problema *público*. Lasswell (2000a) es el primer autor que habla sobre el término *policy* (palabra en inglés para ‘política pública’), y hace una distinción respecto a *politics* (palabra en inglés para ‘política’ en el sentido de gobernar) (p. 83). Es decir, trata de traer a la política pública a un nivel mucho más ciudadano, de forma que la sociedad y los actores involucrados (y beneficiados y afectados) sean incluidos como parte esencial de las decisiones que se toman en su beneficio o detrimento. No obstante, es importante esclarecer bien los límites de la política pública, de forma que se entienda, más adelante, cómo las políticas públicas afectan a los actores cuando éstos no se incluyen en su desarrollo.

La política pública es definida como todas las acciones que tratan de impactar al público. Estas acciones provienen de autoridades, las cuales pueden ser gubernamentales, escolares o institucionales, pero que a través de las acciones, inacciones, planeación y

resultados satisfarán o afectarán a los ciudadanos (Aguilar, 2010; Ejea, 2011). Si bien las políticas públicas están enfocadas en la vida parroquiana, del pueblo, y la concepción del mismo término sugiere que esto debe ser así, la realidad es que existen sociedades donde las políticas son dictadas desde un nivel jerárquico muy arriba, considerando el nivel más bajo como un mero objetivo de las políticas. Es decir, pocas veces se han consultados las necesidades e impactos que las políticas públicas pueden tener, de forma que el apellido 'público' no significa que sean sugeridas por los beneficiarios, sino que son enfocadas al público.

Se debe recalcar que es trabajo de investigación rechaza la idea de que las políticas públicas son exclusivamente relacionadas al gobierno o al Estado. Existen diversos autores (Lahera, 1999; Maggiolo y Perozo, 2007; Piñango, 2003; Repetto, 2000; Rose, 1984; Subirats, 1989) que señalan en sus definiciones que la característica común de las políticas públicas es la intervención del Estado. Lahera (1999) incluso menciona la exclusividad que tiene el Estado en la hechura de las políticas públicas. Se debe señalar que, si bien existe una intervención del mismo en el diseño y la hechura de las políticas públicas, no es la fuente única ni exclusiva de generación de éstas. Efectivamente, es el Estado quien las norma, quien las implementa y quien las dirige. Pero la discusión, la generación y la evaluación, puntos importantes en la política pública, no son labores exclusivas del Estado. En vez de seguir esta línea de pensamiento, que limita el estudio de las políticas públicas únicamente a aquellas generadas por el Estado, se decidió tomar el camino de considerar las políticas públicas como *públicas*. Es decir, tomar el apellido *público* y realmente usarlo y considerar que las políticas públicas pueden ser generadas por sectores no gubernamentales.

Lo anterior sugiere que existe una serie de temas menos importantes para las políticas públicas. Durante muchos años, la política (*politics*) ha organizado sus temas esenciales y no esenciales. De esta forma, aquellos temas prioritarios siempre serán discutidos y tratados primero, dejando en segunda instancia los no relevantes. Es justo en este lugar donde las políticas públicas se han encontrado durante mucho tiempo, y es de donde se ha tratado de sacarlas, principalmente en países Latinoamericanos (Canto, 2010). Un importante elemento para la reconfiguración de las políticas públicas (vistas como más sociales y menos gubernamentales) es la reciente pérdida de confianza en los sistemas tradicionalistas de gobierno político, los cuales son relacionados constantemente con la corrupción (Lasswell, 2000a, p. 83). De esta forma, en muchos países la participación de la

ciudadanía se ha vuelto esencial para que el término ‘política pública’ se relacione mucho más a la sociedad, y menos al gobierno. A pesar de todo lo anterior, no se puede desligar a las políticas públicas de las autoridades.

Las políticas públicas son desarrolladas y ejecutadas por autoridades—considérense autoridades todas aquellas personas físicas o morales con poder de decisión, político o económico—, pero con apoyo de la sociedad (al menos en tiempos más recientes), y con el fin de mejorar las condiciones de la sociedad. En países democráticos, estas acciones de inclusión se han llevado a cabo gracias a intervenciones de políticos en diversos niveles jerárquicos (Latapí, 2004), pero se han legitimado en la sociedad gracias a la participación de la ciudadanía. Y si bien la selección de representantes mediante el voto popular o los plebiscitos no son las únicas formas en que se tiene participación ciudadana, se han popularizado en diversas sociedades alrededor del mundo como la única forma en que se lleva a cabo (Canto, 2010, p. 27). En tiempos más recientes, la participación de la ciudadanía se da mediante métodos y mecanismos variados, de forma constante, con una reiterada regulación y crítica al accionar. De tal forma, la participación de la ciudadanía en la política pública se da también mediante comités, organizaciones, reclamos y exigencias sociales, manifestaciones e intervenciones a través de los medios democráticos existentes. Dichos reclamos se dirigen hacia las autoridades que generan las políticas. Es decir, existe una clara relación entre los actores que participan en la generación de políticas públicas.

Se reconocen tres distintos actores en las políticas públicas. Primeramente, existen las “autoridades político-administrativas” (Knoepfel, Larrue, Varone e Hinojosa, 2007, p. 14), que son quienes desarrollan y ejecutan las políticas. En segundo lugar, se encuentran los “beneficiarios” (p. 15), que son las personas afectadas por un problema que debe ser tratado. Finalmente, se encuentran los “grupos objetivo” (p. 15), que son los causantes del problema, y en quienes se enfocan las políticas públicas. Knoepfel *et al* sugieren que los beneficiarios son siempre los que son afectados por los grupos objetivos. Esto puede ser real desde una óptica problema-afectados lineal. No obstante, esta situación puede estar dada por una relación circular, donde los grupos objetivos son, al mismo tiempo, afectados por otras políticas públicas, las cuales causan que se vuelvan problemas. La Figura 1 siguiente muestra dicha posible situación:

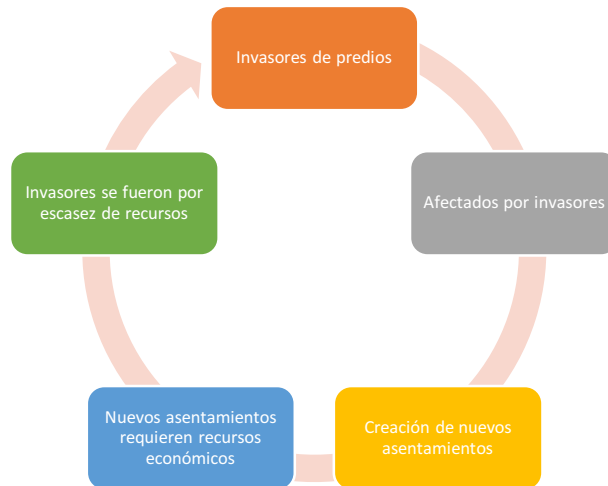


Figura 1 Ejemplo circular de beneficiarios y afectados. Fuente: elaboración propia.

Se tratará de explicar la Figura 1 de forma sencilla con el ejemplo de la misma. En primer lugar, existe un problema, el cual es los invasores de predios (grupo objetivo). Después, existen afectados por el accionar de los invasores y que se convertirán en beneficiados cuando se aplique una política pública. La autoridad económica-administrativa no se muestra, pero en el tercer paso desarrolla una política de creación de nuevos asentamientos donde los invasores puedan vivir de forma regularizada. En este punto se pueden encontrar a dos beneficiados: los invasores y los afectados por invasores. Los primeros porque tendrán un lugar donde asentarse, y los segundos porque no se verán más afectados por los invasores. No obstante, el asentamiento requiere de inversiones económicas que los invasores no pueden costear, y que puede haber sido el principal motivo por el cual invadieron predios en primer lugar. De tal forma, y sin opciones de asentarse regularmente, vuelven a invadir predios localizados en otros puntos geográficos. En este momento, la política pública los volvió afectados, y su posición no cambiará mientras no se ataque el problema económico que los llevó a ser invasores en primer lugar. Este ejemplo es meramente un intento de mostrar cómo las políticas públicas son difíciles de generar cuando sólo se observa un lado de la moneda. Y es una de las razones por las cuales la mediación entre actores se torna difícil, y se puede entender por qué las políticas públicas sólo pueden ser tratadas con el entendimiento y la intervención de todos los lados.

Ante lo descrito anteriormente, se tratará de brindar un concepto sobre lo que este trabajo considerará como *política pública*. Ésta es definida como una serie de decisiones que afectan a la sociedad, ya sea en un nivel personal, grupal u holístico, y que son

desarrolladas y ejecutadas por una autoridad gubernamental, institucional o política, representada por una persona física (rector, gobernador, presidente) o moral (universidad, gobierno estatal, gobierno federal). Estas políticas, independientemente de la autoridad de la cual provengan, pueden ser categorizadas en distintos tipos, por ejemplo, educativa, social, económica, etc. En estos procesos de desarrollo y ejecución, la misma sociedad siempre está involucrada, debido a que deben considerarse las necesidades, características, y requerimientos específicos de la misma para que sea una política desde y para la sociedad, y no desde la autoridad hacia la sociedad. De tal forma, se trata de subsanar la comúnmente rechazada relación de poder existente entre gobierno y sociedad, cambiándola por una relación de entendimiento, comprensión, y acción real y efectiva. Para que dichas políticas se puedan llevar a cabo, se debe de reconocer que los tres actores involucrados trabajan desde un nivel de igualdad, no jerárquico, donde los causantes del problema pueden ser afectados por otras políticas, y que se deben de entender y tratar de subsanar dichos problemas. De esta forma, el desarrollo y ejecución de las políticas públicas puede ser mucho más efectivo que si se observa a los problemas como un hecho lineal. Es decir, se debe de observar como un posible problema cíclico, generando políticas que ataquen la raíz del problema, por complicado y tardado que este proceso pueda ser.

1.2 Política educativa

Las políticas educativas son un tipo de política pública enfocadas específicamente en la educación. Alternativamente son llamadas *políticas de/en educación* por diversos autores. No obstante, su significado es el mismo, y a partir de este momento, en el documento se hablará de *política(s) educativa(s)* para referirse al mismo concepto. De la misma forma, debido al foco de este trabajo, se hablará específicamente de políticas educativas en el nivel superior (o políticas en educación superior). Para esto, es necesario revisar características específicas de las políticas educativas y sus funciones.

Las políticas educativas no distan en demasía en su definición respecto a las políticas públicas. Esto se debe a que emanan de las mismas. Por ese motivo, se pueden considerar como decisiones y esfuerzos creados por actores relacionados a la educación con el fin de determinar las interacciones de los servicios escolares hacia la sociedad (Kent, 2009a, p. 26). Se señala que las políticas educativas son una especie dependiente de las políticas públicas debido a dos motivos:

1. La educación sirve a la sociedad. Esto es especialmente real para el caso de la educación superior. Las decisiones que se realizan dentro de este nivel se vuelven importantes para la vida social. No se debe olvidar que las universidades eran vistas como la fuente principal de conocimiento, y en años recientes comenzaron a ser vistas más bien como una institución al servicio de los problemas sociales (Kent, 2002). De tal forma, se volvió importante la inclusión social en las decisiones de la educación superior. Esto llevó a que las instituciones de educación superior se preocuparan más sobre las decisiones que tomaban, integrando la dimensión social a sus políticas, aun cuando no existieran políticos de gobierno entre sus filas (no al menos en calidad de elegidos popularmente).
2. El rector de una institución de educación superior es visto también como un político (en el sentido de influencia en el gobierno). Si bien el rector no es elegido mediante métodos democráticos masivos como se hace con un representante popular, sino por diversos procesos de gobierno interno de las universidades, la realidad es que existen muchos rectores con un peso político de importancia (Kent, 2009c; Kent y Acosta, 2009). Esto se puede deber al tamaño de la institución, al financiamiento público recibido, a la historia personal del rector, a la cercanía que tiene con figuras políticas, u otros motivos diversos. Sea cual sea el caso, muchos rectores, principalmente de IES públicas, son considerados como una figura política y deben actuar como tales en consecuencia.

Dicho de otra forma, las políticas educativas son un tipo de política pública que tienen la característica de ser dictadas desde y para el interior de una institución educativa, pero que, por la importancia de la institución o las figuras representantes de la misma, tienen influencia al exterior de la misma. Sin embargo, las políticas educativas no sólo son dictadas desde el interior de las IES.

Las políticas educativas de las IES pueden dictarse a partir de necesidades propias de la institución o a través de recomendaciones de organismos y/o dependencias nacionales. Generalmente, estas políticas son desarrolladas por gobiernos nacionales, estatales o locales, por organizaciones nacionales e internacionales e incluso por empresas privadas. Particularmente en el caso de las políticas desarrolladas por gobiernos suelen estar elaboradas con base en recomendaciones de organismos internacionales,

organismos nacionales, o a través de necesidades propias del contexto. Es decir, la fuente de origen de las políticas educativas es variada y no limitada a un tipo de organismo.

Uno que forma parte importante de la creación de políticas y que está motivado por intereses económicos son las empresas privadas. Se debe profundizar un poco más sobre el papel que ha jugado un enorme actor en la educación: Microsoft. Como se ha mencionado antes, Microsoft ha creado la necesidad de aprender sobre sus productos de ofimática. Esto debido al tamaño e importancia de la compañía. Es bien sabido que Microsoft es el sistema operativo predilecto por los fabricantes de computadoras, y la empresa de Seattle se ha enfrentado a algunas demandas por llevar a cabo prácticas monopólicas. Debido a su poder, ha limitado a los fabricantes de computadoras de elegir qué sistemas operativos instalan de fábrica cuando preparan sus computados para el mercado. Y así, Microsoft ha podido integrar en su sistema operativo todo tipo de software que le plazca, siendo Office el que más destaca para la vida cotidiana, laboral y educativa. Hasta hace algunos años, planes educativos, incluyendo el de la Universidad Veracruzana forzaba a sus estudiantes a saber 'Computación básica', y entre los temas que se trataban era el dominio de todas las herramientas ofimáticas de Microsoft, principalmente Word y Power Point.

Al ser un actor omnipresente en el mundo, Microsoft podía dictar a instituciones educativas e industriales los pasos a seguir, y lo hacía (y continúa haciendo), mediante planes integrales de sus herramientas. Tanto instituciones educativas de todos los niveles como empresas y negocios deben cumplir con la ley y adquirir software original y sus licencias. Microsoft sabe esto y toma ventaja del tema. Durante muchos años ha brindado costos asequibles para empresas y el sector educativo, y cada vez más incluye nuevas herramientas. Hoy en día se puede obtener un paquete de ofimática, correo electrónico, medios para trabajo colaborativo y almacenamiento en la nube a un precio significativamente más bajo que lo que cuesta una licencia estándar para usuarios privados, además de estar disponible para usuarios ilimitados. Con este tipo de acciones, que otras compañías como Google replican, estas empresas tratan de dictar la forma en que se enseña la 'computación', por ejemplo. Entre más usuarios estén familiarizados con sus herramientas y captivos de sus funciones, es mejor para ellas, porque en el futuro significa una cierta cantidad de usuarios activos y potenciales clientes que paguen por sus herramientas y licencias de uso privado. Así, instituciones educativas tratan de explotar al máximo los recursos que ya adquirieron, y lo más efectivo resulta ser el enseñar a

estudiantes y trabajadores el uso de esas herramientas. Aquí se refleja entonces la sugerencia o inclusión de políticas por intereses económicos de empresas privadas, que si bien no las fuerzan a ninguna entidad educativa, sí generan condiciones muy favorables para que se incluyan.

Para el caso mexicano, las políticas educativas pueden ser desarrolladas e implementadas (en conjunto con la sociedad y autoridades correspondientes, o directamente) por:

- Organismos internacionales
 - La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia (UNESCO)
 - La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
 - El Banco Mundial (BM)
 - El Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
 - La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
 - La Organización de los Estados Americanos (OEA)
- Organismos nacionales
 - La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
 - El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)
 - El Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED)
- Gobiernos y/o dependencias nacionales, estatales o locales
 - Secretaría de Educación Pública Federal
 - Secretarías de Educación Pública Estatal
- La propia institución
- Empresas privadas motivadas por intereses económicos

Una vez revisados los posibles interventores en la política educativa, es importante mencionar que la Secretaría de Educación Pública (SEP), al ser la entidad encargada de la educación en todos los niveles educativos, incluyendo el superior (SEP, 2008; Tuirán y Quintanilla, 2012), es la principal desarrolladora de políticas educativas a nivel nacional. Si bien sus políticas son, en gran medida hechas con base en sugerencias e intervenciones de organismos (inter)nacionales, su jurisdicción a nivel federal es innegable. Por este motivo se considera, a nivel nacional, la principal generadora de política educativa en

México, y uno de los referentes sobre qué se hace en materia de política educativa. No obstante, no se puede dejar de lado a las instituciones, quienes, como un órgano autónomo del sistema educativo mexicano, también tienen injerencia (no formal, sino moral) en sus estados, y en algunos casos, a nivel nacional. Y aun cuando existe la autonomía de las IES, no se puede olvidar que existe una organización nacional que cobija a gran cantidad de las IES, y cuya influencia es igualmente incontestable: la ANUIES.

Cualquiera que sea el origen, las políticas educativas están enfocadas en el mejoramiento de la educación en alguno de estas cualidades: cobertura, calidad, investigación y desarrollo, innovación, implementación de tecnología, reforma total, financiamiento, formación estudiantil, formación docente, etc. Sin embargo, aun cabe la posibilidad de un tipo de política, la cual es poco escuchada y hablada, y que forma parte esencial del presente trabajo: la política de inacción.

1.3 Política de inacción u omisión

Debo de enfatizar que no existe como tal una política de inacción u omisión. Este concepto, más bien, se genera a través de un proceso de inacción, de ahí su nombre. Por decisión propia las he llamado “políticas de inacción”, término con el cual trataré de combinar el hecho de que es una decisión consciente más el hecho de que es una inacción voluntaria. No obstante, es de esencial importancia para este trabajo conceptualizar lo que se entiende como una ‘política de inacción’.

Estas políticas se dan a través de las mismas autoridades mencionadas anteriormente. Pero al contrario de las políticas que accionan, éstas son el opuesto exacto: la inacción. Se crean cuando existe un problema dado, cuando ese problema es conocido entre los afectados, y cuando se sabe de su existencia en los niveles jerárquicos más altos, pero se decide no hacer nada. Knoepfel *et al*/ lo llaman una “actitud pasiva” o la “no acción” (p. 12) por parte de los actores generadores de políticas. Una extensa formulación de este tipo de políticas se puede encontrar en Bachrach y Baratz (1963), quienes le llaman “no decisión” (p. 632) a todas aquellas decisiones de inacción (el decidir no decidir, o simplemente, el no decidir). Esto se puede dar debido a que se desea proteger un interés personal, económico, político o institucional, o una combinación de dos o más. Es decir, se puede dar con la consciencia de que hay un problema que atender, pero que, por uno u otro motivo, se ignora de forma deliberada.

Ejemplos de una política de inacción son muy visibles en la política pública, no tanto en la educativa (aunque esto no signifique que no existen casos). Por ejemplo, el caso del Estado de Puebla y Jalisco, los cuales tienen un alto número de feminicidios en las entidades, pero que, por una u otra razón, no han implementado las llamadas ‘Alertas de género’ de la Secretaría de Gobernación. Estas alertas tratan de frenar la violencia hacia las mujeres con acciones específicas que procuren la seguridad y garantía plena de los derechos humanos (Secretaría de Gobernación, 2018). Sin embargo, y a pesar de las evidencias que justificarían la emisión de estas alertas (Animal Político, 2018; e-consulta, 2018), a finales de 2018, estados como Puebla y Jalisco decidieron no emitirlos, porque no existen “elementos suficientes para declarar procedente la alerta de violencia de género contra las mujeres” (Secretaría de Gobernación, 2018, texto sin página, visitado el 22 de enero de 2019). Esto nos da dos puntos de vista: el primero, el del gobierno federal que tiene una política de atención de un problema; y el segundo, el del gobierno estatal que tiene una política de inacción, pues al saber que existe un problema y negar su acción, decide no decidir. Al final, esto significa que las mujeres en dichos estados están enfrentándose a un problema por sí solas, sin el apoyo del gobierno de la entidad. No trataré de explorar las afectaciones de una política de inacción en este caso, pero es innegable que existe y que los perjuicios que puedan tener las posibles víctimas son resultado de una decisión consciente e informada por parte del gobierno estatal.

Para el caso de las políticas educativas, se propone analizar un caso propio del objeto de estudio de este trabajo. Como se puede observar en el círculo vicioso propuesto en 2017 (Borromeo, 2017, p. 156) y visible en la Figura 2, es evidente que existe una política de inacción. En el momento de creación de dicho documento no se tenía claro qué llevaba a este fenómeno, y se decidió llamarlo “Política de no equipamiento”. Actualmente es posible observar que dicha política es de inacción. Esto se debe a que la Universidad Veracruzana sabe con exactitud los problemas que aquejan a sus diferentes entidades y facultades, pues realizan un recuento que llaman “UV en números” (Universidad Veracruzana, 2018). En dicho documento dan cuenta de la cantidad de profesores que tienen, y la infraestructura tecnológica que existe en todas y cada una de sus facultades. Además, los Informes de Actividades de la FIUV dan cuenta de las condiciones generales en que se encuentra la infraestructura, por ejemplo, falta de computadoras y equipo tecnológico. Estas compras y mantenimiento representan apenas, en 2014, un gasto de \$106,607.93 pesos mexicanos, que se traducen en un gasto de apenas 4.4% del total de egresos entre 2012 y 2014 de la

dependencia (de un monto de \$2,403,859.50 pesos mexicanos). Esto contrasta con los gastos hechos por equipo de oficina, transportación en taxi, copias e impresiones, telefonía celular, y gastos varios, que ascienden a \$111,212.62 pesos mexicanos. Finalmente, existen investigaciones que señalan que el gasto que realiza la Universidad Veracruzana se enfoca más en fines administrativos que académicos, además de presentar vicios de planeación y aplicación (Casillas y Ramírez, 2014), según señalaron los propios entrevistados de dicho trabajo, quienes forman o formaban parte de la estructura decisiva de la institución. Con esta evidencia no podemos decir que la Universidad Veracruzana está vendada de los ojos y que desconoce la problemática que existe. Por tanto, es innegable decir que existe una clara política de inacción particularmente para el caso de la FIUV.



Figura 2 Círculo vicioso de las TIC y los profesores de Lengua Inglesa (Borrromeo, 2017, p. 156)

Al respecto, Bachrach y Baratz (1963) aseveran que este tipo de “no decisiones” tienen un trasfondo mucho más de poder, o de relaciones de poder, el cual es ejercido a través de diferentes vertientes: riqueza, establecimiento de relaciones, o situaciones específicas. Y si bien, muchas de las decisiones de echar a andar una política han estado relacionadas con el poder que tiene alguno de los actores ante la autoridad (Acosta, 2000 p. 88), es ese mismo poder de un actor el que ha llevado a la inacción de uno de los actores (principalmente la misma autoridad, la cual es la más obligada a solucionar conflictos a través del desarrollo e implementación de políticas). Lo anterior quiere decir que en las políticas públicas (y, por ende, en las educativas), las relaciones de poder están presentes, no se han acabado, y al contrario, juegan un papel esencial en el desarrollo de la sociedad a través de las decisiones. Esto no es raro, pues como tal las políticas son un acto político en la extensión de la palabra (es decir, un símil de juego de relaciones entre distintos

actores). Este acto político suele concluir en negociaciones donde las necesidades de un grupo son intercambiadas por algunos de sus derechos o privilegios. En términos de Acosta (2000), la política es comúnmente un “juego de suma ceros” (p. 64) donde las pérdidas de un grupo resultan ser las ganancias de otro. Esto, por su puesto, se entiende como una relación de poder.

De esta forma, se entiende que las políticas de inacción pueden ser resultado de una relación de poder poco balanceada, donde el que influye más en la autoridad es el que tiene los derechos, los cuales son perdidos por el que no participa o no tiene poder de influencia suficiente. Ahora se explorarán los niveles de la política, una parte que se considera esencial para poder entender las distintas formas en que se organiza ésta.

1.4 Niveles de la política

Los organismos internacionales como la UNESCO, el BM y la OCDE generan recomendaciones que, en parte, son tomadas como las bases para la generación de políticas. Estas recomendaciones se generan a través de diagnósticos, evaluaciones e intervenciones en solitario o en conjunto con los gobiernos que así lo soliciten (Latapí, 1996; López, 2003; Maldonado, 2000, 2003). Si bien sus intervenciones, sugerencias y recomendaciones no son vinculantes de manera legal, son vinculantes *de facto*, pues al ser miembro de dichos organismos o al recibir financiamiento directo, el país que recibe las recomendaciones está obligado de forma implícita a, como mínimo, considerar dichas recomendaciones a un nivel discursivo, sin tener que llegar a un nivel normativo (Fuentes, 1984).

De igual manera es importante recalcar que las recomendaciones de los organismos internacionales, en términos legales, no se vuelven políticas sino hasta que los gobiernos nacionales o las instituciones educativas lo consideran como de interés. Es aquí, por tanto, donde comienza un verdadero proceso de generación de políticas. Sin embargo, estas políticas tienen diversos niveles en los cuales funcionan y donde existen en los ojos del público. Es requerido, por ende, explicar los niveles de la política pública y educativa, entendidos desde la perspectiva de Fuentes (1984), quien asevera que existen 4 niveles de desarrollo de la política educativa (p. 3-6): 1) el nivel discursivo, 2) el nivel normativo, 3) el nivel programático y organizativo, y 4) el nivel operacional. Estos niveles se organizan de una forma jerárquica y temporal, iniciando por el discurso hasta llegar a la acción. Los niveles se describen a continuación.

1.4.1 El nivel discursivo

Es aquel nivel donde las autoridades o sujetos de decisión hablan, enuncian o declaran sobre las políticas y sus intenciones, sobre lo que se logrará con la aplicación de dichas políticas, y lo que se desea realizar. Si bien el nivel discursivo no siempre es cumplido en el nivel normativo, programático u operacional, siempre es una eficiente herramienta para legitimar gobiernos, organismos e instituciones, muy a pesar de que en ocasiones no es posible lograr las intenciones propuestas, ya sea por motivos económicos, políticos o de otra índole. No obstante, el nivel discursivo debe tener un cierto nivel de plausibilidad y algunas de sus políticas deben ser llevadas a cabo para no perder su eficacia frente a la sociedad.

El discurso es definido como una declaración a través de uno o varios enunciados para lograr una interacción con sujetos de la sociedad con el objetivo de expresarles o convencerlos de un fin (Gutiérrez, 1999). Se señala, además, que este tipo de enunciados y declaraciones deben ser emitidas por un personaje con la capacidad política y/o de poder suficiente para llevar a cabo las acciones declaradas, de manera que no se trata sólo de emitir una opinión o información, sino de explicitar las intenciones que pueden ser llevadas a cabo (p. 4). Así, y como ya se explicó anteriormente, el nivel discursivo es aquel nivel donde las autoridades o encargados de hacer política realizan declaraciones, generalmente públicas y de forma oral—aunque también se puede lograr de forma escrita—sobre lo que se desea hacer, realizar, implementar, desarrollar y llevar a cabo mediante una serie de acciones para el beneficio de la sociedad.

El nivel discursivo en México tiene una gran cantidad de ejemplos. Por lo general, estos se pueden observar en medios de comunicación escritos y visuales, impresos y digitales, públicos y privados. Al contrario del nivel normativo (que se explicará después), el nivel discursivo no es legalizado a través de documentos como leyes, reglamentos y normas. Es única y exclusivamente toda aquella declaración de las autoridades gubernamentales, políticas o institucionales. Cabe aclarar que, para este nivel, las autoridades institucionales también son consideradas como autoridades políticas puesto que, como se conceptualiza el *discurso*—siendo una interacción con la sociedad a quien sirve—aquellas personas en el puesto de poder dentro de la jerarquía institucional son también personajes políticos (Kent, 2009c; Kent y Acosta, 2009), cuyos discursos impactan en la sociedad.

El análisis del discurso es uno de las técnicas más efectivas e implementadas para tratar el discurso político (Gutiérrez, 1999, p. 1). Debido a que el discurso es un compendio de elementos lingüísticos y no lingüísticos, que traza vínculos entre autoridades y la sociedad, que propone acciones para brindar resultados, y que ninguna acción educativa está libre de discursos, el cuidadoso análisis del mismo responderá a un gran número de preguntas que el discurso como tal no explicita. Asimismo, Correa (2009, p. 5) señala que el discurso educativo es “el portavoz de una serie de ideales, propósitos y políticas sociales”. Como resultado, se tiene que el discurso debe ser analizado y no sólo leído o escuchado. Esta actividad es labor de una amplia variedad de disciplinas (entre ellas la lingüística aplicada y derivadas de la misma, como la antropología lingüística o la psicolingüística) (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 19-26), y este trabajo no tratará de ahondar en ello ni en realizar un trabajo de análisis del discurso. Sin embargo, se considera necesario exponer el hecho de que el discurso es susceptible a ser aislado y analizado con el fin de obtener sus intenciones ‘ocultas’ o no explicitadas (Buenfil, 2010). Una vez considerado y explorado el nivel discursivo, es necesario pasar al nivel normativo.

1.4.2 El nivel normativo

Una vez superado el nivel discursivo, el cual, como se ha dicho con anterioridad, es un nivel meramente promisorio y más de esperanza, el paso siguiente es el nivel normativo. Es en este nivel donde la política comienza a tomar forma, pues se legaliza de una manera *real*, donde *real* significa que llega a ser puesto en papel, con un cierto orden, jerarquía y con antecedentes sólidos, al estar respaldado por leyes y estatutos a nivel federal, estatal o local. Para el caso institucional, la situación es igual. Debido a que las IES cuentan con leyes orgánicas que las dictan y regulan, y que son requeridas por el Estado para que se reconozca su autonomía (Cámara de Diputados, 1999, p. 3; SEP, 1993, Art. 10, Inc. VII) y se pueda acceder a financiamiento gubernamental, se puede decir que las mismas normatividades que se crean a nivel gubernamental impactan a un nivel institucional.

Por tanto, este nivel es aquél donde las leyes, estatutos o reglamentaciones son establecidas para poder llegar a los niveles operativos. El nivel normativo tiene la característica de ser, hasta cierto punto, discursivo, pues si bien las normas se establecen con la intención de que permitan la operatividad gracias a un marco legal, existen ciertos reglamentos o normas que no son vinculantes legalmente, por ejemplo, los estándares para profesores. En este nivel se validan las características, cualidades y peculiaridades de los

actores involucrados en el acto educativo. Sin embargo, éste es altamente dependiente del poder de los involucrados (como se había mencionado con anterioridad), puesto que las fuerzas que están en juego en ocasiones son confrontadas por los intereses de las partes.

Para el caso de México, las políticas educativas son normativadas mediante el desarrollo de planes de acción, tales como el Plan Nacional de Desarrollo (PND), los Planes Sectoriales de Educación (PSE) y las Reformas Educativas (RE) en diversos niveles. Esto se realiza por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que en el Diario Oficial de la Federación de 2008 menciona que

“La función educativa en México, ha sido una preocupación permanente y prioritaria para la Administración Pública Federal, por su papel decisivo en el desarrollo integral del país. Desde su creación, en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha asumido esa responsabilidad, generando la infraestructura necesaria en materia de políticas, servicios y estructuras organizacionales que, luego de décadas de esfuerzo, ha permitido obtener una educación pública de alcance nacional.” (SEP, 2008, p. 1)

Lo anterior, aunado al Artículo 10º, Inciso VII de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2018) que estipula que “Constituyen el sistema educativo nacional [...] Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía” (p. 5), permite observar el panorama completo de la potestad con la que cuenta la SEP para realizar políticas a nivel nacional que sean la base con la que las IES trabajen. Lo anterior quiere decir que la educación en México, en todos los niveles—incluido el superior—, está regulada por la SEP como entidad encargada de la toma de decisiones al respecto. Así, los PND, los PSE y las RE que se realizan de forma periódica (PND y PSE cada seis años; RE con una frecuencia fija no establecida) tienen un impacto innegable en el desarrollo de la educación en México, y, por tanto, son esenciales en el entendimiento de los cambios de las políticas institucionales, en los cuales también tienen incidencia las decisiones de la SEP.

Para el caso de las instituciones, a parte de las acciones que tome la SEP, existen planes institucionales. Estos, al igual que con las PND y PSE se elaboran con una periodicidad fija, la cual es variable y dependiente de cada institución (usualmente con cada cambio de rector, pero también cada quinquenio o decenio). Estos planes deben seguir, de forma general, el desarrollo de las políticas gubernamentales, pues son las guías que se generan a partir de las necesidades sociales. No obstante, las instituciones siguen una línea de acción diversa, la cual puede ser también la de la inclusión de las recomendaciones de organismos internacionales sin necesidad de que el gobierno genere políticas respecto a

dichas recomendaciones. Se puede decir, entonces, que las instituciones tienen la capacidad operativa de cambiar sus políticas educativas con una frecuencia y flexibilidad especial, pues su injerencia no es nacional, sino estatal o regional. De tal forma, se considera que las IES están en una posición ventaja en el tema de generación de políticas educativas con respecto a gobiernos. Así, este trabajo se concentrará en las políticas institucionales más que en las gubernamentales. El nivel siguiente es el de programación y organización de políticas ya normativadas.

1.4.3 El nivel programático y organizativo

Este nivel es aquél donde se organiza—vélgase la redundancia—el cómo se operará la política en el siguiente nivel. En este nivel está incluido, por supuesto, la programación de cómo se hará. Dicho de otra forma, es la etapa donde se planea la futura implementación, tomando en cuenta que ya se tienen las bases legales y el marco normativo bajo las cuales se implementará, y gracias a las cuales, se logra la planeación. Los elementos que se enmarcan en este nivel son (aunque no se limitan a): los actores que intervienen en la política desde un nivel práctico (personas cuyas vidas serán trastocadas por las políticas) y los recursos materiales que serán empleados o que son requeridos para que la política sea puesta en práctica.

Por ende, se entiende este nivel como los recursos materiales y humanos con que se cuenta para lograr una meta de política. Representa la puesta en práctica del nivel discursivo. Este nivel cuenta con una amplia variedad de opciones, de las cuales se selecciona(n) aquella(s) que se considere(n) apropiadas para el contexto, para la burocracia, para las condiciones económicas, etc. De entre este abanico de opciones, cabe señalar, existen algunas que son adecuadas, otras que son incorrectas, e incluso existen algunas inimaginables. De tal forma, este nivel tiene que ser cuidadosamente llevado a cabo. De otra forma, el nivel operacional (último nivel) podría sufrir de interrupciones atribuibles a una incorrecta planeación.

Para el caso de los recursos humanos (actores) existen tres grupos: autoridades político-administrativas, grupos objetivo, y beneficiarios finales (Knoepfel, Larrue, Varone e Hinojosa, 2007, p. 14-6). El primero—autoridades político-administrativas—está conformado por personas que pueden llevar a cabo la realización de políticas, y son quienes se reúnen con los interesados en la creación de soluciones a problemas. Para el caso de la educación, este grupo puede estar conformado por autoridades gubernamentales o institucionales. El

segundo—grupos objetivo—son las personas que causan el problema que se intenta resolver. Si bien esto puede sonar políticamente incorrecto, cuando se habla de política pública y no educativa, los ejemplos son claros: criminales, personas que afectan el orden público, personas que llevan a cabo actividades fuera de la norma pública, etc. Para el caso de la educación este grupo puede ser una persona física o moral: desde profesores, estudiantes, instituciones públicas o privadas (IES, por ejemplo), educativas o gubernamentales, etc. Este grupo se considera ‘afectado’ por las políticas que se llevarán a cabo, pues limitan las actividades que realizan, y el resultado de la aplicación de las políticas debería llevar al cambio de comportamiento. Finalmente, el tercer grupo—los beneficiarios finales—son personas físicas o morales—al igual que en el segundo grupo, pueden ser estudiantes o profesores e incluso IES—quienes están resintiendo los efectos negativos del problema causado por el grupo objetivo. De tal forma, y al contrario del grupo objetivo, este grupo debería de ver su situación mejorar cuando llegue la aplicación de las políticas.

Esta situación se vuelve más clara con un ejemplo sobre el problema foco de este tema: la formación docente. En un trabajo previo (Borromeo, 2017) se exploró un problema existente en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana donde fue posible detectar un problema que afectaba a profesores, causado—de acuerdo por los mismos afectados—en gran medida por la institución misma. El resultado fue un “círculo vicioso”, donde los profesores se ven afectados por la falta de políticas correctas de la institución. Como se puede observar en la Figura 2, la institución tiene una ‘Política de no equipamiento’, que, si bien no es una política escrita, la inacción ante un problema conocido es equiparable a una política de inacción (Knoepfel *et al*, 2007, p. 12-3). Esto significa que la institución es no sólo la autoridad político-administrativa encargada de llevar a cabo la política, sino también el grupo objeto de sus propias políticas (pues es también el principal problema en este ejemplo). Finalmente, los profesores son el beneficiario final, pues la puesta en acción de políticas que resuelvan este problema auto infligido será beneficioso para ellos de forma personal y profesional. Este proceso cíclico ya fue comentado con anterioridad, por lo cual no se considera necesario repetirlo, pero vale la pena mencionar que existen relaciones cíclicas donde un actor puede tener dos posiciones distintas.

Al respecto de los recursos materiales—otra parte esencial del nivel programático y organizativo de las políticas—, Knoepfel *et al* (2007, p. 18-24) mencionan que existen diez recursos que son esenciales para la política:

1. Derecho: Es la normatividad de las políticas. Se incluye la dotación de una figura legal para los involucrados.
2. Personal: Es el involucramiento de recursos humanos a la política. Generalmente se hace mediante la contratación de personal y su entrenamiento para llevar a cabo la puesta en práctica de la política.
3. Dinero: Es el fondo económico con que se cuenta para poder llevar a cabo la política. Con él se contratan servicios, adquieren bienes y, además, se tiene un poder político mayor, pues el dinero brinda dicho poder. Por ende, el dinero suele estar mal distribuido entre los actores de la política, lo cual impacta en su capacidad de decisión.
4. Información: Es el conocimiento respecto al problema que se intenta resolver. Este conocimiento puede ser técnico, social, económico o político. Si bien es un recurso que debe ser igualmente repartido, al igual que el dinero, es uno de los más desigualmente distribuidos.
5. Organización: Es la capacidad de las personas de lograr una coordinación correcta, de forma que las políticas se puedan operacionalizar de una forma adecuada. Si bien pueden existir grandes capacidades cognitivas, la organizativa puede ser una que falte entre los actores, por lo que debe planearse adecuadamente.
6. Consenso: Es un concepto intangible, que habla de la capacidad de los actores involucrados de llegar a un acuerdo que funcione para todos, y que evitará conflictos o problemas del orden físico (como bloqueos) o material (ahorrar tiempo y dinero).
7. Tiempo: Se refiere al tiempo que los actores invierten en el desarrollo e implementación de políticas. Es relativo porque un plazo de tiempo puede ser muy corto para una autoridad porque existen candados legales que deben sortearse, pero mucho para los afectados porque sus intereses están siendo afectados mientras la política se trata y desarrolla.
8. Infraestructura: Son los bienes inmuebles con que se cuentan, además de todo el equipamiento necesario para la comunicación y movilidad de los actores de la política.
9. Apoyo político: Se trata de la aprobación de las fuerzas políticas (por ejemplo, de legisladores o de las autoridades) con que cuenta un actor. Esta aprobación es clave para lograr metas y objetivos de un grupo en particular.

10. Fuerza: Es la fuerza física en contra de un grupo en específico. Este elemento es poco utilizado, pues la mediación se da en el consenso. Este recurso se utiliza mayormente cuando hay leyes de por medio y cuando el consenso ha llegado a un punto de impase, provocando bloqueos (de carreteras, toma de edificios, etc.) y vulnerando la seguridad y derechos de terceros.

Muchos de estos recursos se pueden atribuir mayormente al desarrollo de políticas públicas. Para el caso de las políticas educativas en el nivel programático y organizacional, se considerarán esenciales los siguientes: derecho, personal, dinero (también llamado financiamiento), información, tiempo y apoyo político. La decisión de no considerar las demás es porque, como he observado con anterioridad (Borromeo, 2016, 2017), estos elementos son los que resultan más cruciales para la realización de políticas educativas dentro de una institución educativa, pues presuponen las capacidades legales, de recursos humanos y sus conocimientos, así como el poder económico, temporal y político que tienen los grupos involucrados. Al respecto, Acosta (2000) menciona que “las políticas educativas estuvieron asociadas a un esquema estatal de patrocinio benigno donde las ganancias y las pérdidas financieras y de apoyos se distribuyeron según la capacidad de negociación de cada universidad” (p. 88). Esto muestra que, así como cada institución tiene un peso en las negociaciones a nivel nacional, también los grupos disciplinares interiores de cada IES tienen una capacidad de negociación e involucración limitada que se relaciona directamente con la posesión y capacidad de administración de los recursos antes mencionados. Finalmente, cabe mencionar que este nivel es la entrada y preparación para la puesta en práctica e implementación de las políticas: el nivel operacional.

1.4.4 El nivel operacional

Este nivel es el epílogo del nivel discursivo. Es el nivel donde se lleva a cabo y se pone en práctica lo que ha pasado por el discurso, la normatividad y la planeación. Es decir, es el punto más alto, y quizá importante, de la generación de políticas. Sin embargo, es también el nivel donde muchas políticas se detienen o no se operan por diversos motivos, entre ellos: la incapacidad, inhabilidad o la falta de voluntad de llevar a la práctica una política por cualquiera de las partes involucradas. En este nivel se pueden llevar a cabo cambios importantes, tales como: ideológicos, estructurales u orgánicos de las instituciones donde las políticas se practican. Dicho nivel es extremadamente dependiente de los sujetos que están (in)directamente siendo afectados o tocados por la puesta en práctica de la política.

Éste es considerado el nivel donde las políticas terminan, donde dejan de funcionar incluso antes de haberse iniciado, o bien, donde comienza su camino de *éxito* (donde 'éxito' significa meramente que está siendo implementada). Los motivos del por qué las políticas finalizan o se caen en este nivel son variadas, y deseo explicarlas a continuación. Primeramente, la implementación de políticas conlleva, generalmente, una serie de cambios. Estos cambios, que se pueden dar en la estructura escolar o docente—son sido poco aceptados por los profesores, pues en variadas ocasiones los cambios son difíciles de aceptar para ellos que ya tienen tradiciones profesionales arraigadas (López, 2004). Estos cambios pueden ir desde simples cambios de material de trabajo, hasta cambios de modelos de enseñanza. En cualquier caso, los cambios presuponen que debe haber una nueva interiorización de habilidades y prácticas. Y esto significa una inversión de tiempo que muchos involucrados no están dispuestos a realizar porque no ven que los cambios puedan tener un impacto real.

De la misma forma, se puede hablar de que los planes de desarrollo institucional que las IES generan cada cierto tiempo. Ellos están ligadas directamente a las recomendaciones de organizaciones internacionales y—directa o indirectamente—a las políticas gubernamentales, creadas también a partir de recomendaciones (González y Castillo, 2011). Este desarrollo de un nuevo plan institucional significa cambios, que como ya se ha visto, es poco aceptado por algunos actores. Si hablamos de que los profesores se ven en la necesidad de cambiar, podemos observar una gran reticencia por su parte en diversos trabajos que hablan al respecto. De tal forma, está en manos de las IES brindar todo el apoyo necesario en términos económicos y de infraestructura a los profesores para realizar estos cambios en tiempo y forma, y de manera organizada. Como se ha dicho en diversas ocasiones, los profesores no pueden ser desamparados por la institución cuando ésta está exigiendo cambios al interior (González y Castillo, 2011) y ofreciéndolos a la sociedad.

Existe también otra vertiente respecto al por qué no se implementa la política y está relacionada al interés y utilidad de nuevas herramientas (incluyendo las TIC) en las IES. Es decir, puede ser que las políticas estén hechas y su implementación esté en proceso, pero no se operacionalizan porque no existe un interés docente—no relacionado al rechazo al cambio, sino por otros motivos—de utilizarlas (González, Lozano y Ramírez, 2011). Esto podría deberse a diversos factores, aunque el más aceptado es que las políticas hayan sido creadas de forma azarosa (Casillas y Ramírez, 2014) o bien que los beneficiarios finales no

hayan sido tomados en cuenta por los generadores de política (Ejea, 2011). En este último caso puede existir una lucha al interior de la institución por el poder de establecer las necesidades de unos grupos sobre otros (como ya se mencionó anteriormente). Y aunque no podemos asegurar que éste sea el caso en cada institución, es un posible motivo de exclusión de grupos en la toma de decisiones.

La razón por la cual suceden los casos anteriores puede deberse a diversos motivos: falta de conocimiento del tema, falta de poder político, falta de interés por la integración de sus intereses a la política, etc. Por una parte, la falta de conocimientos respecto a un tema puede provocar que las personas decidan no intervenir en un tema. Es decir, para el caso de los profesores en específico, ellos se vuelven el puente entre las necesidades que imperan y los generadores de políticas (Alejo, Lang y Zapata, 2018). De tal forma, los profesores deben estar pendientes de sus necesidades, saberse parte de la comunidad académica y tener discusiones respecto a qué situaciones se han presentado y cómo se podrían tratar. De esta forma, los mismos profesores se vuelven personas que tienen la capacidad de llevar los temas a las mesas de discusión política. No obstante, existe un recurso del cual en muchas ocasiones los profesores carecen y esto dificulta su participación en la toma de decisiones.

El poder político es un recurso que, como se mencionó anteriormente, es requerido para que las situaciones se den de una forma más fluida en la toma de decisiones. El poder político es la herramienta que permite que cierto grupo tenga un peso en las discusiones donde se toman decisiones. Si bien los profesores son conocidos por tener un gran peso político frente a las instituciones y gobiernos, en ocasiones, pugnas internas entre grupos de profesores llevan a divisiones y debilitamiento del conjunto. Esto significa que el grupo con mayor poder político, aquél que está más cerca de las autoridades, llevará sus temas prioritarios a discusión, relegando los temas que importan a los demás grupos (Acosta, 2000). De ahí que en ocasiones exista desinterés de algunos grupos de operacionalizar las políticas, o que estén reticentes al cambio, pues sus intereses han sido relegados, reprimidos o simplemente no se han permitido la oportunidad de llevar sus discusiones internas a un nivel más alto.

A manera de conclusión respecto a los niveles de política, es necesario mencionar que estos tratan de brindar una forma más digerible de entender cómo, en el caso nacional, se ha llevado la política educativa desde su mención (nivel discursivo) hasta su puesta en

práctica (nivel operacional). Se pretende que las siguientes secciones sean más sencillas de entender, y se visualicen las diferentes formas en que se presentan. Aquí es donde se comienza el verdadero camino de desarrollo de política que tendrá un impacto en la sociedad, estado, organismos o instituciones en México, y la discusión sobre niveles de política tratan de brindar una visión más organizada de cómo se han integrado a la discusión nacional.

1.5 Proceso de generación de una política pública

La generación de una política pública es un proceso muy complicado. Como se habló anteriormente, existe una gran cantidad de elementos a considerarse. En principio se debe de analizar cuál es el problema, visto desde el punto de vista de los afectados. Asimismo, debe de considerarse a otros posibles afectados por la generación de políticas, es decir, a terceros. Igualmente debe de realizarse un análisis de recursos necesarios para la efectiva aplicación y funcionamiento de la política. Una vez llevada a cabo y puesta en práctica, debe considerarse una evaluación de su impacto real, y modificarla de ser necesario. Este proceso, como se puede observar, es poco lineal. En un mejor caso, es un proceso más cíclico, aunque diversos autores prefieren la representación gráfica más cercana a un símil de un algoritmo utilizado en las ciencias informáticas.

De hecho, Ejea (2011) menciona que “las etapas pueden sobreponerse y suponerse unas a las otras, condensarse alrededor de una de ellas, anticiparse o retrasarse, repetirse” (p. 22). Dicho de otra forma, parece que no existe una fórmula para la generación correcta de políticas. Aguilar (1992) menciona que el proceso de elaboración de políticas no ha sido un área muy recurrida y estudiada por diversos motivos, entre ellos, que las decisiones de analizaban una vez ya hechas y, por tanto, el proceso de su generación era de poco interés. O bien, no existía la transparencia que se ha ido dilucidando en los últimos años, y que ha traído una nueva serie de problemas, como, por ejemplo, la evidencia de que las decisiones de gobiernos no son siempre las mejores porque no existía un proceso de discusión de generación de políticas. Es decir, sólo en tiempos más recientes se ha provisto a la sociedad una claridad respecto a cómo se generan las políticas, y en ocasiones, esta transparencia ha dejado ver las fallas con las que se trataron temas esenciales durante años, y por qué las políticas públicas han fallado (en algunos casos) de la forma en que lo han hecho. De tal forma, la permisión de observar el proceso de hechura de políticas públicas ha venido *in*

crescendo desde la segunda mitad del siglo XX, cuando Lasswell (2000a) comenzó el estudio de las políticas como una ciencia formal.

Respecto al desarrollo de la observancia de la hechura de políticas, existe poco material. Esto puede deberse a la relativa juventud del proceso. Antes de que Lasswell lo volviera un objeto de estudio, la oscuridad permeaba las decisiones públicas. No existía un método a seguir, ni se sabía si el proceso que se llevaba a cabo era el 'correcto' o si los resultados iban de la mano con los objetivos asignados en un inicio (Aguilar, 2010). Dicho de otra forma, era una novedad que no tenía pies ni cabeza, pero la formulación de políticas se llevaba a cabo porque se debía de hacer.

Al respecto, Lasswell trató de abordar el problema de la política pública desde un enfoque de eficiencia. Es decir, trataba de conocer qué tan útiles eran las políticas públicas, y por tanto, era un tema del análisis empírico y no teórico (Aguilar, 2010, p. 21). Esto, a su vez, significa que el gobierno (pues era el centro del análisis de las políticas) debe ser conocedor del tema a tratar. No se puede quedar como un mero mediador, sino que debe ser el experto en el tema de tratamiento de un problema. Ésta es la única forma en que el gobierno realmente generará políticas de impacto real que no se queden en un nivel discursivo, sino que se llevará a cabo una serie de pasos para tratar la complicación que se trata de atender.

A pesar de que la ciencia de la política comenzó cerca de 1950, para el caso de México, la ciencia llegó cerca de la década de 1980. Los registros muestran que fue en esa época en que se comenzaron a abrir programas de estudio y a compilar trabajos con el foco en las políticas (Aguilar, 2010, p. 25). Así, se tiene que la ciencia política llegó a México con un atraso de casi 30 años. Pero apareció en escena en el momento en que era requerida. Fue una época de cambios económicos (principalmente) en México. Una grave recesión golpeaba al país, llevándolo a uno de los índices de inflación e inestabilidad más acentuados en la historia moderna del país (Lustig, 1987). Esto, por supuesto, llevó a expertos a preguntarse si las decisiones estaban siendo tomadas de forma cuidadosa, y se deseaba saber cuán efectivas eran dichas decisiones (a simple vista eran erróneas). Por tanto, la aparición de la ciencia política brindó a los estudiosos de temas de gobierno y a la sociedad en general, una oportunidad de escudriñar en la toma de decisiones. Esto, al cabo de algunos años más, impactaría en la mayor participación de la sociedad en la toma de decisiones y en la formulación de políticas públicas.

Gracias al establecimiento de la ciencia política en México en la década de 1980, se brindó una oportunidad a la sociedad de ser participantes activos de su propio desarrollo. Tal como Canto (2010) señala, la participación ciudadana en la generación de políticas no es un tema nuevo. Desde que la política es un tema de preocupación social, el pueblo tiene acceso a una participación en la toma de decisión. Sin embargo, no es lo mismo una participación activa en informada que una participación simulada, sin discusión, sin bases, sin objetivos. Esto es precisamente lo que la ciencia política trajo en México: la posibilidad de tener información que fuera decisiva respecto a qué se realiza, por qué, con qué fines, y lo más importante, con qué resultados. Esto, al final, brindaría más información para una participación social en la hechura de políticas.

Conclusiones

Una vez con la certeza de lo que significan para el presente trabajo las políticas públicas y, en particular, las políticas educativas, podemos comenzar a dirigir el camino hacia los temas que las políticas educativas atraviesan. Este capítulo resulta de vital importancia, pues permeará todo el trabajo, llevándonos a comprender el actuar de las autoridades institucionales respecto a los problemas que existen dentro de la UV. Gracias a las definiciones anteriormente exploradas, las características de las mismas, y las formas en que éstas se presentan en la institución, podemos ir pavimentando el camino hacia la comprensión de los problemas que existen.

Ciertamente, sin una comprensión de lo que significan las políticas, la observación de los problemas no sería el mismo. Conocer conceptualmente estos elementos permiten poner el reflector sobre todo lo que sucede en la institución. Esto no se limitaría a las decisiones sobre TIC, sino que pueden ser decisiones sobre cualquier tema. Así, con el fin de poder observar de forma crítica, este capítulo se volvió esencial en la comprensión de la hechura de las políticas y su aplicación práctica en el contexto.

Capítulo 2. Formación Docente

Introducción

La formación docente se entiende como todo el proceso por el cual los docentes—ya sea en formación inicial o avanzada—conocen y obtienen nuevas técnicas de enseñanza. Los docentes se actualizan en las metodologías del proceso docente, y mejoran y desarrollan habilidades relacionadas al ámbito docente, todo esto con el fin de brindar una mejor atención a los estudiantes a quienes atienden. Por lo tanto, la formación docente es vista como un aspecto esencial para el desarrollo social de una sociedad y nación. De tal forma, es preocupación no sólo de las instituciones encargadas de la provisión de la formación, sino de la sociedad misma el pedir que los gobiernos, las instituciones y la sociedad trabajen de forma coordinada para saber qué necesidades surgen de un contexto específico. De este modo, la unión de fuerzas puede impactar en la formación docente y estudiantil.

Esta visión de la formación docente—donde la sociedad es responsable de su mejoramiento en conjunto con gobiernos e instituciones—es relativamente nueva. Hasta hace poco, el problema de la actualización y mejoramiento de los profesores era preocupación y atribución exclusiva del Estado e instituciones, tuvo la sociedad una participación (casi) nula, muy a pesar de que ésta participa, históricamente, en la política pública desde que la política es un tema público (Canto, 2010). Sin embargo, con la tendencia actual de integración social en la educación—al ser una preocupación social—la participación, preocupación, intervención y mediación en todos los niveles educativos es cada vez más evidente, y el clamor de la sociedad se relaciona con pedir profesores tengan la formación adecuada.

Esta presión social a la que se ve ejercida la educación superior comenzó hace algunos años de que comenzó. La universidad ha servido como la institución generadora de conocimiento. No obstante, más recientemente, comenzó a ser vista como un posible solucionador de problemas sociales y, por tanto, era necesario que detectara o escuchara los problemas sociales con el fin de tratar de brindar una posible solución (Kent, 2002). La educación superior se vio, entonces, entre reclamos y exigencias de la sociedad, exigencias que no se habían observado anteriormente (Acosta, 2000). Este cambio de modelo ha llevado a la sociedad a ser mucho más observante en relación a la capacidad de los

miembros y autoridades de las universidades. De esta forma, las intervenciones de la sociedad son cada vez más significativas y relacionadas con la formación y preparación que tienen los profesores y los encargados de política educativa en las instituciones de educación superior.

Por tanto, la formación docente contiene no sólo elementos didácticos y epistemológicos, sino sociales e históricos, entre otros más, para lograr una formación docente significativa y de impacto para la sociedad (Chehaybar, 1999). No se puede desasociar al profesor y a su formación de la relación que tiene con los demás miembros de la sociedad. Así, la formación docente se ha vuelto a nivel internacional (y nacional), una preocupación de los gobiernos y de las sociedades, los cuáles deben de trabajar en conjunto para lograr un nivel de preparación adecuado a las necesidades transnacionales e internacionales, sociales, históricas, e incluso económicas. Por este motivo, los organismos internacionales han sido impulsores de recomendaciones para la educación y la formación docente. A su vez, los gobiernos de los países se han vuelto—en gran medida—implementadores de políticas de formación docente para mostrar que el problema que se está presentando se está tratando. Para lograrlo, las recomendaciones se normativan mediante leyes, reglamentos, normas y/o estándares; y se implementan a través del personal gubernamental e institucional. Al final, esto debería tener un impacto en la sociedad

2.1 Definición

Primeramente, resulta esencial ensamblar un concepto de *formación docente*. Por tanto, en este apartado se articula una definición a partir de las ya existentes. Por un lado, la *formación docente* es la parte más importante del desarrollo de un profesor en su etapa profesional y en sus labores docentes: es la persona sobre la que descansa la formación de los futuros miembros de la sociedad. Al respecto, Barboza (2011) menciona que la formación, actualización, profesionalización y preparación de los profesores es el “elemento medular para alcanzar el éxito en cualquier sistema educativo” (p. 36). Esta posición de peso que se les brinda a los profesores y a su formación ha llevado a las organizaciones internacionales, instituciones de gobierno y educativas a preocuparse sobre la forma, fines y frecuencia con que se deben realizar actividades de formación docente.

No obstante, es importante señalar que no todos los procesos de formación docente se llevan a cabo por parte de las instituciones de gobierno o educativas. En ocasiones,

existen grupos de profesores que han observado de forma crítica su propia formación y han decidido tomar acción en el asunto. Esto se puede deber a diversos factores: la formación provista por las instituciones no es adecuada (Borromeo, 2017), las necesidades son muy específicas y se requiere de un alto grado de especialización, o simplemente porque las comunidades de profesores han sido muy autocríticas respecto a sus capacidades y han deseado la superación del colectivo (Marcelo, 1989, p. 30). En cualquier caso, la formación docente se supone como un proceso que puede ser exógeno o endógeno. Dicho de otra forma, la formación de un docente puede ser un proceso inducido por el exterior nacido de necesidades especiales como la de entrenar a profesores respecto a un nuevo modelo educativo que se implementará; o un proceso interno, donde los profesores reconocen sus capacidades, las cuales tratarán de explotar al máximo, y áreas de oportunidad, las cuales tratarán de reducir o minimizar.

Estos procesos de formación, ya sea exógenos o endógenos, se dan a distintos niveles y con profundidades distintas. En un esfuerzo de síntesis, he decidido reducir estas etapas en dos. No obstante, existen autores como Greybeck, Moreno y Peredo (2008) que consideran que existen hasta 5 niveles de formación docente: formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación. Es de notar, sin embargo, que algunos de estos niveles implican el mismo proceso de actualización, mientras que otros—como el caso de *nivelación*—implican únicamente la obtención de un grado académico para docentes que ejercen, pero no cuentan con un documento aval de sus conocimientos. Dicho de otra forma, las fronteras de los procesos de formación docente se deben considerar poco definidas, imprecisas, turbias y difícilmente delimitadas (Rivas, 2004, p. 58). De tal forma y tomando en cuenta lo anterior, considero que existen dos niveles de formación docente: formación inicial y actualización. En el primer nivel se habla del entrenamiento de una persona sobre los conceptos básicos y prácticas cotidianas de un profesor en un nivel dado para comenzar la práctica de la docencia, usualmente con un documento aval de sus conocimientos (como un título universitario). En realidad, el nivel inicial de formación es muy común para educación básica a través de la formación en Escuelas Normales, pero no existe un título universitario de *docente de educación superior*, lo que imposibilita una comparación justa entre profesores de magisterio y universitarios, y sus oportunidades de formación inicial. En el segundo nivel se habla de todo aquel proceso de incremento, profundización y mejoramiento de los conocimientos ya interiorizados en una persona. Es en este nivel donde los docentes de educación superior logran una nivelación en cuanto a

oportunidades de actualización con profesores de magisterio, quienes no tienen la misma cantidad de oportunidades que se les brinda a los de educación superior a través de la institución. Es decir, la formación continua está mucho más disponible e inmediata en educación superior a través de la institución en que se labora, que en básica, donde se depende de las instituciones de gobierno como la SEP.

Analizando lo anterior, el término “formación docente” es definido como todo el proceso de preparación, capacitación o nivelación de los conocimientos de y para los docentes. Ya sea en etapas iniciales, intermedias o avanzadas. Ésta puede ser formal, informal, provista por el Estado, la institución donde el docente labora, u obtenida por el propio docente fuera de estas dos opciones. Este proceso representa una adquisición de conocimientos, habilidades, estrategias y capacidades que lo preparan para una mejor praxis de la docencia y un mayor impacto de sus conocimientos en sus educandos (Barboza, 2011; Greybeck, Moreno y Peredo, 2008; Richards y Farrell, 2005; Rivas, 2005; Marcelo, 1989). Por tanto, observamos que la formación docente es una preocupación del Estado, las instituciones de educación y de la sociedad, pues finalmente, el impacto de la educación es en la sociedad. Esta preocupación surgió hace ya varios siglos, y esto se debe a las razones expuestas anteriormente.

2.2. Antecedentes

La formación docente no es un tema nuevo. Diker y Teregi (2008) señalan que los primeros esfuerzos de formación de profesores y maestros comenzó gracias al pedagogo y sacerdote francés Jean-Baptiste de La Salle a finales del siglo XVII. La Salle observó la necesidad de dar conocimientos a los profesores para una mejor formación de los alumnos, esto debido a los cambios que se estaban llevando en el momento en la educación. De ahí que La Salle instaura el Seminario de Maestros de Reims en 1686 (p. 29), el cuál sería la base para las futuras escuelas normales. No obstante, no es sino hacia el siglo XIX, tiempo en que los sistemas educativos europeos se conformarían más formalmente, que la formación docente comenzó a ser vista como una cuestión de política pública. Se otorgó al Estado el poder de formar a los especialistas del conocimiento, y, por tanto, la capacidad de decidir sobre qué debe ser enseñado y bajo qué condiciones.

Para el caso de México, y específicamente para las Escuelas Normales, lugar donde se inició la formación docente, la primera de estas instituciones se funda en el año de 1887 en Xalapa, Veracruz gracias al trabajo de Enrique C. Rébsamen, el gobernador de Veracruz

Juan de la Luz Enríquez y el presidente Porfirio Díaz (Arteaga y Camargo, 2009, p. 124; Ramos, 1977, p. 77). La intención de estas escuelas era una formación docente más centralizada, más profesionalizada, a cargo del Estado y que permitiera brindar educación de calidad a más estudiantes que serían atendidos por estos nuevos profesionales de la educación. Siendo este tipo de instituciones las primeras en formar a los profesores en México, se considerarán como aquellos lugares donde la formación docente se llevó a cabo primero. No obstante, no son las únicas que han brindado formación docente en México.

Durante la época de la expansión de la educación superior en México, entre las décadas de 1970 y 1990, la preocupación sobre la formación docente creció debido a la gran cantidad de instituciones privadas que brindaban servicios en México. Muchas de éstas tenían grandes debilidades en cuanto a calidad educativa, instalaciones, seriedad y, por su puesto, calidad del profesorado (Balan y García, 1996). En esta nueva realidad de la educación superior en México, donde se priorizó la cobertura a la calidad, surgieron cientos de nuevas instituciones de educación superior (IES). Si bien este parecía una excelente opción para llegar a mayor cantidad de personas, el resultado fue un crecimiento descontrolado y la autorización de nuevos permisos de operación a IES, lo cual se volvió una situación complicada, puesto que se dejaron de lado la pedagogía y la calidad educativa. Aunque uno de los requisitos para la apertura de una nueva IES era la creación de un programa de estudio que fuera autorizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la UNAM o el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (p. 220), la calidad de estos programas y estas instituciones dejaban mucho que desear. A pesar de lo anterior, se volvieron rápidamente excelentes opciones de obtención de un diploma universitario.

El Estado seguía siendo el encargado de supervisar la calidad educativa en las IES aun cuando fuera educación privada. Cualquier nueva creación de una IES debía pasar por un comité evaluador, además de que “el Estado [debía] supervisar el plantel docente y el currículo de las instituciones privadas incorporadas al sistema” (Balan y García, p. 220). Así, a través de las instituciones gubernamentales de educación (como la SEP), o a través de IES financiadas por el mismo gobierno—aunque con autonomía— (como el caso de la UNAM o el IPN), el gobierno mexicano regía la educación privada, y tenía a su cargo el control docente. A esta acción se le conoce como el “timoneo” (Kent, 2009, p. 31) del Estado en la educación. Esto nos remite a la idea de que, muy a pesar de que sean instituciones privadas, desde 1970 el gobierno federal sigue siendo el responsable de la formación docente, ya sea de forma directa—brindando oportunidades de formación—o de manera

indirecta—normativando las acciones a seguir a través de las sugerencias de organismos internacionales (como la UNESCO y similares) o nacionales (como es el caso de la ANUIES).

Es claro que esta situación no siempre fue llevada a cabo por el Estado por diversos motivos: falta de voluntad, falta de recursos económicos, desconocimiento sobre cómo realizarlo de forma efectiva e incluso por falta de políticas que guíen esta tarea (Kent, 2002). De tal forma, diversas IES consolidadas en México—como la UNAM, el Tecnológico de Monterrey y el IPN—llevaban a cabo seminarios, cursos y talleres que permitieran formar a los docentes en actividades relacionadas a su profesión (Cantarell y González, 2000a). Estas situaciones se dan debido a que no se puede esperar al reaccionismo del Estado para tratar un problema evidente, cuando se tienen los conocimientos respecto a las necesidades propias, institucionales y sociales, y la capacidad operacional para llevar a cabo dichas acciones. Sin embargo, no debe desecharse el hecho de que el Estado ha sido el principal encargado de la formación profesional docente, ya sea por su (in)accionar¹ o sus decisiones políticas al respecto.

Debido a esta responsabilidad que se le da al Estado, diversas organizaciones internacionales y nacionales han desarrollado guías o sugerencias para dirigir los esfuerzos de los Estados y las instituciones. Esto sucede pues, como se ha dicho en diversas ocasiones y por diversos autores (Ambris, 2011; Barboza, 2011; Greybeck, Moreno y Peredo, 2008; Richards, 2011; López, González y López, 2018; Marcelo, 1989; Monge, 1965; Ramírez, Suárez y Ortega, 2010; Richards y Farrell, 2005; Rivas, 2004; Torres, 2001), la formación del docente es esencial en cualquier nivel educativo, pues supone la formación más exitosa de los estudiantes. En este contexto, los esfuerzos de muchas organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras, tratan de brindar mejores condiciones sociales y económicas para el desarrollo de las naciones a través de estas guías, sugerencias o estándares. De tal forma, resulta importante revisar

¹ Si bien el verbo *inaccionar* no está definido, se tomará la definición del sustantivo *inacción*, que significa “la falta de acción” (RAE, 2018). Para este trabajo, *inaccionar* es la falta de acción para problemas que se han detectado y se discuten en términos políticos, pero que no son tratados. Es decir, forman parte de lo que puede ser llamado una política de inacción.

aquellos documentos de estas organizaciones e instituciones que, debido a su tamaño e importancia, han sido canónicas para gobiernos de todo el mundo.

2.3 Modelos de formación docente

El modelo de formación docente se refiere al tipo de formación se recibe y desde dónde parte dicha formación. En este apartado se analizarán los modelos de formación en dos segmentos: 1) fuente de la formación, y 2) canal por el que se brinda la formación. Para el primer segmento se hablará de la formación **gubernamental** (aquella brindada por el Estado o gobierno, y que para evitar una confusión con el término ‘estatal’ referente a un estado de un país, opto por el término gubernamental que engloba el apoyo recibido a nivel federal, estatal o local), la **institucional** (aquella brindada por una institución, específicamente educativa, y donde principalmente encontraremos ejemplos de IES o universidades y no instituciones gubernamentales 9 paraestatales), y la **colaborativa** (aquella que se obtiene a través de los pares, colegas, amigos o miembros de una comunidad social o educativa, por ejemplo, un grupo de profesores que se apoyan para enseñar técnicas de docencia). Para el segundo segmento se hablará de tres formas de brindar la formación: la **presencial** (aquella donde el interesado siempre debe estar presente en un punto geográfico y temporal para recibir la capacitación), **a distancia** (aquella donde el interesado puede optar por llevar a cabo la formación desde el punto geográfico y temporal que más le convenga, gracias al uso de tecnología digital), y la **semipresencial** (aquella donde se mezclan elementos de la presencial y a distancia).

2.3.1 Fuente de la formación

Al hablar de fuente de la formación se habla esencialmente de cuál es el proveedor de la formación. Para el presente trabajo se consideran 3: gubernamental, institucional y colaborativa. Éstas se explican con detalle en las secciones a continuación.

Se debe añadir el hecho de que los ejemplos que se verán son muchas veces adaptaciones de planes internacionales o generados para otros sectores, países o regiones. En los mejores casos, estos son adaptados al contexto que se aplicarán. No obstante, pocos salen de los esfuerzos internos, es decir, no salen de donde se desean aplicar. Son ‘empujados’ de otros lugares. La mayoría de los cursos y políticas que se mencionarán son más que nada, traídas de fuera. Esto significa que pueden tener menos peso para resolver los problemas que se dan en un lugar, y en vez de eso, en muchas

ocasiones suman a los problemas, o desvían la atención de las situaciones que deben de atenderse. Tal es el caso en la UV, donde si bien muchos cursos son creados en la institución a partir de necesidades internas, son los cursos con menos participantes, siendo en los que más se inscriben los profesores aquellos que traen del exterior y que la UV meramente admite con una revalidación interna previamente autorizada por la institución. De no tramitarla antes del curso, no tiene validez ante la institución.

Considerando esto, se prosigue a la descripción de las fuentes de formación.

2.3.1.1 Gubernamental

Se entiende por gubernamental toda la formación que se obtiene a partir de gobierno de un Estado nacional o federal. Se ha elegido el término ‘gubernamental’ y no ‘Estatal’ porque, al menos para el caso mexicano, a nivel federal se tiene un encargado de la formación, administración y contratación del personal docente, que es la Secretaría de Educación Pública (SEP). Pero de la misma forma, se tienen secretarías de educación estatales en cada entidad federativa, las cuales tienen funciones similares a la federal, pero potestad en escuelas estatales (principalmente de educación básica y media superior), las cuales no dependen del control federal. Asimismo, es posible encontrar apoyo en los gobiernos locales o municipales a través de sindicatos o asociaciones de índole local. De tal forma, mediante el uso del término ‘gubernamental’ sobre ‘Estatal’ se trata de disminuir las posibles confusiones entre si el apoyo es únicamente del gobierno federal o de todos los niveles de gobierno.

Se entiende, por tanto, como formación gubernamental a toda aquella formación, entrenamiento o actualización que se brinda desde el seno del gobierno. Entre sus características se encuentran las siguientes:

- Es gratuita o de muy bajo costo: Debido a que es brindada por el gobierno y financiada con fondos públicos y con beneficios sociales, suele ser gratuita o de muy bajo costo para los interesados en tomarla. Generalmente esto depende de la obligatoriedad de la misma (generalmente si es obligatoria, es gratuita; si es opcional, puede tener un costo).
- En ocasiones es obligatoria: Es muy común ver que la formación del docente que se brinda de forma obligatoria es gratuita. Esto es especialmente verdad en la educación básica y cuando se trata de herramientas de uso común u obligatorias

(por ejemplo, formación respecto a un nuevo modelo educativo). No obstante, no es raro ver ofertas de formación que son gratuitas, pero opcionales. Este tipo de cursos de formación suelen ser de actualización en temas o herramientas no esenciales (por ejemplo, el uso de una herramienta virtual para promover la lectura).

- Puede estar relacionada a evaluaciones: Esto es especialmente verdad en modelos educativos recientes en México, donde existe una constante evaluación docente, y para la cual deben estar formados los profesores, y cuya formación es responsabilidad del mismo evaluador (Granados, 2018).
- Trata de ser focalizada en un problema en específico: Debido a que trata de atacar una preocupación social específica, la formación brindada por el gobierno suele estar focalizada en el tratamiento o solución de un problema existente. Si bien esto no siempre ocurre, el gobierno suele intentar el tratamiento o resolución. No obstante, existe la posibilidad de que este mismo error de tratamiento brindado por el gobierno sea consecuencia de la falta de comunicación entre gobierno y sociedad o gobierno y plantilla docente. Es decir, desconocen a fondo el problema que aqueja al profesorado porque no existen vías de comunicación efectiva para una planeación apropiada, lo que al final se torna en un ciclo inquebrantable.
- Es considerada, muchas veces, como inadecuada: Esto se relaciona al punto anterior. Los profesores o la sociedad en general observan y experimentan la formación y concluyen que el problema no está siendo tratado efectivamente. De tal forma, es considerada como inadecuada. Y como menciono en el punto anterior, esto puede deberse a la falta de comunicación entre interesados.

Se tiene, así, que el gobierno brinda formación mayormente gratuita, con intención de mejorar las condiciones sociales a través de la educación, pero que en ocasiones tiende a brindarla con deficiencia porque no existe una vinculación entre las necesidades reales de los profesores y las posibles soluciones.

2.3.1.2 Institucional

La formación institucional es considerada aquella que es brindada por una IES o universidad, la cual tiene libertad de elegir los temas de formación que serán tratados. La formación institucional se entiende como toda aquella que es brindada por una institución educativa. Y si bien existen las llamadas “instituciones estatales”, las cuales son de gobierno, para este apartado se tratará a las instituciones como sinónimo de las IES y

universidades. Dentro de esa misma categoría de “instituciones estatales” se pueden englobar las escuelas que atienden las diferentes Secretarías de Educación de nivel federal y estatal. Esto quiere decir que no se consideran como instituciones aquellas escuelas que son dependientes de la SEP federal y las estatales. Así, se excluyen todas las escuelas de educación básica y media superior, pero no las IES y universidades, que tienen una autonomía respecto a su gobierno interior.

Debido a esta característica de la formación institucional, la misma suele estar mucho más focalizada en los problemas internos, y suele presentarse como más efectiva. Esto, por supuesto, no siempre resulta ser así. Existen casos donde la formación institucional es igualmente poco planeada y, por ende, poco efectiva (Borromeo, 2016, 2017). No obstante, el tamaño de la población a atender es significativamente más pequeña que la formación gubernamental, y puede ser modificada y adaptada con mayor rapidez y efectividad. No obstante, se ha observado que estas modificaciones son igualmente dependientes de las sugerencias que se realicen a través de una comunicación efectiva por los medios oficiales. Es decir, que tanto la formación gubernamental como la institucional sufren de la misma enfermedad: son masivas, y esto significa la pérdida, carencia o reducción de pertinencia entre la población objetivo (Ambris, 2011; Lafarga, 2012; Santiago y Mungarro, 2009). A pesar de todo lo anterior, la formación institucional suele presentarse como una excelente opción de formación, efectiva (o más efectiva que la gubernamental), y que responde con mayor rapidez y pertinencia a problemas internos.

La obligatoriedad de este tipo de formación es muy relativa y variable. Un número importante de instituciones prefieren el enfoque opcional al obligatorio, puesto que no existen muchos mecanismos de presión hacia los profesores universitarios. En vez de eso, muchas instituciones han replicado el sistema de estímulos implementado por organismos gubernamentales (Heras, 2005), donde a mayor participación en cursos o actividades extralaborales, mayores incentivos económicos se obtienen. Ésta ha sido un arma de doble filo, pues si bien se suele tener mayor participación por parte del profesorado, es muy incierto saber si se tendría la misma respuesta si estos estímulos económicos no existieran. Evidencia obtenida en trabajos anteriores con profesores universitarios (Borromeo, 2016) sugiere que, aun cuando existen cursos y se brindan apoyos económicos por formarse institucionalmente, hay profesores que prefieren buscar la formación fuera de la institución, por considerar que no cumple con requisitos mínimos de operación, de calidad o de tiempo con sus agendas, aun cuando esto signifique una inversión económica desde sus finanzas

personales. Esto es un claro indicativo que los profesores podrían inclinarse a formarse en la institución, si la formación fuera adecuada y accesible a sus agendas. Y sugiere, igualmente, que el componente de estímulo económico no es tan importante como lo es su constante actualización.

La evaluación docente es un tema que sin duda es importante para los profesores. Aunque nuevamente nos encontramos con un problema de obligatoriedad. No es común tener evaluaciones para profesores universitarios (Urrutia, Barojas, Torres y Martínez, 2008), ni siquiera entre los de asignatura. Caso excepcional es el de los exámenes de oposición, los cuales, en el mejor de los casos, evalúan la capacidad docente de un profesor en un tema y en un momento específico. Otro ejemplo de evaluación para profesores universitario es la evaluación docente contestada por los estudiantes. No obstante, ésta ya ha sido señalada por diversos autores (Segovia y Cabello, 2017; Universidad de Colima, 2012; Universidad de Valencia, 2007) como subjetiva, pues una buena calificación dada a un estudiante significaría una buena evaluación docente, y una mala calificación para el estudiante significaría una mala evaluación docente; o bien, no es aprovechada por los profesores como una fuente significativa de información para el mejoramiento. Dicho de otra forma, se carece de métodos constantes y significativos de evaluación docente en la educación superior. Esto, igualmente, significaría que los profesores pueden no preocuparse de mantenerse actualizados, puesto que una evaluación que los mida o califique es prácticamente inexistente. No obstante, la evidencia obtenida en intervenciones anteriores (Borromeo, 2016, 2017) muestran que no es ésta la situación en todos los casos. Si bien los profesores no se refirieron específicamente a una evaluación, sí mencionaron que es importante el mantenerse actualizados porque los estudiantes notan (y les importa) cuando un profesor está actualizado en temas de docencia y de la propia disciplina.

2.3.1.3 Colaborativo

El aprendizaje y la enseñanza de forma colaborativa se ha posicionado en tiempos recientes como una opción válida de formación. Se entiende como aprendizaje colaborativo toda aquella formación y proceso de adquisición de conocimientos que se lleva a cabo en ambientes formales o informales, y donde los participantes colaboran (de ahí el nombre) el mejoramiento de las habilidades de todos los miembros de un grupo a través de demostraciones o compartiendo experiencias y sugerencias (Calzadilla, 2002). Se puede asimilar a un modelo enfocado en el estudiante y no en el profesor.

Se debe mencionar que este modelo suele ser mucho más común en escenarios informales y, por tanto, suelen no proveer un diploma o reconocimiento. Tomemos como ejemplo un grupo de profesores que deciden apoyarse entre ellos para mejorar sus habilidades docentes, exponiendo sus capacidades más desarrolladas: un profesor es hábil con la tecnología, uno tiene una amplia carrera y experiencia docente, otro brinda sugerencias sobre la generación de material docente, otro más es un excelente administrador y el último ha recibido mucha capacitación para explotar los libros de curso al máximo. Estos cinco profesores compartirán, en un espacio físico y temporal decidido por ellos, sus mejores técnicas, recomendaciones y sugerencias. Podrían comunicarse mediante correo electrónico, teléfono o simplemente de forma presencial. Al final de un tiempo determinado, los profesores han aprendido el uno del otro, y lo único que puede probar esta mejoría es su aplicación práctica en sus actividades docentes. Sin embargo, ni el gobierno ni la institución están en posición de brindarles un reconocimiento por aprender dichas técnicas, ni mucho menos obligarlos a implementarlas. No obstante, sí puede ser un primer paso para que una discusión se lleve a cabo a un nivel más alto donde se podría comenzar un proceso de cambio en la formación formal de los profesores.

Este tipo de formación es poco común en ambientes formales. Una de las razones para que sea así es que el aprendizaje colaborativo no permite el control de una fuente únicamente; todos colaboran y aprenden de los demás (Calzadilla, 2002). La tradición educativa, aquella donde el profesor es el centro de la enseñanza, es desafiada y el rol del profesor se torna en una de más un guía. Esto significa que el poder de decisión no queda en el profesor (que funge como representante del gobierno o de la institución), y por tanto, el poder es igualmente arrebatado de las manos de la fuente de formación. Si bien este tipo de formación es sugerido e implementado en ambos casos (Calvo, 2013; Vaillant, 2016), la realidad es que es poco implementado de manera formal y certificada por sus propias características. En todo caso, este tipo de formación es sugerido y apoyado, pero no es formalmente acreditado en cada caso e institución. En la mejor de las situaciones, se alienta a los participantes a ser miembros activos de un grupo de formación docente formal.

Este tipo de formación se da más en ambientes en línea, pues el mismo modelo impulsa (y en muchos casos exige) la autonomía en el aprendizaje, una característica del aprendizaje colaborativo. Avello y Marín (2015) aseveran que “las tecnologías que se han ido desarrollando, como las herramientas de la web 2.0 y los dispositivos móviles, generan cambios en la dinámica grupal, enriqueciendo las interacciones y creando oportunidades

de compartir y construir conocimiento colaborativamente” (p. 694). De ahí que muchos cursos en línea cuenten con una estructura y formación más enfocada en el estudiante y el trabajo entre pares. Ejemplos de esto podemos encontrar muchos, pero es muy visible en los *Massive Online Open Courses* (o MOOC, por sus siglas en inglés). En ellos, la figura del profesor se disuelve y queda como la de un guía que va sugiriendo pasos hacia dónde dirigir discusiones, resolver dudas generales y sugerir lecturas que formen al participante. Esto, por supuesto, no es exclusivo de los MOOC, y es más una tendencia en la educación en línea, donde la asincronía y la imposibilidad del profesor de estar presente todo el tiempo para los participantes ha llevado a casi todo curso en línea a adoptar este tipo de aprendizaje.

2.3.2 Canal por el que se brinda la formación

En la educación tradicional (hoy llamada así por la irrupción de nuevos modelos educativos), la enseñanza se brinda de forma presencial. Es decir, tanto el profesor como el estudiante deben estar en un mismo punto geográfico y temporal. Hasta hace algunos años, otra forma de educación era impensable. Pero a mediados del siglo XX comenzó una tendencia de educación a distancia. En ésta, ni el profesor ni los estudiantes deben coincidir en tiempo ni lugar, brindando excelentes oportunidades de formación a personas con dificultades de organización. En el presente apartado se hablará de la formación docente y cómo se ha dado en tres canales: el presencial, a distancia, y el semipresencial. He de hacer notar que existe un capítulo entero (**Capítulo 4**) que habla de la educación a distancia en general, sus antecedentes y evolución, y más enfocado en cómo se han ido integrando las tecnologías a la misma. Por ende, en esta sección deseo enfocarme en las maneras en que la formación docente se ha brindado por los canales anteriormente mencionados, y cuál ha sido la investigación, análisis y resultados de las mismas, dejando el análisis histórico y de integración tecnológica para el **Capítulo 4**.

2.3.2.1 Presencial

Como mencioné anteriormente, la educación siempre ha tenido un requisito esencial: la presencia de profesor y estudiante en un mismo lugar y al mismo tiempo. Hoy este paradigma es conocido como “educación tradicional” (Durán, Estay y Álvarez, 2015, p. 78). Este apellido que se le ha dado a la misma se debe a que ya existen diversas modalidades de educación, entre ellas la de a distancia y la semipresencial. Me enfocaré en la primera, dejando las otras dos para las secciones siguientes.

La educación presencial tiene diversas características que la hacen única. En primer lugar, tiende a ser a pequeña escala (Bersin, 2004, p. 3). Esto quiere decir que un profesor suele tener un grupo con un límite de estudiantes, puesto que tener más tiende a ser visto como de menor calidad, dado que el tiempo que se le puede dar a cada uno es menor. Así, las clases presenciales suelen tener un número definido de estudiantes que varía dependiendo del contexto, el tipo de clase, el nivel educativo, los objetivos y la seriedad del mismo, pero suelen estar entre 10 y 50 personas a la vez. Para un solo profesor el tener que brindar cursos masivos significa salones enormes y clases que se asemejen más a un modelo de conferencia o plática, o tener muchos grupos a distintas horas y, posiblemente, lugares. En cualquier caso, la educación presencial masiva reduce la calidad, efectividad y tiende a ser más costosa (p. 3). No obstante, sigue siendo el canal más empleado para la educación.

Otra característica más de la educación presencial es que suele estar centrada en el profesor. Desde los inicios de los procesos educativos, el profesor es la figura de autoridad, es quien tiene el conocimiento y quien lo compartirá con los educandos. Siguiendo esta afirmación, muchos centros educativos desde hace muchos años tienen una estructura administrativa, organizativa e infraestructura que mantenga la hegemonía del profesor como figura de autoridad. Ejemplo de esto es la idea de que ningún estudiante puede brindar ideas nuevas a la clase sin pasar por el filtro del profesor, o que físicamente los salones estén organizados para que los pupitres, sillas y mesas estén orientados hacia el frente, donde está el profesor y donde suele haber una plataforma elevada que permita hacer notar que el profesor está por encima (físicamente, no metafóricamente) de los estudiantes. Es decir, los centros educativos han apoyado esta idea de manera (in)intencionada.

Es de notar, sin embargo, que en tiempos más recientes se ha empezado a pugnar contra esta idea de la educación presencial centrada en el profesor, pasando a una más enfocada en el estudiante. Si bien estos modelos no han sido realmente fuertes, puesto que sigue existiendo el modelo del profesor como una persona clave (Legorreta, s.f.), algunas desventajas al momento de la creación de contenidos (Lerís y Sein-Echaule, 2011), y, por supuesto, la necesidad de que el estudiante reconfigure la educación desde su punto de vista (Olmedo, Alvarado, Delgado, et al., 2016), el desarrollo de esta modalidad ha llevado al cambio de ideas respecto a cómo puede ser distribuida la educación. Es decir, se han abierto posibilidades para que la educación se dé en una forma distinta, e incluso, en una

modalidad diferente. Estas ideas han permitido el desarrollo más fuerte cada vez de las modalidades a distancia y semipresencial. Estas se exploran a continuación.

2.3.2.2 *A distancia*

La educación a distancia tiene como característica principal el ser muy accesible en tiempo y lugar. Originalmente fue utilizada como una manera de brindar oportunidades a personas con poco tiempo y recursos financieros para acudir a un centro escolar. Después se fue posicionando como una forma que, en esencia sigue teniendo esos objetivos, pero que además es una forma flexible de aprendizaje, aprovechando incluso los tiempos muertos de las personas para desarrollar una habilidad o desarrollar nuevos conocimientos. Gracias al advenimiento de las tecnologías digitales, su nombre es sinónimo de ‘educación virtual’, donde todo se lleva a cabo mediante y gracias a las TIC.

Hoy en día, con las TIC en la educación, la formación docente es mucho más accesible y permite una mayor participación. Existen registros de casos de éxito de formación docente (Ambris, 2011; López, 2004; Santiago y Mungarro, 2009; Zamora, 2009) donde el elemento de distancia se ha vuelto una gran opción para profesores que laboran y no pueden cumplir con un horario fijo en un lugar específico, o bien, que prefieren aprovechar sus tiempos muertos preparándose. En el caso de la Universidad Veracruzana, el Programa de Formación Académica (ProFA) está en constante actualización, y cada año prepara más cursos en línea para los programas académicos que lo soliciten. De igual forma, anualmente aumenta el número de peticiones de estos cursos, y aunque no se acerquen a los números de los cursos presenciales que ofrecen, se están convirtiendo cada vez más en una posibilidad de formación con validez institucional.

2.3.2.3 *Semipresencial*

Finalmente, la educación semipresencial es aquella que combina la modalidad presencial y a distancia. Por este motivo es llamada también ‘multimodal’ o ‘mixta’. Especialmente el término ‘mixto’ es usado por la SEP para dividir las diferentes modalidades de educación (escolarizada, no escolarizada y mixta) (SEP, 1993, Art. 46). De ahí, algunos autores (Sistema Nacional de Educación a Distancia, 2017; Zorrilla y Castillo, 2013) han tomado dicho término y definido qué significa cada uno. Especialmente Zorrilla y Castillo hacen una división de estos términos mediante la creación de una tabla (ver Tabla 1) que simplifica las modalidades y los métodos más comunes utilizados (p. 1-2):

Tabla 1 Modelos de educación de la SEP.

Modalidad (Ley General de Educación)	Nombres alternativos	Principales características
Escolar	Escolarizada Presencial Tradicional Convencional	Docente y alumnos coinciden en tiempo y espacio. El espacio educativo es físico y formal: aula, laboratorio, auditorio, etc., generalmente dentro de una institución educativa.
No escolarizada	A distancia Educación virtual <i>e-learning (electronic learning)</i> Educación en línea No-convencional	Docente y alumnos se encuentran espacialmente separados (a distancia) El espacio educativo es virtual y puede ser formal (plataforma educativa, software de teleconferencia) o informal (blog, redes sociales, etc.). Pueden o no confluir en el tiempo (sincrónica o asincrónica) Basada en TIC Uso predominante de internet
Mixta	Semiescolarizada Semipresencial <i>b-learning (blended learning)</i> Híbrida Abierta No-convencional	Combina modalidades presencial y virtual.

Fuente: Zorrilla y Castillo, 2013, p. 1-2.

Se hace mención de la acotación anterior con el fin de no dejar puntos sin cubrir. Sin embargo, con el objetivo de no sobre utilizar términos que se consideran muy cercanos entre ellos, se ha decidido utilizar el término ‘semipresencial’ para esta sección, englobando los términos ‘multimodal’ y ‘mixto’.

Sobre la semipresencialidad existen diversos paradigmas o modelos que se aplican a discreción en las diversas instituciones que lo practican. Entre estos términos se encuentran: *flipped-classroom*, *blended learning*, presencial apoyado a distancia, y a distancia apoyado por presencial. A continuación, se discutirán estos modelos y sus características principales.

El modelo de *blended-learning* es quizá uno de los modelos más conocidos del paradigma semipresencial. El concepto del *blended-learning* (a partir de ahora llamado *b-learning*) es popular debido a su alto uso de tecnologías digitales. Bersin (2004, p. xv) señala que es precisamente el uso de las tecnologías digitales lo que permite que la educación se vuelque de un modelo tradicional donde la enseñanza está enfocada en el instructor, hacia un modelo enfocado en el estudiante, apoyado por las tecnologías digitales. No obstante, señala que el término *blended* no debe excluir otras herramientas, es decir, las puede usar para mezclar la educación, pero es innegable que las tecnologías

digitales se han adueñado del término casi de manera total. De ahí que actualmente se hable de *blended learning* como un sinónimo de educación virtual o digital. Sin embargo, debido a esta posición que señala que las tecnologías digitales no son obligatorias es que se han creado variaciones del término *blended learning*.

Del modelo principal del b-learning han surgido diversos modelos de enseñanza que se presentan como avatares del mismo. Algunos de ellos son el *m-learning* (o *mobile learning*, que utiliza dispositivos móviles como el teléfono inteligente, la tableta o las computadoras portátiles), el *e-learning* (o *electronic learning*, que hace uso de tecnologías electrónicas o digitales casi de forma exclusiva), y el método de *flipped classroom* (también llamada en español ‘aula invertida’). En la práctica, pocos han llegado a ser tan importantes y aplicados como el *flipped classroom*.

El modelo de *flipped classroom* trata de brindar una nueva forma de observar al aula. Se trata de fomentar el uso de espacios virtuales, específicamente una plataforma de aprendizaje distribuido, como la fuente principal de información y conocimiento. Esta información será provista por el profesor y analizada por el estudiante fuera del salón. De esta forma, se trata de promover que el salón de clases funja como un lugar donde se llevará a cabo la resolución de problemas y dudas que no hayan sido aclarados en la distribución del contenido de forma electrónica (Tucker, 2012). Es decir, se trata de invertir el aula, quitarle ese papel del centro de distribución de información (lo cual se hace en casa o fuera del aula de forma electrónica), y que el tiempo en clase se aproveche de mejor manera. Este sistema ha sido muy popular, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de beneficiarse más del tiempo de clase. No obstante, también ha sido complicado el aplicarlo en centros educativos donde la autonomía no es alentada o promovida, puesto que este modelo requiere gran cantidad de tiempo invertido por el estudiante.

Otro modelo semipresencial es el modelo presencial apoyado a distancia. Éste se presenta muy claro. La principal instrucción se lleva a cabo de manera presencial, siendo el apoyo secundario brindado a distancia, típicamente mediante la implementación de tecnologías digitales. Generalmente en este modelo, el apoyo a distancia consta de aclaración de dudas, resolución de ejercicios y la provisión de lecturas y documentos de interés. En este caso es común que dicho apoyo sea considerado como importante, mas no esencial, y que se le brinde una valoración poco significativa a dicha participación del estudiante.

Caso contrario es el del modelo a distancia apoyado por presencialidad, otro modelo semipresencial. En este caso la presencialidad es poca, y se presentan dos caminos posibles: el primero, donde la presencia es requerida para aclaración de dudas y actividades menores, y donde la valoración de la misma es mínima; o el segundo, donde la presencia es requerida de forma obligatoria en una fecha y lugar para la demostración de los conocimientos adquiridos en el curso en línea. En la formación docente, el primer camino es común en la enseñanza con fines formativos, es decir, aquella donde la intención es desarrollar las capacidades y habilidades de un profesor con miras a mejorar su práctica. El segundo camino, sin embargo, es muy común en la formación docente con fines evaluativos, es decir, donde es necesario comprobar capacidad de los profesores de seguir brindando educación de calidad a los estudiantes, y que por motivos de acreditación no es posible ser evaluados a distancia (por las posibles cuestiones de seguridad y sustitución de identidad).

Como se ha visto hasta ahora, existe una línea extremadamente delgada entre las definiciones y aplicaciones de estos principales modelos de educación semipresencial. Estos se diferencian más por cómo se implementa la tecnología digital en ellos (que no es obligatoria, pero que en la actualidad no se conciben sin ella), la cantidad de tiempo y los objetivos con que se aplica la enseñanza presencial y a distancia. En gran medida, estos modelos son considerados—aunque no lo sean—sinónimos. Sin embargo, para efectos de esta discusión, todos los modelos anteriormente descritos serán considerados como uno: semipresenciales.

En la formación docente con alguno de los modelos semipresenciales se está volviendo cada vez más común. Existen diversos motivos respecto a por qué este modelo se populariza. En primer lugar, resulta más económico el distribuir la información de forma electrónica y pagar a un instructor por menos horas y que tenga una función más específica: resolución de dudas puntuales y no generales. En segundo lugar, es provechoso para los participantes el tener que estar menos tiempo de forma presencial en un punto específico en un horario inflexible. En tercer lugar, permite tener más opciones de formación para profesores, puesto que el contenido ya está listo, y será el participante el encargado de consultarlo, analizarlo y generar su propio conocimiento. Si surgieran dudas, el instructor tratará de resolverlas de forma presencial. Esto permite que un solo instructor tenga varias sesiones agendadas en un mismo día y punto geográfico con diferentes grupos, maximizando los espacios disponibles en los centros educativos.

De igual forma existen desventajas del modelo semipresencial. Entre ellos se encuentra la ya mencionada necesidad de tener participantes con altas capacidades de desarrollo de autonomía, autorreflexión y análisis, y responsabilidad e interés por su propio desarrollo profesional. Éste es, sin duda, el más importante de los aspectos ‘negativos’ que tiene el modelo. Aunque también se suma la necesidad de contar con dispositivos tecnológicos y los conocimientos técnicos y cognitivos de uso de dichas herramientas. Si bien no es el único medio con el cual se puede distribuir el contenido, como ya se analizó anteriormente, sí es el más económico y popular, debido a que requiere menor inversión económica y temporal en la distribución, además de estar disponible en cualquier momento (bajo reservas de conectividad, por supuesto). De tal forma, las instituciones han dado mayor peso a los beneficios que trae la semipresencialidad que a sus desventajas, y esto ha permitido que se popularice como una opción muy atractiva tanto para las instituciones como para los participantes.

Claro ejemplo de lo anterior es la cantidad de cursos ofertados en las instituciones educativas en los últimos años. El número de estos cursos se ha incrementado de forma importante. La AMIPCI (2017) señala que el crecimiento de este tipo de cursos se da debido a que las personas buscan una opción de educación que les permita tener flexibilidad de horarios y que esté disponible cuando ellos lo necesiten (p. 24-26). Además, se ha vuelto mucho más importante que la educación exclusivamente en línea, pues los empleadores lo consideran más serio que un curso totalmente en línea (p. 41), sin las desventajas temporales que exige el tener que asistir constantemente a un espacio fijo en un determinado momento, como lo exige la educación presencial.

Para el caso de México, la matrícula de estudiantes inscritos en programas no escolarizados (que incluye la educación abierta, mixta y a distancia) incrementó más de 1700% entre 1997 y 2015, principalmente en programas de posgrado, pero también programas de pregrado (Sistema Nacional de Educación a Distancia, 2017, p. 25). Sería un gran error creer que la tendencia educativa sólo se presenta entre estudiantes y no entre profesores también.

2.4 Políticas de formación docente

Las políticas educativas han sido, históricamente, dictadas por organismos internacionales que observan, analizan, exploran y explican las condiciones internacionales de la educación en el mundo. Los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM),

la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han sido las guías que han apoyado el desarrollo de la educación mundial gracias a sus planes, financiamiento y declaraciones mundiales (Maldonado, 2000, p. 54-9). Debido a la importancia, el tamaño, el peso, y la cantidad de intervenciones que realizan a nivel internacional, además del hecho de que muchos países son miembros activos de estas organizaciones, la injerencia que tienen sus recomendaciones, investigaciones e intervenciones es innegable. De esta forma, la importancia de estas organizaciones no puede ser pasada por alto. No obstante, ninguna de estas intervenciones y recomendaciones alcanza el nivel de vinculante para ningún gobierno, estado o país (Uvalic-Trumbic, 2014, p. 64). Dicho de otra forma, las sugerencias hechas por las mismas sólo son tomadas por aquellos miembros que así lo consideren. No obstante, no atenderlas puede llevar a un país a estar por detrás de aquellas naciones que sí implementan—o como mínimo atienden—las recomendaciones emitidas. En un mundo donde no estar conectado con los nodos de la sociedad puede llevar a la exclusión (Castells, 2001; Tedesco, 2000), los gobiernos tratan de mantenerse abiertos a estas recomendaciones.

Los anteriores no son los únicos organismos ni instituciones que realizan este trabajo de sugerencia y emisión de recomendaciones, aunque sí son las principales debido a su tamaño, número de miembros e importancia a nivel mundial. Es importante considerar que estas recomendaciones no son *políticas* como tal hasta que no llegan a los gobiernos o instituciones, quienes las implementan en interés del público o la sociedad (Aguilar, 2010, p. 17). A pesar de lo anterior, en el presente trabajo se denominará *políticas* a las *recomendaciones* y *sugerencias* de los organismos internacionales. Esto se deriva del hecho que, si bien no son vinculantes, las recomendaciones generalmente terminan por convertirse en política gubernamental gracias a su emisión y, en algunos casos, apoyo y trabajo en conjunto de los organismos y gobiernos nacionales (Maldonado, 2000; Uvalic-Trumbic, 2014).

2.4.1 Internacionales

Como se mencionó anteriormente, las recomendaciones de los organismos internacionales no son vinculantes, pues no obligan a ningún gobierno o institución a seguir un camino. De ahí proviene su nombre *recomendaciones* o *sugerencias*. Éstas sólo se

convierten en vinculantes cuando un gobierno o institución decide tomarlas, normativizarlas a través de leyes, estatutos o reglamentos, e implementarlas en beneficio o detrimento de la sociedad o grupos de la misma. No obstante, en este nivel, la decisión tomada por autoridades (gubernamentales o institucionales) afectará o beneficiará sólo a aquella sociedad para quien trabaja, de tal forma que no afectará a otras sociedades o grupos (ver Figura 3):



Figura 3 Influencia en política de organismos internacionales. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, los organismos internacionales emiten recomendaciones, y si los gobiernos o instituciones las aceptan, las normativan y las implementan, entonces se vuelve política (Aguilar, 2010; Lasswell, 2000a). Estas decisiones de (in)acción, terminarán beneficiando o afectando los intereses de una sociedad o de un grupo de la sociedad. No obstante, estas recomendaciones hechas por el organismo internacional pueden ser implementadas por un gobierno nacional de una forma, por otro gobierno nacional de otra forma, y por una institución educativa de otra forma. Es decir, están abiertas a cierta interpretación (ver Figura 4):



Figura 4 Recomendaciones de organismos internacionales y sus interpretaciones. Fuente: elaboración propia.

Lo que nos muestra la figura anterior es la forma en que las recomendaciones de organismos internacionales pueden generar en un gobierno o en una institución educativa interpretaciones variadas de dichas recomendaciones. Si bien los beneficios o afectaciones son aislados e independientes de la interpretación y normatividad de un gobierno o institución en particular, el común denominador es precisamente la recomendación desde donde dichas políticas fueron generadas. Dicho de otra forma, las recomendaciones emitidas se generan con la intención de ser atendidas, y si son atendidas, lo serán desde una perspectiva de interpretación, tomando lo que el contexto y la situación permita, y desechando u omitiendo lo que no.

De tal forma, esta sección tiene la intención de brindar un panorama general de algunas de las recomendaciones y sugerencias emitidas por los principales organismos internacionales. De igual manera, se discutirán algunos de los aspectos donde estas recomendaciones hayan sido normativadas o donde hayan tenido un impacto en el contexto nacional. No obstante, esas instancias serán discutidas con mayor profundidad en la sección 2.4.2 Políticas Nacionales.

La UNESCO ha sido una gran impulsora de políticas educativas para estudiantes y docentes a través de sus recomendaciones y declaraciones. La UNESCO fue creada a partir de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) después de la Segunda Guerra Mundial, y busca la paz entre las naciones a través del desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura, basándose en la igualdad y no discriminación (UNESCO, 2018, p. 6). La UNESCO, por tanto, ha estado activa en la búsqueda de su meta desde hace más de 70 años, teniendo como miembros a los mismo 193 miembros de ONU.

La UNESCO es una organización que trata de apoyar a sus miembros a través de recomendaciones (Maldonado, 2000, p. 57). Si bien estas recomendaciones no son vinculantes a nivel normativo, la realidad es que las políticas elaboradas en este organismo son vinculantes a un nivel *de facto*, es decir, se entiende que se deben seguir, aunque no se fuerza su cumplimiento y seguimiento. Estas recomendaciones se dan a partir de investigaciones realizadas en la misma organización, los cuales tratan de analizar el avance, posible futuro, canjes de conocimiento, cooperación institucional internacional, asesoría y otros aspectos del desarrollo de la educación. Entre las políticas que la UNESCO ha desarrollado se encuentran (p. 58):

- Autonomía de la educación superior
- Financiamiento (si bien la UNESCO no financia a los miembros, sí sugiere formas en que se debe llevar a cabo la ministración de recursos)
- Diversificación de los sistemas (presencial y a distancia)
- Formación docente
- Infraestructura institucional
- Mejoramiento y desarrollo de procesos pedagógicos eficientes
- Incorporación de las TIC a la educación superior
- Investigación, su impacto en la sociedad y formas de financiamiento

Éstas han sido algunas de las principales recomendaciones que la UNESCO ha elaborado, pero no son las únicas propuestas que ha realizado y que han impactado la educación. El impacto que ha tenido la UNESCO en la educación es innegable, pues gran cantidad de gobiernos del mundo, e instituciones educativas toman sus declaraciones como esenciales o como guías de acción. Esto puede verse en trabajos de investigación (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014; Maldonado, 2000; Ramírez, Casillas y Contreras, 2014; Tuirán y Quintanilla, 2012) y documentos gubernamentales (Diario Oficial de la Federación, 2007) alrededor del mundo que mencionan o referencian a la UNESCO como una fuente de recomendaciones importantes. Una revisión exhaustiva de los documentos donde la UNESCO habla de educación es prácticamente imposible por motivos de tiempo y espacio—tan sólo visitar el sitio web de *Selected UNESCO Documents in Education* (Documentos Seleccionados sobre Educación de la UNESCO) arroja más de 140 documentos—, no obstante, en este espacio se mencionarán aquellos que han tenido un impacto más fuerte para el caso de México.

El primer acercamiento importante y con impacto mundial al respecto de la educación superior se puede encontrar en la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* de 1998. En esta declaración, la UNESCO menciona que la educación superior creció de forma importante entre 1960 y 1995, creciendo arriba del 600% a nivel mundial (UNESCO, 1998, preámbulo). Ésta es una situación que se replicó en México en el llamada periodo de expansión entre la década de 1970 a 1990 (Kent, 2002; Mendoza, 2018; Tuirán y Quintanilla, 2012; Valadés, 2001). Este crecimiento de la educación superior significa que la planta académica debió crecer al menos a un ritmo similar al de la matrícula, permitiendo una correcta cobertura y mejor formación de los futuros profesionistas y miembros de la sociedad. No obstante, la cantidad de alumnos atendidos por cada profesor de educación superior se incrementó en vez de decrecer o mantenerse entre la década de 1960 y 2016 (Olvera, 2013), lo cual indica que la matrícula no creció a la par de la cantidad de profesores disponibles (ver Figura 5).

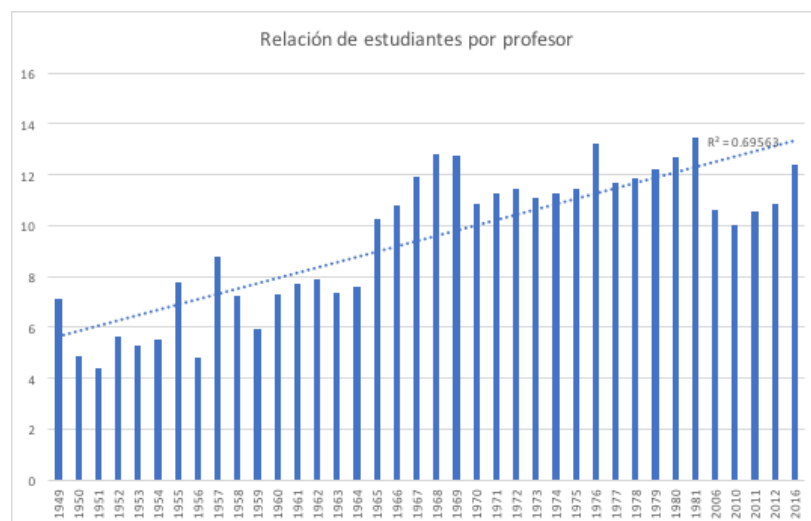


Figura 5 Relación de estudiantes por profesor. Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES, Tuirán y Quintanilla (2012) y Mendoza (2018).

De acuerdo con lo anterior, la UNESCO (1998) sugiere una serie de 17 artículos que conforman la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, y que los miembros de la ONU deberían considerar, atender y adoptar para formar una sociedad integrada a la *sociedad del conocimiento*, capaz de formar individuos integrales, y mantener un nivel importante educativo a nivel internacional. De esta declaración se destaca el Artículo 10 que habla sobre los profesores y los estudiantes, los cuales son considerados como los principales actores de la educación superior. Específicamente, sobre los profesores se menciona la necesidad de “formación de personal [y el establecimiento de]

directrices claras sobre los docentes [señalando que deben] tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal” (UNESCO, 1998, p. 9-10). Éste es quizá una de las más importantes menciones que se harían en el siglo XX sobre educación superior y la necesidad de formar a los profesores de este nivel con calidad, realizando una planeación al respecto y con responsabilidad social.

La formación docente no es un tema que se haya dejado de tratar en los organismos internacionales. Éste es un tema clave para el éxito de la educación y es uno de los ejes de la calidad educativa. Como se ha recalcado anteriormente, la planificada formación del profesorado permite que las sociedades se beneficien de ese incremento en la calidad docente. En la actual sociedad del conocimiento, donde el conocimiento es el impulso de las sociedades actuales, y donde la educación debe ser a lo largo de toda la vida, la formación docente toma una nueva importancia (UNESCO, 2005). La formación docente se vuelve un eje central de la calidad educativa—aunque hay que reconocer que esto no es nuevo, pues ya varios autores lo habían mencionado con anterioridad—, debido a que es el profesor el transmisor y mediador de los conocimientos que fungirán como directrices de esa sociedad del conocimiento.

Dicho de otra forma, la formación (docente y personal) se llevará a cabo como una actividad constante y continua. Se realizará de forma colaborativa o individual, siempre centrando al estudiante y no basándose en una figura de autoridad clásica de la metodología tradicional de educación. Al respecto, TIC fungirán como una herramienta esencial para lograr una amplia y rápida cobertura del proceso de formación con estas características (UNESCO, 2005). No obstante, al mismo tiempo que tratamos de avanzar hacia una visión utópica de la educación, nos alejamos de una visión humana e inclusiva de la educación. Ya es sabido que las mismas TIC han provocado brechas de distintos tipos: de acceso (entre el que tiene acceso a las TIC y el que no), cognitiva (entre quienes tienen los conocimientos para el uso de las TIC y quienes no) y de inclusión a la sociedad del conocimiento, donde aquellos que no tienen acceso al conocimiento—típicamente vía TIC—se consideran excluidos de dicha sociedad, aumentando las desigualdades entre los que tienen y pueden usar TIC y los que no (Tedesco, 2000).

Por lo anterior, la UNESCO ha tratado de brindar directrices para evitar estos procesos de exclusión por el uso de TIC, específicamente para los procesos de formación

docente. La intención de crear directrices recomendadas para los profesores y las TIC reside en el reconocimiento de que la formación docente debe incluir la dimensión del uso e implementación de TIC, pues el uso de las TIC es uno de los artículos de la Declaración de la UNESCO en 1998. Es lógico, entonces, que se realicen recomendaciones respecto a cómo y sobre qué se debe formar al profesorado. De tal forma, la UNESCO (2008) propone una serie de Estándares de Competencia Docente en TIC (ECD-TIC). Estos estándares ofrecen “directrices para planear programas de formación del profesorado y selección de cursos que permitirán prepararlos para desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes” (p. 2). Dicho de otra forma, son una serie de características que deberían ser comunes entre la población docente.

Los estándares de competencia en TIC de la UNESCO han sido bien recibidos en México para poder encontrar elementos firmes que apunten a la formación docente en materia de TIC. Si bien estos estándares sobre TIC pudieran parecer vinculado únicamente al uso de TIC y nada más, la realidad es que la formación docente y debe incluir el entrenamiento en uso de TIC. Esto se debe a que ya en México han existido algunos programas como *Enciclomedia* y *Habilidades Digitales para Todos* que si bien no han sido llevados a cabo de manera masiva y oficial en todas las instituciones de educación básica, sí han permitido a muchos profesores tener una primera aproximación a lo que puede divisarse como una nueva forma de concebir un salón de clases y los procesos docente (Lizarazo y Andión, 2013). En esto, por ende, las recomendaciones de la UNESCO toman importancia para todos los niveles educativos en México.

Sin duda alguna, las sugerencias de la UNESCO han tenido un enorme impacto en la planeación de la educación en México (Aboites, 2003; López, 2003). Si bien los Planes Nacionales de Desarrollo (PND), los Planes Sectoriales de Educación (PSE) y documentos similares que dictan las políticas educativas en México no mencionan de forma explícita la intervención de la UNESCO, su influencia es innegable. No en vano existen diversos trabajos y autores (Aboites, 2003; Ambris, 2011; Casillas, Ramírez y Ortíz, 2014; Covi, 2006; Lizarazo y Andión, 2013; López, 2003; Maldonado, 2000; Zubieta, Bautista y Quijano, 2012) que vinculan la fuerte influencia de esta organización con el desarrollo en México de la educación en todos sus niveles, especialmente la educación superior.

Otro ejemplo es cómo la UNESCO ha impactado en la evaluación de la calidad de la educación, no sólo en México, sino en otros países también. Los procesos de cambio en

las Instituciones de Educación Superior (IES) (y en el mundo), se dieron en la década de 1980, cuando se dio prioridad a la expansión y se dejó atrás a la calidad, una situación observada y tratada por la UNESCO. De tal manera, se funda en México en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que buscaba promover la autoevaluación de las IES del país, con el objetivo de mejorar la calidad que se había olvidado durante la década de 1980. No obstante, este movimiento no sólo sucede en México, sino en diversos países alrededor del globo (López, 2003, p. 44). Como se mencionó, si bien las políticas de la UNESCO no son vinculantes, con este tipo de acciones se demuestra que tienen un fuerte impacto en el desarrollo de políticas educativas, en la normatividad y legislación de la educación en México y el mundo.

Un ejemplo más de la importancia de la UNESCO es cómo tuvo influencia dentro del desarrollo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC). Si bien el término de la Sociedad del Conocimiento fue usado por primera vez en 1969 (UNESCO, 2005, p. 20), y sus derivados—como el SIC— fueron introducidos con el paso del tiempo (Crovi, 2006), es la UNESCO la que brinda precedentes fuertes para su integración dentro de la educación. Gran impacto tuvo su Declaración Mundial Sobre la Educación Superior de 1998, pues es en dicho acuerdo que se materializan las directrices que tendrían las TIC en las IES, y como este acuerdo sería un gran paso hacia el establecimiento de una SIC. Tal como menciona Crovi, a veinte años de la puesta en marcha de esta Declaración, la gran mayoría de los países miembros de la ONU han avanzado significativamente en el desarrollo de políticas que lleven a lograr sociedades del conocimiento.

Es de recalcar que, si bien no siempre las políticas llegan primero a los gobiernos—pues en ocasiones llegan primero a nivel institucional—, el simple hecho de que IES comiencen un camino de establecer políticas institucionales basadas en estas recomendaciones del organismo llevará un día a poder elevar estas políticas a una normatividad nacional con efectos duraderos. Ejemplo de lo anterior son los ECD-TIC (UNESCO, 2008) que han sido adoptados, en primera instancia, por las IES y no por gobiernos nacionales (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014). Estos estándares han sido la base de trabajos de investigación que ya han impactado en la formación de profesores a nivel institucional, y en el futuro se planea impacte ya a los estudiantes también (Universo, 2018). Es importante recalcar que las políticas a nivel institucional tienen un importante impacto en la creación de políticas educativas a nivel nacional, puesto que permite un mejor reconocimiento de las capacidades y necesidades propias de un contexto, preparando el

campo de discusión para la integración de nuevas políticas con una adecuada ubicación de problemas y posibles soluciones (López y Ramírez, 2016, p. 55). De esta forma, se reafirma la idea de que la UNESCO ha sido una impulsora de políticas que han dado el salto directo a la institución—sin pasar por el gobierno nacional primero—, para en un futuro poder ser bases de discusiones a nivel doméstico también.

Así, se llega a la conclusión de que la UNESCO ha sido, sin duda, un gran impulsor de recomendaciones de política educativas, que, si bien no son vinculantes en ningún sentido, la historia y fuerza de la organización ha llevado a gobiernos e instituciones de educación superior a adoptar sus recomendaciones como un canon. Los ejemplos presentados anteriormente no son los únicos que se pueden encontrar en la literatura internacional y en México, no obstante, son importantes para la presente investigación, pues representan las posiciones expresadas por autores esenciales para el entendimiento de la formación docente en México y su relación con las TIC en la educación.

Durante muchos años, el Banco Mundial (BM), encargado originalmente de otros asuntos como la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial, ha dictado políticas de desarrollo económico y dirigido el desarrollo de las naciones deudoras a través de préstamo y financiamiento (Maldonado, 2000, p. 54). Con los años el enfoque del BM pasó a ser el del desarrollo humano para una mejora social y como una parte esencial por ser “una función bancaria excelente” (Maldonado, p. 55). Es decir, han apoyado el desarrollo humanitario, social y financiero de las naciones como una forma de incrementar la extensión de las funciones propias de un banco. Esta última posición puede ser considerada ventajosa e incluso avara, principalmente porque el BM fue fundado con fines de reconstrucción y no de rentabilidad financiera. No obstante, el BM ha sido uno de los grandes canalizadores de fondos para naciones en desarrollo que requieren de apoyo económico para mejorar las condiciones económicas y sociales, y que sin el apoyo del BM no lograrían tener acceso a dichos recursos financieros. Al desarrollar a la sociedad de esa nación que está recibiendo el apoyo, se garantiza que en el futuro dicha nación pueda sostenerse por sí misma, pagando con ciertos intereses el préstamo que obtuvo, dando como resultado una situación de ‘ganar-ganar’.

Para lograr esto, el BM se encarga de la generación de políticas en diversos aspectos, entre ellos, de la educación y su regulación a través de préstamos (Maldonado, 2000, p. 55). No es raro que el que controla los fondos imponga sus condiciones, y el BM es quizá

uno de los mejores ejemplos. Sin embargo, no se debe de tomar esta afirmación como controladora o intervencionista, sino como una condición normal a acuerdos de apoyo.

Así, el BM ha sido un importante apoyo para México en términos de políticas educativas. Fue el BM el que permitió la fundación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1978 (CONALEP, 2018), cuya función principal era la formación de personal técnico que apoyara al desarrollo de competencias del personal laboral de distintos sectores, entre ellos, el de los docentes. Las funciones del CONALEP se fueron ampliando y modificando con el paso de los años hasta llegar a ser una unidad técnica de bachillerato que fue cambiando sus métodos de enseñanza, pasando por el de competencias. No obstante, no fueron las únicas políticas educativas que traería el BM a México.

En México, los estados de la zona sur, aquellos que han tenido las peores condiciones económicas, fueron apoyados en gran medida por el BM y sus políticas educativas (Banco Mundial, 1996). En un inicio, los préstamos del BM a México eran utilizados en la década de 1970 en construcción de escuelas y universidades, no obstante, para la década de 1990, estos préstamos se invertían en mejorar la calidad de la educación mediante adquisición de material y equipo, evaluación, desarrollo de sistemas para exámenes, administración, asistencia a la investigación y, por su puesto, a la formación docente (p. 169). Esto, si bien fue beneficioso de forma directa para estados pobres del sur de la república, tuvo un impacto en todo el país, pues significó el mejoramiento nacional de la calidad en la educación a través del mejoramiento de la formación docente, lo que impactó en la remuneración económica de los profesores, y, en consecuencia, en su compromiso con la educación (p. 91).

Fuera de estos apoyos, México ha sido receptor de ayuda y asesoría del BM en términos de cobertura en educación, principalmente en estados con rezago educativo, social y económico. Algunos de estas intervenciones se dan en niveles anteriores a la educación superior, como en educación básica, donde se apoyan escuelas con desventajas económicas y sociales para que brinden becas y se vuelvan escuelas de calidad (Banco Mundial, 2010); otras con el objetivo de conocer las proyecciones de los jóvenes en términos de qué se espera que estudien llegado el momento de unirse a la educación superior (Banco Mundial, 2013); y otras donde se apoya el desarrollo económico y social y donde la educación juega un papel importante para llegar a estos objetivos (Banco Mundial

2018). Si bien estos apoyos e intervenciones del Banco Mundial han servido a la educación nacional, no se ahonda en ellos en esta sección porque no profundizan ni tocan el tema de la formación docente. No se descarta que hayan tenido impacto en la misma, pero al no estar claro si se llevó a cabo o no, se ha descartado una profundización de estos documentos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha sido igualmente un generador de políticas importante para el mundo, Latinoamérica y, específicamente, México (Maldonado, 2000, 2003). Al igual que con el Banco Mundial, la OCDE nació con propósitos distintos a los educativos, y enfocados en la reconstrucción europea posterior a la Segunda Guerra Mundial. Para lograr esto, la OCDE se enfoca desde su concepción a la inclusión de las naciones a un mercado mundial a través de la generación de políticas económicas y sociales (Maldonado, 2000, p. 58). Ya como se observó anteriormente, la economía es vista como un resorte para las posibilidades de expansión y mejoramiento de la sociedad y, por su puesto, de la educación. De tal forma, la OCDE relaciona el mejoramiento de la educación—especialmente en el nivel superior—, la formación adecuada de las personas para ser incluidas en sectores productivos de su sociedad, y la transición que se realiza entre la formación y la vida productiva como un elemento sustantivo para el desarrollo económico de una nación.

Se debe recordar que México ha sido miembro de la OCDE desde 1994, lo que se puede considerar un periodo de tiempo muy corto, tomando en cuenta que existe desde 1961 (Maldonado, 2003, p. 380). Sin embargo, esta tardía incorporación puede deberse a dos motivos: 1) los fines originales de la OCDE eran la reconstrucción de Europa, e incluso tenía un nombre distinto en su inicio (Organización Europea para la Cooperación Económica), y 2) la OCDE es considerada como muy exclusiva, con apenas 36 miembros y con sólo dos países latinoamericanos (México y Chile), uno de los requisitos es “contribuir a la expansión económica de miembros y no miembros en proceso de desarrollo económico” (OCDE, 2018, traducción propia), algo que no cualquier país puede lograr. De tal forma, México se incorpora a la OCDE con el fin de apoyar y ser apoyado por la OCDE y sus miembros, y como tal, desde su incorporación toma recomendaciones del organismo. Asimismo, la influencia de la OCDE es aun mayor desde 2006, cuando José Ángel Gurría Treviño, político mexicano, es nombrado Secretario General de la organización. Estos hechos han llevado a que México se haya vuelto un importante receptor de apoyo de la OCDE, como se podrá ver a continuación.

La OCDE ha sugerido un importante número de políticas educativas para México, y aunque sus recomendaciones no son vinculantes—al igual que con otros organismos internacionales—, sí se han vuelto muy importantes y se han aplicado de forma extensiva en el territorio nacional (Maldonado, 2000, 2003). Algunos de los primeros proyectos fueron el de la sugerencia a la SEP de formar un campo de enseñanza del idioma inglés después de haberse firmado el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (Toledo, Montañó y López, 2018), el análisis de políticas de ciencia y tecnología de México (OCDE, 1994), y las reseñas sobre educación superior y media superior en conjunto con la SEP en 1996 (Latapí, 1996). De estas exploraciones iniciales se desprendieron algunos temas esenciales para el desarrollo de la educación en México, entre ellos: calidad educativa, financiamiento, vinculación con sectores productivos y formación docente. Si bien todos los temas que se encontraron son de importancia para el óptimo desarrollo de las IES, el foco de esta sección será el de formación docente.

Latapí (1996) critica algunos de los puntos señalados por la OCDE en sus informes iniciales, de los cuales se mencionarán aquellos que estén relacionados a la formación docente y su impacto en las políticas nacionales. En primer sitio, se menciona la importancia de mantener esquemas de incentivos para los profesores. Si bien sistemas como el SNI y el PROMEP fueron creados años antes de este informe (1984 para el SNI, y 1996 para el PROMEP), no se puede negar el impacto de las recomendaciones de la OCDE en este y otros programas institucionales. Tanto el gobierno nacional como las instituciones están comprometidas a continuar los programas de productividad y apoyo económico—y en todo caso a crear nuevos. Empero, como sucedió en la época de expansión de la educación superior en la década de 1980, la calidad de los programas de productividad—principalmente la calidad del profesor como tal—ha venido decayendo en algunos casos debido a que algunos profesores se encuentran en procesos de adhesión a estos programas, descuidando sus funciones docentes y enfocándose en lograr los indicadores necesarios para obtener el apoyo económico gubernamental o institucional (Díaz-Barriga, 2005). De ahí que estos programas de incentivos sean vistos como un arma de doble filo, pues en tanto que motivan al profesor a realizar más investigación, publicaciones e intervenciones, también se descuidan las funciones primordiales docentes, y no se cuenta con programas de orientación a profesores donde se les apoye para nivelar sus actividades docentes con aquellas requeridas para productividad.

Latapí (1996) igualmente hace una crítica severa respecto a la misma formación docente, que es apenas discutida por la OCDE. En vez de enfocarse en funciones pedagógicas, se enfoca principalmente en condiciones administrativas. Este enfoque, más administrativo que pedagógico, afecta la educación en México, puesto que, mientras que sí se sugiere a las IES contratar personal con grado de doctor, la formación docente es poco tratada. Latapí asevera que

“se echa de menos una apreciación más detenida de los sistemas de actualización, capacitación pedagógica, y superación de profesores que han adolecido de diversas deficiencias [y en vez de eso] Las propuestas atienden sobre todo a las nuevas contrataciones [además de sugerir] continuar con el sistema de estímulos económicos a los docentes” (Latapí, 1996, p. 8).

De tal forma, se puede observar un intento por parte de la OCDE de mejorar la educación mediante la contratación de personal capacitado, pero no se puede notar un interés—explícito, al menos—de desarrollar las capacidades docentes de los profesores que ya formaban parte del sistema educativo y que han demostrado tener dificultades, o desarrollar las capacidades de los nuevos profesores a través de la formación docente continua. Esto, sin duda, ha tenido un impacto en la creación de programas de formación docente y sus políticas a nivel nacional e institucional.

Estas debilidades han sido tratadas por la misma OCDE en reportes y sugerencias más recientes (OCDE, 2010). Si bien estas recomendaciones tratan a la educación básica y no a la superior, algunas de estas recomendaciones bien pueden aplicarse para las IES en México, pues el documento indica que “tiene como objetivo ayudar a las autoridades educativas en México, y a las de otros países miembros de la OCDE, a fortalecer sus sistemas educativos” (p. 3). De esa forma, se pueden tomar estas recomendaciones como útiles para todo el sistema educativo mexicano. En el llamado *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, se establecen 15 sugerencias que tanto México como la OCDE se comprometen a seguir para edificar una mejor educación en el país. De estos 15 acuerdos, tres son relevantes (el número indica el acuerdo en el documento original): 2. Atraer mejores candidatos docentes, 3. Fortalecer la formación inicial docente, y 7. Mejorar el desarrollo profesional (OCDE, 2010, p. 5-6). Estos se explican brevemente a continuación:

- 2. Atraer mejores candidatos docentes. Este punto no ha cambiado mucho desde 1996. Se refiere al proceso de atracción del personal más calificado para el puesto

de docente a través de un proceso de ingreso mucho más riguroso que permita que la docencia se vuelva una profesión de alto nivel en México.

- 3. Fortalecer la formación inicial docente. Se refiere a la formación del profesor antes de ingresar al sistema, es decir, de la formación durante el nivel normal para profesores de magisterio, y licenciatura para los que no se forman como docentes. Para lograrlo, se sugiere la implementación de una serie de estándares que deben ser cumplidos por las instituciones normales. No obstante, este tipo de estándares pueden igualmente ser aplicadas a otras IES que formen profesionistas, realizando las adaptaciones necesarias para su aplicación.
- 7. Mejorar el desarrollo profesional. Se refiere a la formación docente una vez que se haya ingresado a la institución, es decir, la actualización. La OCDE asevera (p. 6), como otros autores (Borromeo, 2017; González y Castillo, 2001; Guerrero, 2005; Hernández, Cab y Barrera, 2007; Rodríguez, 2005), que los profesores no reciben la formación adecuada una vez dentro de las instituciones, ni por parte del gobierno o el estado, ni por parte de la institución, y que es un tema importante que debe ser tomado en cuenta.

De tal forma, se puede observar que la OCDE fue dirigiendo la elaboración de las políticas con respecto a las necesidades que se han ido desarrollando para el contexto mexicano. Si bien aun existe trabajo que realizarse, es evidente que los organismos públicos han caminado tomando nota de las necesidades, sugiriéndolas al gobierno e instituciones. De esta forma continúan marcando pautas a seguir, basadas en las características de las sociedades actuales en el mundo.

2.4.2 Políticas Nacionales

Ya se observaron las políticas internacionales de diversos organismos, las cuales se brindan a través de recomendaciones y sugerencias. Éstas, sin duda, han tenido un impacto en la política nacional. Es aquí donde deseo enfocarme ahora: las políticas nacionales de formación docente.

La formación docente en México ha sido cubierta por el gobierno federal mayormente para el caso de la educación básica y media superior. Sin embargo, el caso de la educación superior es completamente distinto. La formación docente es planeada y brindada para educación básica y media superior a través de la SEP (SEP, 2019). Y existen diversos

estudios que muestran que aun existen áreas de oportunidad y mejora en la formación docente en estos niveles (Granados, 2018; Latapí, 2004; Lizarazo y Andión, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2005; Tuirán y Quintanilla, 2012). Sin embargo, y a pesar de que la SEP también es responsable de la formación docente a nivel superior, al pertenecer ésta al sistema nacional de educación (SEP, 1993, Art. 10, Inc. VII), su intervención la hace de forma distinta. Recordemos que la misma ley antes citada brinda autonomía a las IES públicas de la nación, y por tanto, la SEP tiene una injerencia limitada particularmente respecto a cómo y sobre qué se brinda formación docente.

El presente trabajo no tratará de ahondar en el tema y la historia de la autonomía universitaria, pero es necesario señalar algunas particularidades para entender cómo es que el gobierno ha cedido la batuta a las universidades. La Constitución Mexicana habla al respecto. Desde el documento reformado en 1934 se puede observar que la Universidad Nacional de México debía de operar dentro de los límites legales que se le brindaba por parte del gobierno federal (Cámara de Diputados, 1999, p. 6). Luego, en su reforma de 1980 es cuando se vuelve constitucional la autonomía de las universidades, por lo que las mismas tienen la capacidad de autogobierno, libertad de pensamiento, cátedra y libre examen, anteponiendo siempre su función social. Además, se menciona que “Las universidades y demás instituciones de educación superior [...] determinarán sus planes y programas, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico” (Cámara de Diputados, 1980, Art. 3, Inc. VIII; Rodríguez, 2014). Si bien no se hace referencia a la formación docente, se analiza igualmente un marco jurídico que compara leyes de diferentes universidades autónomas (Cámara de Diputados, 1999), y donde se observan las diferentes funciones que deben tener las IES. Se señala que la formación profesional de los docentes es labor de la institución propia, y siguiendo las libertades brindadas por la autonomía universitaria, el gobierno no tiene injerencia respecto a qué se debe enseñar ni cómo, ni a los estudiantes ni a los profesores. Es por esto por lo que el gobierno federal tiene otras formas de promoción de la formación docente.

El gobierno federal, al no tener injerencia respecto a qué y cómo se forman los docentes, han optado por políticas de estímulos económicos. Los programas federales más conocidos son quizá el PROMED/PRODEP y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT. Ambos programas tratan de brindar apoyos económicos a profesores que cumplan con ciertas condiciones, y que produzcan conocimiento. Sin embargo, como se ha señalado en diversas ocasiones (Díaz-Barriga, 2005; Latapí, 1996), esto ha llevado a un

desprendimiento de la función docente y redireccionarla a la producción de conocimiento, e incluso ha alejado a los profesores de su función principal—la docencia—para enfocarse más en la producción académica, matando poco a poco la función real del profesor. He aquí la razón por la cual las políticas de formación docente no son hechas ni dirigidas o implementadas por el gobierno federal, sólo son financiadas a través de los mecanismos de financiamiento regular de las IES, esperando que éstas sepan cómo llevar a cabo estas acciones.

Podemos decir entonces que las IES tienen la responsabilidad social de formar a sus docentes. Esto porque a la vez las IES tienen la responsabilidad con la sociedad de brindarles a los docentes las herramientas para formar a los futuros profesionistas, los cuales confían en la capacidad de una institución para llevar a cabo estas funciones. Esto quiere decir que es una cadena de responsabilidades que culminan con la sociedad, a quienes se deben las IES (Kent, 2009a). Por este motivo es que resulta más importante en trabajos como el presente, revisar las políticas en las IES directamente, o en trabajos académicos al respecto, así como sugerencias de organismos nacionales como la ANUIES.

No se puede dudar de que el más grande organismo encargado de la sugerencia de políticas educativas en el nivel superior en México es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Desde su fundación en 1950, la ANUIES ha sido la encargada de realizar estudios, recomendaciones, evaluaciones y diseño de políticas educativas en el nivel superior (Acosta, 2015; Galaz y Estévez, 2015). No obstante, la ANUIES tiene un poder limitado dentro de la decisión final que realiza la SEP, esto porque está, legalmente, limitada a ser una generadora de recomendaciones. Galaz y Estévez (2015, p. 361) mencionan al respecto que “la ANUIES podría [...] ofrecer una alternativa a las políticas públicas de gran envergadura, pero, claramente, al carecer de facultades ejecutivas suficientes, su papel ha quedado en el terreno de las propuestas y la discusión”. Esto significa que la Asociación es netamente una generadora de recomendaciones. Puede equipararse a las organizaciones internacionales como la UNESCO, OCDE y BM en relación a la importancia y su alcance legal. Sin embargo, las IES nacionales y miembros de la Asociación tienen una obligación establecida por el Estatuto de la ANUIES (ANUIES, 2013b) de seguir los acuerdos logrados en asamblea, cosa que no es posible con la SEP (por las disposiciones legales mencionadas con anterioridad). No obstante, sí existen recomendaciones de política que el gobierno mexicano ha seguido, mayormente aquellas que no trastocan la autonomía universitaria.

La ANUIES se funda en 1950 (Álvarez, 2015, p. 13). Su finalidad desde el momento de su fundación fue tener una influencia en el desarrollo de las políticas en educación superior en México (Acosta, 2015, p. 51). Y a pesar de los diversos obstáculos que se le han presentado a la educación superior y a la misma Asociación, se puede decir que se ha logrado el objetivo con creces. Si bien no se ha llegado al nivel de brindarle la capacidad legal y ejecutiva de llevar a la implementación las políticas que genera y sugiere, sí ha sido la gran directora de políticas en educación superior en México. La ANUIES se constituye como un puente entre las recomendaciones de organismos internacionales, la contextualización de los problemas nacionales y la recomendación de políticas a los organismos del sistema gubernamental mexicano, así como a los miembros de la misma Asociación. Esto ha llevado a la ANUIES a desarrollar un gran número de políticas que han sido aceptadas tanto por el gobierno mexicano como por las IES en México, volviéndose una Asociación muy importante en lo que a política educativa se refiere (Rueda, 2015, p. 375). De tal forma, es necesario conocer algunas de las recomendaciones que ha hecho la ANUIES y que han llevado al desarrollo de política tanto gubernamental como institucional. Para esto, resulta importante conocer los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) que implementa cada gobierno federal, y saber cómo la ANUIES ha tenido impacto en ellos y viceversa.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es un documento que se redacta cada 6 años, al inicio de la administración presidencial en México. Este documento guía las acciones gubernamentales en México en todos los temas importantes para el desarrollo de la Nación. Su redacción está fundamentada en la Constitución Política Mexicana, principalmente en el Artículo 26 que establece que “El Estado organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, competitividad, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la nación” (Cámara de Diputados, 2018b, p. 26).

De ahí nace, en 1983, el primer Plan Nacional de Desarrollo, redactado para la administración presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado. En este documento, así como en todos los subsecuentes, se inicia con una introducción, y, en algunos casos, con un discurso político del presidente de la República en turno. Éste es considerado como un rasgo del nivel discursivo de las políticas, puesto que algunos, como se verá más adelante, cuentan con una gran cantidad de características propias del discurso político alentador, un

tanto utópico y, en términos de Fuentes (1986, p. 3) con “propósitos que no son realizables ni se pretende realizar, pero que tienen valor ideológico y legitimador”.

Otra característica de los PND es que en ellos se explica la situación internacional de la época en que se redacta, el contexto nacional, y las condiciones económicas, sociales y políticas que acompañan a los cambios y propuestas hechas. Éstas son características propias de todos los PND y, aunque no existe un formato fijo—pues todos han tenido un formato distinto—, todos los elementos están presentes en diversos grados y profundidades. Finalmente, es necesario hacer hincapié en que el PND es el documento rector de las actividades gubernamentales en el país, el que dictará las acciones y regulará el presupuesto para lograr las metas, mas no es un documento legal que pueda estar por encima de ninguna ley. Por esta razón, el Artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados, 2018b) también indica que

“La ley facultará al Ejecutivo para que establezca los procedimientos de participación y consulta popular en el sistema nacional de planeación democrática, y los criterios para la formulación, instrumentación, control y evaluación del plan y los programas de desarrollo. Asimismo, determinará los órganos responsables del proceso de planeación y las bases para que el Ejecutivo Federal coordine mediante convenios con los gobiernos de las entidades federativas e induzca y concierte con los particulares las acciones a realizar para su elaboración y ejecución (p. 26).

Lo anterior quiere decir que el PND es un documento que guiará los esfuerzos del Ejecutivo para lograr lo establecido en el PND. Para llegar a este fin, el PND dirige los esfuerzos en materia de acciones, de establecimiento de presupuestos, de generación de leyes, reformas y políticas y de esfuerzo gubernamental. Lo anterior es lo que la Constitución le permite al Estado sin atentar en contra de la autonomía universitaria. Por tanto, el PND es un documento vinculante que debe ser apoyado por la generación de leyes y estatutos apegados a las leyes existentes (o mediante la modificación de las mismas), para que las metas en el PND se logren de forma efectiva. Esta parte—al contrario de las palabras de los presidentes que redactan los PND mostradas en la introducción de los mismos—no están, por tanto, apegadas al nivel discursivo, sino al nivel normativo (Fuentes, 1984).

Los PND se han venido desarrollando con cada Presidente de México desde 1983. Esto quiere decir que Miguel de la Madrid Hurtado tuvo uno para su sexenio de 1983 a 1988 (PND, 1983), Carlos Salinas de Gortari desarrolló el suyo para 1989-1994 (PND, 1989), así

como Ernesto Zedillo Ponce de León para 1995-2000 (PND, 1995), Felipe Calderón Hinojosa entre 2001 y 2006 (PND, 2001), Vicente Fox Quesada para su término entre 2007 y 2012 (PND, 2007), y finalmente Enrique Peña Nieto para el sexenio de 2013-2018 (PND, 2013).

Para observar cómo la ANUIES ha intervenido a través de sugerencias, y cómo éstas han sido tomadas por el gobierno y después implementadas por instituciones o sistemas de gobierno que, como se comentó anteriormente, buscan la mejora del profesorado mediante programas de incentivos, tomaré como ejemplo el PND de Carlos Salinas de Gortari (PND, 1989). El PND 1989-1994 a cargo del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari inicia con la sección de “Presentación”, la cual está igualmente cargada del nivel discursivo de la política (Fuentes, 1984). Esta sección hace hincapié en las necesidades de mejorar las condiciones económicas, sociales y políticas del país, además de brindar líneas generales sobre lo que se deseaba realizar durante el sexenio. Este PND se divide en 2 secciones y 7 capítulos, siendo de interés el capítulo 6 “Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida” donde se discute la educación.

En este capítulo se establece que la educación en México debe sufrir una “modernización” (p. 40, Segunda sección) que se debe llevar a cabo por el Estado, pues es el garante constitucional de la educación nacional. Este proceso de modernización debía ser llevado a cabo desde el nivel preescolar hasta el posgrado, considerando como un todo al sistema educativo nacional. Los principales ejes serían la ampliación de la oferta, fortalecer la investigación y el desarrollo científico nacional, incluir más a la sociedad en las decisiones educativas, orientar la educación media superior y superior para cubrir las necesidades del país, el uso de medios de comunicación e informática con fines educativos, y la formación docente apropiada (p. 41-2, Segunda Sección).

De manera específica, el presidente Salinas detectó que la educación superior estaba sufriendo problemas de confianza, calidad y reclamos de la sociedad (Salinas, 1989). De ahí que sugiriera 10 puntos estratégicos de modernización y mejoramiento de la educación superior, siempre teniendo en cuenta la autonomía universitaria y la responsabilidad del Estado Mexicano de brindar educación de calidad. Estos son:

1. Descentralizar el sistema.
2. Vincular más estrechamente a la educación superior con las necesidades de la sociedad.

3. Promover las reformas jurídicas pertinentes para sustentar el Sistema de Planeación Nacional de la Educación Superior.
4. Establecer mecanismos de coordinación y concertación entre las instituciones de este nivel educativo.
5. Revisar las formas de organización interna de dichas instituciones.
6. Mejorar la calidad del sistema impulsando el posgrado, la infraestructura académica y estimulando el tiempo completo de los profesores e investigadores, así como la revisión del papel del bachillerato en el sistema.
7. Definición de una política racional para el posgrado.
8. Impulso a la educación superior tecnológica.
9. Impulso a un sistema nacional de orientación vocacional y educativa.
10. Aumento del financiamiento al sistema de educación superior, pero modificando las políticas de asignación de recursos, cuyo criterio rector sería que recibieran mayores recursos aquellas instituciones que impulsaran medidas eficaces para elevar su calidad.

(Acosta, 2000, p. 113-4)

Como se puede observar, durante el gobierno del presidente Salinas, existió la clara intención de atacar aquellos problemas que se habían detectado en la educación en todos los niveles en México, al menos en el nivel discursivo (Fuentes, 1984). Si bien el PND se enfocaba más en la educación básica, la educación superior no dejó de ser prioridad, y se demuestra con este tipo de propuestas. La educación superior tuvo, en décadas pasadas, su época de expansión y cobertura, donde se presentaron muchos problemas sobre el tema de calidad. Para el año de 1989 se trató de atacar ese problema con acciones específicas. De tal manera, estos 10 puntos sugeridos, tratarían de enmendar esa falta de cuidado que se había tenido en el pasado. No obstante, y como se plantea en el PND 1989-1994, para lograr el desarrollo educativo “deben acercarse las facultades para decidir, planear, administrar y operar los servicios” (p. 41, Segunda Sección) educativos del país. Entonces, tenemos que el gobierno mexicano no tenía la experiencia ni las posibles soluciones al problema de la calidad educativa, por lo que debía apoyarse en las IES, las cuales estaban, también, en un proceso de mejora. Dicho de otra forma, estaban encerradas en un ciclo, aparentemente, sin una salida sencilla.

Por lo anterior, resulta innegable que el Estado tendría un papel esencial en la formación docente para el sexenio de 1989-1994. Este esfuerzo en educación se encontraba alrededor de la política de modernización a nivel nacional—en todos los ámbitos—por parte del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el presidente Salinas (Acosta, 2000). Esto debió llevarse a cabo en una situación económica poco favorecedora para el desarrollo y más cuando se deseaba tratar de igualar las condiciones de países

desarrollados, pero llevando de lastre un rezago educativo mayor, inestabilidad social y la ya mencionada incertidumbre económica (ANUIES, 1989). A pesar de lo anterior, el gobierno de Salinas, junto con organizaciones nacionales, lograron llevar a cabo algunos—mas no todos—los planes que se tenían.

Para el efecto de la modernización de la educación superior, y sabiendo que Gobierno Federal se había declarado poco preparado para afrontar dicha tarea en solitario—como lo plantea en el PND—, la ANUIES generó una serie de sugerencias para encaminar al Gobierno Federal hacia la modernización, recomendaciones que las propias IES consideraban necesarias para este fin (ANUIES, 1989). Si bien las recomendaciones de la ANUIES se originaron del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), establecido en 1986, no fue sino hasta la intervención de la ANUIES que las peticiones hechas originalmente se volvieron una realidad (Acosta, 2000, p. 103-105). En el documento de la ANUIES se habla sobre la necesidad de la modernización después del periodo de expansión de décadas anteriores. De igual forma, se menciona y se remarca la necesidad de tener una situación financiera estable, con fondos que sean destinados para la educación superior de forma transparente y sin trabas. De igual forma, enfatizan que las instituciones de la ANUIES estaban preparadas para brindar apoyo técnico a la Escuela Normal Superior y al Universidad Pedagógica Nacional, instituciones oficiales de formación de profesores, para que se llevara a cabo esta tarea sexenal (ANUIES, 1989, p. 4). Así, la ANUIES realiza 7 sugerencias generales—acompañadas de sus propias sugerencias específicas—, las cuales se compromete a llevar a cabo, para lograr la Calidad Educativa, al mismo tiempo que menciona las condiciones y requisitos a los que el Estado debe comprometerse para poder operacionalizar estas acciones. Es decir, la ANUIES propone medidas que se llevarían a cabo en el sexenio para mejorar la calidad, con la condición de tener un compromiso del gobierno federal, principalmente en materia de financiamiento y mejoras de condiciones para profesores y estudiantes.

De estas acciones propuesta por la ANUIES, me enfocaré en la segunda: Personal Académico (ANUIES, 1989, p. 8). Se menciona que la calidad de la educación tiene, en gran medida, una gran dependencia de la preparación del personal académico, lo cual es apoyado por otros autores como De Majo (2005). ANUIES reconoce tres ejes principales para la formación docente: 1) mejoramiento de habilidades docentes, 2) formación y consolidación de programas y centros de formación docente, y 3) mejoramiento de procesos administrativos, coordinación y cooperación, y establecimiento de programas de

incentivos. Para el primer eje se sugieren y proponen el mejoramiento de la formación académica de la planta docente de las instituciones de la ANUIES, tanto en su área disciplinar como en métodos pedagógicos. Esto es replicado por Ramírez, Suárez y Ortega (2010), quienes apoyan la idea de que la formación debe darse en estos dos frentes. De esta forma, la preparación se daría desde su campo de especialización y en la práctica, para volverse mejores transmisores de conocimientos, de forma que haya mayor y mejor impacto en los estudiantes. Para el segundo eje, se propone que cada institución miembro de ANUIES creará programas de formación docente, o que se unirá a una red de centros coordinada por la ANUIES con este mismo fin. Para el tercer eje se sugiere la revisión de mecanismos de ingreso, promoción y definitividad (p. 8) en las IES, así como el establecimiento de programas de estímulos económicos para los profesores, intercambio y cooperación entre instituciones, y la difusión y el trabajo en conjunto—en generación de material didáctico e investigación—entre docentes de distintas instituciones. De tal forma, la ANUIES se convierte en el primer partidario de la generación de programas de formación docente dentro de las propias instituciones, un modelo que, si bien existía ya en algunas IES, no era un acuerdo normativado a nivel nacional. De esa forma, se puede considerar que el nacimiento de los programas de formación docente a nivel institucional se da en 1989 por intervención de la ANUIES.

Estos esfuerzos fueron reconocidos por el gobierno salinista, el cual comenzó a llevar a cabo acciones diversas durante el sexenio para implementar las sugerencias de la ANUIES y el PROIDES.

A partir de este momento, y como resultado de estas acciones sugeridas por la ANUIES, financiadas por el Estado y, aparentemente, sin regulación alguna, el gobierno mexicano se vuelve un supervisor de los fondos provistos que, deberían de devenir en resultados reales, palpables, medibles y objetivos (Kent, 2002). De esta forma, el Estado comienza a volverse un estado evaluador (p. 255), el cual tratará de dirigir la educación superior desde un punto lejano, gracias al poder que le brinda el financiamiento provisto a las IES. Bajo la excusa de evaluar la eficiencia de las políticas normativadas y operativadas por la ANUIES, el gobierno salinista—y los subsecuentes gobiernos—se vuelven entes de evaluación constante. Es de notar que esta tendencia no sólo se queda en el tema educativo, sino que incluso llega a las políticas de sociales, económicas, de seguridad y de salud (Neave, 1990).

Así, y como señala Kent (2002), los siguientes aspectos se comienzan a ver como obligatorios para las IES involucradas en la modernización:

- La necesidad de evaluar las instituciones
- Obligación de mostrar a la sociedad los resultados de su labor
- Impulso a la competencia entre las instituciones e incluso entre las públicas y privadas [...]
- Evaluación periódica de profesores e investigadores
- Revisión del concepto de definitividad
- Vinculación del salario de los profesores a su productividad

Kent, 2002, p. 280

Para poder llevar a cabo las actividades evaluativas por parte del gobierno, se publica el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994 (Diario Oficial de la Federación, 1990) donde se normativan las acciones que serán llevadas a cabo por el gobierno para la evaluación de la educación en México. El documento se divide en 10 capítulos, siendo el Capítulo 7 “Educación superior y de posgrado e investigación científica, humanística y tecnología” el de interés de este apartado. Se identifican cuatro temas de evaluación con diversos indicadores: matrícula, CONACYT, difusión y equipamiento.

El de matrícula se enfoca en la descentralización de la oferta académica a nivel licenciatura y posgrado. Se menciona que la oferta mayor, así como la matrícula, estaba concentrada en el Distrito Federal, dejando pocas opciones en el interior de la República. Por lo tanto, los indicadores de cumplimiento serían el aumento de la matrícula en estados de la República que tienen poca concentración de ésta. Asimismo, se considerará como esencial la creación de nuevas ofertas de estudio en el nivel licenciatura, especialización, maestría y doctorado.

Al CONACYT se le da un papel esencial en la evaluación, pues tiene a cargo una gran cantidad de apoyos al desarrollo de la ciencia y de la formación profesional. De esta forma, se consideran como indicadores el aumento de número de becas, equilibrar los apoyos a la ciencia básica y la aplicada, y el aumento de la cantidad de posgrados de calidad a los que apoyaría con becas y otros fondos. De la misma forma, se debe de incrementar el apoyo a profesores mediante los mecanismos ya existentes, pero tratando de brindar una ampliación. De estos podemos mencionar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El tema de la difusión puede estar ligada al CONACYT, pero también es trabajo de las IES a través de editoriales institucionales. Se menciona que no existen muchos canales de difusión de la ciencia y la investigación, y siendo que las IES son responsables de la generación de conocimiento, es necesaria la creación de nuevos canales de difusión. Por tanto, un indicador sería que estos canales se incrementaran de forma cuantitativa y cualitativa.

Finalmente, el tema del equipamiento es esencial también, y debe ser evaluado. Nuevamente parece ser importante el CONACYT, pues es, en gran medida, el ente que brinda financiamiento para llevar a cabo la adquisición de equipamiento. No sólo se refiere a equipamiento operativo como laboratorios, computadoras, sino también elementos bibliográficos como libros y suscripciones a revistas especializadas, así como el equipo necesario para su organización y mantenimiento. De tal forma, los indicadores serían que existiera cada vez más equipo, y que las librerías se renueven de forma constante.

De esta forma, la ANUIES se vuelve una gran mediadora entre los mecanismos del gobierno y la meta final de las políticas de mejoramiento de calidad. Sus sugerencias logran elevar al nivel de política educativa tanto por el lado del gobierno como por el lado institucional. Y es aquí donde los diversos programas de incentivos tanto nacionales como institucionales provocan que los profesores se alejen de sus funciones principales (Díaz-Barriga, 2005). Por un lado, el CONACYT y el SNI han llevado a los profesores a preocuparse más por la generación de conocimiento a partir de publicaciones en revistas especializadas, libros y capítulos de libros, y participaciones en congresos o en redes académicas. Por otro lado, profesores participantes de programa como el PROMEP/PRODEP igualmente se preocupan por formar grupos académicos o su ingreso a uno, realizar publicaciones y participar en congresos. Finalmente, muchas instituciones, incluyendo la Universidad Veracruzana, tienen programas de productividad académica, las cuales igualmente dan puntajes mayores a actividades como la obtención de fondos de programas federales como PROMEP o SNI que actividades relacionadas con la docencia (UV, 2017a)

Es decir, las políticas de mejoramiento de calidad traídas por la administración salinista son en extremo cuestionables. Se menciona esto porque, a pesar de que no se duda que la calidad ha sido elevada en los últimos 30 años, el mejoramiento docente no puede ser medido mediante la inclinación por parte de profesores hacia mayores

actividades administrativas o de generación de conocimiento si no existe una vinculación entre este conocimiento y su aplicación práctica son los estudiantes. En muchos casos, los profesores que tienen menos contacto con los alumnos son considerados como más “importantes” o con tantas ocupaciones que no tienen tiempo de atender alumnos, siendo ésta la función principal de ellos. Es decir, las políticas de estímulo han sido un arma de doble filo. Y no por esto me refiero o inclino a una reducción de dichos apoyos, sino en todo caso a una reestructuración de sus reglas de operación, de forma que tanto entidades de gobierno como instituciones consideren más importante la docencia que la producción académica que en muchos casos no se liga prácticamente al aula. Un primer paso hacia una realidad así es dar más peso a la formación de los docentes dentro y/o fuera de la propia institución, puesto que ésta es una forma de asegurar que sus funciones docentes se verán realmente impactadas.

Conclusiones

La formación docente es un tema crucial en el desarrollo de una mejor sociedad. Principalmente en la educación superior, que es donde se forman los individuos que intervendrán en las funciones y actividades principales del país. Por este motivo, los profesores que laboran en las instituciones de educación superior deben tener como meta personal la mejora constante. Y las instituciones deben brindar mecanismos de mejora para aquellos que lo requieran.

En muchas ocasiones estos mecanismos son abiertos para todos y no obligatorios. Esto significa que pueden tomar ventaja de ellos los que deseen, pero no existe una obligatoriedad desde la institución o desde un marco legal laboral. Por este motivo, la evolución natural (no sólo en México) ha sido la acercarse al formato de estímulos económicos por productividad y desempeño docente. Esto ha marcado un cambio de la formación de opcional a un formato de “pago por que participen”. Y si bien muchas veces la participación no es pagada para los profesores, el que tengan una actualización constante significa mejores oportunidades laborales. Lo anterior es un arma de doble filo, pues los profesores de tiempo completo no tienen por qué preocuparse, pues tienen un ingreso económico fijo y seguro. Pero los profesores que desean ingresar a la institución deben competir entre ellos, llegando incluso a la descalificación entre pares de los cursos que se toman, generando un ambiente laboral en extremo competitivo y en ocasiones desagradable.

Quizá se ha llegado a un momento donde es necesario reorientar la forma en que la formación docente se ofrece por parte de las instituciones, y cambiar la forma de ver de los propios profesores. El modelo actual ha llevado a las instituciones a parecer un semillero de competencia y a que se normalice el profesor que no tiene tiempo para atender sus cursos y a sus estudiantes. La literatura sugiere que es así, y el continuar con políticas que sigan permitiendo estas condiciones llevará a las instituciones a pasar de ser educativas a de investigación o de formación docente.

Capítulo 3. Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior

Introducción

Basta con revisar cualquier artículo, libro, ponencia o trabajo que hable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para encontrar una introducción que mencione algo como:

“En el mundo globalizado en el que vivimos, las tecnologías están presentes en todos los espacios de nuestras vidas”.

Hay un motivo claro del porqué se menciona esto en prácticamente todos los documentos académicos que hablen del tema: las tecnologías sí se encuentran en muchos espacios de nuestras vidas (Lupton, 2013). El día de hoy es casi imposible imaginarse una oficina–escolar, de trabajo o personal–que ordene sus registros con una máquina de escribir o libros de balance y registro; nos resulta increíble que la organización de una empresa, compañía, negocio o escuela se lleve a cabo de forma manual; pocos pueden vivir sin tener el teléfono inteligente fuera del alcance; se cree que si algo no está en internet, significa que no existe; y pronto se comenzará a observar en las calles autos sin conductores. Todo este desarrollo tiene sus promotores y detractores. Hay quienes piensan que el avance tecnológico (y entiéndase por tecnología todo aquello que nos ayuda a mejorar nuestras capacidades y habilidades o disminuir nuestras discapacidades e inhabilidades) es la única forma real de observar que no nos hemos estancado. Hay quienes piensan que la presencia de las tecnologías nos ha hecho dependientes a ella, y que esto sólo empeorará. Éste es un debate que inició con el desarrollo de las tecnologías digitales, particularmente con la combinación de internet y computadoras. Sin embargo, si se observa con detenimiento, es un debate que viene desde que cada tecnología se ha desarrollado.

Para evitar llegar muy atrás en la historia, se ejemplificará con la imprenta, la radio, y la televisión. Cuando se creó la imprenta trajo ventajas, como la masiva creación de libros, menor costo y rapidez en su elaboración, pero tenía detractores que creían que el proceso de copiado (que era mediante escritura a mano) se perdería, lo cual era una aberración. Cuando la radio comenzó a ganar popularidad, se decía que sería revolucionario, pues incluso los ciegos podrían enterarse de las noticias sin necesidad de ayuda, pero los críticos decían que la tradición de leer las noticias moriría. La televisión permitiría que no sólo

escucháramos las noticias, sino que las viéramos, pero los opositores decían que la gente se distraía mucho con ella. Podrían seguirse enlistando tecnologías, pero parece que es suficiente para entender el punto: no son las tecnologías, sino el cambio el que probablemente no se entiende. Douglas Adams (2002) lo describe con singularidad:

“He llegado a una serie de reglas que describen nuestras reacciones ante la tecnología:

1. Cualquier cosa que esté en nuestro mundo cuando nacemos es normal y ordinario, y es parte de cómo funciona el mundo.
2. Cualquier cosa que sea inventada entre tus 15 y 35 años de edad es nuevo, emocionante y revolucionario, e incluso podrías hacer una carrera de ello.
3. Cualquier cosa inventada después de tus 35 años de edad va contra el orden natural de las cosas”.

Adams, 2002, Sección “Build it and we will come”, Traducción propia

Adams señala claramente que existe una cierta aversión al cambio, más que a las tecnologías como tales. Si de su texto se reemplaza la palabra “tecnología” por cualquier otro término, se puede ver un efecto similar.

¿Cómo, entonces, se relaciona esto con esa frase inicial que dice que las tecnologías están en nuestro mundo de forma inevitable? Sencillo: siempre están, siempre han estado y siempre estarán. Simplemente nuestra definición de tecnología ha cambiado. Ha pasado de ser un apoyo a nuestras habilidades a ser en cada ocasión entendido como “tecnología digital”. Debemos entender que estos términos son distintos, aunque provienen de un mismo punto.

Ése es precisamente la preocupación que atañe a la primera sección de este capítulo: una definición clara que permita distinguir tecnología de tecnología digital, para comprender que no son lo mismo, y para entender a qué nos referimos cuando hablamos específicamente de TIC en este trabajo. Después, se continúa con los antecedentes de las TIC. Se explora el término TIC y su implementación en la educación, un campo donde ha sido usado de forma amplia—e incluso indiscriminada—para hablar de todo tipo de tecnología digital. Se analizan aspectos positivos y áreas de oportunidad de estas dentro de la educación. El siguiente punto es el uso de TIC en la enseñanza de idiomas. Se hace un recuento de las tecnologías que han permeado a la disciplina (iniciando por las tecnologías tradicionales y llegando a las digitales), y finalizando en la enseñanza de idiomas apoyado por computadora.

Se prosigue dirigiendo la conversación hacia las TIC en la enseñanza de idiomas. Se traza una breve reseña de cómo las tecnologías y las TIC han estado siempre ligadas a la disciplina, y cómo hoy en día es casi impensable que las TIC estén ausentes del currículo o del salón de clases de idiomas.

Lo anterior permite que se trace un camino claro hacia lo que hoy se conoce como la enseñanza de lenguas asistido por computadora. Este paradigma de enseñanza, inicialmente creado en la era de las computadoras, ha evolucionado a cubrir prácticamente todas las tecnologías digitales existentes, sus aplicaciones, métodos, ventajas y áreas de oportunidad, así como futuros y posibles desarrollos.

3.1 Definición de TIC

Para llegar a la definición de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se necesita primero entender el concepto de tecnología. La *tecnología* es definida como la ciencia aplicada a la creación de apoyo humano, la cual se presenta en forma de máquinas, herramientas o procesos que permiten que nuestras habilidades sean exponencialmente incrementadas, o la falta de las mismas sean resarcidas (Romero, Lara y Rico, 2011, p. 14). Así, podemos considerar a las tecnologías como cualquier herramienta o dispositivo que nos permita mejorar nuestras habilidades o nuestras capacidades naturalmente adquiridas o presentes. Alternativamente, también podemos considerar que las tecnologías reducen nuestras discapacidades o inhabilidades naturales como seres humanos. Por ejemplo, nuestra incapacidad de sumergirnos mucho tiempo bajo el agua, o la inhabilidad de volar por los aires. De tal forma, las tecnologías son todo aquello que nos libera de nuestras limitaciones, o que empodera nuestras habilidades.

Es de aquí que se desprende el término Tecnologías de la Información y la Comunicación, o TIC. Específicamente, las TIC tienen 3 elementos importantes en su nombre: Tecnología, Información y Comunicación. Zubieta, Bautista y Quijano (2012, p. 19-20) mencionan que las TIC se conforman precisamente de estos 3 elementos: 1) Tecnología, que, como se dijo anteriormente, es la aplicación del conocimiento para el desarrollo de apoyos, máquinas y procesos que ayuden a mejorar la vida humana, 2) Información, que habla respecto a los datos que son compartidos, analizados e interpretados entre las personas, y 3) Comunicación, que es el proceso con el cual las personas realizan intercambio de datos e información. Este término es comúnmente usado como sinónimo de 'tecnología digital o virtual', donde esto es, a la vez, sinónimo de:

dispositivos digitales (computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, proyectores, etc.) y sus periféricos (teclado, ratón, bocinas, monitor, medios de almacenamiento externo, impresoras, etc.), internet y sus servicios (correo electrónico, servicios de almacenamiento en la nube, aplicaciones en línea, sitios y redes sociales, etc.), software y aplicaciones móviles (programas de cómputo y sistemas operativos), etc. A pesar de que esta concepción no es errada y es compartida por una cantidad innumerable de autores, la realidad es que el término TIC fue concebido cuando la tecnología era más ‘antigua’ (por supuesto, vista como innovadora en su momento). Es decir, en un inicio las TIC eran aquellas herramientas que permitían la comunicación para el intercambio de la información. Ejemplos de éstas eran la computadora, sus interconexiones (y la red de redes, hoy conocido como internet), y los métodos de intercomunicación. Igualmente, existen autores (Caldevilla, 2010; Domínguez, s.f.) que indican que las TIC también eran la radio, la televisión, el telégrafo, etc. Esta sección trata de conceptualizar tanto el término TIC durante su concepción como el actual. De esta forma, se podrá ver su evolución y cómo cambió a lo que es hoy.

El término ‘tecnología’ fue cambiando del concepto antes dado, a algo más relacionado— o casi exclusivamente vinculado—con los avances de la computación cuando las computadoras comenzaron a introducirse en diversos campos. Poco después de haber sido creada, la computadora ganó protagonismo casi en cada industria y disciplina existente: ejército, contaduría, administración, estadística, física, comunicación, transportes, economía, bancos, química, hacienda, hospitales, fábricas, educación, ventas, etc. (Cantarell y González, 2000a, 2000b, 2001; Coello, 2003). Además, la inclusión de la computadora en estos casos se dio con el fin de lograr una tarea importante: la administración. Esto quiere decir que este dispositivo comenzó a ganar relevancia sobre otros medios tecnológicos debido a que realizaba una combinación de diversos elementos: podía reemplazar al audio de la radio y las cintas magnéticas, al video de la televisión y el cine, al texto impreso por digital, al tradicional correo postal por el uso de mensajeros internos entre computadoras conectadas a redes, a la calculadora, etc. Con el advenimiento del internet (que se dio casi en paralelo, aunque inicialmente como redes pequeñas de computadoras cercanas interconectadas con otras más lejanas, y no como una red mundial que conocemos ahora), las herramientas y posibilidades se multiplicaron. Los textos se podían compartir mediante páginas web, los elementos multimedia comenzaron a ser implantados en la internet, la comunicación mediante mensajeros internos pasó a ser

internacional con el uso de salas de chats, mensajeros de internet y el hoy famoso correo electrónico. Es decir, la tecnología dejó de ser la radio, la televisión, el libro, el telégrafo y el correo postal para pasar a ser el archivo de audio, el de video, el de texto, el mensajero y el correo electrónico. Es en este cambio de modelo que la tecnología comienza a ser digital, y por ende, sinónimo de computadoras, internet y tecnologías relacionadas.

Así, el término TIC, el cual engloba a la información y a la comunicación, comienza a ser relacionado no con los medios tradicionales de información y comunicación, sino con los digitales. Las siglas TIC comenzaron a ser usadas en el ámbito académico, ya con este nuevo significado, al menos desde mediados de la década de 1980. Diversos trabajos (sólo por mencionar algunos: Helsel, 1989; Kell y Schmidt, 1989; Melody, Mansell, Richards y Rodgers, 1986; Stenske, 1990) muestran que el término comenzaba a ser usado en las ciencias sociales que hablaban sobre el uso de tecnología. En esta época fue cuando en la academia se comenzó a transformar el término TIC de las tecnologías anteriormente usadas hacia algo más relacionado con la computación. Esta breve reseña histórica servirá para poder comprender bajo qué perspectiva se conceptualiza en este trabajo el término TIC. Es decir, se conceptualiza el término desde la posición de que es y está alrededor de las tecnologías digitales, que incluyen los elementos mencionados al inicio de esta sección, a saber: dispositivos digitales y sus periféricos, internet y sus servicios, software y aplicaciones móviles y otros elementos de software y hardware. Las TIC, por ende, se entienden como aquellas herramientas digitales que nos permiten mejorar nuestras habilidades y solventar nuestras discapacidades en el ámbito educativo.

3.2 Las TIC en educación: orígenes y momento actual

Las TIC en la educación pueden versar en 3 principales vertientes: apoyos docentes, objetos de estudio y herramientas disciplinares. En el primer caso, son herramientas que son utilizadas por los docentes con fines educativos. Es decir, les ayudan a dar clases, presentar información más eficientemente, acceder a datos con mayor rapidez, evitar retrasos en la reproducción de material, etc. En el segundo caso, son objetos propios de ser estudiados bajo un enfoque en particular. Es decir, son susceptibles de una intervención con el fin de conocer sus pros y contras, efectividad, características dentro de un campo o disciplina específica, etc. Y en el tercero, son herramientas que son utilizadas por miembros de una disciplina específica con el fin de volver sus prácticas más eficientes. Por ejemplo, el médico que mide la presión con un baumanómetro automático en vez de uno manual y

estetoscopio; o el arquitecto que usa renderizaciones 3D para previsualizar una obra en un futuro en vez de maquetas. Es necesario señalar que en este trabajo se consideran como apoyos docentes, pero también como herramientas disciplinares. Dicha idea se desarrollará en esta y la siguiente sección.

Entonces, se deben considerar a las TIC, primeramente, como herramientas digitales usadas en diversos campos y disciplinas. Particularmente, para este trabajo se observará cómo están presentes en la educación. Helsel, (1989) sugiere que las TIC son herramientas que se han usado en casi todas las disciplinas que estén relacionadas con la economía de un país, pero que existe una importante relación entre éstas y la formación en tecnología de la población. Es decir, el término TIC, aunque similar al de Tecnologías de la Información (TI), refiere más a la aplicación de la tecnología, lo que se traduce en conocimiento prácticamente útil. Por tanto, TIC se mencionaba y utilizaba como un sinónimo de tecnologías digitales y computadoras. No obstante, es importante señalar que en estos primeros usos no se dejaba de lado el hecho de que las TIC fueron una evolución de las tecnologías tradicionales² que se fueron forjando en los procesos de evolución universales. Esto se podía ver cuando se hacía mención de que existieron transformaciones universales como el paso del nomadismo al sedentarismo gracias a la agricultura, el paso de ésta a la industria, y finalmente de la industria a la sociedad tecnologizada digitalmente en la que actualmente vivimos. Esto refleja la visión de Toffler (1980), que asegura que la humanidad ha pasado por estas tres etapas. Dicho de otra forma, es evidente que las tecnologías digitales son resultado de un proceso de evolución de las tecnologías tradicionales. Enfatizar esto es esencial, puesto que las investigaciones más recientes que hablan de las TIC han dejado de lado esta evolución, dándola por sentada y no reparando en que esta evolución en realidad no ha acabado, sino que se encuentra en este estado permanentemente.

Podemos observar, entonces, que las TIC son la evolución natural de las tecnologías tradicionales. Tal como no es lo mismo el *homo sapiens* de hace 300,000 años al humano de hoy (Dorey, 2018), tampoco se refiere a lo mismo el término *tecnología* de 1800, de 1900, de 1950 o del 2019. Por ende, existe esta necesidad natural de llamarle de una forma

² Debido a que a partir de este momento en el documento se usará este término para referirse a las tecnologías como se conceptualizaron inicialmente (es decir, como herramientas), deseo hacer notar que estoy consciente que el término 'tecnologías tradicionales' puede ser ambiguo o rayar en la incorrección. No obstante, me referiré así a aquellas tecnologías que no son digitales. Es decir, que no se adhieren a las convenciones de las TIC que se mencionaron al final de la sección anterior.

a los objetos que han traído un cambio al mundo, y sin duda las TIC son uno de esos objetos que pueden ser categorizados de forma especial en nombre y significado. De esta forma, se trata de explicar que las TIC se caracterizan en el ámbito educativo por ser considerados catalizadores de diversos procesos, por ejemplo, de un aprendizaje más rápido o eficiente, o de la inmediatez del acceso a la información, por mencionar algunos. Esto se expone en diversos autores (Carney y Foss, 2008; Garrett, 2009; Gruba y Hinkelman, 2012; Harmer, 2001; Piper, 1987; Salsbury y Crummer, 2008; Villa, Argüelles y Acosta, 2009), quienes consideran que las TIC son motores de cambio en los procesos educativos. Sin embargo, del otro lado de la moneda existen autores (Barrera, Vilchis y Castro, 2009; Brünner, 2003; Cabero, 2002; Cobo, 2009) que creen que las TIC son meramente herramientas docentes, tales como el pizarrón, el libro de texto, el marcador y los apoyos visuales.

Las TIC son consideradas como catalizadores por diversos autores. Si definimos que ‘catalizador’ es, según la RAE (2019), “una cosa...que estimula el desarrollo de un proceso”, entendemos que consideran a las TIC como objetos que alientan a los procesos educativos, de forma que progresen asertivamente. Esto concuerda más con el modelo constructivista, tal como plantean Cuadrado y Fernández (2009). Es decir, trata de brindar un significado importante a las herramientas que se implementan—que en este caso es las TIC— y a partir de las cuales los estudiantes transforman la información en conocimiento adquirido, interiorizado, asimilado y significativo.

Algunos incluso llegan a considerarlas como la panacea universal de todo problema educativo. Siemens (2007), por ejemplo, señala que “el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos” (p. 7), tratando de ponerle un gran peso a la inclusión de los dispositivos digitales (que como se mencionó, puede tratarse de computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes y sus periféricos). Además, enfatiza que el cerebro de los seres humanos ha cambiado debido a este proceso de integración de las TIC, pues menciona que “la tecnología [digital] está alterando (recableando) nuestros cerebros” (p. 2). No obstante, es poco probable que el cerebro de los seres humanos haya sufrido un cambio tan drástico en un periodo de tiempo que se extiende a apenas unas décadas, comparado con los miles (e incluso millones) de años que ha tardado en tomar la forma y constitución que tiene actualmente (Kaas, 2012). Siemens ha sido criticado por algunos autores (Duke, Harper y Johnston, 2013; Kop y Hill, 2008) por lanzar una teoría que parece más una herramienta que puede apoyar a teorías del aprendizaje. Es importante enfatizar que la propuesta de Siemens es la primera donde se pone a discusión la importancia de las

tecnologías digitales en la educación, tratando de guiar la discusión hacia su integración formal a las teorías existentes (puesto que no ha sido aceptada como una teoría independiente). No obstante, es igualmente esencial recalcar que Siemens pone a la tecnología como una panacea, idea que ya ha sido refutada en diversas ocasiones (Borromeo, 2016; Brünner, 2003; Cobo, 2009).

En el otro lado del espectro se encuentran quienes no consideran a las TIC como una herramienta universal que puede resolverlo todo, sino como un mero apoyo o soporte docente. Brünner (2001) asevera que las TIC son “en el mejor de los casos [...] un apoyo para traspasar información y volver más eficientes las rutinas de adquisición del conocimiento” (p. 126). Asimismo, Cobo (2009) enfatiza que la tecnología no es la solución única. Más bien, considera que las TIC son un apoyo que debe ir acompañado de conocimientos propios de cada situación, contexto y demás particularidades. Lo anterior significa que existe una corriente de autores que aseguran que las TIC son sin duda apoyos, son necesarias para mejorar procesos educativos, pero que de ninguna manera son el motivo por el cual se aprende mejor, más rápido, más eficientemente o con mayor calidad. Esta idea es reforzada por una cantidad mayúscula de autores que han reportado, a través de Russell (2001), que las TIC no han resultado en una ventaja significativa en estudios comparativos en ambientes con TIC vs. ambientes sin TIC. Es decir, está comprobado que la ausencia de TIC no es una pérdida de calidad, ni que su presencia sea la ganancia de ventajas. Dicho de otra forma, las TIC son apoyos o herramientas docentes, las cuales permitirán una explotación de las habilidades de los estudiantes, siempre y cuando las habilidades de los profesores lo permitan. Esto, igualmente, lo he observado en trabajos anteriores en el contexto donde se lleva a cabo la presente investigación (Borromeo, 2016). Así, se puede dejar de lado la idea que se ha generalizado y popularizado en años recientes de que las TIC son la respuesta a los problemas educativos de hoy en día.

Es precisamente desde esta posición de la que se parte en este trabajo. Se recalca, por tanto, que mi posición de investigación respecto a las TIC es que son apoyos docentes, tal como lo es el pizarrón, los libros, las libretas o cualquier otro material docente. Se rechaza la idea de que las TIC sean la solución universal, y se retoma la pregunta que realizó Cedric Price en 1966: “La tecnología es la respuesta, pero ¿cuál era la pregunta?”³.

³ La frase de Price fue originalmente planteada en inglés como “Technology is the answer, but what was the question?”. Aunque fue generada originalmente como un análisis sobre las tecnologías en la disciplina de arquitectura, la retórica de la pregunta no deja de ser útil hoy en día en un mundo donde se ha popularizado

Esta afirmación nos permite iniciar un proceso de análisis donde comenzamos a mirar en retrospectiva todos nuestros cambios en la sociedad y el mundo, y en donde las tecnologías (principalmente las digitales, o las TIC) son vistas como la punta de la lanza, es decir, aquello que debe entrar primero para que lo demás sea mucho más fácil de implantar. No obstante, tomar esta posición donde la tecnología es la respuesta a todo no nos permite analizar que existen situaciones que debemos considerar antes de si quiera integrar la tecnología a un plan. Por ejemplo, se debe de considerar que existen conocimientos que deben ser adquiridos, habilidades que deben ser desarrolladas (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014; Ramírez, y Casillas, 2014), además de tener la infraestructura necesaria para poder implementarla. Lo anterior sólo puede lograrse en situaciones y contextos donde otras necesidades humanas básicas han sido completamente (o al menos mayormente) satisfechas (presentadas según la Carta de Ottawa de 1986): la paz, la educación, la vivienda, la alimentación, la renta, un ecosistema saludable, la justicia social y la equidad. Así, se considera necesario tener claridad respecto a qué posición toma este trabajo de investigación, y exponerle al lector que esta posición está fundamentada en que no puede existir una solución mágica en la educación, y enfatizar que ningún apoyo será el reinante en un contexto como el educativo, donde todos los elementos se conjuntan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3 Las TIC en la enseñanza de idiomas

En trabajos anteriores (Borromeo, 2015, 2016, 2017) se ha demostrado que las TIC en la enseñanza de idiomas son esenciales para los profesores de idiomas como apoyos docentes, pero también como referencia a lo que ellos como profesionistas deben esperar implementar en el futuro. Ya sea que se hable de las tecnologías tradicionales o las digitales, éstas siempre han estado presentes en la vida de los profesores de idioma y, por tanto, de los estudiantes. Sería atrevido aseverar que es el área que más TIC implementa, pero sería igualmente demeritorio decir que éstas no han cambiado la docencia en la disciplina y la práctica profesional.

La idea de que las TIC han sido de gran impacto en la docencia de idiomas no es exclusiva de mis trabajos o investigaciones. Varios estudios, trabajos y autores se pueden consultar (por mencionar sólo algunos: Brown, 2000; Carney y Foss, 2008; Garrett, 2009;

la idea de que las tecnologías son la respuesta a casi cualquier problema que se presente en nuestras sociedades.

Gömleksiz, 2004; Gruba y Hinkelman, 2012; Harmer, 2001; Levy, 1997; Levy y Hubbard, 2006; Levy y Stockwell, 2006; Ramírez, Casillas y Contreras, 2014; Piper, 1987; Richards y Rodgers, 1986; Salsbury y Crummer, 2008). No en todos los casos las implementaciones han sido exitosas. No obstante, es innegable que la disciplina requiere de las TIC para funcionar de forma 'normal'. No se trata de hacer menos las tecnologías y métodos de enseñanza tradicionales. Al contrario, el hecho de ver que las tecnologías tradicionales han evolucionado a digitales, y que éstas se han mezclado en la disciplina, hace suponer que las TIC son indudablemente requeridas en la enseñanza de idiomas.

Con el fin de ejemplificar lo anterior, y poder observar la evolución de las TIC dentro de la disciplina, en la siguiente sección se hablará, brevemente, de la evolución de la disciplina y las tecnologías que se usaban a la par de dichos cambios.

3.3.1 Métodos de enseñanza de idiomas y sus tecnologías

Como se mencionó anteriormente, las tecnologías en la enseñanza de idiomas se pueden remontar no sólo al establecimiento de las telecomunicaciones o los albores de la computación, sino incluso más atrás. De aquí que sea importante recalcar el significado de *tecnología* en su concepto más básico. La *tecnología* es definida como la ciencia aplicada a la creación de apoyo humano, la cual se presenta en forma de máquinas, herramientas o procesos que permiten que nuestras habilidades sean exponencialmente incrementadas, o la falta de éstas sean resarcidas (Romero, Lara y Rico, 2011). En este sentido, podemos considerar a las tecnologías como cualquier herramienta o dispositivo que nos permita mejorar nuestras habilidades como de memorización, escritura, comprensión (auditiva, lectora), o producción escrita y oral, etc.

Debo remarcar que la disciplina, históricamente, ha sido una de las disciplinas con mayor uso de tecnología tanto tradicional como digital, y una de las que ha tenido una temprana adopción de las éstas. Una revisión de la literatura nos permite conocer cuatro momentos metódicos importantes del desarrollo y consolidación de la disciplina:

- El método de gramática traducción
- El movimiento de reforma y el establecimiento del método directo o natural
- El método audio lingual
- El método comunicativo

Estos métodos fueron acompañados de sus respectivos enfoques, teorías de enseñanza y aprendizaje y definición de roles (del profesor, de los estudiantes y de los materiales, en el cual se incluyen las tecnologías). Por tanto, es importante conocer estos cuatro momentos y conocer las características que llevaron a los profesores de la disciplina a adoptar tecnologías diversas que se fueran adaptando a las necesidades del entorno cambiante.

3.3.1.1 El método de gramática traducción

La enseñanza de idiomas no es nueva. Es una práctica que se puede datar hasta la época de los griegos y los romanos, en donde los romanos aprendían formalmente griego gracias a los tutores y a los esclavos romanos. No obstante, no fue sino hasta mediados del siglo XVIII que se comenzó una emulación de los sistemas de enseñanza clásicos de idiomas como el griego y el latín. Es aquí donde hace su aparición el método de enseñanza que algunos autores (Howatt y Smith, 2014; Richards y Rodgers, 1986) consideran como el primero que se formalizó en la enseñanza de idiomas. Cabe recalcar que en este punto no podemos llamar a la enseñanza de idiomas *disciplina*, pues este título fue adquirido años después⁴. De tal forma, y para mantener una exactitud histórica, se llamará “la enseñanza de idiomas” hasta que se llegue a dicho momento en el presente capítulo.

⁴ Dwight L. Burton, en 1964, impulsó por primera vez el uso del término “disciplina” para referirse también a la enseñanza de idiomas. Consideró que la educación en idiomas (como era considerada hasta ese momento), debía ser elevada a la categoría de disciplina por tener las características de una: era una asociación de personas, tenían conferencias respecto a la práctica, realizaban publicaciones periódicas especializadas, requerían de profesionales con preparación académica especializada, y además de presentaban una estructura definida para el estudio de fenómenos en la disciplina (Burton, 1964, p. 1-2). Si bien algunas de las definiciones y requisitos sobre lo que es una disciplina académica llegaron años después (Becher, 2001), los requisitos eran los mismos: una disciplina requiere de “una comunidad de personas, un dominio, una tradición, una estructura sintáctica y conceptual, un lenguaje especializado, literatura especializada [...]” (King y Brownell, 1966, p. 95). Esto significa que la disciplina de la enseñanza de idiomas se puede considerar como tal a partir de 1966, fecha en que la *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL, o la Asociación de Profesores de Inglés para Hablantes de Otros Idiomas), comienza sus esfuerzos por profesionalizar y organizar a la recién creada disciplina, basada en las discusiones de los años recientes, como la iniciada por Burton en 1964. Después de este establecimiento, sin embargo, existiría un largo camino por recorrer para la disciplina. Tal como señala Becher (2001), las disciplinas son reconocidas por las demás no sólo por autodeterminación, sino por ser constantes respecto a su trabajo y demostrar que se pueden separar de sus disciplinas madre en términos epistemológicos y metodológicos (Becher, 2001, p. 37), en este caso, de la lingüística aplicada, sin que exista una duda sobre los motivos de su separación. Es igualmente importante señalar que esta disciplina se proclama como tal durante una época de cambios internos: durante el establecimiento del método comunicativo.

El método de gramática traducción es un método que comenzó a ser utilizado cerca del año 1750, tratando de mimetizar la práctica que se realizaba en la enseñanza de idiomas clásicos como el latín (aunque también el griego). Esto se debe a que el latín fue el idioma más importante hace casi ya seis siglos en Europa, pues actuaba como una *lingua franca* dentro de la ciencia y la política. De tal forma, la enseñanza de este idioma era esencial para el conocimiento, las relaciones gubernamentales, la educación, las guerras y otras actividades donde el latín fuera utilizado. Hoy en día, la *lingua franca* utilizada en el mundo es el inglés, y goza de los mismos beneficios del latín, aunque el enfoque de enseñanza ha cambiado gracias a esta evolución de la actividad.

El método de gramática traducción se basaba en la necesidad de la época de comprender el idioma más que de hablarlo. De tal forma, la enseñanza de idiomas mediante este método dejaba de lado toda interacción oral o auditiva con el idioma (excepto cuando se leía en voz alta, lo cual era considerado como práctica oral), enfocándose en su comprensión lectora, escritura y la traducción (Richards y Rodgers, 1986). Los profesores eran el centro de atención de la clase, pues eran los que tenían el conocimiento y quienes lo transmitían a los estudiantes. Las bases de este método eran las traducciones, las herramientas eran las oraciones y el idioma de instrucción era la lengua madre de los profesores y estudiantes, cualquiera que esta fuera, algo que hoy en día sería calificado como un gran error en la enseñanza de un idioma (Harmer, 2001). El método de gramática traducción sería sustantivo hasta finales del siglo XIX.

Para este método se empleaban herramientas básicas, las cuales se pueden denominar tecnologías (de acuerdo a la definición que he brindado sobre las mismas). Algunas de las tecnologías empleadas y su uso son (Levy, 1997; Levy y Stockwell, 2006; Richards y Rodgers, 1986):

- Pizarra o pizarrón: Se utilizaba como medio de escritura del profesor. Permitía una mejor exposición de temas a un mayor número de estudiantes. Asimismo, hacía posible una visualización con mayor detalle de un tema. Es la tecnología que demuestra que este modelo estaba centrado en el maestro y no el estudiante.
- Papel: Se utilizaba como medio de escritura, principalmente del estudiante, y como presentación de información más portable que otros medios como el pizarrón. En él se brindaban listas de vocabulario, textos a traducir, ejercicios, información esencial, etc.

- Lápiz, plumas o tiza: Permitían la escritura de información sobre un medio de escritura como el pizarrón o el papel, de forma que la información escrita se mantuviera durante más tiempo que en la memoria de una persona.
- Libros: Al ser un método que se enfocaba en la lectura, los libros representaban una forma de portabilidad de gran cantidad de información en un espacio reducido.

Como se puede notar, las tecnologías que se utilizaban con este método de enseñanza son las que hoy en día se llaman 'tradicionales'. No obstante, es importante notar que éstas fueron revolucionarias dentro de la enseñanza de idiomas, y muchas de ellas siguen siendo usadas día con día en la disciplina actual.

3.3.1.2 El movimiento de reforma y el establecimiento del Método Directo

El método de gramática traducción sufría un gran problema que muchos profesores y expertos notaron desde un inicio, pero que poco fue atendido: no había énfasis en la práctica oral y auditiva (Richards y Rodgers, 1986). Hoy en día, la práctica de la enseñanza de cualquier idioma incluye la enseñanza de las llamadas '4 habilidades esenciales': comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral. No obstante, durante los albores de la práctica, esto no parecía ser obvio, y fue algo que se fue atendiendo con el tiempo. El movimiento de reforma trata precisamente de la atención inicial de este problema.

Fue durante el Movimiento de Reforma que se desarrollaron dos ramas de la lingüística que hoy son esenciales: la fonética y la lingüística aplicada. La fonética es el estudio de los sonidos de un lenguaje. Por otra parte, la lingüística aplicada es la rama del estudio científico de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas no nativos (segunda lengua e idiomas extranjeros). El desarrollo de estas ramas se dio por la naturaleza del Movimiento de Reforma, el cual aseveraba que el estudio de las construcciones gramaticales y estructuras sintácticas no bastaban para el estudio y dominio de una lengua. Los reformistas advocaban por el incremento de la práctica oral de un idioma, y por primera vez se comenzó a hablar de las llamadas '4 habilidades del idioma': comprensión lectora y auditiva, y producción oral y escrita.

De igual forma, se comenzó a hablar de la formación docente. Wilhelm Viëtor, por ejemplo, combinó la nueva rama de fonética y la necesidad de la enseñanza de la

pronunciación como un eje central de la Reforma en enseñanza de idiomas, y sugirió el entrenamiento de los profesores en términos de la fonética (Howatt, 1982). Esto permitiría mejorar la enseñanza a los estudiantes mediante una formación sólida de sus profesores. No obstante, los reformistas no generaban métodos, sino sugerencias. Como mencionan Richards y Rodgers (1986), las propuestas hechas por los reformistas como Viëtor y Sweet no resultaron en la creación de métodos formales, como fue el caso del Método de Gramática Traducción. Sin embargo, el trabajo de los reformistas brindó bases esenciales para la creación de un método que visualizaba la enseñanza de idiomas desde un punto naturalista. Ese fue el caso del Método Directo.

El resultado de los esfuerzos de los reformistas de finales del siglo XIX fue el Método Directo (Richards y Rodgers, 1986). Este método consistía en la observación de la enseñanza de idiomas desde un punto más natural. De ahí que este método fuera llamado inicialmente *natural*, o de *principios naturalistas*. Éste requería el uso del idioma objeto durante la enseñanza del mismo, algo que el Método de Gramática Traducción rechazaba tangentemente. De igual forma, el idioma no se enseñaba a través de reglas sino de ejemplificación, demostración o acción. Asimismo, el vocabulario concreto o tangible se enseñaba a través de las técnicas anteriores y con el apoyo de objetos e imágenes, mientras que el vocabulario abstracto se enseñaba mediante la elaboración y asociación de ideas.

Los principios naturalistas brindaron las bases para lo que sería el Método Directo, el cual es considerado el más exitoso de los métodos naturales. El Método Directo fue comercialmente importante y exitoso entre europeos en los Estados Unidos. Maximilian Berlitz es quizá el nombre más reconocido en este ámbito, pues las escuelas Berlitz siguen trabajando hoy en día con una metodología modificada, pero basada en el Método Directo de inicios del siglo XX (Richards y Rodgers, 1986, p. 10). Si bien este método fue exitoso en escuelas privadas, las escuelas públicas no podían implementarlo debido a los requerimientos de habilidades del profesor. Por este motivo, el declive del Método Directo comenzó en Europa a inicios de la década de 1920, lo cual tuvo un impacto en la educación pública en los EE.UU., donde se implementó con cautela e incluso se llegó a el desarrollo de un método propio: el método audio lingual.

3.3.1.3 El método audio lingual

La segunda guerra mundial trajo al mundo distintas formas de ver prácticamente todo: la economía, la política, la sociedad, y, por supuesto, la educación. Originalmente, los Estados Unidos de América no tenía interés por entrar a la guerra europea, por lo que evitaron inmiscuirse en los problemas exteriores, al mismo tiempo que eran los grandes ganadores del conflicto armado internacional, al ser grandes proveedores de petróleo, armas, equipo bélico, créditos y otras materias primas. Esta posición de 'neutralidad' hizo que el país norteamericano se volviera muy rico, a la vez que no realizaba gasto bélico. Dichas condiciones permitieron un gran desarrollo económico de la nación en diversos aspectos. No obstante, el ataque japonés a Pearl Harbor en diciembre de 1941 llevó a los EE.UU. a ingresar a la guerra de la que durante dos años se habían mantenido al margen. A partir de dicho momento, los EE.UU. iniciaron una campaña de ataques en Europa, iniciando en Francia apoyados por los británicos.

Este brevísimo resumen histórico es necesario por dos motivos: 1) permite conocer qué condiciones económicas y de estabilidad tenían en E.U.A. al momento de ingreso a la Segunda Guerra Mundial, y 2) permite observar las condiciones generales y las innovaciones que se tuvieron que llevar a cabo para el aprendizaje de idiomas. Esto se describe a continuación.

Los soldados norteamericanos tenían, como se mencionó anteriormente, una desventaja de 2 años en términos de entrenamiento para un conflicto real. Dejando de lado el entrenamiento militar, el cual no es foco de este trabajo, es importante recalcar el entrenamiento de sobrevivencia que llevaban a cabo. Una parte esencial de este tipo de entrenamiento era el de la competencia comunicativa. Los soldados tenían que lograr una comunicación efectiva con nativos de otros idiomas, así como la capacidad de comprender textos para una mejor ubicación en el campo de batalla, y no tenían años, sino acaso meses, para lograr una competencia lingüística a un grado utilizable. Un gran problema que se presentaba en este caso era la cantidad de idiomas que tenían que atender, considerando el teatro europeo, asiático y africano de la guerra: alemán, francés, italiano, neerlandés, polaco, japonés, chino, malayo, hawaiano, árabe, además de una variedad de dialectos de algunos de estos idiomas. Esto significaba un gran esfuerzo por parte de los militares para lograr el entrenamiento no sólo de soldados que pudieran comunicarse, sino de intérpretes, traductores y rompe códigos.

De esta forma, se iniciaron trabajos de generación de un método que permitiera un mejor manejo de estos idiomas de una forma más efectiva y rápida. En gran medida, el método que se creó, el método audio lingual, se basaba en los principios elaborados durante el movimiento de reforma y del método directo y el natural. De acuerdo a Richards y Rodgers (1986), la metodología del método audio lingual se basaba principalmente en repeticiones orales de estructuras dadas y su eventual memorización; inflexiones de palabras (cambios a una palabra para ser usada en otra posición gramatical, por ejemplo, cambiar el sustantivo 'nación' por el adjetivo 'internacional'); cambio de palabras por otras, con el fin de dar variedad a una oración (por ejemplo, cambiar '*I want to eat a hamburger*' por '*I want to drink a soda*'); y finalmente, la reafirmación por parte del estudiante, lo cual consistía en crear una nueva oración que hubiera pasado por los procesos anteriores. Así, entonces, el método audio lingual estaba basado en la gramática, no tanto en la comunicación, pero con el objetivo de lograr establecer comunicación.

Una parte esencial del método audio lingual fue el uso de tecnología 'de punta'. Fue con este método en el cual se comenzaron a utilizar cintas magnéticas de audio, proyectores de carretes de video, proyectores de filmas, televisión, radio, además del uso de tecnología 'tradicional' como libros, papel (listas de vocabulario, frases, gramática, etc.) y lápiz, pizarrones y tiza, etc. El resultado del empleo de las nuevas tecnologías (nuevas para este método) fue, según diversos autores (Harmer, 2001; Nunan, 2004; Richards y Rodgers, 1986), el mejoramiento de las capacidades de enseñanza por parte del profesor, y una mejor comprensión por parte del estudiante.

3.3.1.4 El enfoque comunicativo

Después de la Segunda Guerra Mundial comenzaron a cambiar muchas cosas en el mundo. Comenzó una época de relativa tranquilidad mundial. La guerra destructiva había acabado, y si había conflictos armados no eran del tamaño de la SGM. Con excepción de la Guerra Fría, la política se mantenía con relativa estabilidad en el mundo. Fue el momento el perfecto para los cambios en distintas áreas de la vida mundial.

La tecnología fue una de esas situaciones que cambiaron durante esta época. Esto se dio por las condiciones históricas y temporales. Después de la Segunda Guerra Mundial, a finales de la década de 1940 e inicios de 1950, comenzó un *boom* tecnológico (Cantarell y González, 2000a, 2000b; Coello, 2003): la computadora que se usó durante la guerra para decodificar mensajes nazis, pasó a ser usada también para defensa nacional, después

para realizar cálculos en estadística y matemáticas en universidades, luego para administrar las compañías e instituciones, y finalmente para brindar un apoyo a los ciudadanos de a pie en la creación y desarrollo de sus propias ideas y proyectos; el internet nació como un mecanismo de comunicación entre puntos militares dentro de los EE.UU., luego se implementó para comunicar universidades, investigadores y profesores en la misma nación en una red cerrada y privada, y finalmente llegó a la vida civil para comunicar personas en todo el globo; la televisión y la radio comenzaron a dejar de emitir mensajes de apoyo y concientización al pueblo norteamericano para apoyar a sus fuerzas armadas, y dejó de ser usada como método propagandístico en la Europa fascista para comenzar a ser una forma de entretenimiento, además de que pasaron a ser el gran educador de las masas (Simone, 2001); las imprentas dejaron de crear panfletos informativos y disuasivos para la población en peligro en la guerra, y pasaron a crear nuevamente literatura, textos de ocio y entretenimiento, y las editoriales vieron una oportunidad de desarrollar productos educativos. Es decir, la industria, la sociedad, la economía y el mundo en general ya no estaba enfocado en el desarrollo y gasto bélico (aunque aún existían conflictos políticos como la Guerra Fría), sino que se dieron las condiciones para una nueva época de desarrollo pacífico.

En este marco, como se mencionó anteriormente, las tecnologías emergentes comenzaron a ser utilizadas con fines civiles, y toda aquella tecnología que se libera del control militar para ser empleado en el desarrollo civil, siempre encuentra un camino explosivo de innovación casi de inmediato (Cantarell y González, 2000a). Algunos ejemplos de esto son las computadoras, el internet, el sistema de posicionamiento global (GPS, por sus siglas en inglés), el sistema de realidad virtual y realidad aumentada, y otros ejemplos de software y hardware.

En la educación y la enseñanza también existieron cambios, específicamente para la enseñanza de idiomas. Después del desarrollo del método audio lingual, el cual se enfocaba en la producción y la comprensión de otro idioma, y cuando se observó que el enfoque debía dirigirse a la comunicación, comenzó un camino que se inclinó hacia el enfoque comunicativo.

Quizá una de las críticas más fuertes al método audio lingual de enseñanza de idiomas era la diferencia existente entre competencia y desempeño⁵ de un estudiante de idiomas. Por un lado, la competencia es definida por Richards y Schmidt (2010) como “el sistema implícito de reglas que constituyen el conocimiento sobre un idioma de una persona” (p. 103, traducción propia). Es decir, es todo aquello que una persona sabe sobre un idioma, lo cual está ampliamente relacionado con la morfología y la sintaxis (o el vocabulario y la gramática), y el dominio que tiene una persona sobre dicho sistema lingüístico. No obstante, cabe mencionar que la competencia, en términos lingüísticos, no significa un dominio en términos de comunicación. Dicho de otra forma, una persona puede tener la capacidad de generar oraciones morfológica y sintácticamente correctas, pero no lograr comunicación con un interlocutor. Johnson (1981) lo señala de esta forma:

“Este descontento [de los profesores y el método utilizado en la época] es vívidamente expresado por Newmark (1966) quien habla de un estudiante “estructuralmente competente” – es decir, aquél que ha desarrollado una habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas – aunque es incapaz de llevar a cabo una simple actividad comunicativa. Su ejemplo de tal actividad es “pedir fuego a un extraño”. Nuestro estudiante estructuralmente competente puede llevar a cabo esta acción en una forma gramaticalmente correcta al decir “¿tienes fuego?”⁶ o “¿tienes iluminación?” o “¿eres el dueño de un cerillo?”. Sin embargo, ninguna de estas formas–aunque gramaticalmente correctas–serían usadas por un hablante nativo”.

Johnson (1981, p. 1, traducción propia)

El anterior ejemplo muestra un elemento que hoy en día es esencial casi en cualquier curso de idioma en el mundo: la competencia comunicativa.

⁵ Los términos originales en inglés, *competence and performance*, son mejores términos que los españoles. Se hace esta aclaración pues en español pueden estar más relacionados con la educación por competencias y el desempeño en términos numéricos y no cognitivos. Sin embargo, con la intención de mantener este documento lo más libre de anglicismos, he decidido usar los términos que no son popularmente usados en español.

⁶ La versión original en inglés menciona como ejemplo “Have you fire?”. Si bien la traducción “¿tienes fuego?” es una construcción comunicativa válida en español, la oración original no tiene sentido práctico para un hablante nativo del idioma. No obstante, no existe una forma mejor de traducir esta oración. Otras posibles traducciones eran: “¿se tiene fuego?” o “¿tiene fuego usted?”, pero ninguna opción transmite la sensación de falta de comunicación como el resto de los ejemplos provistos. N. del T.

Para lograr una competencia comunicativa se debe lograr en el estudiante un dominio de las habilidades comunicativas. Esto se lleva a cabo mediante el desarrollo del desempeño. Desempeño es definido por Richards y Schmidt (2010) como “el uso real de un idioma por parte de una persona. Existe una diferencia entre el conocimiento de una persona sobre un idioma (competencia) y cómo usa esa persona dicho conocimiento para producir y entender oraciones (desempeño)” (p. 428, traducción propia). Esto significa que el desempeño es la parte práctica del aprendizaje de idiomas. Mientras que los conocimientos son las bases para la producción, la producción misma—de forma correcta—es el desempeño. Éste es el vínculo faltante en el método audio lingual, el cual se basaba en la repetición y aprendizaje de memoria de oraciones dadas y sus siguientes modificaciones a partir del reemplazo de pedazos de la oración.

Por tanto, el enfoque comunicativo es un enfoque de enseñanza que trata de lograr una competencia comunicativa efectivamente en las personas. Tal como señala Johnson (1981), durante la era del audio lingualismo, los profesores sentían que faltaba “un algo” (p. 2), pues se lograba formar un estudiante competente, pero con poco o nulo desempeño. Ese elemento faltante fue reconocido por los defensores de cambio de método como una serie de acciones o necesidades que puede tener un estudiante: funciones comunicativas (Richards y Rodgers, 1986, p. 67). Citando el ejemplo de Johnson y el estudiante que no puede pedir fuego para su cigarro, faltaba reconocer que existía la necesidad de pedir servicios. Pero también de realizar invitaciones, o hacer peticiones, u obtener apoyo de un tercero para lograr una meta. Es decir, se comenzó a incluir en los planes de estudio de las escuelas de idioma estas acciones, comúnmente enfrentadas por personas nativas. Piénsese como ejemplo cuando queremos pedir cortésmente a alguien que nos indique cómo llegar a una dirección. Tanto “dime dónde está X lugar” como “¿Podría indicarme cómo llegar a X lugar?” llevan el mismo mensaje, pero no la misma amabilidad, y posiblemente no los mismos resultados por parte de la otra persona con quien interactuamos. De ahí que el enfoque comunicativo tratara de brindar herramientas para un mejor desempeño por parte de los estudiantes.

Para lograr esto, el enfoque comunicativo se basaba en el método comunicativo. El más conocido de éstos es el *Communicative Language Teaching* (CLT, o Enseñanza comunicativa de idiomas). A pesar de existir otros como el Enfoque Natural de Stephen Krashen (Richards y Rodgers, 1986), CLT se posicionó como el dominante, y, por tanto, es el que se explica en esta sección.

El CLT se basaba en la competencia comunicativa, desarrollada por Hymes (1972), la cual indica qué necesita una persona para ser competente comunicativamente. Hymes menciona que una persona debe de poder saber si algo es posible, y hasta qué punto lo es, en términos de: formalidad, factibilidad en términos de los medios de implementación disponibles, prudencia en relación con el contexto en el cual es usado y evaluado, posibilidad real de ser realizado y lo que su hechura significa (Hymes, 1972, p. 281; Richards y Rodgers, 1986, p. 70). Dicho de otra forma, trata de brindar aquellas consideraciones mismas que un hablante nativo de un idioma haría al momento de realizar peticiones.

Para lograr lo anterior, se apoya en diversos materiales al alcance de la mano de los profesores. Fue aquí donde el término *realia* fue popularizado, a pesar de que fuera acuñado a finales del siglo XIX (Merriam Webster, 2018). De acuerdo al diccionario Merriam Webster, *realia* significa real. Esto es precisamente lo que el material *realia* es. Los profesores de idioma consideran la *realia* como todo aquel material de enseñanza que es auténtico, de la vida real, que no ha sido adaptado para ser utilizado como material en una clase de idiomas y, por lo tanto, no ha sido modificado y transmite sensaciones más realistas o auténticas para el estudiante, por lo que el aprendizaje puede ser más significativo. Entre el material que puede ser considerado *realia* está (aunque no se limita a): libros, periódicos, programas de televisión, juguetes, dispositivos electrónicos, gráficos, imágenes, fotos, símbolos, dinero, y en general, cualquier objeto que no haya sido creado con fines educativos. Esto significa que cualquier objeto de la vida real puede ser considerado como material para la enseñanza. En esta categoría entra también la tecnología digital, específicamente las TIC.

Las TIC son todas aquellas tecnologías (procesos y herramientas) que permiten una mejor comunicación y tratamiento de la información, y que dentro de un contexto educativo permite un mejor proceso cognitivo (Zubieta, Bautista y Quijano, 2012). Para el caso de la enseñanza de idiomas, las TIC han sido, durante mucho tiempo, una herramienta predilecta. Diversos autores han dado cuenta de esto (Levy y Hubbard, 2006; Levy y Stockell, 2006; Piper, 1987).

3.3.1.5 La enseñanza de idiomas actual

La enseñanza de idiomas actual sigue siendo dominada por el enfoque comunicativo. Existe una gran cantidad de escuelas, institutos y centros de idiomas que tratan de enseñar

idiomas usando este enfoque. El método de gramática traducción ha sido completamente desechado como un método válido por sus constantes errores comunicativos (como por ejemplo traducir palabra por palabra sin importar el mensaje que se desea transmitir). Otros métodos como el audio lingual trajeron a la disciplina la posibilidad de utilizar medios visuales y auditivos con el fin de mejorar ciertos procesos de enseñanza, además de ser las bases que los actuales métodos utilizarían. No obstante, también este método ha caído en desuso. Los métodos naturales han seguido siendo utilizados en algunas instituciones de renombre (como Berlitz), y se han mantenido más o menos intactas respecto a su fundamentación teórica. Además, algunas ideas del método han sido adoptadas por institutos de enseñanza que expresamente declaran ser ‘comunicativos’. Por ejemplo, muchos tratan de evitar usar la lengua madre a menos que no exista otra forma posible de explicitar dudas. Dicho de otra forma, los métodos actuales de enseñanza son una especie de mezcla de todo lo bueno y poco—o nada—de lo malo.

A pesar de lo anterior, no existe actualmente un nuevo método (o que esté en desarrollo), y la mayoría de los centros de enseñanza de idiomas se declararán dentro de una corriente o método de enseñanza existente. No obstante, casi cualquier método utilizado hoy en día se ha alejado de sus orígenes en los términos más puristas, y ahora existe una frontera muy borrosa entre ellos. Por este motivo es que resulta prácticamente imposible determinar un método que esté hoy en activo como el principal. Si bien este título se lo puede llevar el método comunicativo, la realidad es que se ha combinado tanto con otros métodos y técnicas que es casi imposible decir que sea el mismo método comunicativo de mediados de 1960. Sin embargo, se puede decir que, al menos, se siguen usando las bases del método comunicativo como la principal fuente de conocimiento para la formación de profesores. De tal forma, es correcto declarar al método comunicativo como el aún reinante, aclarando que ha evolucionado al punto donde resulta difícil aseverar que sea el mismo método de la década de 1960.

De lo que sí podemos estar seguros todos es que las TIC han incursionado en casi todos los centros de enseñanza de idiomas. Como se retrató en esta sección, las tecnologías siempre han estado presentes en la disciplina. Y las tecnologías digitales ya forman parte incluso de nuevas técnicas de enseñanza, como la enseñanza netamente digital de compañías como *Open English*, o de plataformas y aplicaciones como *Rosetta Stone* y *Duolingo*, quizá los mejores ejemplos de que la enseñanza de idiomas no requiere ya de profesores (aunque su efectividad como métodos de aprendizaje de idiomas sigue en

controversia [Vesselinov y Grego, 2012]). Estos avances en la enseñanza de idiomas han sido, en gran parte, posibles gracias a la evolución de la enseñanza de lenguas asistido por computadora, el foco de la siguiente sección.

3.4 Enseñanza de lenguas asistido por computadora

La importancia de las TIC y la computadora en la enseñanza de idioma ha quedado plasmada a través de cientos de trabajos que han sido publicados en libros, capítulos, revistas, foros, congresos y demás. Debido al número de trabajos existente, en este espacio se hablará más de los métodos de enseñanza con computadora y con TIC y algunos de sus principales autores, en vez de todos los trabajos hechos sobre el tema.

En particular, Levy (1997) y Levy y Stockwell (2006) señalan la importancia de las TIC, específicamente el uso de la computadora, a través del método llamado Enseñanza de lenguas asistido por computadora (o Computer Assisted Language Learning o CALL, en inglés). CALL es todo aquel apoyo computacional para la enseñanza de idiomas, y su historia data del método audio lingual, desarrollado en los EE.UU. durante la Segunda Guerra Mundial. Debido a la naturaleza repetitiva del método, los programadores de computadoras notaron que dicha repetitividad podría ser programada en computadoras, de forma que funcionara como material de trabajo siguiendo las técnicas del método audio lingual.

El primer software educacional enfocado en la enseñanza de idiomas fue llamado *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* (PLATO, por sus siglas en inglés), y fue desarrollado por la Universidad de Illinois en 1960 (Levy, 1997, p. 15). Existieron 3 versiones de PLATO antes de que la cuarta fuera desarrollada e impulsada como una herramienta docente. PLATO fue innovadora en la disciplina. Permitía interactividad entre profesor y estudiantes tres niveles: 1) comunicación asincrónica mediante el uso y envío de notas, 2) comunicación sincrónica mediante un símil de chat, y 3) guardado y mantenimiento de registros de desempeño visibles para estudiantes, profesores e investigadores. Resulta importante recalcar que dichas características siguen estando presentes como las principales en sistemas de aprendizaje virtual hoy en día, aunque con ciertas modificaciones y nuevas funciones. Estas son las características que dan ‘novedad’ a los sistemas virtuales de hoy en día, pero fueron desarrolladas a inicios de la década de 1960. Sin embargo, PLATO tenía desventajas, por innovador que haya sido.

PLATO resultó ser una muy buena herramienta para la repetición mecánica del idioma propia del método audio lingual, pero fallaba con las partes más abiertas de la práctica del idioma (Levy, 1997, p. 15). Debido a las limitaciones técnicas de la época, los materiales creados con PLATO eran enfocados principalmente a actividades de comprensión lectora (*reading*) y auditiva (*listening*), y producción escrita (*writing*). De tal forma, aquellas actividades que requirieran intervención de un profesor, como lo es la producción oral (*speaking*), debían ser llevadas a cabo dentro de un salón de clases con la presencia del profesor. Sin embargo, las actividades con apoyo de la computadora eran de gran utilidad fuera del tiempo de clase, pues permitían la práctica en tiempos del estudiante, dejando más tiempo para las actividades productivas y comunicativas en el tiempo del salón (p. 16). Para esto, PLATO fue desarrollado con un lenguaje computacional (TUTOR) que fuera fácil de usar por los profesores, de forma que ellos se convirtieran en productores de su propio material. A pesar de que existieron algunas quejas respecto al uso de PLATO exclusivamente con el lenguaje TUTOR, lo cual limitaba a los profesores en cuanto a la creación de contenido, para finales de la década de 1970, PLATO sería considerado un éxito dentro de la disciplina de enseñanza de idiomas, con una amplia variedad de idiomas usándolo para un sinnúmero de cursos, y mostrando que era posible coordinar esfuerzos entre el personal de desarrollo y los profesores.

A la par de PLATO, existió también el proyecto *Time-Shared, Interactive, Computer Controlled Information Television* (TICCIT, por sus siglas en inglés), desarrollado por la Universidad Brigham Young en Utah, Estados Unidos en 1971 (Levy, 1997, p. 18). Debido a su enfoque y utilización de la televisión y la computadora, TICCIT es considerado el primer ejemplo de uso de multimedia en la instrucción con computadora. A diferencia de PLATO, TICCIT no permitía la intervención de los profesores para la instrucción del material, aunque sí aceptaba su injerencia en tanto a qué tipo de material podía ser usado. De igual forma, TICCIT tenía su propio *hardware* (por ejemplo, un teclado específicamente creado para dar instrucciones a la computadora), *software* (programas computacionales de uso general) y *courseware* (programas computacionales especiales para la docencia y enseñanza). La metodología del uso de TICCIT dictaba un patrón de presentación del material llamado REP (en inglés *Rule, Example, Practice*, o Regla, Ejemplo, Práctica) (Levy, 1997, p. 19), el cual podía ser controlado por el usuario, en ciertos aspectos, con el uso del *hardware* especial. Permitía, por ejemplo: 1) presentación de una regla, 2) presentación de un ejemplo, y 3) práctica. La principal ventaja de TICCIT era que el profesor no debía de

aprender a usar un lenguaje de programación, pero esto significaba que cualquiera que fuera el contenido presentado, el profesor tenía que aceptarlo e implementarlo de la forma más creativa posible.

Tanto PLATO como TICCIT tuvieron sus pros y contras en cuanto a facilidad de implementación, resultados y actitudes hacia los mismos (Levy, 1997, p. 20). En general ambos sistemas acercaron la computación a los estudiantes y a los profesores, y es el primer momento en que se puede observar una intervención directa de los profesores en el desarrollo de material interactivo (siendo que los profesores de idiomas siempre han sido creadores de contenido tradicional o en papel). Pese a lo anterior, diversas universidades, instituciones de enseñanza de idiomas y en general profesores dejaron de utilizar estas herramientas para finales de la década de 1970 e inicios de 1980. Este cambio se dio por dos motivos principales: 1) los fondos federales brindados por los EE.UU. fueron decreciendo, y una vez retirados por completo, comenzó la finalización de estos proyectos de desarrollo, y 2) el método audio lingual fue perdiendo la batalla frente a otros métodos y enfoques de enseñanza, y dado que dichas herramientas fueron diseñadas para el método audio lingual, su implementación cayó en la obsolescencia.

La década de 1980 brindó a CALL nuevas herramientas que acompañarían a un nuevo enfoque de enseñanza de idiomas (Levy, 1997; Richards y Rodgers, 1986). El enfoque comunicativo comenzaba a tomar mucha fuerza en la disciplina de enseñanza de idiomas. Este enfoque, como se mencionó anteriormente, trataba de lograr una competencia comunicativa en los estudiantes mediante el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma (*listening, speaking, writing y reading*). De la misma forma, es en esta década cuando se dieron las innovaciones más fuertes de la computación, por ejemplo, la salida de las computadoras Apple I, Apple II y Commodore, las cuales dieron paso al desarrollo de más lenguajes de programación, y, por tanto, al desarrollo de nuevo *software* de uso general y educativo, incluyendo el CALL. Esto, a su vez, permitió el desarrollo de nuevos espacios para la discusión de las innovaciones en la disciplina de la enseñanza de idiomas, tales como revistas especializadas y cursos para formar profesores programadores. Esta nueva generación de profesores se formaría en el uso del lenguaje de programación BASIC (Kurtz, 1981), el más común en la época y que brindaba libertad a los programadores de crear *software* a su gusto, siempre y cuando sus conocimientos sobre programación lo permitieran. Sin embargo, no se podía hablar sólo de conocimientos en cuanto a programación, por lo cual en esta época también se inició una tendencia hacia el

saber integrar la tecnología a los programas educativos y a las lecciones. Fue dentro de este desarrollo de la disciplina y de la tecnología que se dieron avances en el campo de CALL.

Un claro ejemplo de lo anterior es el software de reconstrucción de textos, cuyo mayor exponente fue *Storyboard*, desarrollado en la década de 1980 (Levy, 1997, p. 24). Este software permitía la reconstrucción de textos palabra por palabra, con apoyo de elementos contextuales y textuales que permitieran la reescritura del texto. La razón de la popularidad de este tipo de software (*Storyboard* fue el que inició la tendencia, pero existieron varias versiones del mismo software y derivados del mismo) fue que estaba siendo adaptada para diversos sistemas operativos (DOS, Windows y Mac) y computadoras (Commodore, Apple, BBC, etc.), programados por diversos profesores programadores, lo cual permitía la personalización y adaptación a necesidades propias, y que, por ende, fue evolucionando de forma que se adaptara a las necesidades no sólo a profesores sino a estudiantes también. Por ejemplo, se podía adaptar una compilación para que no desapareciera todas las palabras de un texto, sino que desapareciera un tipo de categoría de palabras (por ejemplo: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, artículos, pronombres, conjunciones, preposiciones o interjecciones), de manera que el foco de un ejercicio fuera en una de estas categorías de palabras. Además, gracias a que diferentes profesores programadores estaban compilando este tipo de software, estaba disponible en diversos idiomas, incluyendo inglés, español, francés y alemán (p. 25).

Otro programa que tuvo impacto en la disciplina fue el *Athena Language Learning Project* (Proyecto Athena), desarrollado por el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) en 1983 (Levy, 1997). Este proyecto fue desarrollado bajo los principios del enfoque comunicativo, el cual se concentraba en la capacidad del estudiante de lograr una comunicación efectiva. Para esto, las cuatro habilidades del idioma eran esenciales, desarrolladas y constantemente practicadas. Fue con este enfoque con el cual muchos materiales de uso y vida común fueron introducidos a la enseñanza de idiomas como apoyo visual o interactivo. En este lugar fue donde las TIC comenzaron a ganarse el interés de los estudiantes y profesores. Ése fue el caso del Proyecto Athena, el cual consistía de una red de computadoras interconectadas a la red del campus del MIT, incluyendo unas estaciones especiales que manejaban televisión por cable, audio, imágenes y el acceso a discos ópticos, hipertexto (vínculos de texto a otros materiales o servidores) combinando todos estos elementos creando un símil de estación interactiva. Una innovadora parte de este

Proyecto fue el uso de inteligencia artificial desarrollada por el MIT, la cual tenía como objetivo intentar analizar y adivinar el uso del lenguaje y contrastarlo con los estudiantes, para así como practicar las estrategias comunicacionales (p. 27). El Proyecto Athena fue importante para la disciplina porque permitió la interactividad entre el estudiante, el profesor y el material, y fue la primera instancia en donde aplicaciones multimedia fueron usadas. Si bien este Proyecto tuvo la limitante de ser un prototipo al cual no todos pudieron acceder, se desprendieron algunas versiones que llegaron a manos de algunos profesores.

La década de 1980 dejó algunos avances importantes en cuanto a la inclusión de las TIC en la disciplina. Primero, se reconoció que el uso de las TIC era posible y que ésta resultó en un interés mayor hacia las actividades. También dejó entrever que el entrenamiento de los profesores era una necesidad real, preferentemente en cuanto al desarrollo de sus habilidades tecnológicas (por ejemplo, aprender un lenguaje de programación o aprender a usar el software de desarrollo), además de apoyar a la integración de las TIC al currículo. De igual forma, la competencia lingüística se volvió algo más complejo de medir, lo cual debería ser mediado en futuras herramientas CALL con apoyo de tecnologías emergentes

La década de 1990 estuvo marcada por el advenimiento del internet comercial, el cual trajo algunas herramientas que tratarían de mejorar la enseñanza con el enfoque comunicativo (Levy, 1997; Richards y Rodgers, 1986). El creciente desarrollo del internet comercial a inicios de 1990 trajo a CALL una más amplia variedad de posibilidades, incluyendo la capacidad de incluir audios, videos, textos e imágenes en computadoras que no precisamente estuvieran *in-situ* (como fue el Proyecto Athena), además de permitir la comunicación asíncrona entre personas. La primera herramienta de internet integrada aquí fue el uso del correo electrónico a través de la Red Internacional de Tandem por E-mail (*International Email Tandem Network*, en inglés). Esta red conectaba universidades mediante internet para juntar parejas de personas interesadas en practicar el idioma del otro. Esta herramienta era apoyada con foros donde la comunidad de estudiantes se apoyaba a resolver dudas, organizando uno de los primeros ejemplos de aprendizaje colaborativo. Si bien los participantes eran apoyados por coordinadores o moderadores, el apoyo más avanzado se llevaba a cabo entre pares. Una estrategia usada por los profesores en este tipo de comunicación era la de corrección de errores mediante ejemplificación, reutilizando las estructuras incorrectamente empleadas por los estudiantes en respuestas de correos, esto con el fin de que observaran el idioma en uso. Esto no sólo

permitía tener un respaldo de la comunicación, sino que permitía a los estudiantes ver el lenguaje en uso. Este tipo de corrección de errores es común en la disciplina, ya sea en forma presencial, textos escritos, conversaciones, etc. Se puede decir, de tal forma, que los profesores realmente no cambiaron sus prácticas docentes por el uso de las TIC, sino que las adaptaron al nuevo entorno. No obstante, es preciso recalcar que este tipo de comunicación traía dificultades tanto para profesores como para alumnos, pues los profesores debían ser más cuidadosos al momento de brindar retroalimentación, y los estudiantes al analizarla. Este paso resulta crítico para la enseñanza de idiomas, pues de no señalar bien los errores o aciertos, se corre el peligro de dejar al estudiante con más dudas que respuestas, por lo que una vez más se volvió evidente la necesidad de sensibilizar y entrenar al profesorado en el uso de las TIC y su impacto en la educación.

Un programa que tuvo un impacto no tanto por su método sino por los conceptos utilizados en el mismo fue *Computer-Aided Multimedia Interactive Language Learning* (CAMILLE, por sus siglas en inglés) (Levy, 1997, p. 34). Este programa combinaba la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa con material interactivo y tradicional. Esto incluía libros de texto, libretas, actividades interactivas gramaticales y de vocabulario, audios y videos demostrativos de pronunciación de hablantes nativos, ejercicios de rellenar espacios, exámenes y demás. Todo este material era integrado dentro de una plataforma (software) que estaba disponible desde el sistema operativo de la computadora. Aquí es donde algunos conceptos fueron adaptados de la vida real a la vida interactiva para permitir una mejor transición entre los materiales tradicionales y los interactivos. Levy (1997) señala que se utilizó la metáfora de un “escritorio electrónico [...] pues quizá representa la superficie de una mesa donde los objetos pueden ser movidos y organizados, y donde algunos de esos objetos pueden ser levantados y leídos” (Levy, 1997, p. 35, traducción propia). Ésta es una de las primeras veces donde la metáfora (si bien ya había sido usada por Windows y Apple con anterioridad para referirse al mismo elemento gráfico de su interfaz) fue utilizada dentro de la enseñanza de idiomas con una intención de facilitar el uso de las TIC para estudiantes y profesores. El anterior ejemplo es uno de los primeros entornos virtuales de aprendizaje, que en años venideros se convertirían en herramientas esenciales en la enseñanza de idiomas.

Los entornos virtuales de aprendizaje (VLE, por sus siglas en inglés) son otro ejemplo de CALL, combinado con internet. Los VLE son sistemas de información alojados en servidores de internet que realizan las funciones de administración escolar, distribución de

contenido mediante una plataforma, y permiten incluso mantener videoconferencias o clases interactivas para personas en puntos geográficos distantes (Monje, 2012; Ramírez y Maldonado, 2015). Estas herramientas en la actualidad permiten reemplazar espacios físicos que tradicionalmente serían usados como salones. Es decir, realizan las funciones de un salón de clases interactivo. En él se puede brindar casi todos los mismos servicios que en un salón de clases físico. Esta es la base de diversos cursos de enseñanza de idiomas (y de otras materias más), tales como Open English, MOOCs y cursos virtuales de instituciones de educación superior. No obstante, se requiere un conocimiento técnico avanzado para su instalación y administración. Para que los profesores puedan hacer uso de las herramientas básicas y que el VLE funcione de modo que fue diseñado, se debe tener conocimientos técnicos intermedios. Finalmente, los estudiantes requieren conocimientos técnicos básicos. Esto ha llevado a muchos profesores a no utilizar este tipo de plataformas, puesto que requieren un cierto nivel de entrenamiento para llevar a cabo las operaciones básicas de funcionamiento (Ramírez y Maldonado, 2015). Ejemplos de VLE son Moodle, BlackBoard e Ilias. Ésta es, quizá, una de las herramientas actuales más utilizadas en CALL y en la educación a distancia y multimodal.

La actualidad de CALL es incierta. Esto se debe a que la enseñanza—no sólo idiomas, sino en general—ha cambiado tremendamente en los últimos años. Algunos autores observan la natural evolución en el futuro de CALL (Monje, 2012), tal como lo ha hecho la enseñanza mediada por computadora. En algunos casos se sigue viendo como un posible desencadenador de nuevas tecnologías en pro de la enseñanza de idiomas (Holland y Fisher, 2008; Schwienhorst, 2008). Algunos más críticos incluso declaran la desaparición de CALL (Jordan y Dudeney, 2011). Hoy en día, la computadora no es el principal dispositivo con el que se accede a internet (AMIPCI, 2016, 2017). Esto ha provocado cambios en la forma en que observamos la enseñanza de idiomas con computadora. Sin embargo pareciera más cercana la idea de que CALL evolucionará a otro término. Monje sugiere el uso del término MALL (*Mobile Assisted Language Learning*, o enseñanza de idiomas asistido por móviles), el cual incluye todos los dispositivos móviles que conocemos hoy en día (tableta, teléfono inteligente, computadora portátil, etc.) y que son intensamente utilizados por estudiantes y profesores.

No obstante, poco importa el término que se utilice—CALL o MALL—, la simple idea de que los dispositivos sean utilizados para la enseñanza de idiomas nos permite dilucidar la esencia de la enseñanza de idiomas hoy en día: la tecnología está presente en todos los

niveles de enseñanza, ya sea tecnología tradicional o digital. Sin embargo, no es posible negar que con todos los avances que existen en el mundo, las tecnologías tradicionales son reemplazadas—aunque quizá, mejor dicho, podríamos decir que evolucionan—por las tecnologías digitales.

Conclusiones

La definición de tecnología ha sido muy relacionada a lo digital desde que estas herramientas se normalizaron y popularizaron en nuestras vidas. Pero no se debe de perder el foco de que son meramente una evolución de cualquier herramienta. Siguiendo esta línea de pensamiento, las TIC son meramente una evolución natural, no algo paralelo de lo tradicional. Por este motivo debemos de considerar esta evolución en el análisis de cualquier herramienta tecnológica, principalmente aquellas que están presentes en la educación y a las cuales muchas veces atribuimos más peso del real.

Asimismo, podemos comprender que las TIC con las que se apoya la enseñanza de idiomas son precisamente una evolución muy natural de las herramientas que hoy llamamos ‘tradicionales’. Y precisamente es en esta disciplina que las TIC suelen ser parte de la formación regular de todos los profesores. Así, ellos han interiorizado el uso de la mayoría de estas herramientas y hoy está normalizado su uso. Eso ha llevado a que los profesores las implementen constantemente y que no reconozcan ya una clase de idiomas sin tecnología. Pero como se observó, existe mucho espacio para el análisis de necesidades y consideración sobre cuáles herramientas son mejores en cada contexto, además de una medición de los posibles resultados.

Capítulo 4. Educación a Distancia

Introducción

La educación a distancia se considera hoy en día la forma en que la educación será en el futuro. Se habla de las ventajas, se consideran las desventajas, pero se suelen obviar en pos de una—supuesta—democratización de la educación en todos los niveles. El año 2020 con la pandemia de la COVID19 demostró que la educación a distancia era una auténtica forma de llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, igualmente se obviaron las desventajas y desigualdades, lo que demostraba que la modalidad no estaba lista para algo masivo. Falta de acceso, saberes digitales y cobertura fueron los principales obstáculos. La pandemia—y su obligatoria cuarentena—nos demostró que el mundo no estaba listo para una educación a distancia. A todos nos tomó por sorpresa: las instituciones educativas—públicas y privadas— que normalmente no usaban educación a distancia no tenían sistemas de respaldo; los profesores y los estudiantes no conocían las herramientas y posibilidades para explorar esta modalidad educativa; las autoridades escolares de todos los niveles mostraron carecer de planes efectivos que pudieran ser distribuidos a través de otros medios distintos al cara a cara. A pesar de tener más de dos décadas de desarrollo, la educación a distancia virtual no pudo ser implementada de forma efectiva. Lo anterior nos demuestra que—quizá—el futuro de la educación sigue estando muy, muy lejano.

Para poder entender el presente, y tratar de pronosticar el futuro de la educación, es comprender el pasado, las características de la modalidad, y lo que se está llevando a cabo a nivel mundial, nacional y regional. El presente capítulo brinda una visión que incluye estos aspectos. Se comienza con una definición de lo que es educación a distancia. Luego se exploran los antecedentes de la misma, donde se exploran las primeras instancias de educación a distancia. En esta parte se desmitifica el que la educación a distancia nació gracias a las tecnologías digitales. Lo anterior resulta de gran importancia para poder comprender que esta modalidad ha evolucionado desde hace siglos, y su desarrollo continúa, por lo que decir que es el futuro, quizá es una exageración. Así, se hace una diferencia entre la educación a distancia tradicional y la educación a distancia virtual. Después se exploran las características de la educación a distancia y las decisiones que se han tomado a nivel mundial para el desarrollo de la modalidad. Se concluye con una breve reflexión al respecto del capítulo.

4.1 Definición

Educación a distancia es definido por Richards y Schmidt (2010, p. 179) como el tipo de educación en donde existe una vinculación entre profesor y estudiante, a pesar de que ambos se encuentran en diferentes puntos geográficos y/o temporales. Mencionan, asimismo, que la educación a distancia se caracteriza por cuatro distintivos: 1) separación física entre profesor y estudiante, 2) control de una institución educativa, 3) uso de recursos multimedia y, 4) comunicación bidireccional. No obstante, los autores hacen un gran énfasis en que la educación a distancia es equiparable a la educación en línea o el *e-learning*. En este capítulo se explora y demuestra que esta similitud es meramente en términos metodológicos y técnicos, pero no epistémicos. La popularización de las tecnologías virtuales ha llevado a que muchos autores utilicen como sinónimos la educación virtual y la educación a distancia, a pesar de que los métodos son distintos, con técnicas variadas, pero con una finalidad y forma de organizarse muy similar.

Resulta de interés saber que esta concepción de que la educación a distancia es idéntica a la educación en línea se ha venido dando en tiempos recientes y, en gran parte, gracias a las TIC. No obstante, en este capítulo se realizará una breve historia y se revisarán investigaciones, aportaciones y conceptualizaciones que ha tenido la educación a distancia en el mundo y en México para entender cómo ha evolucionado de ser un método de enseñanza con herramientas como el correo tradicional, hasta el método actual que implementa casi en su totalidad las TIC. A pesar de esto, se acepta la definición que hacen Richards y Schmidt (2010), puesto que es muy clara al respecto de los elementos de la educación a distancia virtual, la cual es la que hoy existe mayormente alrededor del mundo, y en particular, en la Universidad Veracruzana.

4.2 Antecedentes

La educación a distancia en el mundo tiene antecedentes bastante antiguos y, contrario a la creencia general, no fue fundada ni desarrollada gracias a las TIC. Si bien esto puede parecer sorprendente para muchos, la realidad es que la educación a distancia tiene una historia que se remonta hasta casi tres siglos atrás. Los primeros vestigios de la enseñanza a distancia se pueden observar en 1728 (Holmberg, 2008, p. 13) en el *Boston Gazette*, donde se podía observar la primera oferta de cursos (de taquigrafía) de la educación a distancia a través del mismo periódico. Cien años después, en 1833 (p. 13) se puede encontrar también evidencia de la universidad de Lund, Suecia, que ofrecía cursos

de redacción a través del correo postal, el cual era el método de comunicación más importante y usado de la época.

Sin embargo, quizá el más conocido de estos programas de enseñanza por medio del correo o medios de comunicación no haya sido ninguno de los anteriores, sino uno iniciado por Isaac Pitman, desarrollador del método taquigráfico de escritura más usado en el mundo (Holmberg, 2008, p. 13). Pitman invitaba a sus alumnos a taquigrafiar en tarjetas postales, para luego mandárselas a él vía correo postal para un chequeo y corrección. Entre 1840 y 1843, Pitman trabajó en este tipo de enseñanza a distancia, llegando al punto de fundar un colegio de correspondencia con su nombre.

Desde entonces, se han desarrollado y han existido nuevos cursos de enseñanza a distancia. Estos han variado sus temas: desde taquigrafía y redacción (como se mencionó anteriormente); hasta cursos de idiomas que se consideraban muy precarios debido a la falta de una metodología clara (Holmberg, 2008, p. 14), algo que hoy en día se sabe es un gran error docente (Richards y Rodgers, 1986); pasando también por cursos de formación docente a inicios de 1800 en países como México, en donde tenían una lógica de enseñanza a distancia un tanto distinta: un profesor iba a una sede a entrenarse para después regresar a su lugar de origen a compartir su conocimiento y entrenar a más profesores (Lafarga, 2012, p. 46); o en casos más recientes, donde la formación docente se realizaba en una lógica semipresencial, llevados a cabo mediante el correo postal (ANUIES, 2001; Meneses, 1988); siendo muchos de estos cursos apoyados por textos o libros que la institución o persona encargada (en las épocas iniciales muchos esfuerzos eran llevados a cabo por individuos y no por instituciones) entregaba mediante correo postal o personalmente cuando el interesado se presentaba a realizar trámites administrativos a la sede.

Con el advenimiento de las tecnologías digitales (comúnmente llamadas y consideradas TIC), la educación a distancia ha evolucionado. En México podemos hablar de uno de los casos de éxito (ANUIES, 2003, p. 13) más grandes a nivel nacional: la telesecundaria, fundada en 1966. Este modelo hacía uso de programas televisivos que eran emitidos exclusivamente para las telesecundarias, donde el tema principal de la clase era brindado remotamente, mientras que un profesor en el aula apoyaba a la resolución de dudas. Si bien la tecnología digital era casi inexistente en este modelo, el uso de la televisión

(considerada dentro de las TIC) hace que la educación a distancia en México comenzara una nueva etapa.

Podemos mencionar otros programas que transitaron de un modelo de educación a distancia *tradicional* a uno apoyado por las TIC (al cual se le llamará a partir de este momento “educación a distancia virtual” o “EaDV”). La UNAM es el caso más conocido (Pastor, 2005). Su Sistema de Universidad Abierta comenzó a operar en 1972 (Valdéz y Solís, 2005, p. 1) con un modelo semipresencial. No obstante, una eventual reestructuración en 1997 llevó al sistema a comenzar la transición hacia la educación a distancia virtual. El periodo de transición fue largo: cerca de 7 años antes de iniciar operaciones con programas de licenciatura. En 2004 comenzaron las clases de educación a distancia virtual, que pronto superó en matrícula a la educación a distancia tradicional (UNAM, 2014). Otras IES, como la Universidad Veracruzana, siguieron un modelo similar al de la UNAM, lo que puede catalogarla como pionera en la implementación de las TIC en la educación a distancia (Casillas y Ramírez, 2014), fundando universidades virtuales y dando cursos, diplomados y clases de licenciatura y posgrado casi a la par que la UNAM (Salas, s.f., p. 26; UV, 2003, p. 1; Universo 2005).

De tal forma, podemos observar que la educación a distancia no fue, en un inicio, dada por ni creada alrededor de las TIC. Podemos considerar que eran apoyadas por algunas tecnologías tradicionales, tales como el correo, la radio y otros métodos de comunicación, no obstante, no fueron fundadas ni pensadas alrededor de las tecnologías digitales que se conocen y usan comúnmente el día de hoy. Esta brevísima reseña histórica es necesaria para entender la fundación de la misma, y para entender que su evolución se ha dado a través de la lógica de la enseñanza *no presencial*. De tal forma, en años más recientes, y gracias a las tecnologías digitales que fueron emergiendo en el siglo XX y XXI (las cuales se fueron desarrollando con la premisa de tener la información al alcance de forma más rápida y sencilla en cualquier lugar), la educación a distancia ha ido cambiando de métodos de comunicación, hasta adaptarse a las herramientas que hoy damos por sentadas: internet y dispositivos digitales.

Debido a que uno de los focos de este trabajo de investigación es las TIC, era necesario reseñar la historia y evolución de la educación a distancia hasta llegar al momento ‘actual’, donde es mayormente apoyada por las TIC. Una reseña histórica más profunda y precisa puede observarse en el **Capítulo 5. Contexto**. A continuación, se discutirán

aquellos temas clave en la Educación a Distancia, dejando de lado la contextualización histórica y pasando por políticas, formación docente para la educación a distancia virtual, y estado actual y modelos en el caso mexicano.

4.3 Características de la Educación a Distancia

En el **Capítulo 1. Políticas públicas** se realizó una explicación exhaustiva sobre cuáles son los niveles de la política educativa. De igual forma, los subsecuentes capítulos, especialmente el **Capítulo 2. Formación docente**, hablan de la importancia de organismos internacionales y nacionales en el desarrollo de la política. De tal forma, esta sección no abordará nuevamente estas premisas. Lo que se abordará será la forma en que dichas recomendaciones han impactado de forma directa a los gobiernos nacionales, estatales y locales, así como a la ANUIES (y cómo han llevado a la generación de recomendaciones nacionales), y a las IES de forma directa. Este impacto es visible en forma de políticas educativas relacionadas a la educación a distancia. Para efectos de este trabajo de investigación, las políticas revisadas y consideradas serán aquellas que estén relacionadas a la educación a distancia virtual, es decir, la que es mayormente apoyada por o llevada a cabo con las TIC, y no la tradicional (apoyada con correo, semipresencial o mediante medios de comunicación, como la radio y la televisión, aun cuando éstas últimas se puedan considerar TIC). Para entender cómo y por qué se han desarrollado políticas en educación a distancia, es necesario primero repasar algunas de las características de esta modalidad de educación.

4.3.1 Característica: distancia entre actores

La **primera de estas características**, y quizá una de las principales, es que existe siempre una distancia entre los actores involucrados (a saber: estudiante, profesor y administrativos), la cual puede ser físicamente muy grande (miles de kilómetros) o corta (la misma ciudad). Lo importante es que el sistema no requiere de la presencialidad (De Majo, 2005; Richards y Schmidt, 2010). Esto, sin embargo, no ha impedido que la educación a distancia sea también un modelo de complemento a la educación presencial. Es decir, ha llevado a la creación de modelos semipresenciales con apoyo de las TIC. Nuevamente, el modelo semipresencial no fue creado a partir de las TIC, sino reformado con su apoyo.

4.3.2 Característica: beneficios y desventajas

La **segunda característica** de la educación a distancia virtual es que brinda muchos **beneficios** a los principales actores involucrados: profesores y estudiantes. Un gran beneficio, y quizá el principal, es que permite a los estudiantes tener una libertad de organización temporal. Es decir, permite que los estudiantes ingresen al aprendizaje en los momentos y lugares que ellos deseen, siempre y cuando cuenten con los dispositivos digitales necesarios, así como una conexión a internet. Debido a que muchas veces las sesiones o clases son grabadas o basadas en video, el acceso a estos se puede llevar a cabo de manera cómoda y con pausas cuando se requiera. Esto ha resultado de especial interés para aquellos participantes que trabajan o estudian en otros lugares. Dicha flexibilidad es, de hecho, una de las características que desde un inicio popularizó a la educación a distancia tradicional (Holmberg, 2008; Mathieson, 1971), y se ha vuelto más evidente con la educación a distancia virtual (Amador, 2008; De Majo, 2005; Pastor, 2005; Salas, s.f.).

Por otro lado, las ventajas para los profesores son similares. A ellos también les permite trabajar desde cualquier lugar y hora. No es necesario que el profesor se encuentre en su centro de trabajo para brindar apoyo a estudiantes (aunque sí con las mismas limitaciones de equipamiento y conectividad de los estudiantes). Sin embargo, es importante recordar que muchas veces los profesores sí cuentan con las herramientas de trabajo, tales como la conexión a internet, el equipo (dispositivos digitales) y el entrenamiento en tecnología, situación que no siempre es compartida por los estudiantes. Éstas son provistas, generalmente, por las instituciones donde labora, por lo que la inversión en estos rubros, teóricamente, es baja. No obstante, se ha observado anteriormente (Borromeo, 2016, 2017) que esto no siempre es así, y suelen ser los profesores quienes realizan inversión económica para subsanar las carencias de la institución.

El otro lado de la moneda, el cual pocas veces se considera, son las **desventajas** que se presentan también para ambos actores. Quizá la más impactante, y que afecta a los estudiantes es que la interacción con compañeros y profesores es muy poca e incluso nula. Ésta, además, suele ser asincrónica. Esto significa que la resolución de problemas y dudas puede llevar un tiempo considerablemente mayor a que un modelo tradicional de enseñanza. Esto resulta en que se requiere de mucho más esfuerzo y trabajo por parte del estudiante, quien se encuentra físicamente solo, únicamente con apoyo a distancia y con el objetivo de mejorar sus procesos de autonomía. De igual manera, los estudiantes

requieren tener retroalimentación clara, concisa y frecuente. La falta de la misma o de su claridad lleva a una gran confusión por parte del estudiante y, en muchos casos, al abandono de sus estudios (Alvarado, 2014). Finalmente, otra gran desventaja que se debe mencionar es que si bien la educación a distancia virtual ha sido vista como democratizadora (De Majo, 2005, p. 1), existe una corriente de autores (Castells, 2000; Crovi, 2009; Tedesco, 2000) que aseguran que en realidad ha traído brechas de diversas índoles (social, de acceso, cognitiva). Quizá la más evidente es la económica, pues aquella persona que no puede permitirse pagar los servicios de internet y los dispositivos digitales estará en clara desventaja frente a quien sí puede permitírselo.

Los profesores no se encuentran sin desventajas en este modelo educativo. Se sabe que los profesores requieren de conocimientos tecnológicos y competencias digitales, los cuales sus contrapartes (estudiantes) suelen tener mucho más desarrolladas (Zubieta, Bautista y Quijano, 2012, p. 84). No obstante, esto no significa que los estudiantes necesariamente aplican dichos conocimientos de forma correcta para los procesos de aprendizaje. De tal forma, los profesores requieren de constante actualización y formación docente no sólo en temas disciplinares, sino en pedagógicos también (De Majo, 2005; Ramírez, Suárez y Ortega, 2010), además de entrenamiento en materia tecnológica. Es decir, se agrega una dimensión de formación, la cual muchos docentes suelen considerar como la más disruptiva y desafiante (Reyes, 2012, p. 75). Al respecto, los profesores deben saber brindar una retroalimentación suficiente, explícita y clara para sus estudiantes. Esto es una situación que los profesores suelen dominar en el modelo presencial de educación, pues la comunicación oral y frente a frente permite aclarar dudas respecto a retroalimentación, pero en la educación a distancia virtual, brindar retroalimentación con estas características puede llegar a ser un desafío. Asimismo, es necesario mencionar la falta de organización o capacidad financiera que algunas instituciones sufren. Esto suele llevar a que el profesor sea considerado un ‘todólogo’. Es decir, se le cargan todas las actividades al profesor, aun cuando pueda no tener idea de qué se debe hacer en ciertos casos. Ejemplo de esto es cuando un profesor no sólo es el instructor de una materia, sino el diseñador instruccional, el técnico de soporte, el administrador de plataforma y el programador del contenido. Torres (2006) reportó que algunos profesores tienen hasta “doce roles diferentes [y deben manejar hasta] 52 competencias” (p. 78). Esto coloca al profesor en una situación de desventaja, pues no necesariamente tendrá la capacidad de suplir esas carencias propias de la institución.

4.3.3 *Característica: variedad de cursos y reconocimientos*

La **tercera característica** que se puede reportar sobre la educación a distancia virtual es la variedad de cursos y reconocimientos que se brindan. Tanto los cursos de instituciones educativas públicas y privadas, como instituciones no educativas, pero que utilizan la educación a distancia como un método enseñanza, brindan una gran cantidad de opciones para elegir. Si bien no todos son accesibles al público en general (por ejemplo, empresas privadas que usan la educación a distancia virtual como una manera de formar a su personal), la oferta educativa que existe abierta al público se cuenta por cientos, si no miles, de casos. Esto refuerza la idea de la democratización de la educación (De Majo, 2005, p. 1), a pesar de que esto ha sido ya refutado en severas ocasiones, siendo catalogado incluso como un mito (Cabero, 2002; Martínez, 2017, p. 27). No obstante, es innegable que gracias a la gran oferta existente, la educación se ha diversificado y, por supuesto, llegado a personas que anteriormente no pensaban en estudiar debido a la dificultad o incapacidad de tener que estar presencialmente en un salón de clases con horarios estrictos (ANUIES, 2001; Meneses, 1988).

Lo anterior es visible a través de diversos indicadores: matrícula, oferta educativa e instituciones con departamentos de educación a distancia virtual o totalmente en línea. Respecto a esto, Hernández (2017) muestra que la educación a distancia, especialmente la superior, creció de una forma ‘explosiva’ entre 1997 y 2015, llegando a niveles de crecimiento de hasta 1600% para el caso de posgrado (p. 17-8). Esto, sin duda, muestra la relevancia y cobertura de la educación a distancia, pues no es una tendencia de la educación superior, sino de la formación en general (UNESCO, 2004). A esto se le debe añadir la gratuidad o economía de los cursos de educación a distancia virtual.

4.3.4 *Característica: costo y/o gratuidad*

La **cuarta característica** es, como se mencionó anteriormente, la gratuidad o precio más económico que otras opciones. Primeramente, se debe de observar el fenómeno de gratuidad. A finales de la década de 2000 e inicios de 2010 (Moe, 2015, p. 6) se inició una tendencia que parecía ser creciente en todo el mundo: los MOOC (*Massive Open Online Courses*, o Cursos En Línea Masivos y Abiertos). Estos son cursos en línea, usualmente desarrollados y atendidos por IES de diversos países, que son abiertos (accesibles por cualquier persona sin costo alguno), en línea (usando internet), y masivos (miles de personas podían formar parte del mismo curso). Muchos los catalogaron de

‘democratizadores’ y la respuesta a la pobre cobertura que existía de la educación en diversos países, principalmente latinoamericanos (Bartolomé, 2014; Callejo y Agudo, 2018; Payá y San Martín, 2017). No obstante, la masividad (y, por ende, la falta de atención personalizada), la gratuidad y la necesidad de conexión a internet y un dispositivo digital, y la novedad de la autonomía en el aprendizaje fueron los elementos que mermaron la calidad y la matrícula de este tipo de cursos. Es decir, los mismos elementos que fueron considerados innovadores fueron los que comenzaron con el fin de los MOOC. En muchos casos, debido a que eran cursos gratuitos, no brindaban un diploma oficialmente reconocido ni siquiera por las IES que lo emitían (aunque en términos estrictos, quienes emitían los certificados eran las plataformas como Coursera y MiriadaX, donde se alojaban los cursos), y mucho menos por compañías privadas o empleadores a quienes se les presentaba como un recurso de formación (Acosta, Coronel y Navarrete, 2017).

De tal forma, la popularidad que tuvieron los MOOC al inicio fue decayendo hasta llegar al punto que las mismas IES y las plataformas, comenzaron un camino de comercialización de diplomas y/o constancia, donde el curso y el contenido sería gratuito, y se brindaría un reconocimiento de terminación, pero si se deseaba un diploma con validez oficial (lo cual en muchos casos sólo significa que fuera verificable en la plataforma para empleadores interesados en confirmar su autenticidad, puesto que no brindaban créditos ni validez oficial en la institución ni curricular), debía de pagarse una cantidad de dinero. Esto resultó contraproducente tanto para las plataformas, las IES que los generaban y atendían, y para los usuarios que completaban los cursos, pues las graves deficiencias de los MOOC no equiparaban el económico precio de un diploma o constancia. Si bien los MOOC continúan operando con un éxito y popularidad relativa, no se puede negar que se convirtió en un negocio más que en elemento de democratización de la educación, como muchos defensores de la modalidad clamaban al inicio. A pesar de esto, el gobierno mexicano creó una plataforma para MOOC de acceso gratuito (MéxicoX), apoyado por IES, instituciones de gobierno y privadas, con cursos que brindan reconocimiento oficial nacional y que sigue operando en 2019.

Como se puede evidenciar en el caso anterior de los MOOC, la educación necesita de financiamiento. Este intento de brindar educación masiva y gratuita no tuvo éxito en términos económicos, pero sentó las bases para la educación a distancia virtual que se emplea hoy con gran popularidad, pero que tiene costo. En realidad, este costo es relativamente más bajo que sus contrapartes presenciales (INTEF, s.f., p. 11). No obstante,

los costos involucrados en otros rubros (transporte, alimentación, hospedaje, etc.) aumentarían la inversión final para el usuario, sin olvidar que aún debe invertirse tiempo para estar en un lugar de forma presencial y con horarios poco o nada flexibles. Actualmente la tendencia es, por tanto, realizar cobros por los servicios de educación a distancia virtual que sean más bajos que la inversión total que se realizaría de forma presencial, pero continuando con las ventajas temporales y espaciales. Estos cobros cubren los pagos necesarios que se realizan a los profesores, desarrolladores, programadores, y gastos de infraestructura y equipamiento, como computadoras, conexión a internet, servidores dedicados para las plataformas, y otros gastos variados. No obstante, con este modelo económico se procura mantener una buena calidad de la educación a distancia virtual que sea equiparable a la educación presencial, de forma que la relación costo/beneficio sea más nivelada (INTEF, s.f.).

Las características anteriormente mencionadas de la educación a distancia (presencial y digital) han sido las directrices que han llevado a diversos organismos y asociaciones, internacionales y nacionales, a generar recomendaciones y políticas sobre cómo debe ser dirigida, administrada y llevada a cabo la educación a distancia, especialmente la digital. Entre las entidades que han llevado a cabo estas colaboraciones se encuentran la UNESCO, la ANUIES, el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), etc. Por tanto, a continuación, se hablará de las políticas que se han llevado a cabo para el mejoramiento de la educación a distancia virtual, iniciando en niveles internacionales hasta llegar al nivel nacional e institucional.

4.4 Acciones hacia las características de la Educación a Distancia

Debido a que la educación a distancia es considerada crucial para el futuro de la educación en general, diversas instancias y organizaciones a nivel internacional han tratado de brindar directrices y guías de buenas prácticas. Éstas forman parte de la agenda de diversas instituciones de educación y formación a niveles nacionales y regionales. Generalmente son adoptadas y ajustadas dependiendo de las necesidades particulares del contexto. Por este motivo, la presente sección alude a ambas situaciones: a organismos internacionales y a instancias nacionales, regionales y locales. Esto, para explorar la visión tanto internacional, como la adaptación que se ha hecho a niveles más locales.

4.4.1 Políticas hacia la característica: distancia entre actores

El tema de la distancia física como tal no es tratado por los organismos ni el gobierno. En vez de ello se tratan las complicaciones que se dan para los actores en este ámbito. Es decir, se habla, principalmente, de los roles del profesor (y de la formación docente), del estudiante (y de la autonomía del aprendizaje), del equipo y material didáctico, y de modelos de educación a distancia.

Primeramente, sobre el rol del profesor, se habla de una gran cantidad de roles que deben ser adoptados por el profesor. Estos roles impactan la forma en que se da la educación a distancia virtual. Hernández (2017) llama a todos estos roles “figuras de acompañamiento” (p. 62), pues no se puede hablar simplemente de un profesor, docente, guía o asesor. Es decir, la gran variedad de nombres que se les da a la figura del profesor en la educación a distancia virtual ha llevado a una confusión de roles, e incluso de actividades que se les encomienda. No obstante, se habla, en gran medida, del rol del profesor como orientador, instructor, guía o apoyo, el cual tiene como objetivo el desarrollar y promover la autonomía en los estudiantes. De tal forma, se le delega a los estudiantes la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Respecto al nombre que se le deba de dar al profesor, diversos autores hablan de un nombre distinto para lo que se entiende es la misma función: De Majo (2005) los define como “orientadores” (p. 2); García y Ruíz (2009) los llama “tutores” (p. 7); Ramírez y Maldonado (2015) lo designan como “replicador de un curso” (p. 26); y Martínez (2015) lo define como “asesor” (p. 47).

Y si bien mayormente las funciones son las mismas, la realidad es que cada término tiene un significado y funciones distintas. Se considera que existen tres grandes categorías del rol de los profesores para la educación a distancia virtual: tutor, asesor y facilitador (Hernández, 2017, p. 62). El primero está muy relacionado con funciones netamente docentes; el segundo funciona como un orientador, una persona que apoya como guía; y el tercero funge como un personaje íntegro, donde las funciones docentes, de organización, tecnológicas y de orientación se llevan a cabo a la par y de forma integral por una sola persona. Passey (2016) hace una síntesis similar, pero con funciones distintas. Menciona que existen 4 roles: maestro, tutor, facilitador y guía (p. 14). En embargo, su enfoque es mucho más pedagógico, puesto que designa estos roles en relación a sus funciones docentes y el tipo de interacción entre él y el estudiante (ver Figura 6).

Tipo de interacción	Maestro	Tutor	Facilitador	Guía
Instrucción	√	√		√
Explicación e ilustración	√	√	√	
Dirección	√			√
Demostración	√	√		

Figura 6 Rol del profesor según su interacción con el estudiante. Fuente: Passey (2016, p. 14)

Visto lo anterior, en educación a distancia virtual, se obtiene un rol del profesor bastante vago, poco definido. Si bien se tienen nombres para los mismos, no existe un consenso respecto al nombre que se le debe de dar, mucho menos de qué funciones debería de realizar. Esto ha llevado a que el profesor sea visto como un ‘todólogo’, una persona que lo debe poder hacer todo, resolver todo, subsanar todo. Esto no sólo es preocupante para el propio profesor de la educación a distancia virtual, sino que es una tendencia que se está pasando cada vez más del mundo virtual al real, siendo que hoy en día el profesor presencial también debe ser una persona capaz de realizar todo tipo de actividades para ser considerado integral. De tal forma, una gran parte de las políticas han sido diseñadas enfocándose en el profesor.

Primeramente, es importante señalar que existen recomendaciones y estándares de desempeño docente emitidos por diversos organismos. Estos, en primera instancia, se brindan como una serie de sugerencias. Y es importante mencionar que, como he señalado en trabajos anteriores (Borromeo, 2015), no existe una adaptación real en términos prácticos de estas sugerencias para el contexto mexicano. Es decir, los organismos como la International Society for Technology in Education (ISTE), UNESCO, TESOL, Universidad de Cambridge, Universidad de Southampton y el National Council of Teachers of English (NCTE) brindan sugerencias respecto a qué debe considerarse como esencial en términos tecnológicos para profesores de distintas disciplinas. No obstante, al no tener el carácter de sancionadores, les es imposible influir más en las decisiones de política. Esto se ha hecho patente en las decisiones políticas de las autoridades de la SEP, por ejemplo, quienes tienen un amplio catálogo de cursos de formación continua para profesores de educación básica y media superior (SEP, 2019), pero que se ha visto, es casi nulo para la educación superior. Esto se debe a las políticas que se han generado para profesores de educación superior, las cuales están más basadas en “una política de bonos” (Días Barriga, 2008). Es decir, se premia la productividad de manera económica, y poco se incentiva la continua formación docente. Esta política ha llevado al profesor de educación superior a preocuparse más por publicar artículos, generar líneas de conocimiento, unirse a una grupo académico o fundar uno, tener tutorías con alumnos, estar en una red, etc. y de esta forma obtener

incentivos económicos, a formarse de manera continua, pues no es un indicador que programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT o el Programa al Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) tomen en cuenta para la selección de beneficiarios. De tal manera, se tiene una cantidad amplia de cursos de formación para la educación básica y media superior, aquella que la SEP atiende de forma directa, pero se deja en manos de las IES la formación de los propios profesores que en ella laboran.

Al respecto, es posible observar que existen muchas deficiencias en estos cursos de formación, principalmente por tener características muy especiales y ser una población amplia en diversidad. Al respecto, varios autores han hablado (Borromeo, 2016; Ibarra y Fuentes, 2009) y señalado que la formación docente es complicada en su naturaleza, y por ende, son difíciles de tratar. Especialmente en el ámbito de uso de TIC, ya se ha demostrado que la variedad de tecnología usada por las diversas disciplinas es tan amplia como sus objetos de estudio, y que, por tanto, los cursos disponibles están desvinculados a las necesidades específicas (Ramírez, Casillas y Aguirre, 2018; Monroy, Cantú y Ramírez, 2017). Una forma de atacar este problema que se presenta en todas las IES es el modelo de Talleres Disciplinarios sobre los Saberes Digitales, propuesto por Ramírez y Casillas (2015 y 2016). Estos tratan de trabajar sobre los conocimientos necesarios tanto para profesores como para estudiantes para una disciplina específica. Es decir, centran el foco en conocer qué se necesita, en qué disciplina y por qué, a partir de la experiencia de los profesores. Esto ha llevado a que los llamados Saberes Digitales se vuelvan un eje central de la formación de los estudiantes en la Universidad Veracruzana (Universo, 2018) y, por tanto, de los profesores también. Si bien se puede considerar que la política institucional de la UV está cambiando hacia la atención particular de problemas reales e identificados, el camino sigue siendo largo e incierto, además de que este modelo de tratamiento y reconocimiento de diferencias entre disciplinas no está nacionalmente extendido. No obstante, tomaré este ejemplo, por ser el que se centra en la UV, como el modelo que justifica que actualmente las necesidades específicas en términos de formación en TIC de profesores de educación superior estén siendo conocidas y atendidas.

4.4.2 Políticas hacia la característica: beneficios y desventajas

La educación a distancia virtual ha sido denominada con varios nombres. El más común de todos es “educación en línea” (Hernández, 2017, p. 60). Este modelo educativo tiene, como se mencionó anteriormente, diversas características que lo hacen atractivo para

un sector de la población con intención de estudiar. Estas características pueden ser consideradas como beneficios o desventajas. Para poder explorar las políticas que se han mencionado, específicamente para el contexto mexicano, es necesario mencionarlas en forma de lista:

- Libertad de organización temporal
- Libertad de organización espacial
- Democratizadora
- Interacción entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores
- Competencias digitales
- Formación docente
- Roles docentes/administrativos

No se puede negar que la más grande ventaja de este sistema es la libertad de organización temporal y espacial que se les brinda tanto a profesores como estudiantes. Sin embargo, son muy pocas o nulas las recomendaciones y políticas que se hacen al respecto. Esto puede deberse a que se ve como una ventaja, no como un problema que debe ser tratado. No obstante, se pueden encontrar trabajos que hacen referencia a la flexibilidad que brinda este modelo. Principalmente se señala que se están incrementando la cantidad de instituciones y centros de formación que están adoptando este modelo. Como se discutió antes, esto puede deberse a motivos económicos, como el hecho de que tener en pausa las operaciones generalmente no repercute económicamente a la institución como lo haría un curso presencial. Una forma de legitimación de este modelo de educación por parte del gobierno federal, y basado en recomendaciones de la UNESCO (1998, 2002, 2004, 2013) y la ANUIES (2001) que dictan que la educación en línea es una modalidad atractiva e incluyente, fue mediante la creación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México (UNADM), la cual opera enteramente en línea desde 2008 (UNADM, 2019). La fundación de esta institución marcó un precedente para indicar que el gobierno federal tiene interés en fomentar este tipo de formación. Sin embargo, al no ser sino un programa piloto de una de las instituciones federales, no se puede considerar como una política a nivel nacional, sino como un intento de llevar a cabo un programa para probar sus resultados, tal como lo fue en la educación básica el programa de *Enciclomedia* o el de *Habilidades Digitales para Todos* (HDT) (Lizarazo y Andión, 2013). Por supuesto, la UNADM ha tenido una gran aceptación por ser un modelo distinto a lo que hacían los

anteriores programas, pero su implementación no significa que sea un plan que se tratará de llevar (por ahora) a todas las instituciones dependientes de gobierno federal. No obstante, sí deja entrever la importancia que tiene la educación a distancia virtual en la agenda del gobierno.

Estos programas, como el de la UNADM, no es idea original del gobierno federal. Como se mencionó anteriormente, es más una idea que surge a partir de los organismos internacionales, que se implementa nivel federal, y apoyado por las experiencias de las IES que hacía tiempo llevaban una agenda similar. Las IES en México, como se señaló en los Antecedentes de este capítulo, fueron las que impulsaron el modelo de educación a distancia virtual. Si bien este tipo de formación estaba enfocada originalmente en estudiantes y público en general, no tardó en visualizarse las posibles ventajas de la formación docente. Un docente que deseara formarse dentro de la institución podría hacerlo con las mismas ventajas que los estudiantes y el público en general. De tal forma, diversas instituciones en México comenzaron a llevar a cabo cursos de formación, capacitación y actualización de forma virtual (Ambris, 2011; Castro, Pérez, Mesa y Nophal, 2007; Garzón, 2009; González, Lozano y Ramírez, 2011; López, 2004). Se puede hablar, entonces, de una política institucional más formada, organizada y regulada en las IES, que aquella organizada por el gobierno federal. Para lograr esto, las IES se han apoyado la ANUIES, sus declaraciones, planes a futuro, y apoyos al desarrollo de políticas. A través de un análisis de sus necesidades propias, las IES han llevado la formación docente al ámbito virtual como una opción natural (aunque aún no completamente desarrollada y establecida) para la formación docente.

Quizá es más fácil ver las desventajas de este modelo que sus beneficios, puesto que son más evidentes. Ya se discutió que la educación a distancia virtual se consideró como una posible democratizadora de la educación. Es decir, que traería la educación a todo aquél que por diversos motivos no podía estudiar. Sin embargo, la realidad es que la educación a distancia virtual ha acentuado más las brechas digitales, sociales, de acceso y cognitivas (Castells, 2000; Covi, 2009; Tedesco, 2000). Algunos programas internacionales, como el de *One Laptop Per Child* (OLPC) de Nicholas Negroponte en 2005, trataban de promover la digitalización de las personas, una idea que ya había mostrado con anterioridad (Negroponte, 1995). Miles de computadoras básicas, pero gratuitas, fueron distribuidas entre niños de países latinoamericanos, africanos y asiáticos con la intención de volverlos más ávidos en el uso de tecnología, y basándose en la idea del aprendizaje

colaborativo (Kraemer, Dedrick y Sharma, 2009). México obtuvo 50,000 de estas computadoras y fueron repartidas entre estudiantes de 5º y 6º de primaria. Pero mientras que Uruguay realizó un plan de implementación y reparto de estos dispositivos, donde no sólo se trataría la repartición, sino la instrucción para saber usarlas, países como Perú y México no llevaron a cabo una política similar. El resultado fue que Uruguay reportó excelentes resultados comparados con países sin políticas similares, como Perú y México (Salado, 2014). Sin embargo, y a pesar de saber que planes similares funcionaron en otros países con una hechura de políticas más enfocada en los conocimientos y habilidades digitales, el gobierno federal implementó una política de adquisición de más dispositivos para el año 2013, con muchas diferencias técnicas a las de OLPC, con cargo a los impuestos de la población, y sin un plan claro de implementación. Es importante recalcar que estos dispositivos se brindaban a niños de las zonas más pobres del país, donde antes de preocuparse por saber utilizar estos dispositivos se debían de preocupar por tener agua para sus necesidades básicas, por comer, por tener luz eléctrica constante. ¿Cuál fue el resultado? El programa fue abandonado, tal como Enciclomedia y HDT, y sin resultados significativos (Salado, 2014, p. 62). Es decir, este tipo de formación no fue democratizadora, sino que enfatizó las diferencias entre los pobres y los ricos, y en vez de tratarse de solucionar con políticas públicas adecuadas, se ha pasado al siguiente plan de implementación tecnológica.

Finalmente, hablaré de la interacción entre participantes de educación a distancia virtual, y las competencias que se señala deben tener para poder llevar a cabo sus actividades. En primer lugar, recordemos que la interacción entre participantes de un curso a distancia es casi nula. Ésta se limita a la interacción asincrónica (pocas veces es sincrónica). El soporte técnico es igualmente limitado a lo asincrónico. Por tanto, los participantes de este tipo de cursos deben tener una serie de habilidades y conocimientos sobre tecnología. Retomaré la idea de Ramírez y Casillas (2014), la cual he trabajado con anterioridad (Borromeo, 2016), sobre los llamados Saberes Digitales (SD). Éstos son definidos por Ramírez y Casillas (2014) como los conocimientos y habilidades que debe poseer un individuo para poder realizar diversas operaciones informáticas e informacionales. Estos SD son 10: saber usar dispositivos, saber administrar archivos, saber usar programas y sistemas de información especializados, saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido, saber crear y manipular conjuntos de datos, saber crear y manipular medios y multimedia, saber comunicarse en entornos digitales, saber

socializar y colaborar en entornos digitales, saber ejercer y respetar una ciudadanía digital y literacidad digital (Ramírez y Casillas, 2014). Estos conocimientos básicos son esenciales para que una persona, principalmente aquella que desea participar en un curso a distancia virtual, puede concluir satisfactoriamente uno, o al menos, con la menor cantidad de problemas. Los SD son importantes para este trabajo, puesto que ya forman parte de las políticas institucionales de la Universidad Veracruzana (Universo, 2018). Por tanto, serán un eje de trabajo en la presente investigación.

Estos conocimientos guían la forma en que interactuamos y consideramos a la tecnología. Por ejemplo, al tener los conocimientos y habilidades más desarrollados, sabemos que un correo electrónico no es un medio sincrónico de comunicación, por lo que deberemos esperar a que sea visto y contestado. Asimismo, nos permite conocer cuáles son nuestras limitaciones técnicas/administrativas en una plataforma de aprendizaje. Por ejemplo, saber cuándo podemos y cuándo no podemos cambiar ajustes a una actividad en una plataforma. Es decir, moldea la forma en que tenemos interacción con compañeros y profesores. Esta es una de las características principales de los sistemas de educación a distancia virtual, pues debemos, como usuarios, estar conscientes de que es posible que nuestras interacciones sean menores a las normalmente esperadas en un escenario tradicional. Las instituciones saben esto, y la forma en que lo implementan es mediante la regulación o inclusión de medios que sean más amigables y que permitan más interacción entre miembros. Por ejemplo, si un sistema de educación a distancia virtual es asincrónico, se tratará de pedir a los profesores que sean más comunicativos con los estudiantes, que se respondan a sus dudas de forma rápida y sin ambigüedad, o bien, se establecerán horarios y herramientas donde el profesor deberá estar conectado y donde la comunicación sea sincrónica e inmediata (sólo por un periodo de tiempo). Es decir, las políticas respecto a esta característica son enteramente institucionales. Por ejemplo, la Universidad Veracruzana tiene cursos de formación de ProFA que son impartidos totalmente en línea a través de su plataforma Eminus y que son asincrónicos. Si se desea que haya un instructor frente a grupo, debe ser tomado mediante la oferta presencial. Si bien no todas las instituciones tienen políticas idénticas, es la de la UV en la que se enfoca el presente trabajo.

Muy relacionado a los conocimientos y habilidades está la consideración de roles docentes y administrativos. Ya se ha mencionado anteriormente que los profesores son cada vez más vistos como ‘todólogos’, es decir, una persona capaz de resolver los

problemas que se le presenten, aun cuando estos no estén dentro de sus funciones principales ni secundarias. Y es importante que la formación del profesor refleje esto. Por ejemplo, un profesor ya no sólo se ve como el guía o instructor de una materia. Ahora debe ser capaz también de diseñar y generar su contenido (diseñador instruccional), dar soporte a sus cursos, plataformas y dispositivos digitales (técnico de soporte), hacer roles administrativos como subir calificaciones a sistema y modificarlas de ser necesario, etc. Es decir, se busca que el profesor sea integral. Pero esto va más adelante. Algunos autores consideran esto como poco ético, puesto que es la institución la que debe tener la capacidad económica y técnica de hacer estas actividades que, en algunos casos, no son atribuibles a los profesores (Torres, 2006).

Para el caso de la Universidad Veracruzana, si bien la situación no parece ser así, se vislumbra un futuro inclinado hacia la formación ‘integral’ del profesor. En trabajos anteriores he explorado, a través de los profesores, las necesidades de formación que tienen ellos mismos, y que la institución no cubre (Borromeo, 2016). Pero más allá de esto, se nota que la institución tiene políticas de no equipar al profesor, al salón de clases ni de brindar formación adecuada. Esto ha empujado a los profesores a buscar opciones propias de formación, comprar equipo propio para equipar sus espacios docentes, y tratar de subsanar la falta de infraestructura que tiene la UV. Esto es claramente un foco rojo, puesto que la institución sabe qué falta, cuáles son los problemas, pero no actúa ante ellos, por lo que los profesores son dejados ante los problemas para que sean resueltos. De tal forma, es equiparable a brindar una formación ‘integral’ de un profesor, e incluso peor, puesto que ellos deben invertir económicamente de sus sueldos para lograr mejorar las instalaciones que la institución debería mantener. Nuevamente, no todos los casos son idénticos entre instituciones ni entre Facultades, pero el caso de la UV y de la Facultad de Idiomas es éste, por lo que es importante señalarlo.

4.4.3 Políticas hacia la característica: variedad de cursos y reconocimientos

No resulta sorprendente que la educación a distancia en México, por su relativa novedad, no cuente con firmes bases como la educación tradicional. Esta característica se ve mucho más acentuada en la educación a distancia virtual, puesto que cuenta con una historia mucho más reciente y ligada a la educación a distancia tradicional. Y aunque la normatividad y los marcos regulatorios se han desarrollado de forma más constante y acelerada en los últimos años (Hernández, 2017), aún existen muchas áreas de

oportunidad. Una de estas áreas es, sin duda, la relacionada al reconocimiento de los estudios mediante un diploma o un papel similar.

La cantidad de cursos ofrecidos a través de sistemas de educación a distancia virtual en modalidad formal (licenciatura y/o posgrado) y no formal (extensión, formación continua, cursos y diplomados) se ha incrementado de forma excepcional. En México, entre los años de 2001 y 2015, la oferta formal se multiplicó más del 6 veces (ANUIES, 2001; Hernández, 2017). Por otro lado, la formación no formal se extendió de forma aún más abrumante, llegando a cifras de expansión de hasta 1400% (Hernández, 2017, p. 17-8, 50). Y estas cifras sólo reflejan los cursos de IES miembros de la ANUIES. Las cifras de institutos privados, compañías e instituciones extranjeras y asociaciones civiles se omiten porque no existen fuentes confiables. No obstante, estudios a pequeña escala sugieren que la oferta crece cada año de forma importante (AMPICI, 2016, 2017). Lo anterior trae una gran preocupación a todos los involucrados en la educación: la calidad de la educación y los eventuales reconocimientos.

La educación en México ya ha pasado por una situación similar. Durante la época de expansión de la educación superior (entre 1960 y 1980) se creó una cantidad sinigual de IES a nivel nacional. La intención de brindar cobertura a todos llevó al descuido de la calidad, lo que resultó en la extensión al por mayor de títulos universitarios por instituciones que habían mercantilizado la educación con permiso del gobierno federal y que no se preocupaban en demasía por la calidad brindada (Acosta, 2000; Kent, 2009b). El periodo de expansión de la educación a distancia virtual sufre de los mismos vicios, aunque en un contexto distinto. La intención de llegar a más interesados es loable, sin duda. No obstante, los métodos son preocupantes. Nuevamente, la emisión de reconocimientos se ha visto como una situación preocupante debido a que la educación a distancia virtual no siempre ha sido de calidad (Acosta, Coronel y Navarrete, 2017), además de que no existen mecanismos seguros que verifiquen la identidad de los participantes de los cursos y que sean realmente ellos quienes cursen el programa y reciban el certificado (Hernández, 2017, p. 72). Esto resulta en certificados educativos que no son considerados como válidos o importantes para el mundo académico o laboral, y son vistos meramente como cursos formativos y sin valor curricular.

Esta situación, a decir verdad, no es la misma en todos los casos. La realidad es que, al igual que con la educación presencial, existen nombres de instituciones que conllevan un

mayor peso que otras de poco reconocimiento. Esto significa que, aun cuando un curso de educación a distancia virtual sea más corto, menos significativo o no relacionado con el área de trabajo de un individuo, si tiene el nombre de una institución de prestigio tendrá mayor validez ante ciertas autoridades que un certificado de una institución menos conocida, pero que quizá tiene mayor contenido y calidad. De tal forma, la educación a distancia debe de ser regulada en términos de la calidad. Esto significa mejorar la oferta educativa, de tal forma que sus reconocimientos estén más nivelados en términos de importancia, contenido y calidad. Es decir, al igual que con los títulos universitarios, debe de existir una reglamentación a nivel nacional que permita su comparación con reconocimientos similares. Esto permitiría la “equivalencia de cualificaciones” (Uvalic-Trumbic, 2014, p. 50) que se tiene en Europa, por ejemplo.

Un proceso que permitió la estandarización de los títulos universitarios en Europa fue la Declaración de Bolonia y el consecuente establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior en mayo de 1998. Este acuerdo entre naciones europeas permitió que los títulos universitarios tuvieran la misma validez en cualquier país europeo que se presentara, sin importar de qué país proviniera. Con esto se trató de brindar mayor certeza a empleadores, IES, estudiantes y profesores, y se incrementó la movilidad, competitividad, diversidad académica y la calidad, pues todos los títulos emitidos debían de tener bases académicas similares (EEES, 2018). Con esto, la Unión Europea permite hoy en día que el “capital institucionalizado” (Bourdieu, 1986; Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014, p. 30) sea realmente comparable entre dos sujetos, aun cuando provengan de instituciones y países distintos.

En México existe reconocimiento a nivel nacional de los títulos universitarios a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este reconocimiento se da a IES públicas que tienen la autonomía de emitir títulos de forma independiente, y a IES privadas que tienen que realizar una emisión de títulos a través de la SEP. La emisión de da sin importar si el programa es presencial, mixto o a distancia, y su validez se mantiene. No obstante, cursos no formales (extensión, formación continua, talleres, etc.) suelen tener pobre reconocimiento, y que depende más de la institución que del contenido o el certificado en sí mismo. De tal forma, lo que se podría reformar es la emisión certificados de cursos no formales. Si bien esta sección no trata de proponer una política o sugerencia alguna, sí es necesario mencionar que mientras que no exista un sistema similar donde los cursos no formales no se puedan comparar a nivel nacional, la emisión de estos presentará

deficiencias y podría llegar a ser como los certificados de las MOOC, los cuales no se consideran ampliamente válidos en México.

Puede parecer utópico pensar que esto pudiera llegar a ser una realidad en México. El tamaño del país y la cantidad de instituciones es relativamente grande, pero se debe recordar que existen asociaciones y organismos dedicados a la coordinación entre IES (como la ANUIES e incluso la SEP). Este podría ser un primer paso hacia el establecimiento de una validez nacional de cursos no formales de educación a distancia.

4.4.4 Políticas hacia la característica: costo y/o gratuidad

Nuevamente tenemos una característica de la educación a distancia virtual que no es discutida como tal por gobiernos. Esta situación es mucho más institucional, pues puede impactar directamente a la operación y calidad de un programa educativo. Como se mencionó anteriormente, existen costos inherentes a la operación y mantenimiento de los procesos educativos. De tal forma, resulta poco costoso para las instituciones brindar soporte constante a programas que erosionan fondos, pero que no ingresan o que ingresan menos de lo que erosionan.

Lo anterior puede considerarse como la mercantilización de la educación; y lo es de una forma. Se debe recordar que gran parte del financiamiento de las IES proviene de gasto federal. Es decir, se apoyan estos esfuerzos desde el gobierno nacional, con la intención de desarrollar estos programas y hacerlos más eficaces para la población. Pero al mismo tiempo, las IES desean ser redituables y generar fondos para ser autosustentables. De tal forma, existe una gran cantidad de cursos que se autodenominan *autosustentables*, lo que indica que los gastos se pagan a partir de los ingresos de dicho programa. Así, el no tener operaciones no genera ingresos, pero tampoco erogaciones.

Caso contrario puede considerarse el de las IES privadas o instituciones educativas privadas (no superiores). En este caso, dichas instituciones, por lo general, no reciben fondos federales, por lo que tienen que buscar financiamiento por otros medios. En algunos casos se trata de donaciones privadas, aunque mayormente se trata de fondos recibidos por servicios escolares (colegiaturas, inscripciones, prestación de servicios privados, etc.). Contrario a las IES públicas, donde la infraestructura ya está dada, y se usan las instalaciones mismas que ya se tienen, para el caso de instituciones privadas, estos gastos deben ser sumados al costo final. De tal forma, los costos de la educación privada o de

cursos de instituciones y organizaciones privadas suelen tener un costo más elevado que las instituciones públicas.

Cualquiera que sea el caso, los costos que resultan de estos gastos suelen ser mucho menores para los estudiantes. No obstante, las IES son libres de cobrar tanto como deseen por sus cursos de educación a distancia virtual. Esto quiere decir que no existe intervención directa del Estado respecto a costos. Esto es visible para las IES públicas a través de sus leyes orgánicas que reconocen la autonomía de las IES en materia legal, económica, organizativa y administrativa (Cámara de Diputados, 1999). Para el caso de IES privadas y otras instituciones—privadas también—, al no ser receptoras de fondos federales de forma continua, la injerencia del Estado se limita a brindar trámites legales que deben de cumplir para iniciar o continuar operaciones, para la emisión de títulos y otros aspectos legales. Es decir, tampoco existe una intervención en materia económica o administrativa. Así, las IES—tanto públicas como privadas—tienen completa libertad de decidir sus propias políticas respecto a costos de su oferta educativa.

Cabe resaltar que esta libertad es relativa al actor de la educación. Si bien el gobierno no interviene ni genera políticas de costo para la educación a distancia virtual, sí ha intervenido para que se hagan políticas donde se traslada el costo de la educación superior a los estudiantes (Kent, 2009b, p. 42). Los resultados de esta intervención son que el costo de la educación superior resulta cada vez más costoso para los estudiantes y sus familias (Kent y Acosta, 2009, p. 167). Esto significa que las políticas que buscan una cobertura mayor en términos absolutos terminan siendo dependientes de aquellas que buscan la mercantilización de la educación o, como mínimo, que buscan traspasar los costos a la matrícula.

Conocer las políticas respecto a los costos tampoco es una situación sencilla. Este tipo de información financiera, los procesos de decisión de fijado de precios, los costos de operación y los márgenes de ‘ganancia’ son datos que en muchas ocasiones no son brindados a los interesados en conocerlas (Kent y Acosta, 2009, p. 136). Ya sea por motivos de seguridad, financieros, de privacidad o simple rechazo a exponer la forma de trabajo, las IES y otros institutos no brindan esta información de forma sencilla ni a petición, ni están obligados legalmente a hacerlo (p. 166). Por tanto, se debe de trabajar con la poca información que se tiene disponible al público.

El mejor método para esto es conocer el gasto que se realiza por familia o por estudiante en la educación. Algunos estudios no exhaustivos en México han mostrado que, aparte de ser elegida por la conveniencia espacial y temporal, la educación a distancia virtual es mucho más económica para los estudiantes (AMIPCI, 2016, 2017). Esto es resultado de la inversión menor que las instituciones deben de realizar para el mantenimiento de estos programas virtuales (INTEF, s.f.). No obstante, es importante señalar también que la tendencia de gasto es incremental con el paso del tiempo. Es decir, cada estudiante debe realizar cada año un gasto mayor para obtener el mismo servicio educativo (Bracho, 1995; Kent, 2005). Y no son las condiciones específicas del país.

Esto no se puede ligar al caso de México y su inflación, puesto que este comportamiento es una tendencia internacional. La OCDE (2012) señala que entre 2000 y 2009 el gasto privado en educación se ha incrementado entre los países miembros de la OCDE. Incluso países que mantienen tasas inflacionarias menores a las de México (Trading Economics, 2018) han reportado un incremento significativo de inversión privada en la educación superior. Es decir, la tendencia mundial es el incremento del gasto privado en la educación. En México se obedece, por su puesto, esta tendencia. Por este motivo, no se puede relacionar este incremento a la inflación en México o a otras particularidades del contexto.

Y contrario a lo que pueda pensarse, este incremento de participación privada en el gasto no significa que la inversión gubernamental haya decrecido. Existe evidencia que demuestra que el gasto público ha crecido en porcentajes similares a los de la participación privada (Kent y Acosta, 2009; Reséndiz, 2000; Vélez, 2003). Empero, lo que sí puede hacerse evidente para el caso de México es que resulta más complicado para las personas realizar gasto privado en la educación por diversos motivos: los ingresos per cápita no son tan altos como en otros países miembros de la OCDE; el poder adquisitivo es menor y se ve constantemente afectado por problemas económicos nacionales e influencia internacional; además de que existen otras prioridades para el caso de los mexicanos, como gasto en alimentación y transporte. Contrario a esto, el gobierno no tiene grandes problemas para asignar recursos a los rubros que se consideran importantes. Si bien esto es atribución del Congreso, se ha evidenciado en casos como el de la Reforma Educativa impulsada por el expresidente Enrique Peña Nieto, que si existe voluntad política se pueden llegar a acuerdos para lograr el mejoramiento de la educación (Granados, 2018). Por ende,

se entiende que se puede también llegar a acuerdos para continuar con el financiamiento de la educación de forma constante.

De acuerdo a lo anterior, se puede entender que son las instituciones las que, con su autonomía y autogobierno, toman decisiones respecto a los costos que se les cobrarán a los estudiantes. Específicamente para el caso mexicano y la educación privada, lo anterior aumentó durante el periodo de expansión, pues muchos políticos relacionados al gobierno en turno eran los directores y dueños de las IES recientemente creadas (Kent, 2009b, p. 70). Esto llevó a que la educación superior sufriera un proceso de mercantilización. Además, también se llevó a que las instituciones tuvieran grandes libertades respecto al costo de sus servicios. Es decir, la educación superior en México se trató (y en cierto nivel continúa tratándose) como una empresa productiva o como un negocio, dejando de lado la labor educativa y docente que las universidades llevaron a cabo durante mucho tiempo. Y como ya se ha mencionado en varias ocasiones, esto llevó a la baja calidad de la educación y al futuro plan de mejora de la calidad.

Conclusiones

La educación a distancia ha venido evolucionando. No es un fenómeno que se haya mantenido estático y despertó nuevamente con la incursión de las TIC en la educación general. En vez de eso, la EaD ha integrado las tecnologías (tradicionales y digitales) conforme éstas han sido desarrolladas, y observando que la modalidad se ha visto beneficiada por varios aspectos de las TIC. Es, entonces, un gran error el creer que las TIC dieron nacimiento a la EaDV. El seguir esta creencia no sólo niega la labor hecha en dos siglos de desarrollo de la EaD, sino que reduce a la misma a depender de las TIC, lo que efectivamente significaría que sin ellas la EaD es imposible.

No se niega que las TIC hoy son importantes en la EaD, particularmente en la EaDV (y casi totalmente apoyadas por las mismas). Por esta razón se ha enfatizado el análisis de las EaDV y el uso de las TIC. Pero el conocer los antecedentes y la forma en que ha evolucionado, incluyendo las tecnologías poco a poco conforme se prueban funcionales, brinda una fotografía más completa de la disciplina. Una vez que se logra contextualizar en una situación particular la EaDV, como se hará para el caso de la FIUV, se logran comprender aún más las decisiones que se han tomado alrededor de la misma. Pero este análisis sólo es posible si se conocen los antecedentes.

Cuando se añade a lo anterior la descripción de las características principales que distinguen a la EaDV y las decisiones que se han tomado a nivel mundial, nacional y local, se tiene no una fotografía más completa, sino una toma panorámica que brinda no sólo entendimiento y contexto, sino una auténtica comprensión de la disciplina a nivel internacional. Esto se torna de importancia cuando analizamos casos locales e institucionales de EaDV. Sin el entendimiento obtenido en este capítulo, la comprensión del caso de la FIUV no es alcanzable, y sería meramente descriptivo. Así, esta sección ha brindado antecedentes singulares que se traducirán en una explicación profunda de la situación particular del problema de este trabajo de investigación.

Capítulo 5. Contexto

Introducción

La enseñanza de idiomas se caracteriza por ser una disciplina de naturaleza internacional. No sólo se trata de que su objeto de estudio y trabajo son de alcances globales, sino que el entrenamiento, las herramientas y las conexiones y redes que se logran son igualmente mundiales. No obstante, es necesario recordar que la formación inicial que se brinda por las instituciones encargadas de formar a los docentes de idiomas son, en su mayoría, nacionales (aunque en muchos casos con apoyo de institucionales internacionales). Por otro lado, el uso de las TIC en la educación es, desde hace muchos años, un fenómeno igualmente internacional. No obstante, ha sido sugerido que su implementación debe estar contextualizada al lugar donde se usará, considerando todas las variables y condiciones existentes y particulares de un lugar y situación.

Debido a lo anterior, resulta destacable mencionar y hacer notar que una descripción del contexto, en el caso de la enseñanza de idiomas y el uso de las TIC, debe incluir una descripción de los contextos internacionales y nacionales. Esto puede parecer naturalmente deseable en un trabajo de investigación como el presente. No obstante, existen casos donde las particularidades no permiten describir un contexto internacional, incluso dentro de la misma disciplina. Un ejemplo de lo anterior es la enseñanza de una lengua indígena mexicana, la cual sólo se enseña en México—y de forma limitada—, pues es poco útil en otros contextos. En dicho caso, una descripción del contexto internacional de dicha lengua es en extremo limitada, y sólo podría brindarse un contexto sobre de qué forma se enseñan lenguas indígenas en otros países. Esto, sin duda, no contextualizaría a la lengua indígena mexicana. De ahí es que surge la necesidad de brindar en este contexto ambos casos: el internacional y el mexicano, sobre los temas tratados en el trabajo.

Por ende, esta sección se divide en dos partes: internacional y nacional. En ambos casos se tratan los temas de formación docente y las TIC. Además, para el caso mexicano, se agrega un análisis de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (FIUV). Describir estos aspectos de tal forma permite que se entienda, en primer lugar, la formación docente de los profesores desde un punto de vista internacional, que impacta en la formación docente en el contexto nacional, el cual tiene particularidades específicas para el caso mexicano. Asimismo, es necesario explicar la implementación de las TIC en la

educación, explicitando su historia en el campo. Esto permite explicar y entender los atributos especiales presentes en caso mexicano, el cual es esencialmente distinto a las situaciones de diversos países. Finalmente, explicar el contexto específico de la institución y de la Facultad de Idiomas, permite entender qué tendencias internacionales, nacionales e institucionales son aplicadas al sitio donde se llevará a cabo la investigación empírica.

5.1 Internacional

Esta sección recolecta los documentos y acciones más importantes que se han producido en los últimos años con el fin de que permitan conocer el contexto de la formación docente, sus tendencias en el mundo, las TIC en la educación, su evolución desde las computadoras, el internet y hasta los dispositivos móviles.

5.1.1 Formación docente

La formación docente en el mundo ha sido catalogada como un tema esencial para el desarrollo de la educación. Así lo aseveran diversas organizaciones y autores que tratan el tema (Birgin, Dussel, Duschatzky y Tiramonti, 1998; Kent, 2002; Malee y Maldonado, 2014). Por ende, no se pone en duda que el tema sea importante para la profesión universitaria. La literatura es extensa. Quizá tanto que sería muy difícil hablar de toda ella en este apartado. Sin embargo, sí es posible hacer un breve recuento de todo aquello que se está realizando, las tendencias y formas en que se lleva a cabo la formación docente en el mundo.

La actual formación docente en el mundo se rige bajo las sugerencias de organismos internacionales como la UNESCO. Se recalca el papel de la Declaración de 1998 que indica que “la educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente” (UNESCO, 1998, p. 7). Asimismo, se menciona que “un elemento esencial para las instituciones de educación superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían de establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior” (p. 9). Para tratar de llevar estas discusiones a un campo mucho más práctico, la misma UNESCO ha desarrollado un gran número de sugerencias que las IES y los gobiernos deben seguir alrededor del mundo para lograr una mejora educativa.

Uvalic-Trumbic (2014) señala que aunque la UNESCO viene tratando el tema de la formación docente años antes de la Declaración de 1998, no es sino hasta después que se comienzan los esfuerzos alrededor del mundo en este rubro. Esto sucede porque se da cuenta de que la calidad educativa va ligada de la correcta formación de los profesores. Y de igual forma, se debe recordar que esta Declaración hace referencia a las tecnologías en la educación y en las sociedades del conocimiento. De tal forma, se ha visto en documentos más recientes que la educación y, por tanto, la formación docente, se vería permeada por la digitalización. Esto se muestra en los varios documentos al respecto que elaborarían la UNESCO, y que pueden mostrar una evolución y refinación de los temas: Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias políticas y estratégicas (2002), La educación superior virtual en América Latina y el Caribe (2004), Hacia las sociedades del conocimiento (2005), Estándares de competencias en TIC para Docentes (2008), Directrices para las políticas de aprendizaje móvil (2013), Las políticas educativas de América Latina y el Caribe (2013), Políticas de ciencia, tecnología e innovación sustentable e inclusiva en América Latina (2016a). Si bien el recopilatorio de trabajos al respecto no es exhaustivo, se han seleccionado estos por ser los que discuten la educación tecnológica y la formación docente.

Esto ha llevado a la creación de diversos modelos y cursos de formación docente en el mundo. Si bien en la práctica éstos no distan tanto de los modelos tradicionales, a distancia y semipresenciales, el hecho de que en los últimos años se hayan incrementado la cantidad de cursos da cuenta de cuán importante se ha vuelto en el mundo la formación docente. Si bien no se tiene un número de cursos de formación existentes en el mundo, se considera que alrededor del mundo debe reclutar a casi 70 millones de profesores para cubrir al 100% la educación básica (UNESCO, 2016). Ésta presenta una cobertura global de aproximadamente 75% al 2014 (Roser y Ortiz, 2019a). Por su parte, la educación superior tiene una cobertura mundial de aproximadamente 34.45% al 2015 (Roser y Ortiz, 2019b). Si bien las condiciones son completamente distintas, podemos ver una gran necesidad de formación docente en el mundo para lograr números óptimos y calidad académica. Una vez que hemos visto que la necesidad de formación está presente, debemos pasar al plano tecnológico.

La *International Society for Technology in Education* (ISTE, por sus siglas en inglés) (2008) ha emitido una serie de estándares sobre tecnología que los profesores deberían de lograr. Esto, por supuesto, debe de permear a todas aquellas instituciones que deseen

lograr un perfil integral de sus profesores, y lograrlo mediante la formación docente es esencial. Para tal efecto, ISTE sugiere cinco estándares, con varios indicadores cada uno, sobre qué es lo que debería de lograr un profesor de cualquier disciplina mediante y con la tecnología digital. El dominar estos conocimientos acerca más a los profesores a lograr “modelos [educativos] positivos para estudiantes, colegas y la comunidad” (p. 1). Estos estándares ya han sido tomados por algunas investigaciones y modelos de inclusión de tecnología digital en algunas IES (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014; Universidad de Cambridge, 2014a). Y por supuesto, este tipo de intervenciones ha llevado a varias IES a establecer criterios de inclusión de tecnología digital.

Cabe mencionar que, debido a las declaraciones de la UNESCO, muchas IES tienen programas de actualización y formación docente relativas a tecnología, y los estándares sugeridos anteriormente refuerzan estas medidas. Esto es demostrado a través de recomendaciones que las mismas IES elaboran. Por ejemplo, y centrándonos en la disciplina de enseñanza de idiomas, la Universidad de Cambridge (2014a, b) hace recomendaciones respecto a la formación que deben tener los profesores de idiomas en su institución y en el mundo. Sus descriptores son estándares, guías e indicadores que deben de seguirse y conseguirse por aquellas entidades que están interesadas en la formación de los profesores de idiomas futuros y en activo. Estas recomendaciones, mencionan, deben ser consideradas “relativas y no absolutas” (Universidad de Cambridge, 2014b, p. 2), puesto que las necesidades a desarrollar siempre dependerán de las necesidades de cada contexto. De tal forma, estas recomendaciones de instituciones expertas en una disciplina serán, igualmente, sugerencias y no obligatorias ni punitivas.

Este tipo de documentos son comunes, pues la Universidad de Southampton igualmente ha emitido recomendaciones similares. Si bien estos estándares están enfocados en modelos de enseñanza de idiomas para el contexto europeo, es un claro ejemplo de cómo lo anteriormente aseverado por la Universidad de Cambridge es cierto: deben contextualizarse las necesidades. Añade la Universidad de Southampton que (s.f). “se debe de considerar la riqueza de los programas de formación de profesores de idiomas [y que] este marco de referencia debe ser adaptado a los programas y necesidades ya existentes” (p. 3, traducción del autor). De tal forma, no existe una guía específica que se deba seguir respecto a qué integrar y cómo. Más bien, los documentos existentes sirven a los hacedores de políticas como guías sobre qué debería de considerarse como esencial, y observar qué de lo que se sugiere es realmente necesario y qué no.

Es aquí donde las TIC entran en acción, y donde debemos considerar cómo es que han entrado en la educación. Por tanto, la siguiente sección cubre el aspecto histórico de la inclusión de las TIC a la educación.

5.1.2 Las TIC en la educación

En la presente sección se muestran las tecnologías digitales, una reseña histórica (una mucho muy concisa es presentada con la computadora, especialmente en la época de su evolución, por considerarse la tecnología que permitió el ingreso de las demás) y los...

5.1.2.1 Las computadoras

La presente sección trata de observar la forma en que las computadoras, una herramienta esencial para la evolución y establecimiento de las actuales tecnologías en la educación, llegaron a diversos campos. Se analizará el contexto histórico desde su concepción hasta la época moderna en el mundo.

La computadora es una herramienta que ha venido evolucionando y que hoy en día todos conocemos. No obstante, su historia es más intrincada de lo que parece. Primeramente, es necesario saber el origen de su nombre. La palabra computadora proviene de *computar*, que significa contar o calcular una cosa con números, y palabras en otros idiomas para designar a la computadora significan lo mismo: *Rechner* (en alemán, calculadora), *ordinateur* (en francés, ordenador). La razón de esto es que la computadora era originalmente utilizada para realizar cálculos de una manera más eficiente que a mano. Esto se puede evidenciar en el camino histórico que ha recorrido la herramienta.

Se tratará de brindar una mirada histórica a la creación y desarrollo de las computadoras y a las fechas y aspectos más importantes, iniciando desde que se crearon las calculadoras (las originales computadoras). No obstante, debido a la longitud de este tema, se hará de una manera mucho más resumida. Para la historia completa de la computación refiérase a Coello (2003), y para la historia de la computación en México refiérase a Cantarell y González (2000a, 2000b, 2001).

Si bien la historia de las computadoras comerciales y de uso científico se puede datar a 1890 con la fundación de IBM apoyando el censo en los Estados Unidos de América, las calculadoras, la computadora original, se originó siglos atrás. Para entender esto, es necesario entender la diferencia entre computadoras digitales y análogas. Coello (2003)

menciona que la diferencia reside en cómo tratan los números. Las computadoras digitales se basan en el uso de números discretos, mientras que las computadoras análogas usan números continuos (p. 24). Los números discretos son aquellos que pueden tomar un valor cualquiera dentro de un rango definido, no es necesario que aumenten de forma lineal. Los números continuos son aquellos que van cambiando de una forma lineal. De tal forma, un ábaco, la herramienta a la que se le puede dar cualquier valor es considerado una computadora digital, y es, de hecho, la considerada primera computadora digital creada unos 3000 años A.C. (p. 22). Esto para estándares de hoy puede considerarse como una herramienta de cálculo tradicional e incluso anticuada, era precisamente el cálculo lo que hace que sea considerada como una computadora (para calcular) e innovadora para su tiempo.

Si bien la función primordial de una computadora es calcular, la segunda función es el registro de la información (Coello, 2003). Esta función se pudo ver en la cultura inca con el uso de los quipus (nudos) en una cuerda cerca del siglo XV (p. 23). Cada cuerda era un evento, por ejemplo, una temporada de cosechas, una guerra u otro suceso trascendental. En tanto, cada nudo tomaba un valor numérico. De esta forma, se podía combinar el uso de ábacos para calcular y los quipus para registrar estos cálculos dentro de un evento trascendental. Así, se puede considerar que nacieron los principios de lo que sería la computación actual, un sistema de cálculo y registro.

No fue sino hasta el siglo XVI que comenzaron a aparecer las primeras calculadoras mecánicas automáticas que permitieron el desarrollo de computadoras automáticas siglos después (Coello, 2003, p. 28). Es alrededor de esta fecha que las calculadoras se volvieron automáticas, permitiendo sumas, restas, divisiones y multiplicaciones (las operaciones aritméticas básicas) de una forma más sencilla, permitiendo mayor eficiencia en el tratamiento de información numérica. La primera calculadora automática fue creada por Wilhelm Schickard en 1623 (p. 28), cual sumaba y restaba de forma independiente sin necesidad de la intervención por parte del usuario, excepto para el ingreso de dígitos. Esta máquina podía tratar números de hasta 6 dígitos, y su funcionamiento era a través de engranes, los cuales permitían que, llegado el número nueve, y cuando tuviera que pasar al cero (indicando el aumento de la cifra a un numeral mayor), daría un décimo de vuelta al número inmediatamente a la derecha (por ejemplo, pasar del 000,009 al 000,010, o del 000,199 al 000,200). Esta máquina era tan innovadora y automática que incluso alertaba al usuario de un error de “desbordamiento” (p. 29), es decir, cuando el número excediera las

6 cifras (por ejemplo, 1,000,000). De esta máquina no existen más que registros, pero basta con ellos para saber que fue la primera calculadora automática.

Máquinas similares fueron creadas por Blaise Pascal, Samuel Morland, Gottfried Wilhelm Leibniz y René Grillet (Coello, 2003, p. 30-34). Cada una de ellas tenía características especiales. Pascal creó una sumadora que manejaba hasta 8 dígitos, causaba algunos errores en el acarreo de dígitos, y fue comercializada con poco éxito. Morland, cerca de 1660, creó tres distintas máquinas (una sumadora, una multiplicadora y divisora, y una calculadora trigonométrica). La sumadora era portable, fue ideada para el mercado inglés (usaba la unidad monetaria inglesa), y se complementaba con las otras máquinas. En 1670, Leibniz, desarrolló una calculadora automática que era capaz de realizar las cuatro operaciones básicas mediante el uso de un cilindro con hendiduras. Esta máquina fue usada casi durante 300 años después de su muerte, lo que confirma su impacto en la vida del cálculo. Grillet fue uno de los impulsores de la popularización de las máquinas automáticas, pues su invento lo llevó a ferias a exhibir entre la población cerca de 1680. Esta máquina sólo sumaba y restaba y podía utilizar hasta ocho dígitos. Después de estas máquinas, el siguiente paso fue el uso de las tarjetas perforadas, lo que sería un gran paso hacia la modernización y automatización de nuevas máquinas capaces de realizar cálculos más complejos.

Las tarjetas perforadas fueron un invento para los telares cerca de 1725 (Coello, 2003, p. 34-35). No fue originalmente pensada como una herramienta para ser incorporada en la computación, sino en la fabricación de telas, permitiendo una automatización, eficiencia y mejor calidad en el tejido. Al inicio se requería la asistencia de una persona para la inserción de las tarjetas perforadas, pero a inicios de 1800 (p. 35) se mejoró el sistema, haciéndolo totalmente automático mediante el uso de un cilindro rotatorio (como el de Leibniz), y la asistencia humana ya no fue necesaria. La tecnología no fue aceptada al inicio, pues se consideraba una amenaza a los artesanos. Con el paso del tiempo llegó la aceptación.

En 1890, Herman Hollerith crea un sistema automatizado para el cómputo requerido por la Oficina del Censo estadounidense de 1890 (Cantarell y González, 2000a; Coello, 2003). Este sistema se basaba en el ingreso de información mediante tarjetas perforadas, una perforadora de tarjetas, y una ordenadora (clasificadora) de tarjetas perforadas que cumplieran con ciertos atributos. Hollerith mantuvo un monopolio dentro de los censos de EUA hasta 1910 cuando fue reemplazada por otra compañía rival a la de Hollerith. Empero

entre 1890 y 1910 llegó a ser famosa y requerida en países como Austria, Canadá, Italia y Rusia para los censos de dichos países. En 1911 (Cantarell y González, 2000a, p. 69-70) después de distintas fusiones, Hollerith funda la Computing Tabulating-Recording Company (CTR, por sus siglas en inglés), que el 14 de febrero de 1924 fue renombrada como International Business Machines (IBM, por sus siglas en inglés), compañía que durante muchos años mantuvo un monopolio de en computación y fue innovadora en distintos sentidos. IBM fue una de las principales empresas de computación, pues sus productos fueron los primeros que ingresaron tanto en el ámbito científico, comercial y académico (Cantarell y González, 2000a). IBM nace el 14 de febrero de 1924 de la mano de Thomas J. Watson (Cantarell y González, 2000a). La expansión de IBM en el mundo debido a la eficiencia de sus computadoras pasó de un nivel nacional en los Estados Unidos a países como Gran Bretaña, Francia, Alemania y América Latina. Sin embargo, tuvo competencia muy pronto.

En 1946 se pone en funcionamiento la mítica computadora ENIAC de la Universidad de Pensilvania, la cual funcionaba con bulbos (válvulas de vacío) que permitían un procesamiento más rápido de datos, aunque con grandes problemas por el necesario constante reemplazo de los bulbos para su funcionamiento (Cantarell y González, 2000a, p. 71; Coello, 2003, p. 315). Para IBM fue un gran reto el crear un producto que pudiera superar a ENIAC, la cual podía realizar 1250 veces más cálculos por segundo que el mejor producto de IBM en el año de presentación de ENIAC. Sin duda, fue un reto que los ingenieros de IBM lograron superar al construir una máquina apoyada con bulbos y relés, además de una gran cantidad de sistemas mecánicos y electrónicos. A esta computadora la llamaron *Selective Sequence Electronic Calculator* (SSEC, por sus siglas en inglés), y fue lanzada en 1947 (Cantarell y González, 2000a, p. 72). Al contrario de la ENIAC, la SSEC tenía memoria interna, la cual permitía que se le cargaran nuevas instrucciones, logrando que sus funciones variaran dependiendo del software que fuera cargado en su memoria, dejando a la ENIAC como un producto obsoleto. Para incrementar su popularidad, la SSEC fue exhibida en Nueva York en las oficinas centrales de IBM, donde los científicos podían usarla sin costo, aunque compañías y terceros pagaban por su uso, el cual “era capaz de realizar, en algunas horas, el trabajo que a los hombres hubiera costado 10 años en concluir con papel y lápiz” (p. 72).

Lo anterior es considerado el inicio de una nueva etapa en la era de las computadoras por dos motivos. Primero, el procesamiento de la información era más rápido que nunca.

Esto motivaba a los científicos y a los académicos a adquirir computadoras para el tratamiento numérico y de información con mucha más eficiencia que antes (mediante compras a través de universidades). Y segundo, avances próximos volverían casi inútiles las tarjetas perforadas, es decir, el ingreso de datos a las computadoras. Este avance lo daría la UNIVAC de Remington Rand, gracias al uso de cintas magnéticas, lo cual permitiría, sin duda, un ingreso de datos para su tratamiento de forma más eficiente. Estos dos detalles permitieron un ahorro de tiempo, esfuerzo, espacio físico de almacenamiento de tarjetas y cintas y, por tanto, un ahorro sustancial en costos de operación. Estos aspectos fueron clave para una comercialización mayor de las computadoras, incluyendo en sectores comerciales (un lugar donde no habían ingresado las computadoras de forma ‘masiva’) y en el ámbito educativo a través de universidades (donde ya se utilizaban, pero que permitió una mayor penetración).

Entre 1952 y 1954, IBM lanza sus primeros modelos de a serie 700, computadoras científicas comerciales (no enfocadas en el trabajo de laboratorio) (Cantarell y González, 2000a, p. 73-74). Entre sus principales características eran que tenían memoria mediante el uso de bulbos, eliminando el uso de tarjetas perforadas y prefiriendo el uso de cintas magnéticas. Estas computadoras fueron instaladas en conjunto con el Massachusetts Institute of Technology (MIT, por sus siglas en inglés) en instalaciones militares en EUA con el fin de detectar misiles enemigos sobre el cielo estadounidense. Si bien estas computadoras fueron importantes, no fue sino hasta la siguiente serie de IBM que las cosas cambiaron.

En 1954, IBM lanzó el modelo IBM-650, modelo que trajo varias innovaciones no sólo a la computación, sino a la educación (Cantarell y González, 2000a, p. 74). En el mundo de la computación, la IBM-650 introdujo los discos magnéticos, los cuales serían, en un futuro, conocido como ‘discos duros’ (los mismos que hoy en día son canon en la computación). Estos discos magnéticos utilizaban imanes y cabezales especiales para la lectura y escritura de información y su tratamiento en la computadora. Esto permitió aún más ahorro de espacio, y velocidad en el ingreso y salida de datos. Por otro lado, en la educación, la IBM-650 tuvo un importante impacto al permitir la primera creación de programas educativos relacionados con la computación. Las necesidades de mantenimiento, creación y desarrollo de software eran cada vez mayores, por lo que universidades en los Estados Unidos desarrollaron una serie de políticas para formar programadores e ingenieros en sistemas computacionales, ofreciendo becas, descuentos y promocionando estos cursos al

por mayor. Esto se tradujo en una gran cantidad de profesionales de la computación, que cinco años después de iniciadas estas políticas (a finales de la década de 1950), ya habían obtenido un título universitario, siendo éstos los primeros programas y profesionales del ramo formados a nivel internacional.

Las computadoras seguirían luciendo como máquinas extremadamente grandes y costosas para las instituciones educativas hasta algunas décadas después. Realmente los más importantes avances respecto a tamaño y asequibilidad no se dieron sino hasta la década de 1970. De tal forma, deseo acercarme a esta época, recordando que sin la creación de esas computadoras enormes y costosas habría sido imposible llegar hasta el siguiente punto. Fueron Apple e IBM las que llevaron a las computadoras de tamaño de un edificio a ser máquinas más pequeñas y asequibles para instituciones y personas. Si bien se le adjudica este trabajo a Apple (Cantarell y González, 2001), la realidad es que era IBM quien no había dejado de lado el desarrollo de sus máquinas. Gracias a los esfuerzos y visión de varios creadores, nacen las computadoras personales. Si bien para estándares actuales serían máquinas enormes, la realidad es que ya eran dispositivos que podían ser movidos entre habitaciones por una sola persona. Algo que con máquinas como la IBM-650 resultaba impensable. A partir de este momento comenzaría una feroz competencia entre diversos fabricantes como Hewlett-Packard, Compaq, Dell, Apple, IBM, y varios más, por el control de las ventas de computadoras personales a individuos e instituciones y organizaciones (públicas y privadas) para su aprovechamiento por personas en tareas administrativas, personales y educativas.

Esto es visible a través de programas de inclusión de computación en la educación que tienen varias de estas empresas. Apple tiene el programa Apple for Education, con descuentos a estudiantes, profesores e instituciones educativas. Dell cuenta con su división de Educación, que brinda apoyo a la integración de sus equipos en las instituciones educativas. HP tiene el programa HP Education, que sirve para los mismos propósitos que los anteriores. Podría seguir mencionando los nombres de los programas relacionados a la educación, pero la mayoría de las marcas tienen estos programas. Su objetivo es claro: vender sus equipos al consumidor personal o institucional. Si bien esto brinda una ventaja de asesoría, actualizaciones constantes y soporte técnico incluido, la realidad ha sido que muchos de estos programas tratan de colocar equipos a instituciones educativas, las cuales son grandes clientes al necesitar una enorme cantidad de equipo, a costos bajos, pero no contextualizando sus necesidades propias (Casillas y Ramírez, 2015). Lo anterior ha

provocado que las políticas de inclusión de tecnología estén marcadas más por el corporativismo que por las necesidades propias y reales de cada institución. Esto está basado en indicadores que hoy pueden considerarse obsoletos, como cuántas computadoras hay disponibles por estudiante o profesor en una institución (OCDE, 2015), que han sido la base para programas como el de *One laptop per child*, programas altamente exitosos en algunas regiones. Sin embargo, y a pesar de que lograron mucho cuando fueron implementados, debido a la evolución de las tecnologías digitales, hoy se considera desactualizado.

De tal forma, resulta necesario observar otros elementos que han sido clave en el desarrollo de nuevas tecnologías y que han llevado a su evolución. Toca el turno del internet, en elemento reestructurador de las tecnologías digitales y reconfigurador de la vida social.

5.1.2.2 El internet

Esta sección será mucho más breve que la anterior por dos motivos: 1) sólo trata de conocerse su génesis y evolución dentro de la computación, y 2) brinda una introducción a las herramientas que se implementan actualmente en la educación, que son, mayormente, dispositivos móviles y el internet.

Internet nació de la necesidad de conectar diversos puntos geográficos en una red (Internet Society, 1997). El nombre original de esta red fue ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network, en inglés), creada en 1969, la cual se desarrolló a partir de una necesidad militar, la cual era mantener comunicaciones más rápidas, eficientes a bajo costo y no dependientes de terceros como compañías de correo, telefonía, etc. (Castells, 1999). Esta idea sería retomada con el fin de lograr comunicación entre instituciones de educación superior en Estados Unidos. El concepto de ARPANET se basaba en redes conectadas entre sí, es decir, una red de redes (término que aún se utiliza para referirse al internet). Éste fue uno de los primeros proyectos de TIC que llegaría a la educación superior, y que he hecho se desarrollaría dentro de la misma.

Originalmente, ARPANET tenía 4 nodos en su inicio (Living Internet, 2018): la Universidad de California Los Ángeles, el Centro de Investigación Stanford cerca de Palo Alto, California, la Universidad de California Santa Bárbara, y la Universidad de Utah en Salt Lake City. Estos cuatro nodos fueron seleccionados por ser técnicamente capaces de

albergar ARPANET y dar mantenimiento a sus sistemas. Con el tiempo se fueron incorporando más instituciones: en 1970 se unió una computadora en Cambridge, Massachusetts, para 1972 ya había otras organizaciones conectadas, entre ellas el Departamento de Defensa, la NASA, la Fundación Nacional de la Ciencia y la Reserva Federal, en 1973 se agregó una conexión satelital con Hawaii y también ARPANET se volvió internacional al incluir a la Universidad de Londres, para 1977 ya había 111 computadoras conectadas en ARPANET, y en 1985 ARPANET era totalmente global y considerada la red de redes. Se señala que algunos de los motivos del por qué internet llegó con tanto retraso a otros países es porque, al ser un invento militar, ser pagado con dinero de los contribuyentes americanos, y la prohibición expresa del gobierno estadounidense, el desarrollo tecnológico no podía salir del país tan tempranamente (Gayosso, 2003, p. 3).

Actualmente internet es considerado un elemento global. Se calcula que casi el 52% de la población mundial (cerca de 3.9 mil millones de personas) cuentan con el servicio de internet. Se ha llegado a tal punto que las Naciones Unidas (ONU, 2016) ya reconoce al internet como un extendido del Artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el cual habla sobre libertad de expresión y opinión. Si bien no significa que el acceso al internet sea un derecho humano, sí significa que la protección de las personas debe darse en línea como en la vida física. Esto presupone un avance en el tema de derecho a la conexión a internet. Y aunque el acuerdo no es vinculante ni obligatorio, sí ha recibido apoyo de diversos países.

Varias naciones han llevado a la legalidad no sólo el derecho de libertad de expresión sino el derecho de acceso. Costa Rica, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia y España, por mencionar algunos, han sido los países que han reconocido el derecho de acceso a la información como un derecho humano, elevando al rango constitucional—o cuando menos legal—el acceso a la red de redes para sus ciudadanos (Hellenic Parliament, 2008; Library of Congress, 2009; Reuters, 2009; Woodward, 2003). Esto brinda un gran precedente para otras naciones, y sugiere caminos a seguir para asegurar este derecho. Por ejemplo, se debe de proveer acceso gratuito a este servicio, pues un derecho humano no puede estar condicionado a un pago. Esto significa que los esfuerzos de dichas naciones están enfocados en el alcance de la conexión para los ciudadanos.

Sin duda, este tipo de acciones ha llevado a que las tecnologías digitales se multipliquen, y que las posibilidades de inclusión a varias partes de la vida cotidiana sea

una realidad. El internet, ya sea gratuito o de pago, ha permitido el desarrollo de nuevas tecnologías. Un ejemplo de esto son los dispositivos móviles.

5.1.2.3 Dispositivos móviles

Los dispositivos móviles son todos aquellos elementos digitales que tienen diversas funciones en una, y cuya característica principal es que son portátiles y, por ende, móviles. Cuando se habla de dispositivos móviles se habla de tabletas (*tablets*), teléfonos inteligentes (*smartphones*), computadoras portátiles (*laptops*), consolas de videojuego portátiles y *wearables* (todos aquellos dispositivos que podemos usar como ropa o accesorio) (UNESCO, 2013).

Los dispositivos móviles han cambiado la forma en que realizamos casi todas las actividades de nuestra vida diaria. Apenas hace 40 años no teníamos computadoras portátiles, pues eran demasiado grandes para siquiera pensar en moverlas de un sitio fijo. Hace 30 años las computadoras portátiles comenzaron a ser realmente portátiles, brindando la posibilidad de movilidad con una herramienta de trabajo. Hace 20 años ya teníamos tecnología de baterías suficientemente poderosas para brindar un par de horas de trabajo en movilidad sin tener que buscar un enchufe. Apenas en la última década hemos logrado que las laptop tengan una autonomía que rebase las 8 horas con baterías cada vez más minúsculas. Sin embargo, esta evolución también se ha dado en otros dispositivos.

El celular nació con la idea de brindar comunicación por voz móvil a los usuarios. Los primeros dispositivos eran enormes, pesando varios kilos y teniendo una autonomía de unos minutos. Con el paso del tiempo sus tamaños se fueron reduciendo y sus autonomías mejorar varias horas. Gracias a la tecnología de baterías de pantallas a color más eficientes energéticamente, se comenzaron a crear los primeros dispositivos táctiles. En 2007 se presentó el primer iPhone, un dispositivo que sería muy avanzado para lo que existía en ese momento en telefonía, y que marcaría la tendencia que hoy vivimos. A partir de ahí, todos los fabricantes de móviles buscan ser más grandes (contrario a la tendencia que existió un tiempo atrás de hacer todo más pequeño), tener mejores autonomías de batería, brindar más poder y rapidez a un precio competitivo y ser elegido por las masas.

Esta movilidad se vio ampliamente acelerada por el internet. Puesto que ya no era necesario tener una computadora para acceder a la mayoría de los usos no exhaustivos, el teléfono inteligente—y la tableta también—se posicionó como la herramienta donde podemos

realizar muchas actividades: realizar llamadas; enviar mensajes de texto; ver la hora y activar alarmas y cronómetros; agendar nuestras citas; tomar fotos y videos; ver noticias en texto y video, e incluso únicamente oír el audio; enviar correos electrónicos; revisar las redes sociales; escuchar música; escanear documentos; verificar tu cuenta del banco; editar textos; crear presentaciones; y en general, muchísimas acciones más.

Parte de esta variedad y flexibilidad es la forma en que se ha desarrollado el sistema operativo de los dispositivos móviles. Éste permite la creación de muchísimas aplicaciones con los elementos del propio dispositivo. Por ejemplo, la cámara la incluye el fabricante para tomar fotos, pero un desarrollador de aplicaciones la usa para tomar una foto y extraer el texto de un documento, mientras que otro desarrollador lo usa para reconocer rostros, y otro para crear videojuegos de realidad aumentada. Es decir, las opciones se multiplicaron exponencialmente, y todo con el uso de un solo dispositivo, el cual es muy asequible en comparación con una computadora.

Por todo lo anterior, resulta difícil creer que una persona no cuente con estos dispositivos. Esto sucede, por supuesto. Y aunque en muchas ocasiones es por motivos económicos, en algunas ocasiones es por motivos cognitivos o de acceso. No obstante, este tipo de dispositivos, principalmente el teléfono inteligente, es quizá el más común entre la población del mundo y de México, en diversas áreas profesionales. Y por supuesto, es común encontrarlos en la educación.

Los números en cuanto a los teléfonos móviles son bastante satisfactorios. Se calcula que existen en el mundo, en 2019, cerca de 4,680 millones de teléfonos móviles, de los cuales cerca de 2,500 millones son teléfonos inteligentes (Statista, 2019a). En los últimos años estas cifras han crecido de manera importante. De continuar esta tendencia, se calcula que para el 2020, 75% de la población mundial estará comunicada mediante un dispositivo de comunicación celular (Business Insider, 2017). Lo anterior es muy importante, pues para muchas personas, la comunicación móvil es el primer acercamiento con otras tecnologías digitales. La adopción de un teléfono móvil sencillo a uno inteligente es más fácil si al menos se saben los usos básicos de esta herramienta.

En lo que a tabletas se refiere, los números son bastante prometedores también. A pesar de que, en general, la cantidad de dispositivos es menor, ha habido un gran incremento en los últimos años a nivel mundial. Se calcula que existen 1,230 millones de usuarios de tabletas en el mundo (Statista, 2019b). Este número se duplicó desde 2013.

Sin duda, estos números incrementarán en los próximos años, aunque no auguramos que llegue a tener la misma cobertura que los celulares inteligentes, puesto que las tabletas tienen limitaciones de comunicación (llamadas vía redes celulares), y la sustitución de laptops por tabletas ha sido lenta debido a su falta de teclado virtual o de un sistema de archivos que reemplace al sistema operativo Windows que todos los usuarios de computadoras conocemos.

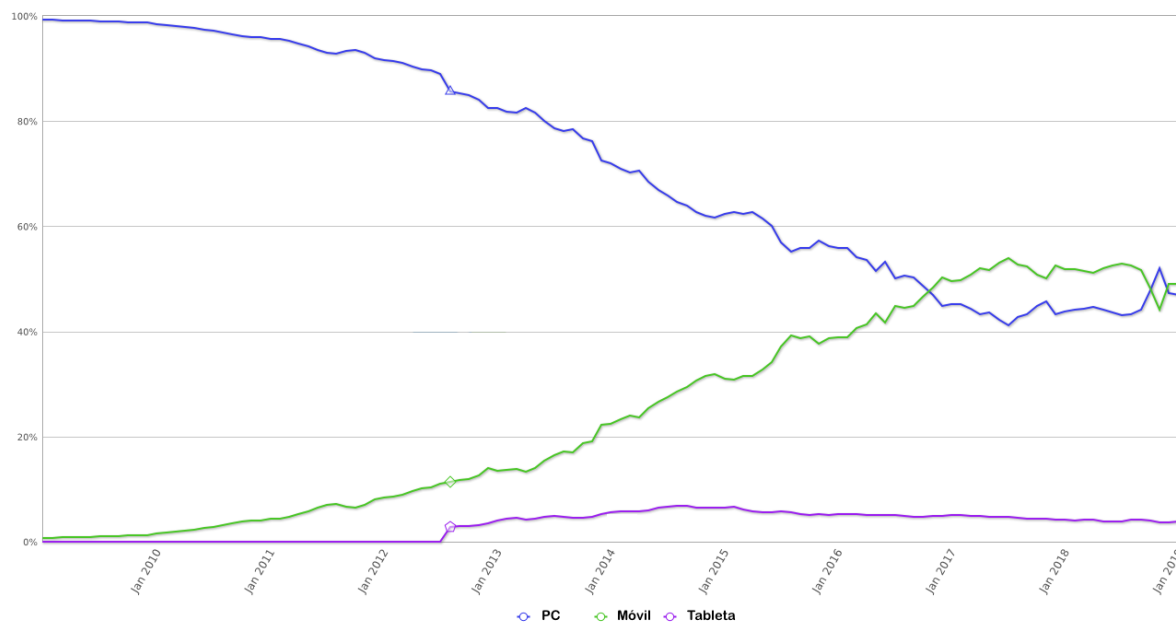


Figura 7 División del mercado de dispositivos digitales (Fuente: StatCounter, 2019).

De tal forma, es necesario reconocer la división del mercado en términos de computadoras, teléfonos móviles (inteligentes) y tabletas. En la Figura 7 se puede observar que, en los últimos años, la computadora ha perdido su posición como dispositivo preferido entre los usuarios, y el teléfono móvil inteligente se ha posicionado como su digno rival (con una clara tendencia a superarlo en algún tiempo). Finalmente, es posible observar que apenas el 4% del mercado es ocupado por la tableta. De esta forma, se puede predecir que los dispositivos móviles, en general, están ganando terreno en cantidad de usuarios alrededor del mundo.

5.2 México

A continuación, se presenta el caso específico de México. Se analizan las mismas partes que se analizaron en el caso internacional. Además, se añade el caso de la Universidad Veracruzana y la Facultad de Idiomas UV.

5.2.1 Formación docente

En México, la formación docente es un tema de importancia. Así lo muestran las recientes Reformas Educativas (Granados, 2018), documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública federal (SEP, s.f.) y organismos educativos federales o nacionales como el INEE y la ANUIES (ANUIES, 2019; INEE, 2018). Sin embargo, México tiene aún un largo camino por recorrer para lograr indicadores de cobertura y calidad académica.

Se hablará únicamente de educación superior, pues es el tema que compete a esta investigación. No obstante, no se niegan ni se hacen menos los esfuerzos hechos por parte de diversas instituciones y organismos públicos y privados para la educación básica y media superior en México.

5.2.1.1 En México

Como se mencionó anteriormente, la formación docente es común en México. Existen sus bemoles. No siempre se presenta de manera constante, actualizada, planificada ni enfocada en las necesidades. Sin embargo, resulta destacable mencionar que este tema ha sido primordial desde que la educación en México está organizada (e incluso antes). El primer registro que se tiene es en 1887 con las escuelas normales mexicanas (Arteaga y Camargo, 2009; Ramos, 1977). Estas fueron un esfuerzo del gobierno nacional de centralizar y profesionalizar al docente de educación básica. Se puede considerar que durante mucho tiempo, fueron el estándar de formación docente en México.

Para 1921, año de fundación de la SEP, México se encontraba en pleno crecimiento escolar. Tuirán y Quintanilla (2012) señalan que en ese año México tenía una población de 14.3 millones de personas, 11 mil escuelas, 868 mil alumnos y cerca de 23 mil profesores de educación básica (p. 17). No obstante, existía una tasa de analfabetismo muy alta. Aproximadamente cerca del 82% de la población no sabía leer ni escribir a finales del siglo XIX (Moreno, 2001, p. 80). Por este motivo, se organiza la educación en México, con miras a la mejora de la calidad de vida de las personas a través de “la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a las bellas artes, el

intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica (Iturriaga, 2001, p. 159). Evidentemente, esto requeriría de una preparación correcta para los profesores que formarían a las futuras generaciones.

Durante mucho tiempo, la formación docente de profesores de educación básica y superior estuvo a cargo del Estado a través de la SEP. Particularmente para el caso de la educación superior, el Estado tuvo control casi total de lo que se enseñaba hasta que las IES se volvieron autónomas en papel. Esto ocurrió hasta 1980, cuando la Constitución es reformada para brindar, oficialmente, la autonomía a las IES (Cámara de Diputados, 1980, Art. 3, Inc. VIII; Rodríguez, 2014). Antes de esto, el Estado dictaba qué temas eran prioritarios en México, y por ende, en qué áreas debía ser formado el profesor de educación superior.

Actualmente no podemos hablar de una intervención del Estado sobre los temas que se deben tratar en la educación superior, ni el tipo de formación que debe darse a los integrantes de su claustro. Esto significa que la formación docente del profesor de educación superior recae en la institución educativa a la que pertenece el mismo. Ya en el **Capítulo 2. Formación docente** se mencionan las políticas de incentivos económicos que el gobierno tiene actualmente para ofrecer una ruta alternativa (pero de ninguna forma forzosa) para el desarrollo de los profesores. De esta forma, y considerando que el Estado ya no tiene injerencia respecto a la formación docente, toca el turno de las instituciones, específicamente el caso de la Universidad Veracruzana.

5.2.1.2 En la Universidad Veracruzana

Para poder entender la forma en que se brinda la formación docente oficial en la Universidad Veracruzana (UV) es necesario conocer la forma en que están organizados sus aparatos de formación académica. El organigrama de la Universidad Veracruzana, en relación a la formación académica es el siguiente (Figura 8):

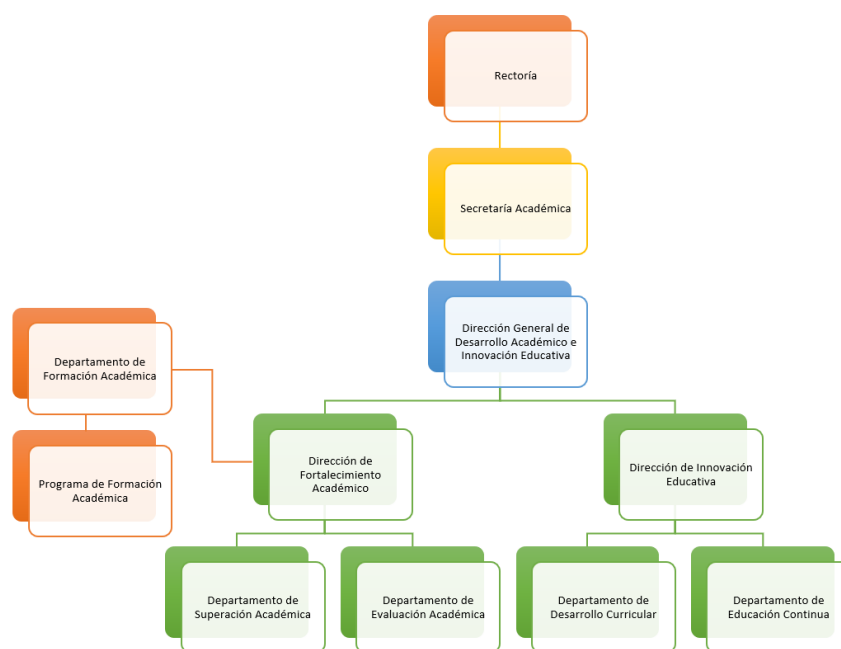


Figura 8 Organigrama de la UV hasta el ProFA (Pulido, 2017; UV, 2018)

La formación docente se brinda a través de la Dirección de Fortalecimiento Académico, el cual tiene a su servicio al Departamento de Formación Académica. Éste, a su vez, tiene al Programa de Formación de Académicos (ProFA), que es la entidad práctica que lleva a cabo la formación. Es decir, es una entidad que existe de manera oficial, dependiente de la Rectoría y sus subsecretarías. Por tanto, podemos decir que no existe razón para que a los profesores no se les brinde formación académica. Esto tiene varias bases.

La formación que se brinda por parte de la Universidad Veracruzana tiene, principalmente, bases cognitivas, bases legales plasmadas en la normatividad institucional y sugerencias brindadas por la UNESCO y ANUIES. Por una parte, el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), que inició operaciones en 1999, trajo a la luz cambios en diversos aspectos educativos tanto para profesores como para estudiantes (Torres, 2009). El MEIF reestructuró los planes de estudio de una gran cantidad de licenciaturas, y aunque para 2019 ya se encuentra totalmente instalado y funcionando, en un inicio era necesario brindar formación respecto a estos nuevos aspectos que atenderían los profesores. Por supuesto, estos cambios reflejaban la visión de la UNESCO y la ANUIES en términos de políticas

educativas, un tema ya visto en el **Capítulo 2. Formación Docente**. Así, la UV se encontraba en momentos de intenso cambio institucional cuando el ProFA surgió.

Además de lo anterior, la UV cuenta con contratos sindicales que obligan a la institución a brindar entrenamiento para los profesores. Señala Pulido (2017), que la UV cuenta con Contratos Colectivos de Trabajo que le exigen brindar entrenamiento, formación, adiestramiento y actualización para que los profesores aumenten la eficiencia y calidad del trabajo que realizan. Estos contratos, por supuesto, están respaldados por leyes federales, por lo que su cumplimiento está regulado por la Secretaría del Trabajo. De tal forma, la UV debe implementar las medidas necesarias para que esta situación se lleve a cabo de tal forma que su accionar lleve a una mejora de la calidad académica, y a su vez, brinde la función social a la que está obligada la institución.

Con base en lo anterior, inicia operaciones el actual modelo de formación docente en la Universidad Veracruzana: el Programa de Formación Académica (ProFA). Este programa inicia operaciones en 2005 (Acosta, Alarcón y Pulido, s.f.; Hernández, Pérez y Acosta, 2012) con el fin de brindar acceso a la formación docente para todos los profesores de la institución. Hasta el día de hoy, el programa continúa existiendo y, de acuerdo a sus reportes anuales, ha brindado formación a más de 1600 profesores desde su fundación, lo cual representa casi un 30% de los profesores de los UV (Programa de Formación de Académicos UV, 2015b, p. 21). No se cuenta con información oficial actualizada al momento de escritura de este documento, pero se puede observar (ver Figura 9) los cursos que históricamente se han brindado desde 2005 a 2015.

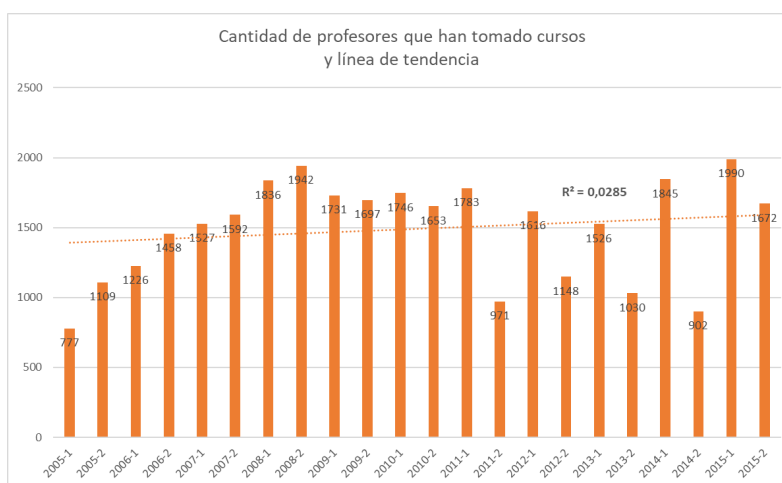


Figura 9 Cantidad de profesores que tomaron cursos en ProFA y tendencia (con fuente de Programa de Formación de Académicos UV, 2015b, p. 19)

Con la tabla anterior podemos observar que el ProFA ha sido exitoso en términos de atracción de profesores. Si bien la cobertura total ha sido el 30%, el hecho de que desde el primer momento haya habido un recibimiento por parte de los profesores muestra que este programa era, y continúa siendo, necesario.

5.2.2 Las TIC en la educación

En esta sección se analizan las TIC en la educación para el caso mexicano. Se inicia con la incursión de las computadoras en México, el cual marcó un hito para la tecnología digital en el país. Luego se explora el ingreso del internet, el cual potencializó a las computadoras. Finalmente, se considera el papel de los dispositivos móviles, los cuales tienen su fuerza de funcionalidad principal gracias al internet.

5.2.2.1 Las computadoras

En este apartado se presenta una breve reseña del ingreso de las computadoras a las IES mexicanas y su estado actual. Es importante recalcar que el sistema IBM-650 es fue la primera computadora instalada en México, lo cual sucedió en 1958 (Cantarell y González, 2000a, p. 95). A pesar de que IBM llegó muchos años antes con calculadoras, esta computadora significó el ingreso masivo de computadoras en México a las instituciones de educación superior (Cantarell y González, 2000a, p. 75-76). El Centro de Cálculo Electrónico (CCE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la primera institución que tuvo una computadora en México, y fue el modelo IBM-650. Si bien este modelo tenía ya cuatro años en el mercado, la situación económica de la UNAM no les permitió adquirir la IBM-704, el equipo más reciente, ni siquiera con un descuento bastante importante por parte de IBM (Cantarell y González, 2000a, p. 58). La segunda computadora en México, instalada en la Universidad de Nuevo León, en el mismo año, también fue una IBM-650. Para este año, el desarrollo de las computadoras ya había llegado a un avance importante, por lo que incluso existían juegos para la misma, los cuales fueron traídos a México, lo que llamó la atención de las personas. Si bien estos juegos eran tan básicos que se jugaban con focos que encendían y apagaban, fueron un gran catalizador de la atención de estudiantes de las universidades mexicanas.

El CCE de la UNAM organizó en 1957 un curso de computación con el fin de poder atender a los primeros operadores de las computadoras que llegarían el año siguiente

(Cantarell y González, 2000a, p. 59). A partir de ahí, el mismo CCE-UNAM organizaría una serie de coloquios y cursos sobre computación. El primer curso se dictaría a mediados de 1958, y el primer coloquio fue organizado en 1959, y fue llamado “Primer Coloquio sobre Computadoras Electrónicas y sus Aplicaciones” (p. 59). El segundo encuentro se dio en 1960 y fue llamado “Las computadoras y sus usos” (p. 76). Por su parte, el IPN inauguró el Centro Nacional de Cálculo con una computadora IBM-709 en 1961 (p. 77), y desde 1965 comenzó a ofrecer carreras técnicas en computación (p. 101). Uno de los primeros programas universitarios en México fue ofertado por el Tecnológico de Monterrey en 1967 y se llamó Ingeniería en Sistemas Computacionales (p. 78, 101-102). Estos son considerados los primeros esfuerzos en materia de formación para docentes, investigadores y público en general en México. El IPN continuó la tendencia de la formación profesional mediante diversos cursos impartidos en 1964, la Maestría en Ciencias con Especialidad en Computación que inició en 1965 y la Especialidad en Computación que comenzó en 1967 (p. 64). Poco tiempo después comenzaron a fundarse un gran número de instituciones que formaban programadores, perforadores y técnicos en mantenimiento de computadoras, con lo que se trataba de cubrir las necesidades generadas por estos nuevos dispositivos (p.101-104). Es decir, en materia de formación en computación, la historia de México se puede considerar reciente, pues recordemos que los esfuerzos masivos de universidades americanas comenzaron en 1954, una década antes que en México.

Lamentablemente, el retraso en la formación se puede entender debido al mismo retraso que existía en la adquisición de equipamiento. No sólo era la situación económica de las instituciones mexicanas la que limitaba la compra de equipo, sino los requisitos propios para la instalación de computadoras, las cuales necesitaban un espacio de hasta 1200 metros cuadrados de espacio (como fue el caso de la IBM-SSEC) (Cantarell y González, 2000a, p. 72), transportar desde los EE.UU. una carga de más de 30 toneladas que representaba el peso de una computadora completa (el equivalente a un vagón de tren de carga) (Coello, 2003, p. 315), una gran cantidad de energía eléctrica que fuera, además, constante para evitar errores y descalibraciones en los bulbos (Coello, 2003, p. 318), varios instaladores profesionales que viajaran desde los EE.UU. durante un mes y medio para la instalación y configuración de la computadora, con cargo al cliente (Cantarell y González, 2000a, p. 80), y una vez instaladas, los usuarios debían de sentirse más o menos cómodos para utilizarlas sin miedo y sin pensar que las estuvieran estropeando (Cantarell y

González, 2000a, p. 59), y cualquier otro obstáculo que pudiera presentarse en el camino del establecimiento de las computadoras en México. Éstas son las primeras dificultades que se presentaron, pero no fueron las últimas, pues siempre han existido obstáculos en la integración de la computación en México. No obstante, estos esfuerzos que se dieron por parte de la UNAM, el IPN y el Tecnológico de Monterrey fueron esenciales en el afianzamiento de las computadoras en México.

Para 1970 en México ya existían más de una decena de computadoras en funcionamiento en universidades mexicanas e instituciones gubernamentales (Cantarell y González, 2000a, p. 75-76). Entre estas instituciones se encontraban la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Nuevo León, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, además del Seguro Social, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Cámara de Diputados, la Compañía de Luz y Fuerza, Petróleos Mexicanos (PEMEX), y empresas como CBS de México (Cantarell y González, 2000a, p. 76), además de la Secretaría de Hacienda, el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto de Seguro Social para Trabajadores del Estado, Colgate Palmolive, Ford, General Electric, la Tesorería del Distrito Federal, además de que se actualizaron algunas máquinas ya existentes en México (p. 81).

Con el tiempo las computadoras se volverían más compactas, más ligeras y más económicas. Cantarell y González (2001) ponen un importante peso a este avance en Apple. Esta compañía desarrolló en 1976 la llamada Apple I, la cual fue la primera computadora personal (para uso de una persona en una oficina o en el hogar). En 1977 presentan Apple II, en 1984 la Macintosh, en 1987 Macintosh II, y la primer portátil de la compañía, la Power Book, en 1991 (p. 37-41). Sin embargo, también señalan que su popularidad fue relativa en el caso mexicano por problemas de importación y los convenios con Apple, lo que permitió que otros fabricantes, como la anteriormente mencionada IBM, presentaran las computadoras personales en México como una opción más favorable que Apple.

La industria creció en México en la década de 1980, años en los cuales se comenzó el ensamblado de computadoras en México. El gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado estableció una política de apoyo fiscal y económico a empresas que fabricaran tecnología en el país y, por tanto, mejoraran la economía del país mediante la generación de empleos. Compañías como IBM, Apple, Hewlett-Packard, Olivetti y Printaform crearon centros de

ensamblaje en territorio nacional, de forma que se les permitiera importar tecnología extranjera para comercializarla en México (Cantarell y González, 2001, p. 65-74), siguiendo la ley de Miguel de la Madrid, que decía que “las empresas [debían tener] una producción mínima del 51% de capital nacional” (p. 65). Por supuesto, esto impactó en los precios de los productos al consumidor, pues no se debían pagar aranceles de importación, el soporte técnico se realizaba por personas mexicanas, y los gastos de transportación y envío eran menores a las gigantes IBM serie 600 y 700.

De tal manera, a finales de 1980, la administración de grandes negocios ya no se concebía sin la computadora. No sólo las empresas transnacionales, las nacionales, los bancos, los centros de investigación y las universidades tenían acceso a una computadora. Ahora, negocios pequeños y locales tenían la posibilidad de adquirir estas herramientas y darles un uso. Sin embargo, para lograr una mayor expansión era necesario brindar de conocimientos técnicos y prácticos a las personas. Un evento fue decisivo para esto: la caída del sistema de las elecciones en 1988 (Cantarell y González, 2001, p. 97). Dejando la controversia propia de la situación de lado, la realidad es que este evento llevó a las universidades a saber que era necesario brindarles a los estudiantes los conocimientos relacionados a la función de las computadoras. Estos esfuerzos fueron acompañados por la SEP, quienes promovían el uso de computadoras en la educación.

Para la década de 1990, los esfuerzos de la SEP, las IES y compañías privadas comenzaron a dar frutos. México comenzó un camino de adopción de computadoras en muchas más áreas y regiones. Los jóvenes comenzaban a tener oportunidades de interactuar—algunos por primera vez—con una computadora personal que se podía instalar en un escritorio ordinario, y que ocupaba apenas poco más espacio que una máquina de escribir eléctrica (una novedad de la época). Cantarell y González (2001) señalan que estos dispositivos estaban cada vez más presentes en escuelas de educación básica y media superior, dejando la exclusividad de las IES de lado. No obstante, seguían siendo las IES las que marcaban el paso de qué tecnologías serían implementadas en otros niveles educativos.

Gran parte de esta explosión de usuarios en México y el mundo se debe a la facilidad con la cual se podía manejar una computadora gracias al sistema operativo (SO) Windows 95. Esta versión del SO saldría a mediados de 1995, acompañada de una gran campaña publicitaria por parte de Microsoft alrededor del mundo, puesto que significaba un gran

cambio en relación a versiones pasadas del SO. La interfaz gráfica (GUI) era mucho más sencilla que usar que Windows 3.X, MS-DOS y Linux, alta–o completamente–basadas en líneas de código o consola, lo que requería de conocimiento de lenguajes de programación. Si bien las GUIs ya eran comunes en las computadoras desde hacía varios años, la facilidad de uso combinado con los decrecientes precios de las computadoras en la época provocó una masiva adopción de esta tecnología. Oficialmente, no existe información respecto a la cantidad de usuarios de computadoras en México antes de 2001 (primer año en que se levantó la encuesta Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares). Pero nos permitimos una pequeña especulación con la información del 2001. Se tienen a 15 millones de usuarios de computadora en 2001 (INEGI, 2001). Años subsecuentes muestran una variación importante entre el porcentaje de aumento de usuarios (ver Tabla 2).

Tabla 2 Incremento absoluto y porcentual de usuarios de computadoras en México entre 2001 y 2013.

Año	Total	
	Absolutos	Incremento
2001 ^a	14 931 364	
2002 ^a	19 970 852	33.75
2004 ^b	22 667 750	13.50
2005 ^b	26 373 695	16.35
2006 ^c	28 313 816	7.36
2007 ^d	30 550 748	7.90
2008 ^d	31 953 523	4.59
2009 ^e	34 735 349	8.71
2010 ^f	38 862 930	11.88
2011 ^c	42 449 298	9.23
2012 ^c	44 717 765	5.34
2013 ^c	49 458 088	10.60

Fuente: INEGI, 2014.

Con base en la información anterior podemos especular que la cantidad de usuarios de computadora a mediados de la década de 1990 serían de apenas entre 2 y 4 millones de personas. La falta de cifras oficiales conlleva a una estimación con base en los promedios porcentuales de aumento de usuarios, y a que la popularidad de Windows 95 se dio paulatinamente, esto debido a su precio de salida de 210 dólares americanos (The Seattle Times, 1995).

Así, las computadoras comenzaron a llegar a lugares donde antes no se pensaba se podían tener. Los usuarios casuales comenzaron a usarlas en su vida cotidiana (no diaria), por ejemplo, en la organización de bases de datos personales como lista de pacientes de un médico, escritura de documentos formales con editores de texto y su posible impresión, entretenimiento, exploración de los primeros sitios de internet y la creación de otros tipos de documentos, principalmente imágenes sencillas. Las escuelas comenzaron a adquirir equipos gracias a los apoyos económicos de la SEP, impulsados por sus propias políticas de modernización iniciada en 1990 (SEP, 1990). Esto significó que cada vez más personas jóvenes pudieran experimentar con una máquina así, preparándolos para el futuro donde se utilizarían de manera constante.

Actualmente, el número de usuarios de computadora es desconocido con exactitud. Esto se debe a que los parámetros se han modificado por los motivos que se han mencionado anteriormente, principalmente que la computadora ya no es el dispositivo de acceso principal a internet. Por tanto, igualmente sólo podemos especular la cifra, la cual debe rondar los 70 millones de usuarios. En vez de esto, se ha vuelto más importante el medir la cantidad de usuarios de internet y el medio que utilizan para hacerlo. Y es que como ya se ha mencionado, la computación y su intervención y evolución en la sociedad y la educación no puede entenderse sin otra herramienta que fue desarrollándose casi al paralelo: el internet.

5.2.2.2 *El internet*

Para 1990, el protocolo de ARPANET (mencionado ya con anterioridad) sería reemplazado y ésta dejaría de existir. Como reemplazo, se implementó el protocolo TCP/IP, el cual sigue siendo vigente al día de hoy, aunque con cambios para adaptar los nuevos anchos de banda y acceso a más dispositivos a la vez (Cerf, Dalal, y Sunshine, 1974; Gayosso, 2003). Si bien existen distintos aspectos técnicos que no se discutirán aquí, lo importante de esto es que ARPANET evolucionó de un elemento cerrado a ser un recurso más abierto para más personas. Las primeras fechas en las que se conectaron varios países a internet, ya mediante conexiones independientes, fueron:

Tabla 3 Países con conexión independiente a internet (por orden cronológico).

PAÍS	MES	AÑO
Suecia	11	1988
México	02	1989
Reino Unido	04	1989
Australia	05	1989
Japón	08	1989
Alemania	09	1989
Suiza	03	1990
Chile	04	1990
Brasil	06	1990
Argentina	10	1990
Venezuela	02	1992
Ecuador	07	1992
Costa Rica	01	1993
Perú	11	1993
Colombia	04	1994

Fuente: Robles, 1999, p. 258.

Este movimiento y apertura se dio por un motivo comercial. A finales de la década de 1980 comenzaron a emerger Proveedores de Servicio de Internet (ISP, por sus siglas en inglés), las cuales trabajaron en conjunto para asegurarse que los protocolos y servicios funcionaran entre sí.

De tal manera, es posible ver que México fue uno de los primeros países, fuera de los EE.UU., en tener una conexión a internet de forma independiente. Esto posiciona al país en innovación tecnológica por encima de países como Reino Unido, Australia y Japón. Y de la misma forma en que se liberó el internet en los EE.UU., las primeras beneficiadas de esta tecnología fueron las instituciones de educación superior.

En México, el Tecnológico de Monterrey fue el primer nodo nacional. Éste se conectó al resto de la red a través de un convenio con la Universidad de Texas en Austin en 1986 (Redacción Conecta, 2018). Meses después le seguiría la UNAM a través de un nodo con el Tec de Monterrey, aunque poco después ya se planeaba su independencia de otras instituciones mediante el desarrollo de sus propias redes y nodos (Gayosso, 2003). A inicios de la década de 1990 inicia en México la expansión del internet.

Por supuesto, esto se da inicialmente a un nivel académico (Torres, s.f.), para después pasar a ser usada, a través de los ISP, por todo tipo de personas que pudiera verle

un uso útil. Es decir, se le brindó a la población “de a pie” la oportunidad de desarrollar nuevas herramientas a partir de este acceso que se tenía, ya fuera por medios académicos o comerciales (ISPs).

Éste es, precisamente, uno de los más importantes puntos sobre el Internet. Su acceso, desarrollo e implementación o uso en la vida normal ha permitido la creación de más TIC (Castells, 2001). Se puede decir, por lo tanto, que el Internet ha sido un importante catalizador en los ámbitos sociales, económicos y académicos, y es la base de una gran cantidad de tecnologías que se utilizan hoy en día. La economía y la sociedad de hoy no se pueden concebir sin el internet, que funge como un medio de comunicación, como parte de la cultura y nuestro idioma, y como un puente entre personas. Desde hace ya muchos años, el internet se ha posicionado como un elemento central en la sociedad, de tal forma que se ha creado una cultura de internet en el mundo (Breton, 2011). Expertos alrededor del globo hablan de internet como un enorme cambio en las reglas de la sociedad (Breton, 2001; Castells, 2001; McLuhan, 1962, Turkle, 1995), incluyendo, por supuesto, la educación. No es sorprendente, por ende, que el internet esté presente en casi todos los aspectos de la vida, reconfigurándolos y llevándonos por un camino de constante evolución. Para entender cómo esto ha impactado a México, es necesario conocer la situación actual del país

El estado actual de internet en México, de acuerdo a INEGI (2018) es el siguiente. Cerca de 72 millones de personas, que representa aproximadamente el 63.9% de la población, tienen acceso a la herramienta. La gran mayoría ingresa a internet mediante un teléfono inteligente, siendo aproximadamente 90% de los usuarios de internet quienes se conectan con este dispositivo. La computadora toma el segundo sitio, pero es opacada por el teléfono inteligente, siendo que sólo es usada por 33% de los usuarios de internet. Si se compara la cobertura de acceso a internet con otros países, podemos ver que aún estamos en expansión, puesto que otros países—principalmente desarrollados—tienen coberturas arriba del 80% (ITU, 2019). Lo anterior significa que es posible cada vez más hacer uso de esta herramienta entre la población para fines educativos. Si bien aún falta llegar a una gran cantidad de personas y espacios en México, los esfuerzos de expansión que se realicen en el futuro permitirán el acceso a mejores servicios educativos mediante internet, pues ya se tendrá un camino recorrido.

Al respecto, la educación se está volcando hacia los métodos de enseñanza basados en internet, es decir, virtual o semipresencial. La comunicación se lleva a cabo, en gran medida, por herramientas que utilizan internet para funcionar, tal es el caso de mensajeros como correo electrónico, Whatsapp, Facebook Messenger, Google Hangouts y Skype. De igual forma, la distribución de información se realiza mediante plataformas virtuales como Moodle, Blackboard e Ilias. Las explicaciones de un tema se pueden lograr mediante la distribución de textos en formato PDF o texto editable (como formato de Word u Open Office), mediante audios en formato mp3, o mediante videos que, por motivos de espacio virtual, se distribuyen en plataformas de videos como YouTube, Vimeo o Twitch.

Como se puede observar, muchas herramientas potencializadas por el internet, se conocen y son accesibles mediante dispositivos móviles. Si bien la computadora permitió el inicial camino hacia el internet y el desarrollo de estas herramientas móviles, ahora el internet se ha convertido el camino a seguir para nuevos instrumentos, entre ellas los dispositivos móviles, los cuales son prácticamente inútiles sin acceso a internet. Es por eso que la siguiente sección detalla a estas herramientas.

5.2.2.3 Dispositivos móviles

Tal como se mencionó anteriormente, los usos de los dispositivos son variados y muy dependientes de la creatividad de los desarrolladores. Tanto se usa en la medicina para ver en modelos tridimensionales la anatomía del cuerpo, como en la arquitectura para explorar virtualmente un edificio renderizado en 3D, como en la enseñanza de idiomas mediante el reconocimiento de voz para detectar si una oración cumple con los requisitos fonéticos del idioma. Estudios como los llevados a cabo por Salado, Ramírez y Ochoa (2017), Morales, Olguín y Ramírez (2016), Ramírez, Casillas y Contreras (2014) ya han mostrado que los dispositivos móviles son de extrema importancia en la educación. Las maneras en que se implementan varían dependiendo de la disciplina, y esto ya se ha reconocido desde hace varios años (UNESCO, 2013). De tal manera, resulta muy complicado hablar de “la forma en que se implementan”, cuando en realidad debe hablarse de “las formas en que se implementan”. Sin embargo, se tratará de ver las condiciones generales en que se realizan dichas implementaciones en distintas disciplinas, modelos educativos e instituciones.

UNESCO (2013) señala que una de las principales ventajas de los dispositivos móviles y su implementación en la educación es su ubicuidad. Como se mencionó antes, éstos existen casi en cada institución educativa, ya sea por profesores o por estudiantes—o

por ambos—, y de esta forma, están menos limitados al uso de otros dispositivos como las computadoras de escritorio. De acuerdo al INEGI (2018), en México existen cerca de 65 millones de usuarios de teléfonos inteligentes, es decir, aproximadamente el 52% de la población total del país, lo que, de acuerdo a UNESCO (2013, p. 7), nos sitúa por encima de los países en desarrollo (40% de cobertura), pero aún debajo de países desarrollados (80% de cobertura). Sin embargo, y aunque aún deben hacerse esfuerzos para aumentar la cobertura, estos números son suficientes para comenzar a considerar que los dispositivos móviles pueden ser implementados en la educación.

De tal forma, se ha divisado que ya las IES en México han comenzado a implementar los dispositivos móviles. Si bien esto no suele ser tanto una política institucional y más bien es impulsado por los docentes (Borromeo, 2016), la realidad es que ya están presentes en las instituciones. Al respecto, la UNESCO (2012) señala que las instituciones no han llevado a la política la realidad del aprendizaje móvil, y aquellas que tienen políticas al respecto de dispositivos móviles es para excluirlos del plantel tanto para profesores como para estudiantes. Es por eso que es posible ver la inclusión de los móviles de una forma muy lenta en el mundo y en México. Estas políticas de prohibición están más basadas en seguridad (y en algunos casos para evitar las distracciones), que en otros aspectos. Es decir, resultaba más fácil mantener vigilada la actividad de profesores y estudiantes mediante el uso de computadoras conectadas a la red escolar, pero debido a que los móviles son personales y pueden usar redes de datos telefónicos, sus restricciones están mucho más limitadas para las instituciones.

Así, los casos donde se implementan los móviles son más promovidos por los profesores que por las instituciones mismas. Esto, que desde 2012 es una preocupación para la UNESCO, se confirma con números de la ANUIES (2017) que indican que la adopción de aplicaciones móviles para la administración o servicios escolares y académicos es aún menor al 49% de las IES de México. Y aunque la tendencia es a la adopción más que a la restricción por parte de las IES, la realidad es que son los profesores quienes implementan más este tipo de tecnología. No obstante, los aspectos de seguridad y distracción no pueden ser evitados. De tal forma, los profesores se han visto en la necesidad de, igualmente, limitar su uso a herramientas y situaciones muy específicas (Aguilar, 2013; Borromeo, 2016; Gómez y Monge, 2016; Lagunes, Torres, Angulo y Martínez, 2017; Ramírez, Casillas y Contreras, 2014).

5.2.3 Facultad de Idiomas UV: su situación

En esta sección se habla del caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (FIUV). Resulta importante conocer las particularidades de la FIUV, pues esto permite entender en qué lugar se sitúa dentro del contexto internacional, el mexicano e incluso dentro de la propia institución.

5.2.3.1 Formación docente

El tema de la formación docente en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (FIUV) es tema del cual existen pocos registros escritos. Esto dificulta la obtención de información, pues en gran medida, las fuentes son anecdóticas. Existe, no obstante, una serie de documentos que son oficiales dentro de la FIUV que se presentan como reportes anuales: los Informes de Actividades 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, y 2015-2016. Existe un faltante de estos documentos de años anteriores, puesto que el primero que se presentó fue el del año 2011-2012, el segundo fue el de 2012-2013, el tercero fue el de 2013-2014, y el cuarto el de 2015-2016, faltando registro de los años 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018. No obstante, es posible que con estos documentos podamos dar cuenta de forma documental y más alejada de lo anecdótico, sobre cómo se trata la formación docente en la FIUV. En los siguientes párrafos se mencionarán los puntos más importantes de cada uno de estos Informes de Actividades, respecto a la formación docente.

El Primer Informe de Actividades de la FIUV 2011-2012 (FIUV, 2012) claramente hace mención de la importancia de la formación docente de los profesores de la Facultad. Tan solo en ese año 2011 a 2012 se menciona diversos cursos de formación docente, ya sea a través de ProFA (Programa de Formación Académica de la UV) o de forma externa. En primer lugar, se dio formación y actualización respecto al uso de Eminus (la plataforma de aprendizaje distribuido propietaria de la UV), cubriendo un 100% de los profesores (p. 10). De la misma forma, se registraron cursos en la misma dependencia para la práctica de la lectura en el aprendizaje de idiomas, y evaluación de planes y programas de estudio (p. 11). Para el caso de los profesores de francés, se brindó formación para capacitar profesores para impartir francés para turismo, cuyo curso también estuvo registrado mediante ProFA (p. 11). Ya en el año 2012 se brindó formación en interpretación jurídica, curso que fue registrado ante el Departamento de Desarrollo Académico (p. 11). En ese mismo año se brinda formación para que los profesores se pudieran volver aplicadores de

exámenes estandarizados, curso brindado por el Departamento de Exámenes Estandarizados de la propia Facultad (p. 11). Otro curso de formación organizado para los profesores fue el de Estudio de la Formación de Profesores de Inglés, brindado por los integrantes de una línea de generación y aplicación de conocimiento de la Facultad (p. 12). Finalmente, durante el inicio de 2012 se brindó un curso más general sobre rendimiento y motivación personal, al cual se invitó a todo el personal de la FIUV, pero al haber participado profesores, se considera también en esta sección. De forma resumida, durante el año escolar 2011-2012 se brindó un total de ocho cursos formalmente registrados ante dependencias de la UV, u organizados, impartidos y certificados por grupos académicos oficiales.

En el Segundo Informe de Actividades 2012-2013 (FIUV, 2013), la formación docente sigue siendo un importante elemento del desarrollo de la FIUV. Se registraron ante ProFA diversos cursos. El primero fue el de preparación para aplicación de exámenes estandarizados de lengua inglesa (p. 9). Asimismo, se brindó un curso sobre la teoría del interculturalismo en el mundo actual (p. 9). Se brindaron tres cursos relacionados a las tecnologías digitales: Diseño de materiales digitales para el Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas (p. 9), Introducción a tecnologías educativas (p. 10) y finalmente, Diseño de presentaciones multimedia (p. 10). De igual forma se impartieron dos cursos de preparación para presentar el examen de certificación Cambridge CAE (p. 9). El último de los cursos registrados ante ProFA es sobre Actividades lúdicas para la enseñanza de idiomas (p.9-10). Otros cursos que se brindaron, pero sin registro ante ProFA fueron el de capacitación en el uso del sistema del centro de documentación especializado en enseñanza de idiomas (p. 10) y uno enfocado a la persona encargada de actualización de sitio web (p. 18). Aparte de estos cursos brindados dentro de la institución y Facultad, se brindó apoyo económico total o parcial para que algunos académicos asistieran a cursos externos. Estos fueron: Formación para la coordinación de exámenes estandarizados de francés para dos asistentes (p. 12), Formación en didáctica del francés: FROLE para un académico (p. 12), y parcialmente, pago de viáticos para 4 académicos para formación en English Language Teaching. Así, en total durante el año académico 2012-2013 se brindaron, o se apoyó para la asistencia a, 12 cursos de formación académica.

En el Tercer Informe de Actividades 2013-2014 (FIUV, 2014), nuevamente la formación docente es un tema de interés. En esta ocasión se brinda un número oficial aproximado sobre los docentes beneficiados por estos cursos: 50 profesores. Algunos de

estos cursos, registrados ante ProFA, son iguales a los brindados en años anteriores, por lo que se puede deducir que se brindaron a otros profesores, o como refuerzo a los cursos anteriores. Estos cursos fueron: Saberes interculturales y gestión del aprendizaje sustentable (p. 10), Evaluación de habilidades de producción oral y escrita para exámenes estandarizados de inglés (p. 10), Actividades lúdicas para la enseñanza de idiomas (p. 10), así como dos cursos para la evaluación y rediseño de planes y programas de estudio (p. 10). Asimismo, se organizó, en conjunto con otras dependencias institucionales, internacionales y de gobierno federal, un seminario de formación con Stephen Krashen para profesores y estudiantes de la UV, pero también para el público en general (p. 18). A través de métodos similares al anterior, se brindó un seminario de formación para los profesores, estudiantes y especialistas del francés con Christian Puren (p. 18-19). Un curso-taller enfocado en profesores y estudiantes de Lengua Inglesa se brindó por parte de Thomas N. Robb (p. 19). Nuevamente se brindó un taller de traducción e interpretación jurídica en conjunto con el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) UV para todos los profesores y estudiantes de la FIUV (p. 19). Durante la Semana de la Francofonía se brindaron diversos cursos integrales a estudiantes y profesores interesados (p. 20). Asimismo, hubo una conferencia sobre traducción en francés canadiense impartida por Marc Charron, destinada a profesores y estudiantes de la FIUV (p. 20). Algunos académicos de la FIUV y del IIE organizaron conferencias sobre enseñanza, literatura y traducción, así como lecturas dramatizadas para profesores y estudiantes (p. 20). Respecto a traducción, hubo una serie de jornadas internacionales en conjunto con la Universidad de Poznan, Polonia para profesores y estudiantes de francés (p. 21). En total, se brindaron 12 cursos, talleres, seminarios o conferencias formativas para los profesores (incluyendo algunos en donde otros participantes se veían beneficiados también).

El año 2014-2015 fue el último a cargo de la maestra Celia Cristina Contreras Asturias en la dirección de la FIUV, y por motivos administrativos, no fue requerido que se presentara un informe de actividades escrito (C.C. Contreras, comunicación personal, 13 de febrero de 2019). Sin embargo, se brindó un informe oral durante el cambio de administración, pero no existe un registro escrito oficial y público en la FIUV. En comunicación personal, la exdirectora me comentó estos detalles, y accedió a brindar información referente a la formación docente que se realizó en este año. Ante su atención, apertura y disponibilidad, le agradezco.

Durante este año 2014-2015, se brindaron diversos cursos, aunque fueron menos que en años anteriores. Ante el ProFA se hizo la petición de algunos cursos, en esta ocasión más enfocados en la evaluación y rediseño de planes de estudio, puesto que la FIUV entraría pronto a proceso de reacreditación, y tener estos conocimientos sería esencial. De tal forma, se pidieron cursos de Evaluación y rediseño de planes de estudio y Reestructura del mapa curricular. Estos fueron de importancia para los profesores que estarían trabajando en la reacreditación. Sin embargo, se requirieron otros cursos sobre otros temas. Un curso sobre métodos de traducción fue brindado a los profesores. Asimismo, dos profesores de la misma facultad brindaron un curso sobre redacción académica para la divulgación del conocimiento. Respecto al uso de tecnologías se brindó formación para el uso de la plataforma Edmodo, y aunque este curso se pidió y brindó para la Escuela de Estudiantes Extranjeros, algunos profesores de la FIUV tomaron este curso al haber sido ofertado también al público en general, por lo que se cuenta como formación a los docentes de la Facultad. De la misma forma, se brindó un curso sobre producción de objetos de aprendizaje interactivos en computadora. Finalmente, junto con el IIE se brindó el taller de Saberes Digitales, coordinado por los doctores Alberto Martinell y Miguel Casillas, y que fue un taller donde tuve la oportunidad de participar como apoyo. Este último curso taller se vuelve especialmente importante, pues con base en él se identifican conocimientos específicos que los profesores deben manejar para apoyar a los estudiantes, y los cuales fueron plasmados en un documento escrito por la maestra Celia Contreras y los doctores Alberto Martinell y Miguel Casillas (Ramírez, Casillas y Contreras, 2014).

Gracias a la información obtenida con las fuentes anteriores, así como las numeralias del Programa de Formación de Académicos UV (2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a y 2015b), podemos conocer la cantidad de profesores de la Facultad de Idiomas que han participado en cursos de o registrados ante ProFA. La siguiente tabla usa información de las fuentes para mostrar, por año, cuántos profesores acreditaron los cursos en ProFA (no se muestra la cantidad de participantes iniciales que no concluyeron su curso, sólo los que acreditaron los cursos):

Tabla 4 Cantidad de profesores de la FIUV acreditador por ProFA

Año	Cantidad de profesores acreditados
2012	80
2013	74

2014	70
2015	64

Fuente: elaboración propia.

En comparación con la tendencia de los cursos que ha habido desde 2005 (ver Figura 9), la tendencia es a disminuir. Sin embargo, también es posible ver que en estos mismos años ha habido una variación de profesores acreditados por ProFA (ver la misma figura), lo que puede darse por motivos externos a la FIUV.

5.2.3.2 TIC en la FIUV

La Facultad de Idiomas es una de las Facultades que comparten espacios físicos de la Unidad de Humanidades de la UV. Con ella están las Facultades de Letras Españolas, Antropología, Historia, Sociología y Filosofía. En matrícula, la Facultad de Idiomas concentra a la mayor cantidad de estudiantes con 1077 estudiantes registrados durante el periodo 2015-2016, que es la información oficial más reciente (Facultad de Idiomas UV, 2016, p. 18). Esto significa que tiene, también, la mayor cantidad de espacios físicos disponibles. Existe un total de 9 edificios en el complejo. De ellos, 3 son compartidos entre las diferentes Facultades, y son los siguientes: el Auditorio de Humanidades, la biblioteca y centro de cómputo, y las oficinas administrativas. Tres edificios completos son utilizados para la FIUV: uno es el Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas (CAAFI), y dos son salones de clases y oficinas. De los demás edificios, algunos son compartidos por la FIUV, para salones de clases, cubículos de profesores, centro de documentación, auditorios secundarios, y salones de reuniones, junto con el resto de las Facultades. Es decir, la FIUV ocupa alrededor del 50% de los espacios disponibles en la Unidad de Humanidades.

La infraestructura tecnológica de la Unidad de Humanidades es igualmente compartida. Se cuenta con conexión vía Wi-Fi a la Red Institucional de la Universidad Veracruzana (RIUV). Esta red permite la conexión con internet, y aunque es una conexión de banda ancha, está limitada en cuanto a conexión, velocidad y restricciones de descarga de archivos (Servicios Tecnológicos UV, 2019a). Para usarla se requiere contar con una cuenta institucional, y es posible usarla en cualquiera de los 5 campus de la UV, donde quiera que exista una red de RIUV.

Respecto a equipo tecnológico, la mayoría de éste se encuentra en 3 puntos distintos de la FIUV: el centro de cómputo (compartido), el CAAFI, y las oficinas y cubículos de los

profesores. Si bien se cuenta con pantallas y algunos proyectores instalados dentro de los salones, debido a robos y daños, la mayoría de estos están disponibles bajo demanda en el CAAFI (sólo para profesores de la FIUV) o en las respectivas oficinas de las demás Facultades. Debido a la falta de documentación oficial respecto a la cantidad actual de computadoras en el centro de cómputo y el CAAFI, se recurrió a una visita física a inicios de 2019 y se pudieron observar, a reserva de que ellas funcionen o estén en servicio, 45 computadoras en el centro de cómputo, y 30 en el CAAFI, todas para uso de estudiantes. Respecto a la cantidad de computadoras (de escritorio y portátiles) para profesores, el conteo oficial actual resulta más complicado debido a que muchas de ellas están en oficinas privadas, cerradas a estudiantes y público en general, bajo llave o resguardo oficial, o no se puede comprobar que sean funcionales o estén en servicio. No obstante, me remitiré a información no actualizada para brindar un panorama general. Ramírez, Casillas y Contreras (2014, p. 126), así como Borromeo (2016) señalan que existen 129 computadoras para los profesores de la Facultad. Sin embargo, este número resulta de la suma de computadoras existentes en el CAAFI, del centro de cómputo y de las oficinas compartidas por los profesores de la FIUV. De tal forma, podríamos considerar que existen cerca de 54 computadoras exclusivamente para profesores, que se ubican en sus oficinas, cubículos u otros espacios compartidos entre ellos. Igualmente es importante señalar que existen 10,339 computadoras para uso exclusivo del total de 6,152 miembros del personal académico en toda la Universidad Veracruzana (Dirección de Planeación Institucional UV, 2019; Servicios Tecnológicos UV, 2019b), es decir, más de una computadora por académico en la UV. No obstante, este número contrasta con los 105 profesores que conforman la FIUV, los cuales comparten 54 computadoras, es decir, dos computadoras por académico (Facultad de Idiomas UV, 2016). Cabe mencionar que estos números pueden estar errados por no estar oficialmente actualizados, pero aún si consideramos una computadora por académico, la relación entre los profesores de la FIUV y la UV palidece. El resto del equipo tecnológico disponible para los profesores de la FIUV son cañones proyectores, reproductores de casete/CD/MP3 o de DVD (así como los medios propios), pantallas planas y televisores CRT, bocinas, equipo de interpretación simultánea, pizarrones interactivos, cámaras web, diademas de audífonos con micrófono, memorias USB, grabadoras de voz, impresoras y escáneres, entre otro equipo menor.

En el apartado de software, la FIUV tiene acceso a diversas herramientas. Algunas son institucionales, tales como el correo institucional, la plataforma Eminus versiones 3 y 4,

bibliotecas virtuales, el sistema de administración Banner, y otros sistemas institucionales no especializados en docencia o en enseñanza de idiomas (salud, vinculación, tutorías, etc.). Sin embargo, se destaca a la FIUV en el uso de software especializado (Ramírez, Casillas y Contreras, 2016). Entre ellos se encuentra Adobe Creative Suite 6, GIMP, Audacity, Sony Vegas programas especializados para la enseñanza y práctica de idiomas, de memorias de traducción, diccionarios interactivos y especializados, así como bases de datos especializadas. La FIUV ha adquirido licencias para aquel software que así lo requiera y que sea necesitado por los estudiantes. Esta adquisición se lleva a cabo a través de fondos PIFI y por necesidad de los profesores (Facultad de Idiomas UV, 2013).

5.2.3.3 Impacto de la FIUV en la sociedad veracruzana y mexicana

Explicar todo lo anterior es necesario para poder entender el papel que tiene la institución y la Facultad dentro de la sociedad veracruzana. Recordando que las universidades deben atender las situaciones y problemáticas sociales inmediatamente relacionadas a su contexto (Kent, 2009), resulta crucial explicar dicho papel.

Primeramente, es importante señalar que la FIUV Xalapa es la única entidad académica de la institución que brinda la formación para futuros profesores de idiomas. Si bien existen entidades institucionales que forman a personas en idiomas (como el Departamento de Lenguas Extranjeras o DELEX dentro de la misma FIUV, el Centro de Idiomas en la ciudad de Xalapa, o los CAAFI fuera de la FIUV), la FIUV y sus programas de licenciatura es la única que emite un título universitario. Existen otras instituciones con licenciaturas en idiomas e incluso escuelas con cursos cortos para profesores. No obstante, la FIUV es la madre de la disciplina en el Estado, puesto que muchos de los puestos directivos en centros de idiomas o instituciones son ocupados por egresados de la FIUV (Busseniers, Hernández y Núñez, 2014). De tal forma, resulta importante considerar a esta institución y a la FIUV como el lugar donde se forman los principales actores de la disciplina en el Estado de Veracruz.

En segundo término, la FIUV lleva a cabo diversas actividades en mejora de la sociedad en general. A través de sus diversas alianzas con organizaciones civiles, mediante sus participaciones en diversas ferias con fines sociales, la FIUV ha sido un puente entre sociedad y educación. Por ejemplo, han creado la materia en Lenguas de Señas Mexicanas (Facultad de Idiomas UV, 2014), lo que permite a la sociedad contar con una institución seria donde aprender dicho lenguaje. De igual manera, se han vinculado con instituciones

nacionales y extranjeras con la intención de brindar a sus estudiantes una formación sólida. Con dicho efecto, universidades de Chiapas, Quintana Roo, Guanajuato, Durango, Bélgica, Colombia, Francia y España han firmado convenios de trabajo con la FIUV (Facultad de idiomas UV, 2014, 2016). Por supuesto, aquellos beneficiados (no todos los estudiantes aprovechan dichos convenios) de estas alianzas tienen una formación más sólida como futuros profesores de estudiantes del Estado de Veracruz. Esto, claramente, impacta en la sociedad veracruzana, que se beneficia de las prácticas que se llevan a cabo en otros estados del país y en contextos internacionales.

En tercer lugar, la FIUV ha sido un gran vínculo entre el campo laboral y los graduados de sus programas. Convenios como el de iDisc (Facultad de Idiomas UV, 2014), agencia de traducción española, ha permitido que los graduados de la FIUV empleen sus conocimientos de forma casi inmediata al salir de los programas. Si bien la vinculación no siempre es así de efectiva e inmediata, la FIUV y sus directivos funcionan como puente entre el sector productivo estatal y nacional y los egresados de sus programas. Esto es visible gracias a sus cuentas de redes sociales, donde constantemente publican información sobre posiciones laborales, las cuales son notificadas a sus directivos para su promoción. Debido a la falta de información oficial (la promoción se realiza mediante redes sociales), no es posible contabilizar la cantidad de ofertas laborales que se promocionan, pero bastan con visitar los diversos perfiles de la FIUV en redes sociales⁷ para observar la frecuencia con que se promocionan.

La FIUV, además, proporciona servicios que son importantes para la sociedad en general. A través de los diversos traductores certificados que laboran en la institución, es posible brindar el servicio de traducción oficial, situación que no es compartida por otras instituciones, colegios y/o escuelas, que sólo traducen, pero no de forma oficialmente reconocida. Además, la FIUV funciona como centro evaluador de exámenes estandarizados internacionales como el TOEFL iBT (Test of English for Speakers of Other Languages, Internet Based Test) de inglés, ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) de alemán, DELF y DALF (Diplôme d'Etudes en Langue Française y Diplôme Approfondi de Langue Française) de francés; además de ser centro evaluador del EXAVER, examen y certificación

⁷ Cuenta de Jefatura de Lengua Inglesa UV: <https://www.facebook.com/LenguaInglesaUV/>
 Cuenta del Centro de Autoacceso de la FIUV: <https://www.facebook.com/CAAFIUVXALAPA/>
 Cuenta de la Facultad de Idiomas: <https://www.facebook.com/FAC.IDIOMAS.UV/>
 Cuenta de la Secretaría Facultad de Idiomas: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010561747354>

en inglés oficialmente reconocido a nivel nacional. De tal forma, sus servicios son de beneficios sociales y en muchos casos de alcance local, nacional e internacional.

Como se ha visto, la FIUV tiene un importante papel ante la sociedad del Estado de Veracruz. No sólo es una institución que tenga un impacto de forma local, sino que sus egresados, colaboradores y redes alcanzan niveles internacionales. Sin tratar de subestimar su alcance a nivel nacional, el centro de esta sección fue únicamente el impacto en la sociedad estatal, pero remarcando que su esfera de influencia es mucho mayor.

Conclusiones

Como es posible observar, la enseñanza de idiomas está enmarcada en un contexto global. Esto es especialmente cierto cuando consideramos a las TIC como una parte esencial de la disciplina. Hemos recorrido dos temas esenciales: formación docente y TIC en la educación, sumando ellos, como tema transversal, las políticas al respecto en el contexto internacional, el nacional y el institucional. Debo señalar que la descripción contextual también brindó información para hacer un breve análisis de la información.

En primer término, se señala que tanto el tema de formación docente, como el de implementación de TIC en la educación y en la enseñanza de idiomas, son tratados en contextos internacionales. En cuanto al tema de formación docente, se reconoce que no es un tema nuevo. Al contrario, existe ya una tradición que dicta que todo futuro profesor y activo, debe recibir formación tanto inicial como de actualización. Esto se comprueba en la necesidad de diversas organizaciones internacionales que sugieren que se fomente la formación docente, con el fin de tener estudiantes mejor adiestrados en su disciplina. En cuanto al tema de implementación de TIC en la educación, se señala que, igualmente las organizaciones internacionales, sugieren y promueven la implementación de éstas, debido a que ya es imposible escapar de su alcance. De tal forma, son los organismos internacionales los que impulsan el desarrollo de herramientas y metodologías que permiten tanto la formación docente como la implementación de TIC en la educación.

En segundo término, es igualmente sustancioso señalar que, para el contexto mexicano, estas sugerencias de política de los organismos internacionales son escuchados e implementados. No sólo se trata de seguir estas recomendaciones netamente por seguirlas, sino de entender que las situaciones particulares en cada país—en este caso, en México—se ven regidas por los cambiantes elementos propios del contexto.

Capítulo 6. Marco Teórico

Introducción

Una teoría que explique, o trate de explicar, un fenómeno debe ser suficientemente amplia para poder dar posibles soluciones a dicha situación. Sin embargo, una teoría universal no existe, y es por eso que diversas teorías han nacido. Tratan de brindar una solución desde diversas perspectivas. No obstante, ninguna cubre exitosamente todas las posibles variantes de los problemas explorados. De tal forma, nace la necesidad de generar cada vez más teorías y tratar de comprender un problema desde dicha posición.

Una teoría no está errada o correcta. Se deben de explorar sus componentes y exhibir las pruebas de que pueden ser aplicadas a una determinada situación. En todo caso, una teoría puede no estar enfocada correctamente a un problema, o no lo explica porque no se adapta a la situación. Esto, aunado al hecho de que no pueden cubrir toda la gama de problemas que surgen, significa que las teorías tienen limitaciones epistemológicas y metodológicas. Así, resulta necesario entonces observar qué teorías se encuentran en determinado momento en la cima, tal como los paradigmas de Kuhn (2013), y analizar si éstas explican suficientemente el problema explorado. Cuando una teoría, al igual que el paradigma, agota las posibilidades de explicación de problemas, entonces se debe considerar utilizar un nuevo enfoque.

En el presente trabajo, se ha considerado la anterior posibilidad. El problema se observa desde un punto de vista que, si bien no es nuevo, ha sido poco aplicado a la investigación con profesores de educación superior: la teoría del aprendizaje transformativo (TAT). Esta teoría fue seleccionada después de observar que las teorías clásicas (principalmente el constructivismo) y algunas más recientes (como la sociología digital o el conectivismo) no han brindado una explicación suficientemente amplia a los problemas que viven hoy los profesores de idiomas en el nivel superior. No se está tratando de disminuir la importancia de estas teorías, sino de completar el trabajo que se ha venido realizando con las mismas en años recientes, y que, por una u otra razón, no están siendo ampliamente convincentes y resolutorias de problemas.

En ese tenor, el presente capítulo muestra las teorías que se han implementado recientemente en los trabajos explorados durante la etapa del estado del conocimiento. Es decir, la misma revisión de literatura ha brindado un amplio espectro de trabajos cuyo

componente teórico se analiza y explica en este apartado. Así, las teorías no fueron obtenidas de la nada, sino de un proceso riguroso de documentación. Tampoco se intenta enfatizar que todas y cada una de las teorías utilizadas estén en este capítulo. Ejemplo de esto es el cognitivismo, una teoría de la cual no se encontraron investigaciones recientes donde sea aplicada, por lo que no es considerada en este análisis. No por eso se niega la existencia total de la teoría o de trabajos en el área, sino que no se encontraron durante la etapa de documentación y, por ende, no se ve la necesidad de explicar aquí.

De esta forma, las teorías que se mencionan son aquellas que tuvieron menciones en el proceso de documentación, y que han sido constantemente usadas en años recientes. Se hace hincapié en el hecho de que no porque las teorías estén siendo utilizadas de forma constante, éstas sean definitivamente explicativas. Es por este motivo que se mencionan las teorías que más se implementan, se analizan de una forma en que se consideran los puntos fuertes y las áreas de oportunidad de cada una, haciendo énfasis en los componentes que la TAT sí brinda, y que las demás no consideran. Así, se podrán ver las teorías explicadas de una forma breve, de manera que se reconozca que se sabe de su existencia y alcances, pero que tienen limitaciones que se considera el TAT cubre con más detalle.

Después de conocer las teorías que son más implementadas, se comienza con una explicación a detalle sobre cuáles son los componentes de la TAT. Se habla de sus elementos, historia, evolución, y estado actual de la misma. Si bien no es una revisión histórica, resulta importante conocer la forma en que ésta ha ido cambiando, de manera que se entienda lo que es hoy.

Se termina este capítulo con una serie de conclusiones respecto a qué se espera obtener con la intervención de la TAT, y el por qué su implementación en este trabajo es innovador dentro de una serie de investigaciones que se mantienen implementando teorías clásicas o teorías tan nuevas que no cuentan con bases sólidas, como el caso del conectivismo.

6.1 Teorías sobre profesores y TIC

La colección de trabajos actuales donde se discute el tema de uso e implementación de TIC entre profesores es extensa. Ya una revisión se logró durante los **Capítulos 1 al 4**. Por lo tanto, no se hará una recopilación de estos. En vez de eso, se explorarán las teorías

más constantes que se han abordado e implementado y que brindan una explicación al tema. Con esta exploración se trata de brindar una perspectiva completa sobre las principales teorías que se utilizan y los resultados que se han logrado. Así, la fundamentación teórica será mucho más entera y sólida para la presentación y justificación de la teoría que ha sido seleccionada para este trabajo.

6.1.1 Constructivismo

Sin duda, una de las teorías más implementadas en el tema es la del constructivismo. Esta teoría, de la cual los grandes exponentes son Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vygotski (aunque con un enfoque mucho más social que se explorará más adelante de este capítulo), es utilizada para explicar cómo las personas, en este caso los profesores, aprenden gracias a los conocimientos previamente adquiridos (Hernández, 2008). Para lograr esto, la participación del individuo/aprendiz es esencial; es activo. No puede haber aprendizaje sin interacción. Así, un observador no puede aprender al igual que un participante.

Las principales características de la teoría constructivista muestran que el aprendizaje es personal y que es así como se lleva a cabo una construcción. Entre estas características tenemos que el aprendizaje es subjetivo, ya que es dependiente de experiencias previas; que el entorno del aprendiz es importante, y, por ende, es esencial la participación del mismo; que no es aislado, pues está integrada por procesos de interiorización, organización y adaptación, combinación que lleva al aprendizaje (Valdez, 2012). Lo anterior pone, entonces, el aprendizaje en manos del aprendiz. En este paradigma, el rol del profesor es el de un guía o un mentor, más que el de una fuente de conocimiento.

Ejemplificando lo anterior, si una persona está desinteresada en las TIC por cualquier motivo que sea y no las utiliza, no podrá aprender sobre su uso. Bajo esta premisa, si el sujeto no es activo en el uso e implementación de las TIC, no podría aprender absolutamente nada sobre ellas. De tal forma, no existe construcción del aprendizaje en él.

Existe la posición de autores como Cabero y Llorente (2015) y Lepi (2012) que señalan que el constructivismo se logra gracias a la comprensión de experiencias personales compartidas por otros sujetos. Es decir, el aprendizaje es social, pues para que se logre, dichas experiencias deben ser “significativas compartidas” (Cabero y Llorente, 2015, p. 188). No obstante, si bien el proceso de experiencias es compartido, el significado

de cada experiencia es interno y personal. Es decir, no se niega el componente social, pero se toma como una necesidad contextual más que como un elemento esencial.

Lev Vygotski sugiere que el rol de la sociedad es aún mayor. Valdez (2012) señala que, al ser seres en constante contacto social, la sociedad se vuelve un punto básico en el constructivismo. En este sentido, el aprendizaje se lleva a cabo de forma personal e interiorizado, pero se apoya gracias a las redes y conexiones sociales que se tienen. Se puede aprender de los demás, lo que ha sido llamado “aprendizaje colaborativo” (Valdez, 2012, p. 10), y que significa que los aprendices trabajen de manera conjunta, implementando diversas herramientas y métodos que, de forma integral, permitan arribar a los objetivos planteados y a la solución de problemas. Por supuesto, entre los elementos pertenecientes a este paradigma se encuentra el lenguaje.

Debemos comprender que los roles de los profesores y los estudiantes son distintos. Por una parte, el profesor debe promover la interacción, reconocer e implementar los conocimientos previos de los estudiantes, motivar al estudiante a descubrir por sí mismo, promover el pensamiento crítico, entre otros roles (CCA, s.f.; Rodrigo y Arnay, 1996). Por otro lado, el rol del estudiante es el de ser participante activo, lo que involucra generar preguntas, considerar otras ideas, y preguntar y tratar de responder incógnitas (CCA, s.f.; Rodrigo y Arnay, 1996). De tal forma, se evidencia la necesidad de contar con sujetos tanto de nuestro mismo nivel cognitivo como con un nivel ‘superior’ (el profesor, por ejemplo), los cuales nos apoyan a generar conocimientos propios con estas experiencias compartidas (en un aula, por ejemplo).

Uno de los vacíos que más pueden impactar en el constructivismo es la falta de énfasis en el aprendizaje a través de la lengua, el cual Habermas llama “aprendizaje comunicativo” (Mezirow, 2008, p. 25). Este tipo de aprendizaje se da cuando un sujeto recibe información de un tercero respecto a un tema en específico, y cuando existe una reflexión en los niveles de intencionalidad, autenticidad, veracidad y epistémico. Es decir, una persona puede no estar kinestésicamente activa en una labor, pero mientras que exista una reflexión sobre las posibilidades reales de lograr algo que se le haya sido sugerido, entonces habría un aprendizaje a través de la comunicación. Mezirow ejemplifica esto de manera sencilla: confiamos más en una sugerencia respecto a qué medicina tomar en caso de un malestar si ésta viene de un médico o un farmacéutico, que si viene de un ingeniero o un contador. En este caso, estamos evaluando y analizando la intención de la sugerencia,

la autenticidad del conocimiento, la veracidad de la información y el conocimiento interiorizado en el sujeto que realiza la sugerencia, y con base en esa información, tomamos una decisión.

De una forma, Coll y Solé (1999) coinciden con esto. Ellos mencionan que el constructivismo “no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas” (Coll y Solé, 1999, p. 7). Es decir, se hace hincapié en el aspecto social y socializador del aprendizaje, de los cuales la comunicación forma parte (Lasswell, 1948), pero de donde ésta es excluida. De tal forma, el constructivismo funciona para explicar ciertos fenómenos y problemas, pero omite otros medios de aprendizaje y adquisición de conocimiento.

6.1.2 Sociología de las TIC implementadas en la educación

Un enfoque más reciente es el de la sociología de las TIC en la educación. Éste ha sido trabajado extensamente por Casillas y Ramírez (2017) desde 2013 (Ramírez, Casillas y Ojeda, 2013), y se enmarca dentro de la sociología digital de autores como Daniels, Gregory y McMillan (2017), Lupton (2014) y Selwyn (2019). No obstante, tiene componentes de la sociología tradicional del siglo XX, principalmente de la teoría sociológica de Bourdieu (Casillas y Ramírez, 2017, p. 5).

La sociología de las TIC implementadas en la educación se basa en el capital tecnológico. Éste es “una nueva especie del capital cultural de Bourdieu” (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014, p. 23). Explicado de forma breve, el capital cultural de Bourdieu es definido como un conjunto de conocimientos, capacidades artísticas y estéticas y prácticas que se aprenden durante la vida familiar y académica de un sujeto, y que sólo pueden ser adquiridos por el sujeto mediante distintos y extensos procesos de socialización (Borromeo, 2016, p. 41; Bourdieu, 1986; Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014). El capital cultural tiene tres formas de expresión: el estado incorporado, el objetivado y el institucionalizado.

El capital tecnológico tiene los mismos componentes que el cultural, pero aplicado a las tecnologías digitales. Casillas, Ramírez y Ortiz (2014), lo describen como el “conjunto de saberes, *savoir-faire* y saberes prácticos usados en el proceso de aprendizaje [de tecnología]” (p. 31). De igual forma, tiene las mismas tres formas de expresión. Entre sus

dimensiones más exploradas están el Grado de Apropiación Digital (GAT) y el Grado de Afinidad Digital (GAD) (Borromeo, 2017; Casillas y Ramírez, 2014; Casillas y Ramírez, 2016; López, Hernández y Bustamante, 2017; Ramírez y Casillas, 2015). Por una parte, el GAT está relacionado con los conocimientos sobre tecnología interiorizados en un sujeto. Por otro lado, el GAD está relacionado con las percepciones, actitudes y valoraciones sobre la tecnología que tiene un sujeto.

En la búsqueda de una teoría que funcionara para la explicación del problema presente, ésta ya no fue suficiente. En primera instancia, el capital tecnológico y el GAT fueron suficientemente explicativos en el pasado (Borromeo, 2016), pero también cuenta con limitantes. El capital tecnológico considera aspectos sociales de los conocimientos, así como percepciones. Sin embargo, no explica la forma en que dichos conocimientos fueron interiorizados en el sujeto, o los procesos que llevaron a que fuera así. Es decir, permite conocer la superficie del conocimiento, pero no el trasfondo. No explica ni le interesa conocer cómo se integraron los conocimientos al sujeto; los procesos de interacción y construcción de significado son omitidos; sólo son aceptados y medidos. En este sentido, Mezirow (2008) señala que el aprendizaje, y por ende la interiorización del conocimiento, no puede llevarse a cabo sin una transformación de marcos de referencia, hábitos de mente y puntos de vista, los cuales son moldeados gracias a que se brinda significado a las experiencias vividas.

Dicho de otra forma, la sociología de las TIC implementadas en la educación, sus dimensiones y formas de expresión no explican el cómo se formaron esos conocimientos ni esos marcos de referencia, hábitos de mente y puntos de vista (para una explicación de estos conceptos ver más adelante). Esto supone una gran limitación para este trabajo, pues no permite entender qué experiencias y situaciones llevaron a la construcción de estos tres elementos. No se conoce el trasfondo a profundidad ni se sopesa como esencial, en vez de eso, se considera contexto. Esto limita la capacidad explicativa del aprendizaje sobre tecnología de los profesores y lo limita a la mera descripción.

Es importante notar, no obstante, que los conceptos como “capital tecnológico”, “grado de apropiación tecnológica” y “grado de afinidad digital” son muy recientes y en constante refinación y expansión. Por tanto, las críticas aquí realizadas se enfocan más en las limitantes que tendría su aplicación en este trabajo más que a las limitantes definitivas universales para todas las pasadas y futuras investigaciones.

6.1.3 Conectivismo

El conectivismo es una propuesta teórica de George Siemens. Se clasifica como ‘propuesta teórica’ porque, de acuerdo a algunos críticos (Clarà y Barberà, 2013; Jadin y Gaisch, 2014), no alcanza el nivel de teoría por carecer de otras bases teóricas sólidas, no explicar conceptos básicos, reducir el aprendizaje a una combinación binaria, entre otras características. Por el momento esta propuesta teórica está siendo probada con redes neuronales para la inteligencia artificial (AIDahdouh, 2017), pero su efectividad no ha sido probada extensamente entre personas aún.

Siemens (2004) propuso el conectivismo como una teoría paralela al constructivismo, cognitivismo y conductismo. Señala, sin embargo, que estas teorías fueron desarrolladas en una época donde las tecnologías no tenían un impacto tan profundo como lo tenían en 2004 (Siemens, 2004, p. 1)—o como lo tienen hoy en día. Quizá por este último detalle es que cada vez más es aceptado como un explicativo de los problemas de aprendizaje actuales. Sin embargo, para su época, Siemens realizó aseveraciones que pueden ser bastante controversiales.

Ejemplo de lo anterior es que menciona que “la tecnología está alterando (reconectando) nuestros cerebros”, y matiza con “Las herramientas que usamos definen cómo pensamos” (p. 2, traducción propia). Esto puede entenderse, entonces, de dos formas. En primera, que nuestros cerebros están evolucionando de manera extraordinariamente rápida debido a la tecnología. Y en segunda, que simplemente las herramientas que usamos cambian la forma en que actuamos. Este tipo de contrariedades están presentes en la propuesta de Siemens.

Otra propuesta que realiza Siemens es la de que no es necesario conocer, memorizar o recordar la información si sabemos cómo buscarla con apoyo de la tecnología. A esto lo llama el “know-where” (Siemens, 2004, p. 2). Ya se ha explorado, incluso en fechas anteriores a la propuesta de Siemens, el hecho de que las TIC por sí mismas no pueden ser consideradas como suficientes en muchas áreas, incluidas la educativa (Cabero, 2002; Martínez, 2015). Tampoco se pueden considerar las panaceas a problemas más profundos (Borromeo, 2017; Brünner, 2003). Así, las TIC se configuran como un apoyo, más no la solución universal, ni el objetivo de la educación.

A pesar de lo anterior, la propuesta de Siemens ha sido aceptada en diversos círculos educativos. La razón no es clara, pero Herlo (2016) propone una audaz explicación: “nuestro deseo [como profesores] es estar cerca de las necesidades de nuestros estudiantes en un mundo conectado [donde] las teorías del aprendizaje son menos importantes que la aplicación práctica” (p. 336-337). Esto explicaría cómo una teoría tan controversial como la de Siemens, con elementos más prácticos que teóricos ha sido aceptada en un círculo académico amplio. A pesar de lo anterior, no creo que la propuesta del conectivismo, la cual tampoco considero una teoría, sea viable para este trabajo de investigación. En primera instancia, considero que es una teoría en desarrollo. En todo caso son principios de lo que podría ser una teoría en un futuro. Sin embargo, su débil fundamentación teórica no permite una explicación del problema que se presenta en esta investigación. El simple hecho de considerarse una teoría, pero limitarse a brindar sugerencias y principios, no alcanza para explicar el aprendizaje sobre tecnología por parte de los profesores.

De igual forma, la propuesta del conectivismo deja de lado los aspectos sociales del aprendizaje, los cuales se enfatizan en teorías como el constructivismo, la sociología de las TIC implementadas en la educación y el aprendizaje transformativo. En vez de eso, el papel más fuerte lo tiene la tecnología, un ente frío, que no permite interactividad social y que es totalmente externo al sujeto y sus procesos mentales. De hecho, aparta el aprendizaje del sujeto y lo coloca en la tecnología.

No dudo que esta teoría pueda ser desarrollada con mayor detalle en el futuro, y que sea aplicada y explique problemas más recientes. Así se dan los paradigmas y las teorías: inician débiles y toman fuerza en el futuro (o son desechados por no ser suficientemente explicativos). Pero en este momento, la propuesta teórica de Siemens es débil para explicar diversos problemas educativos, entre ellos el que es foco de este trabajo. Por ende, no se considera como una opción para la presente investigación.

6.1.4 Aprendizaje colaborativo

Lev Vygotski vuelve a aparecer en el foco de las teorías implementadas para explicar el aprendizaje entre profesores en materia de tecnología a través del enfoque sociocultural. En particular, una gran cantidad de investigaciones han utilizado uno de sus conceptos más conocidos: la zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP es la diferencia entre aquello que los sujetos pueden hacer de manera independiente, y aquello que pueden hacer con apoyo

de un tercero más capaz (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43). De igual forma, para Vygotski, el lenguaje es una herramienta esencial en el aprendizaje, pues es a través de ésta que existe una interacción con otros sujetos.

Así, la ZDP y el lenguaje se han convertido en dos elementos esenciales a considerar cuando se habla del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, una importante cantidad de trabajos sobre profesores y aprendizaje sobre aspectos tecnológicos se enfoca más en el aprendizaje colaborativo, y dan por sentado el lenguaje como elemento esencial. Diversos trabajos han demostrado que este enfoque es ampliamente usado.

Uno de los principios del aprendizaje colaborativo es la conformación de grupos de acción. Estos grupos pueden ser tan pequeños como dos personas, o tan grandes como cursos masivos en línea, donde varios cientos (o miles) de personas interactúan. Muchos de estos grupos se configuran a través de las propias tecnologías. Esto significa que diversos trabajos proponen el aprendizaje colaborativo en línea o mediado por tecnología (Calzadilla, 2002; García, Hernández y Recaman, 2012); es decir, implementan una circularidad que pareciera poco posible. Para esto hacen uso de herramientas como el teléfono inteligente y aplicaciones de mensajería o redes sociales, herramientas que están presentes en casi cada profesor. Y aunque el método físico o presencial sigue siendo utilizado, cada vez más estos grupos se mueven al mundo virtual.

La idea detrás del aprendizaje colaborativo es reconocer la importancia que tienen las relaciones sociales que creamos en nuestras vidas. Cooperar es la clave de este tipo de aprendizaje, y esto significa “trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos” (García, Hernández y Recaman, 2012, p. 163) No se duda de la importancia del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, cabe resaltar que el *aprendizaje* es un proceso interiorizado. Si bien existen elementos sociales en el aprendizaje, éste sólo se lleva a cabo cuando existe una reorganización de la forma de pensar. Y tal como lo dice Mezirow (2000), se puede tomar prestado un punto de vista de otros sujetos, pero si no existe una construcción de significado, entonces no existe aprendizaje. De forma análoga podemos ejemplificar que un sujeto puede pertenecer a un grupo de aprendizaje, pero si no existe una meta de este sujeto, si no hay una reflexión interna, si no se presenta un proceso interno en vez de uno grupal, entonces no existe aprendizaje.

De esta forma, el aprendizaje colaborativo se podría enmarcar dentro de las características de la teoría del aprendizaje transformativo. Es una característica del mismo,

no el proceso ni el objetivo. En este sentido, no se puede hablar del aprendizaje colaborativo (o sus variantes, como el aprendizaje colaborativo en línea, virtual o digital) como un método explicativo suficiente del presente problema.

Nuevamente, como en el caso de la sociología de las TIC implementadas en la educación, el foco no está en entender los procesos internos de aprendizaje, sino en la forma en que las comunidades se apoyan y llegan a aprender unos de los otros. Es decir, es superficial.

El presente trabajo debe comprender con mayor detalle cuáles son los procesos de aprendizaje de los profesores en relación a las tecnologías, puesto que esto brindará un mejor entendimiento respecto a por qué se implementan o no las mismas. De la misma forma, permitiría conocer los motivos por los cuales ciertas disciplinas, como la de enseñanza de idiomas, no ha llegado a ser considerada dentro de las discusiones de políticas en el nivel institucional.

6.2 Consideraciones sobre la selección de una teoría sobre otras

Cabe mencionar que, como mencionan Cabero y Llorente (2015), “no existe un acuerdo universalmente aceptado con respecto a cómo el aprendizaje se produce, lo que ha llevado a que muchos autores adopten una postura ecléctica y asuman que ninguna teoría alcanza el nivel de explicación [suficiente] de la práctica educativa” (p. 187). En este entendido, resulta importante que se haya hecho una revisión de las teorías que se han ocupado constantemente en relación a los profesores y el uso e implementación de TIC en contextos de educación superior.

No obstante, tomar una teoría como única respuesta resulta difícil de operacionalizar, y no brinda una respuesta posible en términos reales e innovadores. En vez de eso, se consideró la teoría que cubriera más las necesidades del contexto y que, de acuerdo a consideraciones metodológicas, permitiera una explicación más completa del problema que se presenta. De esta forma, una teoría integradora como la del aprendizaje transformativo resultó la más adecuada. Ésta se explica a continuación y en el resto del presente capítulo, brindando una justificación al por qué ha sido elegida.

6.3 Teoría del aprendizaje transformativo: antecedentes

Se ha señalado con anterioridad que en la investigación sobre idiomas se ha caído en extremo en el reduccionismo de términos y definiciones. Pato y Fantechi (2011) señalan que incluso documentos especializados retratan a los términos de la disciplina de enseñanza de idiomas como simples, esto con el fin de brindar una mejor perspectiva al lector. Sin embargo, este reduccionismo no hace sino daño. Los términos se simplifican tanto, que sus fronteras se vuelven borrosas. Es así que términos como “método”, “técnica” y “enfoque” parecen sinónimos, aunque no lo sean (Richards y Rodgers, 1986).

En un intento de eliminar esta borrosidad entre fronteras, es que se explica a la teoría del aprendizaje transformativo (*transformative learning*, término original en inglés). Ésta es la teoría que fundamenta la explicación del presente trabajo. Realizar esta tarea resulta particularmente difícil, puesto que es una teoría generada a partir de y basadas en diversas teorías del aprendizaje (principalmente el constructivismo), la comunicación y la sociología. No obstante, al deconstruirla⁸ se puede observar que sus piezas han sido ensambladas de forma coherente por su autor, Jack Mezirow.

Primeramente, se debe entender de dónde proviene la teoría del aprendizaje transformativo. Jack Mezirow en 1978 realizó un trabajo de intervención con mujeres que, después de un tiempo de no estar en un ambiente escolar o de trabajo formal, regresan a la escuela o al mercado laboral, y se encuentran con un mundo completamente distinto al que recordaban. Mezirow atribuye dicha situación al cambio de perspectivas. Esto, de acuerdo a Mezirow (1978) tiene un gran impacto en la formación de los adultos, quienes basan sus nuevas experiencias a partir de las experiencias previas. Y es durante este proceso de experimentación que las perspectivas cambian al darle un sentido a las mismas, ocurriendo los procesos de transformación. Es decir, el aprendizaje transformativo sucede, en parte, gracias al dar un significado a un evento o situación.

Hasta este momento, Mezirow no había desarrollado una teoría sobre el aprendizaje transformativo, no al menos de una forma completa. Esto lo señala él mismo en un documento respuesta a su trabajo (Mezirow, 1989) y en trabajos subsecuentes (Mezirow, 2000, 2003). En vez de dar bases sólidas a una teoría, su trabajo de 1978 habla sobre la

⁸ En este trabajo no intentaré llevar a cabo la práctica de la teoría de la deconstrucción de Jacques Derrida. Más bien debe entenderse el término “deconstrucción” en un sentido de desenmarañar una teoría que ha sido duramente criticada, pero que ha ganado adeptos a la misma por ser integrativa.

transformación de perspectivas, un término que sería importante para la Teoría del Aprendizaje Transformativo (TAT).

Cabe, sin embargo, mencionar que en sus bases teóricas existe una cohesión particular. Sus tres principales referentes fueron Thomas S. Kuhn, Paolo Freire y Jürgen Habermas. La teoría de Mezirow fue evolucionando y fortaleciéndose hasta su muerte en 2014. Este proceso fue, por supuesto, apoyado por las críticas realizadas, como las de Collard y Law (Mezirow, 1989), las de Clark y Wilson (Mezirow, 1991b) y las de Pietrykowski (Mezirow, 1996), las cuales todas fueron respondidas por Mezirow. Además, existieron discusiones sobre la TAT en círculos más privados, y que no tuvieron la posibilidad de recibir una respuesta por parte de Mezirow.

No sería sino hasta 2000 que Mezirow comenzaría a mostrar una muy independiente y sólida base teórica. Es decir, su teoría comenzaría a ser aceptada como tal, no dependiente de otras y que “[se convertiría] en un paradigma en sí misma, debido a que explica muchas de las preguntas sin respuesta sobre la educación de los adultos y crearía un grupo de especialistas que la comparten” (Kitchenham, 2008, p. 107, traducción propia). Asimismo, muchos términos serían cambiados, y añadidos en este trabajo de Mezirow en el 2000 (Calleja, 2014; Kitchenham, 2008; Mezirow, 2008). Después de esto, Mezirow casi no realizó aportaciones significativas a su propia teoría, y en vez de eso, las aportaciones comenzarían a darse desde el exterior Kitchenham (2008). En la Tabla 5 se pueden observar los principales cambios realizados por el propio Mezirow en su teoría.

Tabla 5 Evolución de la TAT a partir de aportaciones de Jack Mezirow.

Año	Aportación o cambio
1978	• Propuesta inicial. Diez fases del cambio de perspectivas.
1981	• Adapta, de Habermas, tres dominios de aprendizaje: técnico, práctico y emancipatorio.
1985	• Incluye en su teoría el aprendizaje instrumental, dialógico, y auto reflexivo. • Define los términos “esquema de significado” y “perspectiva de significado”.
1991	• Añade una fase a los diez originales. • Añade tres procesos de aprendizaje: aprendizaje con esquemas de significado, aprendizaje de nuevos esquemas de significado, y aprendizaje mediante transformación de significado.

1995	• Menciona que hay tres tipos de perspectivas de significado: epistémica, sociolingüística y psicológica. • Presenta tres tipos de reflexiones: de contenido, de proceso, y de premisa. • Hace hincapié en la importancia de la auto reflexión crítica en la transformación de perspectivas. • Añade la reflexión crítica de suposiciones a través del replanteamiento objetivo y subjetivo.
2000	• Realiza un amplio replanteamiento de términos a su teoría. • Realiza aportaciones a su teoría. • Da importancia a aspectos emocionales, afectivos y sociales. • Introduce los términos “hábitos de mente” y “puntos de vista”.
2003	• Brinda una muy clara definición de su teoría.
2006	• Explica a detalle las bases constructivistas, psíquicas, de esquema terapéutico e individualización de su teoría.

Fuente: Adaptado de Kitchenham (2008, p. 110).

Estas aportaciones y cambios pueden no tener un significado en este punto del documento debido a que no han sido explicados. Pero debido a que serán aclarados, es necesario conocer la forma en que fueron integrándose para después entender qué llevó a estos cambios y cómo impactan a la teoría en trabajos similares al presente.

Mencionado lo anterior, este capítulo usará los términos más recientes de los trabajos de Mezirow. Si bien será necesario mencionar de dónde surgieron los elementos alrededor de los mismos, se ha optado por no implementar los términos originales de los trabajos iniciales, y en vez de eso, se usarán aquellos de los trabajos de Mezirow de 2000 en adelante, además de aportaciones de terceros. A continuación, se explican los principales términos que brindarán una explicación más adelante.

6.4 TAT: Conceptos principales

En esta sección se hablará de los conceptos que dan forma a la Teoría del Aprendizaje Transformativo. Se explorarán cada una de estas partes, se explicarán, y en conjunto, darán un entendimiento al porqué se ha seleccionado esta teoría sobre de otras. Se divide en cuatro secciones que van en orden jerárquico: marcos de referencia, hábitos de mente, puntos de vista y esquemas de significado. Esta etapa es meramente conceptual, pues la parte procedimental se encuentra en la siguiente sección.

6.4.1 Marco de referencia

Mezirow toma de Thomas S. Kuhn el concepto de *paradigma*, lo remodela y renombra *marco de referencia*. Éste es el concepto principal que debemos de tener en cuenta en la TAT. Kuhn (2013) define “paradigma” como los “logros científicos universalmente aceptados que durante algún tiempo suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales” (p. 94). Mezirow realiza un símil del término, acercándolo al aprendizaje (siendo éste un proceso que brinda, precisamente, problemas y soluciones a dichos problemas), y lo convierte en una serie de conocimientos que tiene una persona en específico (es decir, no es general), sobre la vida.

Mezirow define, entonces, “marco de referencia”⁹ como “las estructuras culturales y lingüísticas a través de las cuales construimos significados al atribuirle coherencia y significado a nuestras experiencias” (2008, p. 26). Es decir, son ideologías personales, interiorizadas y que guían nuestras acciones debido a que tienen componentes afectivos, cognitivos y conativos. De esta manera, dan forma y significado a los contextos y situaciones sociales a las que nos enfrentamos y la forma en que actuamos ante ellos. Es aquí donde podemos observar la similitud del término con el paradigma de Kuhn. Al igual que con los paradigmas, son ideas o creencias que guían nuestro actuar. No obstante, los marcos de referencia son implícitos, contrario a la explicitud de los paradigmas. Esto significa que son filtros inconscientes que guían nuestras percepciones y la comprensión (Calleja, 2014, p. 121; Kitchenham, 2008).

Resulta importante mencionar que un marco de referencia se compone de dos dimensiones: hábitos de mente¹⁰ y puntos de vista¹¹ (ver Figura 10).

⁹ El término original es “frame of reference” (Mezirow, 2008, p. 26).

¹⁰ El término original es “habits of mind” (Mezirow, 2008, p. 26).

¹¹ El término original es “points of view” (Mezirow, 2008, p. 26).

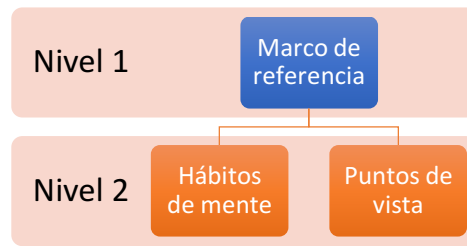


Figura 10 Nivel 1 y 2 de los marcos de referencia. Fuente: elaboración propia.

6.4.2 Hábitos de mente

La primera de las dos dimensiones del marco de referencia es los *hábitos de mente*. Mezirow (2008) lo define como “formas de pensar, sentir y actuar que son extensas, abstractas, orientadoras y que están influenciadas por suposiciones que constituyen una serie de códigos [que pueden ser] culturales, sociales, lingüísticos, educativos, económicos, políticos, psicológicos, religiosos, estéticos y más” (p. 26, traducción propia). Los hábitos de mente no son visibles para otros, pues, como su nombre lo dice, se alojan en la mente del individuo. De tal forma, no son susceptibles a observación y/o retroalimentación de terceros. Sin embargo, los hábitos de mente se articulan de una forma más visible mediante *puntos de vista* (ver la siguiente sección).

Dicho de otra forma, los hábitos de mente son las formas de pensar respecto a un tema o situación en general, y están influenciados por códigos que hemos aprendido a través de nuestras vidas. Por ejemplo, un profesor de edad adulta puede considerar a las tecnologías digitales como inútiles porque durante su formación como estudiante no fueron necesarias o no estuvieron presentes, y su forma de pensar es que no marcan una diferencia significativa en el proceso de enseñanza. De tal forma, la enseñanza tradicional será su forma predilecta de trabajo. Por otra parte, un profesor joven considera que las tecnologías digitales son en extremo útiles porque están presentes en la vida actual, y usar únicamente métodos tradicionales no garantiza la formación significativa de los estudiantes. Es decir, podemos hablar de dos hábitos de mente contrarios: la tecnoaversión (profesor adulto) y la tecnofilia (profesor joven).

En estos dos ejemplos contrapuestos se pueden observar códigos educativos, pues denotan la forma en que se formaron escolarmente dos generaciones distintas. Sin embargo, podrían darse también por un código económico, donde una persona no tenía acceso financiero a las herramientas digitales, que suelen ser más caras. O incluso pueden

existir códigos sociales, donde la presencia de tecnología digital supone un estatus social más alto, al estilo del estado objetivado del capital cultural (Bourdieu, 1986) y el capital tecnológico (Casillas, Ramírez y Ortíz, 2014).

6.4.3 Puntos de vista

El punto de vista es definido por Mezirow (2008) como “la constelación de creencias, memorias, juicios de valor, actitudes y sentimientos que dan forma a una interpretación particular” (p. 26, traducción propia). Contrario a los hábitos de mente, los puntos de vista son susceptibles a observación y retroalimentación de terceros. Si bien estos no son visibles a simple vista, sí son expresados por el individuo, y es como se conocen entre sus allegados. De esta forma, pueden ser disputados contra e impugnados por otros puntos de vista.

Regresemos a los ejemplos de los profesores con tecnoaversión y tecnofilia. Ambos tienen hábitos de mente distintos. Por ende, sus puntos de vista serán distintos y, probablemente, chocarán. Para el caso de la tecnoaversión, un punto de vista puede ser que la tecnología digital distrae a los estudiantes durante clase. Para el caso de la tecnofilia, un punto de vista puede ser que la tecnología digital no puede ser evitada durante clase, y es mejor redirigirla que omitirla. Por un lado, el profesor adulto rechazaría la idea de usar tecnología digital por el temor a perder atención de los estudiantes, mientras que, por el otro lado, el profesor joven prefiere canalizar su uso a algo productivo.

Una característica presente en los puntos de vista es que son, hasta cierto punto, intercambiables entre personas (Kitchenham, 2008, p. 118). Es decir, el profesor adulto puede tratar de implementar una actividad que redirija el uso de las tecnologías digitales en clase, y su experiencia puede ser exitosa. Por un momento, el profesor adulto habría adoptado el punto de vista del profesor joven. Sin embargo, esta prueba y éxito no significa que el hábito de mente sobre las tecnologías digitales haya cambiado en el profesor adulto. Es decir, el profesor adulto puede continuar teniendo una tecnoaversión, en la cual sigue aseverando que las tecnologías digitales no son necesarias. Esta intercambiabilidad no está presente en los estados de mente. Es decir, no podemos probar el estado de mente de otra persona, sólo los puntos de vista (Mezirow, 2000p. 20-21).

A pesar de lo anterior, los puntos de vista son subjetivos y perspectivos. Hablando desde un enfoque físico o espacial, un punto de vista de un evento varía desde la

perspectiva de dos observadores. Por ejemplo, un auto que se mueve de un punto, hacia otro donde están dos observadores, provocará dos puntos de vista por la perspectiva de que se aproxima. La subjetividad hará que se dichos puntos de vista se traduzcan en una interpretación. Un observador puede sólo pensar que el auto se acerca. El otro observador puede ver que el auto se acerca, pero también que existe una amenaza a su integridad. Lo anterior se puede entender debido a algo que Mezirow llama “esquemas de significado” (2000, p. 18).

6.4.4 Esquemas de significado

Los esquemas de significado¹² (E.d.S.) son el componente más pequeño de un punto de vista. Estos se definen como “conjunto de expectativas específicas inmediatas, creencias, sentimientos, actitudes y juicios que tácitamente dirigen y dan forma a una interpretación específica y determinan cómo juzgamos, tipificamos objetos y atribuimos casualidad” (Taylor, 2000a, p. 293, traducción propia). Es decir, un punto de vista está conformado por estos elementos aún más pequeños (ver Figura 11).

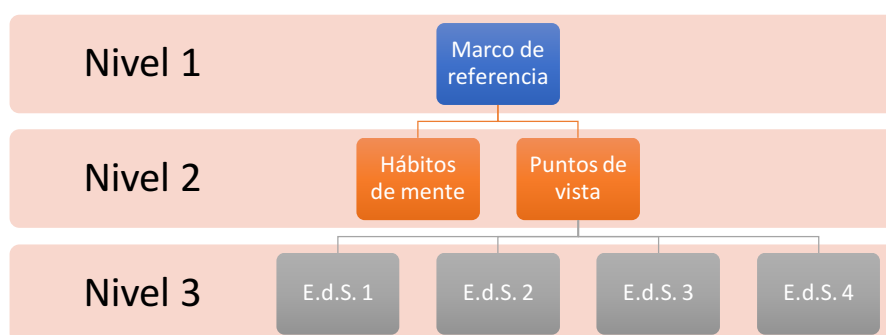


Figura 11 Nivel 1, 2 y 3 de los marcos de referencia. Fuente: elaboración propia.

Mezirow (2000) menciona que los esquemas de significados guían nuestro actuar de una forma automática, incuestionable, excepto bajo ciertas condiciones. Determinan la forma en que vemos las cosas, las consecuencias de ciertas acciones y los eventos y cómo los percibimos. Son totalmente ajenos a nuestra conciencia. Es decir, no tenemos control sobre ello. Mezirow, sin embargo, elabora que pueden ser llevadas al nivel de la conciencia

¹² El término original es “meaning scheme” (Mezirow, 2000, p. 18).

a través de la reflexión crítica. En este caso dichos elementos ya no son incuestionables, sino *cuestionables*. Esto se podría entender mejor con un ejemplo.

Retomemos el ejemplo de la tecnofilia y tecnoaversión (hábitos de mente) y sus puntos de vista. El punto de vista de que la tecnología distrae a los estudiantes en clase se forma a partir de una serie de esquemas de significado. Estos pueden ser tan pequeños, inmediatos e inconscientes, que son difíciles de ver. Ejemplo de estos, relacionados al caso anterior, pueden ser: el celular es para comunicarse, los prohíbo, traen jueguitos en él, no sé usar uno y por eso me desagradan, me parecen cosas para entretenerse, etc.

En conjunto, esos juicios (es para comunicarse), actitudes (los prohíbo), sentimientos (me desagradan) y creencias (es para entretenerse) conforman un punto de vista. De acuerdo a la TAT, un punto de vista no puede ser, entonces, uno de estos elementos. Una creencia no es un punto de vista. Una expectativa no es un punto de vista. Un sentimiento o una actitud no son puntos de vista. Se hace hincapié en esto porque muchas veces, se consideran a estas palabras como puntos de vista.

Vázquez y Liz (2015) señalan que, en el lenguaje ordinario, el término punto de vista puede ser intercambiado por “opinión”, “creencia”, “actitud”, “sentimiento”, y “pensamiento” (p. 2). Esto no debe ocurrir cuando se llega a un nivel más allá del ordinario. Y el presente trabajo va más allá del nivel ordinario. De tal forma, cabe la anterior acotación en un esfuerzo de clarificar aún más qué se categoriza como cada uno de estos conceptos esenciales en la TAT.

6.5 Dar significado y transformación

En esta sección, se explora el proceso práctico de dar significado a una(s) experiencia(s), y luego realizar el proceso de transformación. Aquí es donde se aplican los términos explicados en la sección anterior. Se inicia esta sección con la explicación de las bases. Luego se explica el proceso completo, con los pasos que lo caracterizan. A continuación, se habla en extenso de algunos de los pasos del proceso, los cuales se consideran más importantes en el proceso. Se continúa con un análisis sobre si debe existir un cambio forzoso, y de haberlo, el tipo de aprendizaje que se puede lograr mediante el aprendizaje transformativo.

6.5.1 Las bases

Mezirow dice que “la condición humana puede ser entendida como un esfuerzo continuo por negociar significados impugnados” (2000, p. 3). De igual forma menciona que dar significado a una situación es aprender. De tal forma, cabe mencionar cómo es que, de acuerdo a Mezirow y autores relacionados, se entiende el dar significado, y cuál es la relación con la transformación, y al final, con aprender.

Mezirow (2000) basa su teoría en diversos autores. Kuhn, Freire y Habermas son sus principales fuentes de inspiración. De Kuhn, Mezirow implementa el término “paradigma”, aunque cambia el término a “marco de referencia”. Ya se explicó con anterior el término, pero cabe recordar que es la colección de estructuras a través de las cuales damos significado.

De Freire, Mezirow se basa en la concientización (Calleja, 2014). Ésta es definida como “aprender a percibir contradicciones sociales, políticas y económicas-desarrollando una conciencia crítica-para que el individuo pueda tomar acción contra los elementos opresivos de la realidad” (p. 121). Freire declara la existencia de tres niveles de concientización:

- Intransitivo: Cuando el individuo se siente sin poder de cambiar su situación, principalmente porque ya todo está destinado a ser de una forma.
- Semi transitivo: Cuando existe un intento de cambio, pero no se considera al problema como un sistema de problemas, y se ataca a un problema a la vez sin considerar el elemento social.
- Transitividad crítica: Es una explicación a detalle y organizada respecto a un problema. En este nivel existe una reflexión, pensamiento global y una acción se lleva a cabo. En este nivel se inician los procesos de cambio (Kitchenham, 2008).

De Habermas, Mezirow toma los dominios de aprendizaje. Según Habermas (1984), existen cinco dominios de aprendizaje: instrumental, comunicativo, emancipatorio, normativo e impresionista. Mezirow, sin embargo, toma los dos primeros para explicar la transformación, y el tercero (emancipatorio) está integrado dentro de la lógica del proceso de transformación (Mezirow, 2000). De tal forma, la transformación implica la liberación. Los otros dos dominios no son tomados por Mezirow por no estar relacionados con su propuesta, aunque son reconocidos.

El dominio del aprendizaje instrumental está relacionado con el control y manipulación física de objetos o personas. El dominio del aprendizaje es más complicado. Éste está relacionado con entender qué es lo que los demás quieren decir cuando se tiene una interacción. Esto supone entender un mensaje tanto explícito como implícito, reconocer el contexto, validar el conocimiento que el otro puede tener, y evaluar las intenciones que tiene dicha interacción. Es decir, en el primer caso se trata de aprender a manipular objetos: usar una computadora o un teléfono inteligente. En el segundo caso se trata de evaluar y analizar qué quieren decir con frases como “usa la computadora para distribuir los documentos entre tus alumnos”. Ambos procesos conllevan dos actuaciones y lógicas distintas.

Mezirow (2000, p. 9) sintetiza estos dos dominios de una forma más concreta. El aprendizaje instrumental tiene una lógica hipotética-deductiva, es decir, prueba una hipótesis y luego analiza sus consecuencias. Es decir, prueba una computadora y después analiza qué efectos tuvo esto. El aprendizaje comunicativo tiene una lógica metafórica-abductiva, lo que quiere decir, haz una analogía y deja que cada paso en el proceso de entendimiento dicte el siguiente paso. Esto significaría evaluar sobre la posibilidad que existe de usar una computadora para distribuir contenido entre mis alumnos, luego, considerar si esto tiene una fundamentación real (¿es posible mandar documentos mediante una computadora?). De ser así, pasar al siguiente nivel, que sería investigar de qué forma se realiza, y así continuamente.

En este caso, ambos dominios están íntimamente relacionados. Sólo podré evaluar la factibilidad de un comentario hecho hacia mí (aprendizaje comunicativo) mediante el empirismo (aprendizaje instrumental). Y es en este punto donde el tercer dominio de Habermas, emancipatorio, se lleva a cabo. Como tal, Mezirow confiere este nivel a la combinación de ambos dominios: la transformación (emancipación) sólo se lleva a cabo cuando existe una combinación entre instrumental y comunicativo.

6.5.2 El proceso

Lo anterior es importante explicarlo, pues la transformación sólo es posible si existe una combinación entre el empirismo y la teoría. Para Mezirow, este proceso se lleva a cabo, y se manifiesta, a través del discurso. El *discurso* se define como “el uso especializado del diálogo dedicado a la búsqueda de un entendimiento común y evaluación de la justificación de una interpretación o creencia” (Mezirow, 2000, p. 10-11). Esto quiere decir que el

discurso es la interacción hablada que tenemos con otras personas o grupos de personas con el fin de alcanzar un consenso.

Una característica del discurso es que admite como participantes a todos los interesados, pero que requiere algunas particularidades. Mezirow lista los siguientes requisitos para los participantes de un discurso:

- Contar con información completa y precisa,
- Tener libertad y estar libre de coerción y engaños,
- Tener apertura a puntos de vista alternativos
- Contar con la habilidad de sopesar evidencias y evaluar argumentos de forma objetiva,
- Tener conciencia del contexto en que se emiten las ideas,
- Poseer una capacidad de reflexionar sobre las suposiciones, incluso las propias,
- Tener oportunidades iguales de participar en el discurso,
- Poseer la voluntad de buscar entendimiento y acuerdos
- Poder aceptar el resultado de las discusiones hasta que nuevas discusiones se lleven a cabo y cambien todo nuevamente.

Mezirow (2000, p. 13-14).

En este sentido, cabe mencionar que las discusiones sobre diversos temas, por ejemplo, sobre tecnología, son temas que no siempre son discutidos. A su vez, esta falta de discusión ha llevado, en muchos casos, a que ciertos grupos y sus necesidades no sean escuchadas. Esto sucede no porque no se quiera escuchar a los afectados, sino porque estas discusiones no se llevan a cabo por falta de alguna de las características antes mencionadas. Así, un grupo de profesores que no discuten sobre qué tecnologías implementar en su disciplina no podrán llevar esa discusión a un nivel más alto: aquél donde se elaboran las políticas educativas en materia tecnológica, por mencionar un ejemplo.

6.5.3 *Un dilema desorientador*

Eso es lo necesario para iniciar no sólo el proceso de aprendizaje, sino el de la integración a las discusiones: un dilema desorientador. Mezirow (1978) plantea esto como la base del proceso de transformación. Menciona que un “dilema desorientador” es una crisis en nuestra vida (p. 7), o “una dolorosa reevaluación de nuestra actual perspectiva” (p.

12). Calleja (2012) añade que éstos son situaciones que cuestionan las formas de pensar que habían sido, hasta dicho momento, no cuestionadas (p. 129). De tal forma, los dilemas desorientadores disparan un sentimiento de indefensoría, de incompreensión, de debilidad, de cuestionamiento, de duda y de posible cambio.

Recordemos a los profesores con tecnofilia y tecnoaversión. En el mundo cambiante donde las tecnologías digitales son ya requeridas en gran cantidad de programas académicos. Los profesores con poca o nula práctica en tecnología se encuentran con dilemas desorientadores cuando la institución declara que para 2030 “todos los programas educativos [deberán hacer] uso de modalidades no convencionales” (UV, 2017b, p. 38), mediante “el impulso de tecnologías” y el “fomento al desarrollo de competencias tecnológicas” (p. 31) en la comunidad institucional, combinado con una “adecuación de las políticas [...] de permanencia del personal académico” (p. 30). Sin duda, esto significa un momento de replanteamiento de las formas en que observamos nuestra realidad. Ya no se trata, entonces, de si tenemos aversión o filia por las tecnologías, sino que ahora existen reglas de operación, de acuerdo las cuales un profesor sin intención de implementar tecnología no tiene cabida en la institución.

Un dilema desorientador es sólo el comienzo del proceso de transformación. Éste está seguido de otros nueve pasos:

1. Un dilema desorientador (el primero),
2. Una auto examinación con sentimientos de culpa, enojo, miedo o vergüenza,
3. Una evaluación crítica de suposiciones epistémicas, socioculturales o psíquicas,
4. Reconocimiento de que la situación personal y el proceso de transformación es compartido con otros sujetos en situaciones similares,
5. Explorar opciones para nuevos roles, relaciones y acciones,
6. Planeación de un curso de acción,
7. Adquisición de conocimiento y habilidades para implementar los planes,
8. Probar otros roles de forma provisional
9. Construir competencia y confianza en sí mismo respecto a los nuevos roles y relaciones,
10. Una reintegración a la vida propia de acuerdo a las bases dictadas por nuestras perspectivas.

Calleja, 2014, p. 150; Mezirow, 1978, p. 12, 2000, p. 22

Si bien este listado parece una forma lineal de trabajo, autores como Taylor (2000b) y Pope (1996) creen que estos procesos pueden ser recursivos, en espiral, cumulativos, o incluso, no pasar por todas las fases mencionadas. Es decir, no forzosamente se deben de cumplir unos antes de otros. No obstante, esto no impide el proceso de transformación. Incluso el mismo Mezirow rompe un poco con su modelo original, y en 1991 añade un paso al proceso de aprendizaje transformativo, justo entre el 8 y el 9: renegociar relaciones y negociando nuevas relaciones (Calleja, 2014, p. 131; Mezirow, 1991). Y aunque este cambio no se quedó en trabajos más recientes (Mezirow, 2008), el sólo hecho de haberlo sugerido demuestra que el trabajo no estaba finalizado y que podía aceptar cambios y renovaciones.

6.5.4 Culpa, enojo, miedo o vergüenza

El segundo paso del proceso de transformación es uno importante. Por supuesto no revisaremos cada uno de los pasos, pero éste, primordialmente, se posiciona como uno importante.

Estos sentimientos, respecto a un dilema desorientador, son comunes entre las personas y situaciones nuevas a las que no nos hemos enfrentado. No obstante, Mezirow (2008, p. 28) acepta las críticas hechas por profesores y profesionales respecto a que no se ha hecho un énfasis en el análisis de la importancia que tienen los sentimientos en el proceso de cambio (Taylor, 2000b, p. 160; Wiessner y Mezirow, 2000, p. 334). Esto a pesar de que juegan un rol esencial en los procesos formativos.

Tomemos, nuevamente, el ejemplo de la institución donde los profesores deberán estar actualizados en tecnología, recibirán formación y el cambio en políticas respecto a permanencia en la institución. Un profesor que se tope con dicho dilema desorientador podría tener diferentes sentimientos: miedo (de perder su trabajo), culpa (por no haber tratado con anterioridad de actualizarse en tecnología), enojo (de que se estén realizando cambios sin considerar las características de todos los integrantes de la comunidad), o vergüenza (de tener que admitir que debe recibir capacitación porque no sabe usar las tecnologías digitales). Esta mezcla de sentimientos puede llevar a dos caminos: el rechazo o la aceptación.

Por un lado, el rechazo impide el progreso. Negar el cambio nos transforma en seres estáticos. Por otro lado, la aceptación no debe llevar a un cambio. No, al menos, si se ve desde el punto de vista de la TAT. ¿Por qué? Mezirow menciona que una de las características del aprendizaje transformativo es que *puede* llevar al cambio, pero puede que no.

6.5.5 ¿Cambios forzosos?

Mezirow cree que la transformación es el reordenamiento fundamental de suposiciones (Brookfield, 2000, p. 139). En palabras de Mezirow (2000, p. 23-24), “Un proceso consciente de aprendizaje transformativo requiere que el aprendiz decida actuar en su visión de forma informada y reflexiva. Esta decisión *puede* resultar en acción inmediata, acción retrasada, o una reafirmación razonada de un patrón de acción existente”. Es decir, Mezirow pone sobre la mesa la posibilidad de que no exista un cambio. Y esto ya se ha visto en el contexto y con los sujetos foco de esta investigación.

En 2014 llevé cabo una investigación con un corte distinto con la misma población (Borromeo, 2016). Pude observar que, a pesar de que no existen las condiciones contextuales para implementar tecnología de forma constante, y que los profesores no están constantemente entrenados por la institución, los profesores saben sobre tecnología y las necesidades disciplinares. Sin embargo, también verbalizaron que saben que no se puede llevar a cabo una implementación por las condiciones, principalmente de infraestructura, presentes en la institución. Éste es el punto que Mezirow enfatiza. El aprendizaje transformativo involucra el reflexionar, y puede llevar a un cambio, pero no es un requisito.

Entonces, ¿cuál es el objetivo del aprendizaje transformativo si no es cambiar? Su nombre quizá demuestra que debe haber un cambio. Y sí. Pero este cambio se lleva no en nivel físico, sino en el psíquico y psicológico. Se dice que nuestros marcos de referencia aceptan marcos de referencia similares, a la vez que rechazan aquellos que no son compatibles (Mezirow, 2000, p. 17). Sin embargo, el proceso de transformación debe llevar a la obtención de “marcos de referencia más confiables” (p. 19).

Los marcos de referencia más confiables tienen las características de ser inclusivos, abiertos, diferenciadores, reflexivos, capaces de llevar a un cambio de emociones, e integrativos de experiencias (Kasl y Elias, 2000, p. 230; Mezirow, 2000, p. 19). Esto quiere

decir que no es necesario que nuestros marcos de referencia sean cambiados o reemplazados, sino transformados. Al hacer esto, se vuelven más confiables para nuestras experiencias. Y esta transformación es la que es el foco del aprendizaje transformativo.

6.5.6 Tipos de aprendizaje

De acuerdo a Mezirow (2000, p. 19), existen cuatro tipos de aprendizaje dentro de la TAT. Estos son:

- Mediante el desarrollo [expansión] de los marcos de referencia existentes,
- Mediante el aprendizaje de nuevos marcos de referencia,
- Mediante la transformación de puntos de vista, y
- Mediante la transformación de hábitos de mente.

En el primer y segundo caso, se trata de la obtención de marcos de referencias más confiables. Esto se puede lograr mediante el desarrollo del marco existente. Es decir, se integran elementos diferenciadores que transforman el marco. O bien, mediante la creación de un nuevo marco, y la sustitución del anterior. Como se mencionó anteriormente, los marcos de referencia tienen características cognitivas, conativas y afectivas. Estos elementos son transformativos; se pueden desarrollar. Sin embargo, no se pueden crear de la nada. De la misma forma, los marcos no se pueden “pedir prestados” como los puntos de vista. Así, los marcos no podían crearse de la nada. Es por esto que considero que Mezirow erra en este segundo punto. Sólo se pueden transformar, no crear de la nada.

Esto parece confirmarse con los otros tipos de aprendizaje que se llevan a cabo en la TAT. Los dos restantes tienen la palabra clave “transformación”. Si bien en el primer tipo de aprendizaje no existe esta palabra clave, el desarrollo es un proceso mediante el cual algo se transforma.

Estos dos siguientes tipos de aprendizaje están relacionados con la transformación de puntos de vista y hábitos de mente. Los primeros son los que son altamente transformables, siendo los segundos más difíciles de cambiar (Mezirow, 2008). Por este motivo es que es necesario mencionar que los puntos de vista son los primeros en cambiar, antes que los hábitos de mente. Es decir, el proceso de transformación inicia desde los elementos más pequeños hasta los más grandes (ver Figura 12); de lo particular a lo

general. Esto es contrario a la forma en que se muestran de forma jerárquica común (ver Figura 11).

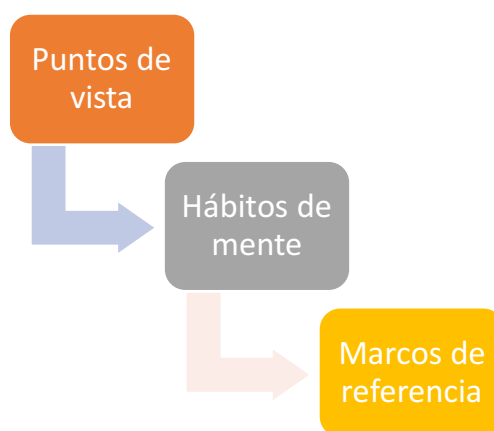


Figura 12 Transformación desde elementos pequeños a grandes. Fuente: elaboración propia.

Con lo anterior no deseo mostrar que los cambios de puntos de vista son muy fáciles, sino que comienzan ahí. Mezirow dice que es posible pedirlos prestados de otros sujetos, contrario de los otros elementos (Mezirow, 2000). Esto significa que la transformación comienza con el acto de cuestionarnos nuestros propios puntos de vista. Si se llega al nivel de la reflexión crítica (algo que no siempre se logra), entonces es posible que exista un cambio en los hábitos de mente. Si esta reflexión es profunda, incluso puede llegar a trastocar a los marcos de referencia, desarrollándolos y expandiéndolos. En cualquiera de estos casos, existe un aprendizaje. Aun cuando sólo sea en un nivel.

Ejemplifiquemos con los profesores con tecnofilia y tecnoaversión, y en cuya institución el cambio a una educación más tecnologizada es necesaria. El profesor con tecnoaversión decide intentar implementar una herramienta en la clase. Se apoya de compañeros más experimentados en el tema, y le sugieren realizar algunas actividades que se apoyan con tecnología digital. En este caso se está actuando en el nivel de puntos de vista, puesto que se toman prestados de otros sujetos para probarlos. Ya sea que la experiencia sea buena o mala, el profesor habrá obtenido información respecto a nuevas técnicas en clase. Si reflexiona de forma crítica respecto a la experiencia, existe un aprendizaje.

Si en el ejemplo anterior el profesor decide intentar nuevamente el uso de tecnología digital y realiza reflexiones críticas al respecto, puede llegar al nivel de hábitos de mente.

Recordemos que llegar a este nivel no es necesario. Todo puede detenerse en el nivel de puntos de vista, pero la simple reflexión y consideración se vuelve un aprendizaje.

6.6 Relación con las políticas educativas

La teoría del aprendizaje transformativo no tiene una relación directa con las políticas educativas. Por esto, esta sección se dedica a relacionar estos dos temas, claves en la presente investigación, usando elementos de ambos asuntos.

En primer puesto, se debe enfatizar en que Mezirow (2000, p. 19) menciona que los marcos de referencia confiables son aquellos que brindan posibilidades a los actores de integrar diversos conocimientos a sus experiencias. Es decir, resultan ser filtros para las experiencias nuevas, tomando lo “que sirve” y descartando “lo que no”. Asimismo, Mezirow confía en que el discurso, mediado por el lenguaje, es un elemento que permite a los sujetos expresarse respecto a sus conocimientos, experiencias, vivencias y gustos (Mezirow, 2000, p. 10-13). Para que exista una posibilidad de que el sujeto lleve a cabo con otros un discurso, una discusión, una participación, una intervención, y que sea escuchado, se requiere que el sujeto tenga interiorizado un conocimiento respecto a lo que está discutiendo. No solemos hablar sobre aquello que desconocemos, y esta práctica se extiende al plano profesional y académico.

Por tanto, es necesario que los profesores tengan interiorizadas las características del discurso. De no hacerlo, existen dos posibilidades que les impactan al momento de la elaboración de políticas educativas en el nivel institucional. La primera es que existe la falta de discusión interna. Esto quiere decir que, debido a su desconocimiento sobre el tema, los profesores no tienen o no quieren realizar discusiones que impacten a la vida académica (de profesores y estudiantes) respecto a un tema en particular a plazo corto. En temas tecnológicos, podemos hablar de la falta de integración de, por ejemplo, bases de datos especializadas, software especializado, buenas prácticas sobre tecnología (respeto de derechos de autor, ciudadanía digital, etc.), o temas similares (Casillas y Ramírez, 2017). Esto tiene dos vertientes sobre el tema. Una, que existe estatismo dentro de la disciplina. Y dos, que, por ende, existe estatismo de la disciplina dentro de la institución.

Esta última situación se relaciona con la segunda posibilidad de la disciplina en relación a políticas tecnológicas. Debido a que no existe discusión interna respecto a qué se necesita en materia tecnológica, las discusiones que integran a varias o todas las

disciplinas de una institución pueden no integrar a esta disciplina (porque no declaran que necesiten apoyo tecnológico), o si la integran, los temas no se discuten. De cualquier manera, el resultado es el mismo: existe un estatismo de la disciplina dentro de la institución. Esto ya fue identificado en un primer momento en un trabajo previo con profesores de inglés de la misma institución, resultando en lo que llamé el “círculo vicioso de las TIC y los profesores de Lengua Inglesa” (Borromeo, 2017, p. 156) y que se puede ver en la Figura 13.



Figura 13 Círculo vicioso de las TIC y los profesores de Lengua Inglesa. Fuente: Borromeo (2017, p. 156).

He de señalar problemas que puede presentar este círculo. En primera, fue elaborado en 2015 con información recogida en 2014. El contexto y el tiempo es distinto, pero no por mucho. Este fue resultado de la investigación que realicé con profesores de lengua inglesa, exclusivamente, de la misma Facultad de Idiomas de la UV. Se retoma éste porque brinda una problematización al fenómeno estudiado. Sin embargo, durante la etapa documental del presente trabajo fue posible observar que la situación no es completamente distinta. Si bien la institución no tiene una política que se llame “de no equipamiento”, hoy puedo decir con certeza que ignorar un problema que se ha presentado en la Facultad y que ha sido vocalizado por la comunidad es sinónimo de una política de omisión por parte de la institución. Y en este tenor, el resto del círculo toma forma y se justifica en el hecho de que el tema no ha sido tratado de forma efectiva, sino, en el mejor de los casos, de forma paliativa.

De la misma forma, el aprendizaje instrumental y comunicativo juegan un rol imprescindible en la formación de los profesores en este contexto. El poder utilizar las herramientas lleva, de forma incremental, al dominio e interiorización de la misma (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014). Esto está relacionado con la capacidad de discernir entre los dichos de terceros sobre lo que se puede lograr con dichas herramientas (aprendizaje comunicativo. De tal forma, pareciera que una primera instancia para el mejoramiento de las condiciones de los profesores y su integración a la discusión respecto a las tecnologías, es el desarrollo de las condiciones en que se desenvuelven. Sin embargo, no porque se avance en las condiciones se mejora en el dominio de las habilidades.

Ya se ha demostrado que la sola implementación de tecnología no soluciona el problema de fondo (Cabero, 2002). De tal forma, parece que existe la necesidad de mejorar de manera integral todo el entorno en que los profesores se desenvuelven. Así, un camino inicial para la atención de estos problemas sería la atención de necesidades académicas básicas: equipamiento y entrenamiento. Esto significaría que una combinación de ambos permitiría la reflexión crítica entre los profesores respecto a qué situaciones en particular necesitan ellos mismos tratar. La transformación debe ser endógena.

6.7 Gobernanza en red

La Teoría del Aprendizaje Transformativo permitirá comprender la aceptación de los cambios por parte de los profesores. Pero aún queda un espacio para la comprensión de su participación ante los nuevos conocimientos que se hayan adquirido, y cómo estos pueden impactar la toma de decisiones. De este modo, se ha decidido que la integración de la gobernanza en red es de vital importancia para una sociedad conectada donde todos deben tener la posibilidad de participar, de decidir sobre sus propios problemas, y de mantenerse al tanto de las políticas que se generan para atender problemas que les conciernen a los miembros de dicha sociedad. Subrayamos que las decisiones que se tomen deben ser informadas. Y de ahí que se recalque el papel del aprendizaje, de la experimentación y de la reflexión.

Lo anterior es particularmente importante cuando analizamos la educación superior, y la esfera de influencia de sus actores. La educación superior forma parte de un esquema de mejora de la sociedad. Kent (2002) señala que la educación superior es vista como una institución al servicio de la sociedad. Esto significaría que lo que pase en las instituciones de educación superior impactará, de una forma u otra, a la sociedad. Las decisiones que

se tomen dentro de ella formarán a los futuros profesionistas con una determinada visión de cómo debe ser el mundo profesional. De tal manera, se requiere que las decisiones se tomen cuidadosamente en las IES. Y de la misma forma, los actores involucrados (profesores, estudiantes, administrativos y autoridades) deben ser considerados dentro de la toma de decisiones, pues al final, lo que pase dentro de las IES saldrá a la sociedad a través de sus egresados. Así es como nace la importancia de la gobernanza en red.

Definición

Para comprender este término (gobernanza en red), primero es necesario comprender qué es gobierno. Rhodes (1996) define gobierno como “la actividad o procesos de gobernar una sociedad particular [...] realizado por personas que tienen un puesto de gobierno” (p. 652). No obstante, hace una diferenciación entre Gobierno (con ‘G’ mayúscula) en el sentido político-administrativo (un puesto público, generalmente de elección popular y que dirige un municipio, provincia, estado o país) y un gobierno (con ‘g’ minúscula) en el sentido de meramente dirección, toma de decisiones, un jefe de una empresa, un director escolar, etc. Es esta diferencia la que nos permite comprender que la gobernanza puede ser implementada en espacios más allá de la dirigencia de una región político-administrativa (Gobierno), y aplicarse a la administración de empresas privadas, organismos, juntas, e incluso, instituciones de educación. Lynn, Heinrich y Hill (2000, p. 235), mencionan que la gobernanza trata precisamente de este último aspecto, pero menciona que no depende de una cabeza únicamente, sino de un grupo de personas que toman las decisiones que mejor consideran se aplican en sus situaciones particulares.

Originalmente, el término gobernanza fue relacionado más con el Gobierno. Siendo los representantes de elección popular los que han sido los elegidos para generar las políticas que se aplicarán a la sociedad (o grupos de la misma). No obstante, argumenta Rhodes (1996, p. 653), los movimientos de vinculación entre sociedad y Gobierno comenzaron a ser más cercanos a inicios de la década de 1980, lo que supuso algunos cambios en la forma en que se generan políticas. El enfoque que se comenzó a tomar fue el de tratos entre ambos lados, distinguidos por la confianza y el entendimiento. Este movimiento se comenzó a estudiar en el Reino Unido, y pronto comenzó su camino hacia fuera del Gobierno y hacia los diferentes gobiernos (compañías, organismos, juntas, sociedades, asociaciones, etc.). Lynn, Heinrich y Hill (2000), señalan que esto aplica para grupos autónomos (como universidades, asociaciones, organismos), el mundo financiero

(empresas nacionales e internacionales, banca privada), programas sociales federales (en algunos países) y redes de proveedores de servicios públicos.

Las redes de entendimiento dieron nacimiento a una nueva forma de observar las relaciones G(g)obierno-sociedad/grupos. Se implementaron diversas formas de gobierno, principalmente en contextos privados, y estos nuevos usos y reglas llevaron a que la gobernanza comenzara a ser más dependiente de varios miembros de una red, que sólo de unos cuantos. Así, Rhodes (1996) brinda una definición de lo que es gobernanza: redes interorganizacionales que pueden organizarse por sí mismas (p. 660), además de que estas redes tienen miembros que trabajan de manera conjunta para lograr objetivos y metas específicas (Lynn, Heinrich y Hill, 2000, p. 235). Esta definición puede parecer confusa, a pesar de ser relativamente corta y concisa. Para entenderla mejor hay que entender sus palabras y luego observar las características de las mismas.

En primera instancia, el prefijo “inter-” dicta que existe una relación mutua, recíproca o entre dos o más cosas. Es decir, “interorganizacional” significa que hay una organización mutua entre dos o más cosas. Pongamos esto en el ejemplo de las redes, las cuales son, por definición, interorganizacionales. Cada red cuenta con diversos nodos, los cuales (todos) pueden tener una relación entre ellos o no, pero en definitiva existe relaciones entre dos o más de los nodos. Esta aproximación es mejor entendida con una imagen (ver Figura 14).



Figura 14 Ejemplo de una red de redes. Fuente: elaboración propia.

Este tipo de organizaciones es ampliamente conocido en el ambiente comercial, donde los competidores, aliados, proveedores, compradores y otros miembros de la red se organizan entre ellos, logrando una interorganización. Pero no sólo se encuentran en ambientes comerciales, sino también en el ámbito político, social, educativo y más.

También es necesario mencionar y explicar características que Rhodes (1996, p. 660) señala que tienen las redes y, por supuesto, esto aplica para las redes de la gobernanza. Rhodes señala que son 4: interdependencia entre organizaciones, interacción continua entre miembros de la red, interacciones similares a un juego, y un grado de autonomía del Estado (listadas originalmente en ese orden). Estas características son consideradas igualmente para este trabajo, aunque en un orden distinto por motivos de importancia para la investigación. Exploremos cada característica a continuación.

Autonomía del Estado

Primero, se debe tener un nivel de autonomía del Estado. Este punto Rhodes lo coloca en última instancia en su análisis (Rhodes, 1996, p. 660), pero se decide que sea la primera característica en este trabajo porque la Universidad Veracruzana es autónoma del Estado en términos de gobernanza. Aún depende de éste en términos económicos, pues su presupuesto es obtenido del mismo, aunque bajo reglas de operación bien establecidas. El 90.7% del presupuesto de la institución proviene de los Gobiernos Estatal y Federal (UV, 2019b), lo que significa que la institución no podría funcionar como lo hace sin el financiamiento Estatal y Federal. Aún con esta dependencia financiera, la Universidad Veracruzana cuenta con autonomía de gobierno, donde ellos pueden autogobernarse, seleccionar a sus autoridades, establecer cómo se ejercerá el presupuesto, y fijar los requisitos de ingreso y permanencia para personal académico, docente, técnico, administrativo y estudiantes, entre otras atribuciones que le brinda la Ley de Autonomía.

Sin duda la autonomía es requerida para poder funcionar con un alto grado de independencia de los intereses político-administrativos del Gobierno. Anteriormente la UV era dependiente del Gobierno del Estado de Veracruz, y el Rector era elegido de forma directa por el Gobernador del Estado sin terna sugerida por alguna entidad y sin participación de la sociedad (Pérez, 2008, p. 391). La elección de la autoridad, y por ende las decisiones internas, estaban permeadas de las necesidades e intereses políticos del Gobernador del Estado en turno. La institución funcionaba como una oficina de Gobierno, con todas las deficiencias y características del mismo.

Con la autonomía obtenida en 1996, la Universidad Veracruzana se volvió vigilante y resolutor de sus propias necesidades. A la vez, también se volvió el culpable de sus propios problemas. Y en ocasiones, aunque existan crisis políticas (internas o externas), el Gobierno no cuenta con posibilidad de intervención. De igual manera, cualquier intento de intervención en temas internos es visto como un movimiento hostil por parte de la comunidad académica de la institución.

Con la autonomía, viene un reacomodo de poderes internos. En el caso de la UV, la elección del Rector ya no estaba supeditado al deseo de una sola persona. En vez de eso, se creó la Junta de Gobierno, un conjunto de 9 personas quienes mediante votación seleccionan al próximo Rector de los postulantes existentes (UV, s.f., Art. 16). El Rector, a su vez, propone ternas para ocupar la Secretaría Académica y la de Administración y Finanzas, puestos que finalmente son seleccionados por la Junta de Gobierno. En general, otras posiciones claves, como Directores de Facultades e Institutos también son seleccionados mediante ternas propuestas por diferentes autoridades de la institución. Esto trata de asegurar la posibilidad de una elección justa, y de remover el poder total de una persona.

En ninguno de los casos anteriores se escucha, sin embargo, la voz de los grupos académicos que conforman la institución. Esto es algo particular de la UV, puesto que algunas otras instituciones, la participación de la comunidad académica es evidente y promovida como parte de un proceso democrático de elección de autoridades. Ejemplo de esto es la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde el Rector es elegido mediante los consejeros universitarios, que son elegidos por los estudiantes (BUAP, 1999). Esto significa que en la elección de la autoridad más importante de la institución, la comunidad realmente tiene una participación. En este sentido, la UV cuenta aún con un camino que considerar seguir para retener la autonomía del Estado, pero nivelando esto con la necesidad de involucrar a su comunidad académica en la toma de decisiones de primera instancia. Ahora toca turno a la interdependencia, otra característica mencionada por Rhodes.

Interdependencia

En segundo lugar, menciona Rhodes (1996) debe haber interdependencia entre organizaciones. Al igual que con la 'interorganización', la 'interdependencia' habla de la dependencia que tiene un nodo de una red con otro. La gobernanza de la que habla Rhodes

es entre entidades gubernamentales con la sociedad. Para el caso del análisis de interdependencia de una entidad como la Universidad Veracruzana debemos modificar un poco esta definición y observar los nodos con los cuáles tiene interdependencia la institución.

Se tiene dependencia con los Gobierno Estatal y Federal. Como se mencionó anteriormente, la dependencia que tiene la UV con el Gobierno Estatal y Federal es por medio del presupuesto. Sin éste, no podría llevar a cabo sus funciones sustantivas y cumplir con sus obligaciones con los trabajadores, tal como sucedió en 2016. Igualmente, tiene una clara relación de interdependencia con la sociedad. La Universidad Veracruzana está obligada por su Ley Orgánica a estar vinculada con la sociedad, de forma que ofrezca posibles soluciones a los problemas de la misma y planteando alternativas para el desarrollo, así como promoviendo la cultura, mientras que recibe apoyo necesario de la sociedad (UV, 1996, Art. 4º), algo que ya señaló Kent (2002) en cuanto a la relación que existe entre universidades y sociedad. En este caso, es posible observar que la relación es de ida y vuelta. Por un lado, la sociedad brinda financiamiento (pues los fondos que llegan a la institución son de origen público), y en retorno, la institución se compromete a poner el conocimiento a servicio de la sociedad.

De igual forma, se tiene una interdependencia con los profesores. La función sustantiva más importante de la institución es la docencia, tal como se da cuenta en la Ley Orgánica y el Estatuto General. Por este motivo, no cabe duda que los profesores son las bases sobre las cuales descansa el llevar a cabo dicha función. Sin los profesores, la docencia no sería posible y, por tanto, la primera función sustantiva sería imposible de lograr. De igual forma, la institución es la responsable de la formación, actualización y profesionalización docente, de manera que se observe el mejoramiento de sus capacidades, las cuales impactarán en la sociedad a través de la formación de profesionistas con mayor preparación. A su vez, los profesores deben estar comprometidos con llevar a cabo acciones que los dirijan a su mejoramiento, tomando todas las oportunidades de mejoramiento que le presente la institución. Nuevamente es posible ver una relación de interdependencia. Un lado da, el otro recibe, y se alimentan mutuamente.

La última instancia de interdependencia es con los estudiantes. Si la docencia requiere a los profesores para llevarse a cabo, el binomio no estaría completo sin los educandos. Los estudiantes, y sus familias, confían su educación a la institución, por su

prestigio y calidad. A la vez, la institución confía en que los estudiantes realicen sus aportaciones económicas a través de inscripciones o uso de servicios de la misma, y que sean dignos representantes de la institución en la sociedad y otras instancias en que participe. Ambos elementos son clave para que la relación institución-estudiantes funcione y sea recíproca.

Interacción continua entre miembros de la red

En tercer lugar, sugiere Rhodes (1996), una característica más de la gobernanza es la interacción continua entre miembros de la red. Rhodes menciona que existe una necesidad de mantener una interacción entre los miembros. No es posible que exista la gobernanza si no existe una relación. Esto es normal. Si existe una relación entre miembros (nodos), la interacción es algo típico, e incluso inevitable. Las relaciones de interorganización e interdependencia se basan en este continuo intercambio de ideas, conversaciones, esfuerzos y reciprocidad. Cuando éstas se rompen, la red sufre cambios y reconfiguraciones y debe, por tanto, merecer un análisis nuevo.

Las universidades están continuamente llevando a cabo procesos de relación con estudiantes, profesores y sociedad en general. Hay peticiones de un lado, y respuesta del otro. De igual forma, los proveedores de servicio que tienen una relación comercial con la institución deben igualmente, de alguna forma, tener una relación con los usuarios finales (soporte técnico, atención al cliente, solución de problemas, etc.). Cuando uno de estos nodos deja de llevar a cabo funciones de comunicación e interacción, la red sufre cambios. Puede ser por la cancelación de servicios, la baja de estudiantes de un programa educativo, la rescisión de contrato con trabajadores eventuales, o ejemplos similares. Sin embargo, el hecho de que la interacción se vuelve inexistente para algunos nodos, no rompe del todo la interacción con otros nodos de la red. Recordemos que, a través de otros nodos, por lejanos que se encuentren del grupo principal, la red continúa funcionando, pero con una configuración distinta. De ahí que surja la necesidad de reanalizar los cambios significativos que tiene una red por la falta de interacción entre ciertos nodos.

Reglas establecidas y respetadas por los miembros

Finalmente, Rhodes (1996) menciona que las interacciones deben contar con reglas establecidas y respetadas por los miembros. Rhodes define a estas reglas como *game-like* (similares a un juego), y parece ser una definición que encaja a la perfección la naturaleza

de las mismas. Primeramente, se debe recordar que las reglas han sido establecidas a través de las formas de interrelación de los miembros. Por ejemplo, las reglas de la UV con la sociedad (y viceversa) están definidas por leyes que buscan el mutuo beneficio de los actores. Estas reglas, aunque en algunos casos con limitaciones y fronteras borrosas, están escritas e interiorizadas, se practican y se trata de hacerlas cumplir. Cuando se rompen o cuando no se respetan, existen mediadores que tratan de hacer que se vuelva al camino como se había planeado. Ejemplo de esto es la forma en que la UV tuvo un encuentro por el financiamiento en 2016, o cuando la Rectora propuso un cambio a la Ley Orgánica en 2018.

En segundo lugar, hay reglas no escritas. Muchos juegos no indican que no se debe hacer trampa, pero los jugadores se consideran confiables y que no llevarían a cabo una actividad como ésta. Sin embargo, sucede, y cuando eso pasa debe haber formas de tratar estas situaciones. Generalmente se hace mediante la ‘no limitación’ de poderes de los miembros de una red a través de las leyes y reglamentos. Por ejemplo, se adicionan a reglamentos o estatutos reglas como “Lo no previsto en este reglamento/ley se pondrá a discusión de la autoridad competente”. En este tenor, todos están de acuerdo en ‘jugar’ el juego en que se encuentran con las reglas que han sido establecidas, y de no estarlo, cualquiera puede salir del ‘juego’. Un estudiante puede pedir su baja por no agradaarle el programa educativo en que está, un profesor puede pedir su baja por no coincidir con las metas de la institución, la institución puede rechazar su inclusión a una asociación de universidades si no comulga con las metas a futuro, etc. Sin embargo, mientras los miembros de la red se encuentren conectados, se encuentran ‘jugando’ bajo las mismas reglas.

Autoorganización

De igual forma, se debe entender la autoorganización. Éste ya no forma parte de las características que menciona Rhodes, pero es importante considerarlo y comprenderlo, debido a que las redes (como la de gobernanza) son autoorganizadas. Al igual que con el último punto, en donde los involucrados juegan con reglas establecidas y respetadas por los actores, la autoorganización funciona a través de la regulación interna. Son los nodos de la red los que deciden cómo se organizan dentro de la misma, esto con base en necesidades propias. Sin embargo, y tomando en cuenta la forma de organización en red

que propone Castells (2000), los nodos son tanto independientes como dependientes, y pueden formar parte de una red exclusiva o de varias. Señala Castells que

“la actuación de la red dependerá de [...] su capacidad de conexión, es decir, su capacidad estructural para facilitar la comunicación libre de ruidos entre sus componentes; y su consistencia, esto es, el grado hasta el cual se comparten intereses entre los fines de la red y los de sus componentes”.

Castells (2000, p. 240).

Castells habla particularmente de las redes apoyadas por tecnologías de la información, pero su modelo no deja de ser útil para entender la forma en que las redes normalmente se organizan. Así, podemos decir que ésta es la forma en que se crean y organizan las ‘redes de redes’: sin un centro, sin jerarquías. Visto de una forma gráfica, se puede observar una red de redes que figura algo como la Figura 5.

Las redes informáticas son organizadas de esta forma. No obstante, al ser dependientes de los administradores de la red, de las necesidades y características de la infraestructura, del contexto donde se instalen, y otros aspectos, las redes informáticas no tienen la capacidad de autoorganización. Es decir, son organizadas *a priori*. Contrario a esto, están las redes sociales (entiéndase no en el sentido de las *social media*, sino *social network*, o la forma en que la sociedad se organiza). Si vemos a las redes sociales y las analizamos, es posible observar que son autoorganizadas. Cada nodo decide con quién relacionarse. Cada grupo decide con qué otro grupo realiza intercambios sociales. Y entre miembros de cada grupo (nodo), puede existir una relación con otros grupos, u otros miembros de otros grupos, lo que permite que haya mayores posibilidades de interacción entre nodos desconectados.

Así, la gobernanza en red tiene diversas características que deben considerarse para ser tal. Esto es de suma importancia cuando es momento de tomar decisiones, pues los miembros de la red son los que deben proponer sus reglas, no los externos. En un modelo de gobernanza de red, como se señaló, la intervención del Gobierno es inaceptable, pero se puede considerar, siempre y cuando las relaciones internas se vean mejoradas. Pero a la vez, las decisiones unilaterales del gobierno (las autoridades educativas, en este caso), son igualmente inaceptables si no están propuestas, evaluadas y aceptadas por los miembros de la red. El tomar decisiones unilaterales, significa que la gobernanza no es en

red, sino jerárquica. En dicho caso, estamos hablando de timoneo, no de interrelación. Esto tampoco es recíproco. Es decir, para que la gobernanza en red suceda, debe de ser común.

Ejemplificación sobre la gobernanza en red

Considero que es importante mostrar un ejemplo de la gobernanza en red para comprenderla por completo. Tomaremos a la Universidad Veracruzana como el ejemplo, esto permitirá que se entienda el contexto donde el trabajo se llevó a cabo.

Una red requiere, como ya se mencionó, de nodos. En una red computacional, los nodos son dispositivos digitales (computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas, etc.). En una red social, los nodos son personas. En el caso de la Universidad Veracruzana, se proponen como nodos a los siguientes miembros: cada profesor; cada estudiante; cada técnico-docente; cada empleado administrativo de la UV; cada miembro de la sociedad que está involucrado en el desarrollo de la institución, o que le impacta sus acciones; cada empresa con la que la UV tiene una relación comercial (y a la vez, los nodos que la constituyan); cada socio académico de la UV; cada institución de enseñanza que envíe o reciba estudiantes de o para la UV (y sus nodos); cada municipio del Estado de Veracruz que aprobó la autonomía de la UV (y sus nodos); por mencionar algunos. En esta lista podemos ver no sólo personas físicas, sino morales también.

Existen también los grupos. La topología de las redes computacionales permite una gran cantidad de formas de organización de redes, pero una que es ampliamente usada por su facilidad de organización es de estrella (Sandoval, 2011). En las redes sociales, igualmente podemos encontrar una organización similar, donde los grupos se conectan mediante una persona en común y alrededor de ella. Esto no los excluye de otros grupos, ni los desconecta, simplemente se mueven de una posición a otra dependiendo las condiciones del momento y lugar. Para este caso, los grupos existentes en una red pueden ser muchos. Tomemos a los nodos profesores y consideremos algunos de los posibles grupos en los que se puedan encontrar (un nodo puede pertenecer a varios grupos): por tipo de contrato (tiempo completo, medios tiempo, por horas, interinos), por pertenencia a programas de productividad (miembros del SNI, perfil deseable PROMEP/PRODEP, con productividad institucional), miembros de una de una Facultad o Instituto (de una carrera, de posgrado, con descarga académica, de una disciplina, con carga en más de una Facultad o Instituto), etc.

Estos nodos están integrados dentro de un grupo que podría ser denominado “Universidad Veracruzana”. Pero igualmente pueden estar integrados en otros grupos (como los mencionados anteriormente) y estar relacionados con nodos de otros grupos, tal como se observa en la Figura 15. Y dicho nodo, y dichos grupos pueden decidir mover su forma de organización, de manera que se relacionen con quienes crean necesario o prudente. Esto impacta en la organización final de la gran red (la red de redes), y se vuelve el foco de esta parte: se autoorganizan. Ésta es la característica final de la gobernanza de Rhodes.

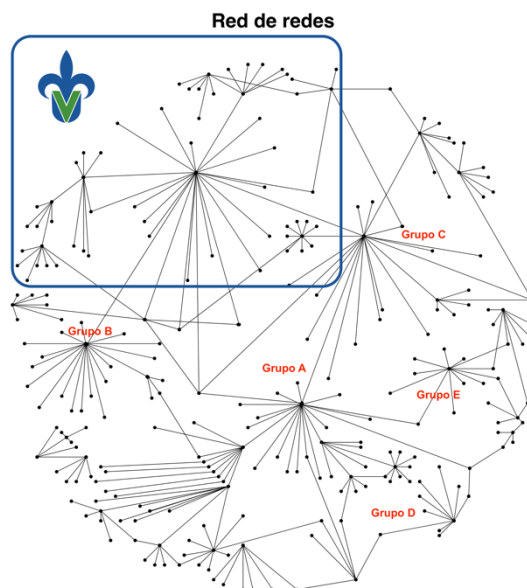


Figura 15 Red de redes, grupo de la UV con otros grupos. Fuente: elaboración propia.

Se ha analizado la forma en que funciona la gobernanza en red. Existen miembros que son los creadores de las reglas—y a la vez reglamentados por las mismas—, existen grupos que se integran por los miembros—y que pueden pertenecer a más de un grupo—, y existe la libertad de autoorganizarse—siempre dependiendo de las reglas establecidas. Pero ésta es sólo la forma en que se organiza. En el tema de la toma de decisiones, la UV funciona como una jerarquía, no como una red tipo estrella. Es decir, se organiza de una forma, pero se administra de otra. Clark (1983) señala que esto es común, pues en una organización educativa, siempre habrá ciertas personas y/o grupos con mayor poder que otras, y eso se da por la propia forma de organización de la institución. En la UV, la organización es jerárquica.

Lo anterior significa una contrariedad para la toma de decisiones. Se antepone la jerarquía organizacional y administrativa a la funcionalidad de la red. Se limita el poder de toma de decisiones debido al nivel jerárquico que tiene cada miembro, en vez de ver la organización como una red, y que todos tienen que ver con la toma de decisiones, pues a su vez se ven impactados por las mismas. Esto puede parecer una situación a nivel nacional e incluso mundial. No obstante, se remarca el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde la toma de decisiones, al menos sobre TIC y desde la Dirección de Tecnologías de Información, se realiza de una forma inclusiva (UANL-DTI, 2019). La organización es igualmente jerárquica, pero la experiencia que tienen es que las políticas funcionan mejor si se generan considerando a los involucrados. De tal forma, existen antecedentes nacionales de instituciones autónomas cuya forma de organización no impide que la toma de decisiones se lleve a cabo de una manera integral, al estilo de la gobernanza en red.

Gracias al análisis y consideración de la gobernanza en red podemos comprender mejor la toma de decisiones, los procesos que se llevan a cabo para lograrlo, y el cómo implementarlo de forma práctica. Cabe aclarar que son principios que muchas veces son idealistas. Es decir, no es fácil aplicarlos por motivos organizacionales, de voluntad política o legales. Pero no habría motivo para no hacer el intento de llevar a cabo cambios que permitan que la gobernanza en red se aplique. En muchos casos, lo único que tiene que realizarse es una modificación de la forma de llevar a cabo los procesos, pues la flexibilidad se encuentra dada en la organización y en las reglas. De ahí que muchas veces, la decisión de no tomar en cuenta a los involucrados y futuros impactados por las políticas sea meramente una falta de voluntad política.

Conclusiones

Dos elementos permean el presente trabajo: el aprendizaje y la gobernanza en red. Estos elementos pueden parecer no relacionados, pero se ha visto que los involucrados en el proceso de enseñanza saben qué se necesita dentro de sus academias. Un profesor que conoce los elementos que conforman sus procesos educativos, que sabe qué herramientas se pueden implementar, y de qué forma usarlos seguramente traerá un gran aporte a su disciplina. Por supuesto, para lograr conocer los elementos útiles es necesario que las personas pasen por un proceso de aprendizaje. En este tenor, la Teoría del Aprendizaje Transformativo cobra relevancia. En el caso de los profesores se da a través de la formación y de la aplicación de sus conocimientos recién adquiridos en ambientes educativos propios

y conocidos por los mismos. Es decir, se prueba en sus clases, en sus aulas, en sus prácticas docentes, en sus evaluaciones e incluso en las discusiones internas que se tienen. Aquí está el elemento del aprendizaje transformativo.

Por otro lado, la toma de decisiones debe ser integral. Deben considerarse a los involucrados y que serán impactados por las políticas educativas que se aplicarán. Si una política no está hecha de forma inclusiva, como se ha visto, puede fallar. Pero si los involucrados en la toma de decisiones son los mismos que han sido transformados por sus prácticas, pruebas y conocimientos, entonces la toma de decisiones no sólo es adecuada, sino contextualizada y focalizada en los problemas que sufre la comunidad académica (y la sociedad en general, en realidad). De ahí que el aprendizaje transformativo (haya cambiado prácticas o haya consolidado las previas), es crucial para poder tener personas involucradas en la toma de decisiones que puedan fundamentar sus participaciones con solidez, y no con opiniones desinformadas.

La Teoría del Aprendizaje Transformativo y la gobernanza en red no son elementos innovadores de forma independiente. Cada uno tiene una larga trayectoria en sus campos. Pero una combinación de elementos permitirá observar los procesos con una visión fresca e innovadora. La innovación ya no tiene por qué darse en niveles técnicos (como la aplicación de una tecnología en la educación), sino en los procedimentales y epistemológicos. Por este motivo, la combinación de ambos elementos se considera que podría brindar una serie de respuestas que sean de interés social, y un proceso mediante el cual las instituciones puedan observar sus tomas de decisiones y considerar si la visión que llevan es adecuada, o si existe un espacio para intentar brindar oportunidades a los actores de la sociedad para que participen en la toma de decisiones, y que se haga de una manera informada. Es una oportunidad para que las instituciones implementen los principios del aprendizaje transformativo, lo analicen, e incluso lo lleven a cabo, para luego analizar si su aplicación fue idónea. Y si esos intentos se llevan a cabo con la toma de decisiones, entonces podríamos encontrarnos con una posible nueva forma de tomar decisiones de forma integral, y con un proceso del cual se podría aprender a nivel institucional.

Capítulo 7. Estrategia Metodológica

Introducción

La planeación de la parte práctica de una investigación es el sustento de la viabilidad y validez de la recolección de datos. Un proceso poco planeado, una herramienta de recolección de datos sin una base sólida, o el mismo levantamiento de información sin cuidado o fuera de lo que se planeó puede significar que la información no tenga validez por no estar relacionada a los objetivos de la investigación. Por estos motivos, la planeación es crítica. No se debe de avanzar en la investigación sin una certeza sobre los pasos que se darán. Este capítulo demuestra las bases sobre las cuales descansa la etapa práctica de esta investigación.

En este capítulo se presenta, primeramente, la caracterización de la investigación en términos metodológicos. Se describe el modelo, enfoque y tipo de estudio. Igualmente, se menciona cuál método, técnica e instrumento fueron seleccionados para ingresar al campo. A continuación, se habla de la caracterización de los informantes clave. En este apartado se habla de la población y la selección que se hizo de participantes, así como los criterios de elegibilidad para participar. Después se describe la forma en que se construyó el instrumento de recolección de datos, así como su posterior pilotaje con una población similar al objetivo. Luego se narra el procedimiento seguido para las 12 entrevistas que se realizaron, así como las dificultades presentadas en la recolección de información. A continuación, se habla del tratamiento de la información y su procesamiento. Se finaliza con una conclusión sobre el capítulo, que brinda un cierre adecuado para la etapa de estrategia metodológica, y brinda una apertura hacia la presentación de resultados.

7.1 Caracterización de la investigación

Esta sección del capítulo, la caracterización de la investigación, brindará las pautas que formaron la investigación en términos metodológicos. Se describe cuál fue el modelo de investigación, el enfoque, el tipo de estudio, el método, la técnica y el instrumento utilizados. Es decir, se brinda a detalle los pasos que fueron seguidos para la obtención de la información.

7.1.1 Modelo cualitativo

El presente estudio se enmarca dentro del modelo cualitativo de investigación. Esto debido a que el modelo cualitativo permite el entendimiento de los problemas a un nivel mucho más profundo. Señalan Denzin y Lincoln (2011, p. 46) que es un campo que combina muchas disciplinas, áreas de estudio, técnicas y objetos de estudio, esto con el fin de una mejor comprensión del problema. Siguiendo este ideal, el cual es replicado por una cantidad mayúscula de autores (como Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2013; Cedeño, 2001; Paz, s.f.; Moreira, 2002, sólo por mencionar algunos), se siguió el modelo cualitativo de investigación.

El problema que se investigó debía ser entendido, interpretado y explicado. El caso de los profesores, las políticas sobre TIC de la UV, y el caso particular de la Facultad de Idiomas y la disciplina de enseñanza de idiomas pudo haber sido observado desde una óptica cuantitativa: medir conocimiento, saber la cantidad y tipo de TIC existente en el contexto, y contrastarlo contra las políticas implementadas en el nivel institucional. No obstante, una observación de este tipo demerita el valor de las personas, aquellos involucrados y afectados por las (in)acciones de la institución. De tal forma, la única forma posible de realmente llegar al corazón del problema, de tratar de entenderlo, de poder exponerlo a los lectores y de tratar de sugerir un primer camino hacia la mejora era la comprensión a través de un modelo de entendimiento, no de contabilización o reduccionismo de personas a cifras. Así, el modelo cualitativo fue el único que podría brindar una auténtica vía hacia estos objetivos.

7.1.2 Enfoque de investigación

Como ya se mencionó en el **Capítulo 6**, el enfoque tomado para la exploración del problema de investigación es la Teoría del Aprendizaje Transformativo, propuesto por Jack Mezirow combinado con la Gobernanza en Red. Esta combinación de enfoques permite que se exploren detalles que se consideran esenciales para el entendimiento de la situación particular, tales como: el proceso de aprendizaje individual entre los involucrados, el impacto de las experiencias previas en las nuevas vivencias entre los actores, la posibilidad de las discusiones sobre un tema a partir de conocimientos interiorizados entre los participantes, y la casualidad de que el aprendizaje lleve a un cambio de formas de actuar o realizar las acciones o a la reafirmación de las creencias propias.

7.1.3 Enfoque metodológico

Este estudio hace uso del enfoque metodológico interpretativo-hermenéutico. Esto se debe a los objetivos planteados para esta investigación, los cuales están enfocados en la comprensión de necesidades y opiniones. Este enfoque originalmente fue más implementado en la comprensión de textos, con una función auxiliar en vez de principal, y una posición normativa, es decir, que señalaba reglas para interpretar textos correctamente (Grondin, 2008, p. 16-17). Sin embargo, no fue sino hasta los aportes de Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey (quien la ubica más en un plano metodológico) que la hermenéutica tomó un papel más universal en las *Geisteswissenschaften* (ciencias del espíritu), y es cuando se vuelven “una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu” (Grondin, 2008, p. 18). Los aportes de Dilthey, y después de Martin Heidegger, permiten consolidar a la hermenéutica como la comprensión general de la vida en vez de una relacionada exclusivamente a los textos. Por un lado, Heidegger se separa del plano metodológico de la hermenéutica. Por el otro lado, algunos hermenéuticos contemporáneos siguen algunas ideas del mismo y las combinan con las de Dilthey y Schleiermacher. Esto trae a colación un nuevo enfoque de la hermenéutica donde las dimensiones lingüísticas e históricas son esenciales para la comprensión de los fenómenos humanos (Grondin, 2008, p. 20).

Es precisamente en este plano de la hermenéutica más contemporánea donde se sitúa este estudio. Se apoya de la misma y de métodos y técnicas que relacionan más la comprensión de las situaciones desde un plano lingüístico e histórico. Lingüístico, por una parte, porque estuvo apoyado por entrevistas. Histórico, por la otra parte, porque sólo se podrán entender estos relatos a través de un análisis contextual, lo que obliga a conocer la situación histórica y no sólo presente del problema.

Aunado a lo anterior, la hermenéutica permite la combinación de fuentes de información, las cuales en este caso son la investigación documental, en primer lugar, y entrevistas, en segundo lugar. Tal como lo señalan Arráez, Calles y Moreno (2006), Cisterna (2005), Denzin (2001) y Flick (2004), la comparación y análisis de información de diversas fuentes es un elemento que permite la indagación aún más profunda y sistematizada. Es en este punto que es importante mencionar que ya se han presentado y publicado trabajos relacionados con la investigación y que apoyaron el proceso de triangulación de información y tratamiento de los datos. Entre estos están los de Borromeo (2019), Borromeo y Fernández (2019a, 2019b). Con apoyo de estos documentos, que se

desprenden de la presente investigación, el análisis de información se llevó a cabo de manera más completa.

7.1.4 Tipo de estudio

El presente estudio es de corte transversal y de alcance explicativo. Por una parte, el estudio es de corte transversal puesto que trata de conocer el estado actual del problema descrito. Si bien ya se exploró con anterioridad una situación similar, la cual llevó a este estudio, no deben considerarse éste ni el anterior como una serie de trabajos que podrían invitar a ser trabajos longitudinales. El presente estudio es independiente, y trata de conseguir una imagen ‘fotográfica’ del estado actual.

Por otro lado, el estudio es de alcance explicativo, pues un nivel descriptivo no permitiría la comprensión y entender la magnitud del problema encontrado. De igual forma, el estudio anterior se enfocó más en la descripción de las condiciones en 2014-2015 (Borromeo, 2016, 2017). Así, al ya conocerse dichas condiciones, y aunque han cambiado, el alcance de la presente investigación trata de llegar aún más profundo que el estudio anterior. Esto pues se intenta comprender con detenimiento los aspectos que moldean el problema.

7.1.5 Método

Para lograr una conjunción lo más cercana a la comprensión del problema que se investigó, se utilizó el método de estudio de caso. Stake (1998) menciona que este método trata de abarcar “algo específico, algo complejo, [y] en funcionamiento” (p. 16). La especificidad puede ser tan amplia como todas las instituciones de educación superior de un país, o tan cerrada como una población dentro de una universidad en particular. Sin embargo, se debe de tener en bien definido *qué* o *quiénes* formarán el caso. La complejidad, vista desde Velilla (2002), es un discurso prometedor sobre la realidad misma, holístico, azaroso, de incertidumbre, y con dos variantes: la psicológica y la epistemológica. En la primera, la cual no encaja dentro de esta investigación, la complejidad es incomprensible por ser demasiado confusa. En la segunda, a la cual se adscribe este trabajo, es que es un problema completo, irreductible o que no puede ser simplificado a algo ‘sencillo’ por temor a quitarle las características que lo distinguen (Velilla, 2002, p. 20). Finalmente, el caso debe estar en funcionamiento en el sentido que debe de estar vivo, tal como lo hace un sistema orgánico. Esto quiere decir que las personas encajan a la perfección dentro de este

tipo de estudio; no así los sistemas inorgánicos como los procesos que siguen dichas personas.

La presente investigación cuenta con dichas características: particularidad, complejidad y funcionalidad. Es el caso muy específico de profesores dentro de una facultad de una universidad particular, lo cual es completamente distinto a lo que sería un caso similar en otra institución. Además, es una situación compleja puesto que reducir sus partes a minúsculos elementos le quitaría las particularidades de las que goza el ente. Asimismo, es un sistema funcional, vivo, en el cual las personas son las que dan carácter al caso. De tal forma, el estudio de caso fue encontrado como el método más adecuado por encima de otros, como el histórico o el etnográfico, por mencionar algunos.

Se debe señalar que, aunque existen diversos métodos que se pueden seguir para los estudios de caso, Stake (1998) menciona que estos “ofrecen convicciones, no recetas”, y que “cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad” (p. 71). Esto significa que Stake no brinda una guía definitiva, ni lo hace ningún otro autor. En vez de eso, sugiere que sea el propio investigador el que le va dando un toque personal tanto al proceso de planeación, como a la recogida de datos, el análisis de información y a la presentación de resultados. No obstante, se debe de seguir la guía como una serie de recomendaciones que permita que el método de estudio de caso sea respetado tanto como se pueda para evitar la confusión con otros métodos.

Principalmente para el análisis de información, Stake (1998) señala que “en ningún otro momento de la investigación naturalista de casos, las técnicas cualitativas y cuantitativas son más dispares” (p. 70). El investigador debe de tomar cada ejemplo, analizarlo y devolverlo con un significado un tanto subjetivo, pues el análisis está cargado de etapas de interpretación de significado, el cual puede volverse subjetivo. Para tratar de evitar esto tanto como sea posible, el investigador deberá evaluar los objetivos y preguntas de la investigación y mantenerlos en mente durante este proceso.

Finalmente, el estudio de casos suele tener una estructura general en la presentación de los resultados. Se suelen incluir desarrollos del contenido, no descripciones. Dicho de otra manera, se tratan de contar historias (Stake, 1998, p. 109). Asimismo, se deben de incluir esbozos de dichas historias. Éstas se pueden presentar como breves relatos que describan algo ocurrido, o bien, como partes que se hayan encontrado importantes durante el proceso de recogida de datos: dichos en una entrevista, imágenes capturadas que se

relacionen con la situación, descripciones de lo sucedido durante los procesos de recogida de datos, etc. (Stake, 1998, p. 110). Dicho lo anterior, no se omite señalar que es el mismo Stake (1998), quien señala que el estudio de caso y su exposición ante otros en una forma de texto se “puede organizar de cualquier forma que ayude al lector a comprender el caso” (p. 106), y que esta organización deberá ser pensada en la mayoría de los lectores, no sólo en aquellos más especializados en los estudios de caso.

Resulta imposible escribir para todos los lectores. De tal forma, esta investigación y su la presentación de información en el reporte final de tesis doctoral siguió las pautas principales del método de estudio de caso. Pero aprovechó las libertades que se prestan para dar un toque más personal al estudio, permitir que sea un texto fácil de leer para más personas, y que su organización responda más al formato requerido por la institución donde se elaboró.

7.1.6 Técnica

Dados los objetivos y alcances deseados para esta investigación, se seleccionó la entrevista semi estructurada como la técnica de recolección de datos. Esta técnica, como menciona Rojas (2011), está relacionada con la teoría seleccionada. He de recordar que la Teoría del Aprendizaje Transformativo se basa en la experiencia de los sujetos, y en este tenor, conocer a profundidad sus características, vivencias e historias resulta importante para formar una imagen de lo que sucede en cada caso. Para esta investigación, se considera que dichas historias personales vienen siendo impactadas por el papel que tiene la institución dentro de la formación de profesores en un nivel profesional y personal. De esta forma, la selección de la técnica estuvo basada en la comprensión e interpretación.

Tomado en cuenta lo anterior, se seleccionó a la entrevista como la técnica de recolección de datos. En la entrevista, el investigador tiene a informantes clave (Taylor y Bogdan, 1994, p. 103), quienes son los testigos presenciales y vivenciales de lo que se trata de observar, y lo cual le es imposible sin la visión de estos informantes. Para el presente estudio los informantes clave son profesores, directivos y expertos que estén laborando o hayan laborado en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

Consideremos que para un investigador le es imposible conocer la forma en que, por ejemplo, se toman las decisiones respecto a qué TIC debe emplearse en las clases de forma que los futuros profesionistas estén al día respecto a qué herramientas existen. Este

tipo de situaciones son imposibles de observar si el investigador no estuvo ahí en dichas discusiones en el momento en que sucedieron. De esta forma, la entrevista se configura como una herramienta que recoge la experiencia de quienes sí tuvieron acceso a la información de primera mano.

Las entrevistas proveen una serie de ventajas sobre otros métodos, como la observación, la cual también fue considerada. En primer lugar, existe la limitación temporal. Si bien el trabajo de investigación de nivel doctoral se llevó a cabo en 3 años, la recolección de datos se llevó a cabo en un periodo de un semestre. Así, Taylor y Bogdan (1994, p. 105) sugieren que este motivo sea uno de los alcances declarados si es que existe dicha limitación. Un proceso de observación igualmente puede llevarse a cabo en un periodo de un semestre, pero la recolección de datos se obtiene a lo largo de estos seis meses, mientras que una entrevista puede recolectarse en unas horas o algunos días (de ser necesario). Y en caso de requerir más información, es posible pedir una nueva entrevista con el mismo informante o con uno nuevo.

En segundo lugar, el problema analizado en este trabajo no depende únicamente de una serie de posibles participantes, llámese en este caso profesores, sino de una serie de diferentes actores que, de una forma u otra, han impactado al objeto de estudio. Así, Taylor y Bogdan (1994, p. 106), sugieren la diversificación de informantes, lugares y situaciones. Métodos como la observación limitarían mucho más las posibilidades de obtener información de diversos medios e informantes. De esta forma, se consideró a la entrevista como el método que es más flexible respecto a la información que se desea obtener, puesto que un profesor es observable dentro de sus labores docentes frente a grupo, pero no en su hogar o en otras labores docentes o administrativas; al igual que tampoco es posible observar a un experto que esté en administración o cargo político, pero es posible entrevistarlos para conocer su experiencia.

En tercer lugar, esta investigación, desde su concepción, tuvo una claridad sobre el método que se deseaba utilizar, el cual era la entrevista. Esto puesto que, en intervenciones pasadas, la información provista por este método probó ser de gran importancia para el entendimiento del problema observado en esa ocasión. Taylor y Bogdan (1994, p. 105) sugieren que esta claridad se aplique, sea cual sea el método, y se tome ventaja del conocimiento que se tiene sobre las ventajas y desventajas de cada método.

7.1.7 Instrumento

El instrumento mediante el cual se llevaron a cabo las entrevistas, y que permitió direccionarlas, fue una guía de entrevistas. La guía de entrevistas se caracterizó como la herramienta más importante para el desarrollo de la entrevista con el fin de lograr los objetivos de esta investigación, puesto que permitió que la entrevista se llevara a cabo acorde a un plan (más o menos) definido (Keats, 1992). Como ya se mencionó anteriormente, la construcción de la guía de entrevista (categorías, indicadores y preguntas) fue un proceso que se realizó con base en la etapa documental de la investigación. Es decir, se llevaron a cabo una serie de pasos, cuidadosamente elaborados, con el fin de tener bases sólidas para esta etapa: el estado del arte. Igualmente, se tomó en cuenta la Teoría del Aprendizaje Transformativo, la cual es la fundamentación teórica del estudio. Asimismo, se consideraron los principios del método hermenéutico-interpretativo para crear el instrumento acorde a lo que los expertos recomiendan, pero centrándolo en las características de la población y el problema a estudiar. De tal forma, la selección de los temas tratados, las preguntas de la guía, tiene una fundamentación teórica, documental y metodológica.

7.2 Caracterización de los informantes clave (participantes)

Esta sección del capítulo, la caracterización de los informantes clave, brindará las pautas que se consideraron en la investigación para la selección de los participantes. Primeramente, se describe la población, características de la misma, y su distribución en varios aspectos (por ejemplo, en qué programas de la FIUV están adscritos). Se continúa con la descripción de las personas que fueron consideradas para ser informantes clave, así como las características que llevaron a que fueran seleccionados.

7.2.1 Población

La población existente en la Facultad de Idiomas de la UV es de 206 académicos, planta que se distribuye de la siguiente forma (Facultad de Idiomas UV, 2019):

- Licenciatura en Lengua Inglesa: 75 académicos
- Licenciatura en Lengua Francesa: 33 académicos
- Licenciatura en Enseñanza del Inglés (modalidad virtual): 14 académicos
- Maestría en Didáctica del Francés (MDF): 7 académicos

- Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE): 9 académicos
- Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada (DELLA): 10 académicos
- Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX): 58 académicos

Es importante resaltar que estos números son engañosos por la forma en que está estructurada la propia Facultad de Idiomas. Se menciona esto porque existen profesores que atienden tanto una, dos o tres licenciaturas, e incluso los programas de posgrado y DELEX. Esto significa que el número de académicos, en realidad es mucho menor al total aparente de 200 profesores. Asimismo, es necesario mencionar que ciertos profesores, como algunos del DELEX, son profesores de asignatura con contratos, en muchos casos, semestrales. Es decir, no todos forman parte activa del plantel y de forma constante. En algunos casos su presencia es itinerante y en extremo temporal. Así, la distribución es descrita en la Tabla 6.

Tabla 6 Distribución de profesores de la FIUV por programa y por tipo de contratación y exclusividad.

Programa	Académicos totales	Académicos compartidos con otro programa, complementarios, interinos o invitados	Académicos con definitividad y exclusivos (horas base, medios tiempos o tiempos completos)
Lengua Inglesa	73	21	52 (71.24%)
Lengua Francesa	32	11	21 (65.63%)
Enseñanza del Inglés (virtual)	10	10	0 (0%)
MDF	8	8	0 (0%)
MEILE	8	8	0 (0%)
DELLA	8	8	0 (0%)
DELEX	61	41	20 (32.79%)

Fuente: Elaboración propia con información de Facultad de Idiomas UV (2016).

Lamentablemente, no existe un documento de una fuente oficial donde se mencione cuántos profesores únicos hay en la Facultad de Idiomas. De forma anecdótica y a través de comunicación personal con algunos de ellos, se sabe que el número ronda entre los 110 y 130, dependiendo contratos, necesidades, y si el semestre es el de nuevo ingreso o no. Esta falta de claridad es entendible, pues la planta académica no es estable en todos los

casos de la Universidad Veracruzana, mucho menos en Facultades tan amplias y con matrículas y cursos tan cambiantes durante el año.

7.2.2 Informantes clave

Se afinaron los criterios de elegibilidad de los entrevistados, los cuáles fueron: Ser un profesor, técnico, administrativo o directivo con cualquier tipo de contratación de forma ininterrumpida en la Universidad Veracruzana en el campo de la enseñanza de idiomas y con adscripción (actual o pasada) en la Facultad de Idiomas. Con estos criterios se permitiría que varios profesores, ahora jubilados o en otros puestos fuera de la FIUV, pero dentro de la UV, tuvieran la oportunidad de participar en la investigación. Lo anterior resultaba particularmente importante debido a que hay una serie de profesores que fueron clave en el desarrollo de la FIUV, que su experiencia en la misma resulta de particular interés por su historia personal, o bien, el momento en que laboraron en la misma resulta clave para entender a la misma, pero que por un motivo u otro ya no están laborando ahí. De la misma forma, permitiría obtener información de todos los tipos de profesores: eventuales, de asignatura, basificados, y tiempos completos, y de todas las edades y antigüedades.

La selección de informantes clave, una vez definidos los criterios antes mencionados, fueron elegidos a través de un proceso que constó de tres etapas. La primera de ellas se encuentra en los trabajos realizados con anterioridad con la población objeto (Borromeo, 2016, 2017). En este primer momento se pudo comprender que existía un problema dentro de la FIUV en relación al uso de TIC. Este problema, se cree, se origina en primera instancia desde un nivel jerárquico alto dentro de la institución. A la vez, esta intervención permitió conocer algunos de los actores principales en el tema de desarrollo e integración de TIC a la disciplina. A través de la identificación de personas clave en este tema, y gracias a lo verbalizado por los profesores y lo escuchado de forma anecdótica, así como la asistencia a eventos de la propia FIUV, permitió conocer a los actores principales en la época de 2014, año en que se llevó a cabo la anterior intervención.

La segunda etapa constó de relatos y pláticas informales con profesores y personas relacionadas con la FIUV. A través de estos encuentros informales se pudo identificar una serie de distintos actores que se consideraron clave para el desarrollo e integración de las TIC en la disciplina y la FIUV. Algunos de estos actores ya se habían identificado en la

intervención anterior, por lo que su importancia fue aumentando, siendo considerados como expertos en el tema, y, por tanto, posibles informantes clave.

Finalmente, la selección de los informantes clave también se vio influenciada durante la etapa de entrevistas. Los propios entrevistados iban sugiriendo nombres de personas que tuvieron un papel importante en el tema, o bien se mencionaron como casos especiales. De esta forma, la selección de informantes se dio no sólo durante la etapa previa a las propias entrevistas, sino durante las mismas. Esto se cree necesario y recomendable por diversos autores (Izcarra y Andrade, 2003; Taylor y Bogdan, 1994), puesto que las entrevistas, al ser de corte cualitativo, permiten que sean modificadas tanto en su forma y número de informantes siempre y cuando los cambios se den para el beneficio y mejora de la información. Es en esta etapa en la cual dos autoridades de alta jerarquía fueron seleccionadas para considerarlas a participar. Si bien ninguna de esas dos eran profesores de la FIUV o tenían adscripción con la misma, resultó importante considerarlas y entrevistarlas, puesto que podrían dar una visión externa al contexto. Y sin duda cabe destacar que esto fue enriquecedor para la investigación.

7.3 Construcción del instrumento

En esta sección se desglosa el proceso de creación del instrumento de recolección de datos: la guía de entrevistas semi estructurada. Se describe a detalle el proceso seguido, de forma que se evidencie que su concepción está ligada a un método más establecido y basado en la planeación inicial (protocolo de investigación), y no a la creación a través de datos emergentes.

7.3.1 Categorías

La construcción del instrumento comenzó mediante la división y elaboración de categorías de análisis. Éstas se basaron en la información de la investigación documental, el estado del arte, por lo que dichas categorías fueron llamadas:

- políticas educativas,
- formación docente,
- TIC en educación superior, y
- educación a distancia.

Autores como Cisterna (2005) sugieren que el investigador de los modelos cualitativos comience esta categorización antes de ir a campo, creando categorías “apriorísticas” (p. 64). Existe una segunda opción, la cual es generar las categorías a partir del levantamiento de datos, y no antes (llamadas “emergentes”, Cisterna [2005, p. 64]). No obstante, el presente estudio cuenta con una planeación desde un inicio, mostrado en el protocolo con el cual se comenzó. Esto incluye la parte de la creación de categorías, las cuales serían creadas desde un inicio y no durante el levantamiento de datos. Además, fue durante el proceso de recolección de información documental que las categorías realmente salieron a relucir como temas de importancia alrededor del problema (los capítulos del Estado del Arte). Haber seguido un camino distinto a éste habría significado obviar una cantidad importante de información que ya se tenía en manos. No se demerita la categorización emergente, pero no habría sido la adecuada dada la planeación inicial de esta investigación.

7.3.2 Indicadores

De cada una de las categorías surgieron distintos indicadores. Estos fueron una combinación de temas obtenidos y analizados durante el estado del arte y en sincronía con el análisis de los objetivos y preguntas de investigación. Cisterna (2005) sugiere un método de creación de categorías e indicadores que vayan de la mano de preguntas y objetivos. Cisterna sugiere que se siga la ruta siguiente (p. 66):

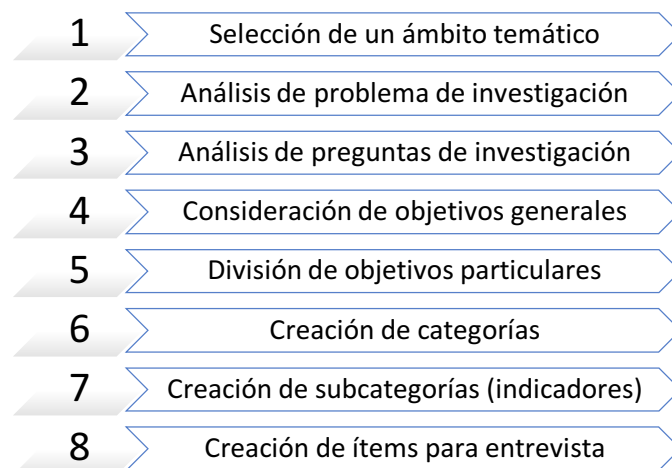


Figura 16 Método seguido de creación de categorías e indicadores. Fuente: Elaboración propia con información de Cisterna (2005, p. 66).

He de señalar que Cisterna crea una serie de preguntas por cada grupo de personas que se entrevistará (los cuales llama “estamentos” [p. 65]), lo cual hace debido a las

diferentes características de cada uno de estos estamentos (profesores, alumnos, padres de familia, etc.). No obstante, debido a que en este estudio se entrevistaron únicamente a expertos (profesores y tomadores de decisiones), y éstos fueron todos profesores de la FIUV (en activo, retirados o en puestos institucionales distintos al momento de llevar a cabo las entrevistas), no se creyó necesario realizar una serie de preguntas distintas para cada uno. No obstante, la naturaleza de los cargos de los tomadores de decisión (con descarga académica) contra los profesores (con carga académica completa), dictó una diferencia suficiente para que se modificaran ligeramente algunas preguntas de la entrevista. A pesar de esto, no se considera que sean dos instrumentos distintos, sino con preguntas adaptadas. Además, la propia entrevista llevaría estas entrevistas a un camino distinto, lo cual es una característica propia de las entrevistas semi estructuradas.

En un inicio se desarrollaron diversos indicadores para cada una de las categorías. Por motivos de espacio no se enlistarán estos indicadores originales. Sin embargo, con el avance de la investigación y la categorización se comenzaron a fusionar los indicadores, de manera que, por ejemplo, dos o tres indicadores distintos pudieran ser fusionados en uno mismo, pero siempre dentro de una misma categoría. La Tabla 7 muestra ejemplo de esto:

Tabla 7 Tabla inicial de categorías e indicadores combinados.

Categoría	Indicadores
Políticas educativas	Nivel de participación de profesores en las decisiones
	Medios de participación de profesores en las decisiones
	Oportunidades de participación de profesores en las decisiones
	Indicador final: <i>Participación del profesorado en las decisiones (considerando nivel, frecuencia, medios y oportunidades).</i>

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplos como el anterior son varios, y no existe el espacio para mostrar toda la evolución que tuvo. No obstante, se muestra a continuación (ver Tabla 8) la distribución final de los indicadores, organizados por cada categoría.

Tabla 8 Temas, descripciones e indicadores.

Tema a tratar y descripción	Indicadores
Política educativa Son las decisiones que toma la Universidad Veracruzana en el área de la enseñanza, especialmente con respecto al tema de TIC. Se trata de la forma en que los profesores las asimilan, ya sea 'buenas' o 'malas', y la forma en que afectan a su labor docente y desarrollo profesional dentro de la institución. También trata de la participación de los profesores en discusiones con fin de llevar sugerencias a los generadores de política en nivel institucional o nacional, así como los medios y formas de participación de los mismos. Finalmente, también considera la apertura que tiene la institución para recibir quejas y sugerencias respecto a las políticas, pero desde un enfoque docente, es decir, lo que piensan los profesores sobre estas decisiones.	• Importancia de las decisiones institucionales • Discusiones internas sobre las necesidades • Participación del profesorado en las decisiones (nivel, frecuencia, medios y oportunidades) • Atención de autoridades superiores a peticiones
Formación docente Habla de los elementos que distinguen al desarrollo profesional de los profesores dentro o fuera de la institución, ya sea por impulso propio o de parte de la institución, y el impacto que ha tenido en la vida de los profesores en el campo profesional y personal. Se considera en especial importancia la formación reciente que hayan realizado, sea cual sea la fuente de esta formación. Para el caso de la formación docente brindada por la institución, se consideran los criterios de pertinencia, frecuencia, calidad y oportunidades que se brindan.	• Importancia de la formación docente • Formación reciente • Fuente de formación (personal/institución/colaborativa) e inversión económica • Impacto de la formación (vida profesional y personal) • Pertinencia, calidad, frecuencia y oportunidades de la formación institucional • Modalidad de formación (presencial, virtual, otra)

Se discute igualmente la inversión económica y temporal en la misma. Se habla sobre la modalidad (presencial, a distancia o mixta), la calidad y la pertinencia de la formación provista por la institución.	
TIC en educación superior Se trata de las TIC que se han integrado en la educación superior. El foco principal está en la disciplina de la enseñanza de idiomas, pero una perspectiva global es aceptada. Al hablar de TIC se incluyen desde la TV y radio hasta el Internet of Things (IoT) y las tecnologías emergentes, así como todo lo que esté en medio. Se considera igualmente la percepción de los profesores respecto a los conocimientos mínimos necesarios para estudiantes, egresados y ellos mismos respecto a las TIC. Esto se relaciona con la opinión que tienen sobre el impacto de las TIC en la docencia, en la calidad educativa, en el interés de los estudiantes, y en los procesos docentes y administrativos. Se discute igualmente qué TIC existe en el mercado, dentro de la UV, y en la disciplina y FIUV.	• TIC esencial en IES • Conocimientos básicos (de estudiantes, profesores y graduados) • Oportunidades de formación en TIC • Impacto en calidad • Impacto en interés (alumnado) • Impacto en docencia, procesos docentes y administrativos • Disponibilidad de TIC (en mercado, institución, disciplina y facultad)
Educación a distancia Trata de lo relacionado a la educación no tradicional, donde se puede discutir la semi presencialidad (mixta) y la virtualidad total. Se abordan los elementos particulares de estas modalidades educativas, haciendo énfasis en las TIC que permiten esto. Trata de la discusión sobre la disponibilidad de estas modalidades en la UV, la calidad que	• Actualidad de la disciplina en la EaD • TIC necesaria y disponible • Modalidades empleadas (en FIUV) • Calidad vs presencial • Futuro de la EaD en la disciplina

representan frente a otras modalidades, y el futuro que puede tener la EaD.	

Fuente: Elaboración propia.

7.3.3 Preguntas

El siguiente paso fue la creación de preguntas para los indicadores. Siguiendo las sugerencias de diversos autores (Denzin, 2001; Flick, 2004; Keats, 1992; Rojas, 2011; Taylor y Bogdan, 1994) se decidió formular preguntas que pudieran cubrir sólo el tema tratado en cada caso. Es decir, se evitaron preguntas combinadas que pudieran ser ubicadas en dos distintas categorías. A pesar de esto, por la propia construcción del instrumento, algunas preguntas podían cubrir entre uno y tres objetivos particulares de investigación. No se consideró como un error metodológico pues eran temas y preguntas relacionadas, por ejemplo (ver Tabla 9):

Tabla 9 Pregunta por indicador y objetivo de investigación al que responde..

Pregunta	Indicador	Objetivo de investigación
¿Cuáles son los conocimientos sobre TIC que tienen los estudiantes en general?	Conocimientos básicos (de estudiantes, profesores y graduados)	1. Analizar la percepción de los docentes con relación a las TIC que se implementan en su disciplina y contexto 3. Identificar las necesidades tecnológicas de los profesores de la Facultad de Idiomas UV. 4. Identificar las necesidades de formación docente, especialmente sobre TIC, de los profesores de la Facultad de Idiomas UV.

Fuente: Elaboración propia.

Así, las preguntas que se generaron fueron específicas para un indicador único, pero tan abiertas que permitieron la obtención de información de más de un objetivo.

Lo anterior fue así, por lo menos, en el primer nivel de construcción del instrumento. Sin embargo, para una mejor y más eficaz entrevista, se decidió combinar algunas preguntas que claramente podrían serlo debido a su naturaleza. Por ejemplo: De la categoría “formación docente”, la pregunta “¿Considera que la institución debe brindar más

formación docente?” y de la categoría “TIC en educación superior” la pregunta “¿Cuáles son las oportunidades de formación que brinda la institución respecto a TIC?” son en extremo similares, por lo que decidió tratar el tema de formación en TIC dentro de la pregunta que indaga sobre las oportunidades de formación docente en la institución. Esto se modificó durante la etapa de pilotaje del instrumento al observarse problemas de repetición de temas en diferentes categorías.

El formato de entrevista final contó con dos tipos de preguntas: principales y de apoyo. Esto se dio debido a la cantidad de preguntas obtenidas en un inicio para los indicadores (87 preguntas). Así, se decidió tener una pregunta principal y poner como “de apoyo” a aquellas que fueran demasiado específicas, pero que podrían ser discutidas al realizar una pregunta principal. Es decir, la pregunta principal guiaría la conversación, y de éstas, en un inicio, se desarrollaron 38. La pregunta de apoyo se realizaría sólo cuando el tema no hubiera sido tocado por una pregunta principal, esto con el fin de obtener información sobre dicho tema y que se consideraba esencial para el desarrollo de esta investigación. La etapa de pilotaje serviría para que las preguntas, tanto principales como de apoyo, fueran integradas aún más, reduciéndolas con base en la prueba y error.

Esto no se realiza de forma escrita y totalmente lineal. Es decir, no es que la guía de entrevistas sea un documento que debe ser seguido a la perfección y sin salirse del tema, no al menos en el caso de las entrevistas semi estructuradas. En vez de eso, se trató de introducir la segunda pregunta durante la conversación que se tuvo con los informantes, de forma que pareciera una transición natural y no fijada. No obstante, al continuar con la entrevista, se seguiría con las preguntas sobre “formación docente”. Lo anterior no significó un problema metodológico o de análisis, pues esto es algo que, al estar categorizado desde un inicio, permitió que se separara durante la fase de análisis de datos a través de un respeto de las categorías ya establecidas.

7.4 Pilotaje

El pilotaje es una herramienta esencial para cualquier entrevista. Ésta permite que se observen los problemas con el instrumento de recolección de datos antes de que se comience con la recogida de información, develando las áreas de oportunidad y permitiendo al investigador resolución de forma temprana (Keats, 1992). El no llevarla a cabo puede significar la pérdida de importante información durante una entrevista, dirigir la conversación hacia temas no planeados, así como no detectar si faltaron temas por ser tratados. De esta

forma, diversos autores (Denzin y Lincoln, 2011; Keats, 1992; Stake, 1998) reconocen la importancia de llevar a cabo una etapa de pilotaje. Además, abonan que es una falla de cualquier investigador no realizarla.

Y la realidad es que la etapa de pilotaje del instrumento probó ser de bastante ayuda para su desarrollo. Para llevarlo a cabo se buscaron profesores que tuvieran el interés de participar, y que tuvieran condiciones similares a las de los sujetos foco de esta investigación. Es decir, debían ser profesores de una institución de educación superior, del área de la enseñanza de idiomas, con alguna experiencia en la enseñanza de idiomas o afín dentro de dicha institución.

Con el objetivo de que los participantes tuvieran características similares a las de los entrevistados finales, es decir, que fueran profesores con cierta antigüedad, con una historia de interés particular en la institución y la facultad, etc., se decidió que los pilotos fueran de características similares, pero de otra institución. Aunado a lo anterior, algunos de los entrevistados finales fueron determinados durante el proceso de entrevista con otros profesores. Esto porque iban surgiendo nombres de otros colegas a través de sus relatos. Es decir, aunque ya había algunos candidatos a ser entrevistados, no estaban definidos todos. Por lo cual, hacer el pilotaje en la misma población donde se aplicaría podría haber resultado en una muy fiable forma de conocer si el instrumento era adecuado para la población. Pero de igual forma podría resultar en una entrevista piloto con información de mucho valor sobre la FIUV, pero que al final no podría usarse con fines de la investigación debido a que era sólo un piloto. Por este motivo decidió llevarse a cabo la etapa de pilotaje en una institución del norte del país, en la Facultad de Idiomas de la misma. A continuación se relatan las diversas etapas del pilotaje.

7.4.1 Primera etapa de pilotaje

La primera prueba piloto fue llevada a cabo con Karina¹³, una profesora de idiomas de uno de los Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana, 2 años de experiencia docente en la institución. La intervención se llevó a cabo a finales de agosto de 2019, y tuvo una duración de casi dos horas. Por motivos de distancia, se realizó una entrevista a través de video llamada de Skype. Esta prueba piloto trajo varios y significativos cambios al instrumento de recolección de datos. De las 38 preguntas principales que se consideraron

¹³ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

en un inicio, se redujeron a 26. Un número mucho más aceptable para una entrevista. Muchas de estas preguntas eran repetitivas y redundantes (como se mencionó anteriormente), por lo que se integraron como preguntas de apoyo o se eliminaron por completo. Se reescribieron algunas preguntas. Se eliminaron algunos términos innecesarios en algunas preguntas principales y de apoyo. De la misma forma se movieron de categorías algunas preguntas, esto con el fin de que estuvieran en una categoría más acorde. Por ejemplo, una pregunta en relación a formación docente en materia de TIC se movió del núcleo temático “TIC en educación superior” a “Formación docente”. Esta etapa significó contar con un instrumento básicamente reducido y, en términos metodológicos, nuevo. Por tanto, fue necesario realizar una segunda prueba piloto.

La segunda prueba piloto se llevó a cabo con Jacqueline¹⁴, una profesora de idiomas de uno de los Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana, 10 años de experiencia docente en la institución. La intervención se llevó a cabo a inicios de septiembre de 2019, y tuvo una duración de una y media horas. Se llevó a cabo en de forma personal en un café de la ciudad de Xalapa. Debido a esto se presentaron problemas durante la conversación. En primera instancia, hubo momentos donde el ruido era excesivo y es evidente en el audio capturado, y tuvo repercusiones en la conversación presencial, pues ésta se tornó cansada y complicada. En segundo lugar, se ordenó un desayuno para acompañar la intervención, y por esa misma razón la entrevista se llevó a cabo en dos partes, la primera antes de que llegara la comida (20 minutos), y la segunda concluyendo la misma (60 minutos). Respecto a la intervención, existieron algunos detalles sobre la calidad de las respuestas. En ocasiones algunas de éstas no estaban totalmente relacionadas a las preguntas que se hacían. Durante la entrevista, se trató de reformular algunas de las preguntas que se hicieron de forma que fueran más fáciles de responder. En algunos casos esto solucionó el problema, en otros no. Por este motivo, principalmente, es que se decidió realizar una nueva intervención con la misma guía para determinar si estos problemas se debieron al instrumento mismo o a un motivo personal de la entrevistada, por ejemplo, no querer hablar del tema o no tener una experiencia u opinión del mismo.

La tercera prueba piloto se llevó a cabo con Laura¹⁵, una profesora de idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 26 años de experiencia docente en la institución. La intervención se llevó a cabo a mediados de octubre de 2019, y tuvo una duración total

¹⁴ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

¹⁵ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

de 4 horas, dividida en dos sesiones por motivos profesionales y temporales de la entrevistada. Se llevó a cabo de forma personal en uno de los laboratorios de la institución. Durante la entrevista se notó que algunas de las primeras preguntas (relacionadas a políticas educativas de la Rectoría hacia la labor profesional del profesor) provocaban respuestas relacionadas más a los estudiantes que a los profesores. Esto puede deberse a dos motivos: 1) que el foco de la entrevistada estaba en los estudiantes, o 2) que la pregunta estaba mal hecha. Después de revisar el contenido de la pregunta se determinó que es la primera opción. La función más sustantiva del profesor es la docencia, y es evidente que es una práctica ya interiorizada por esta profesora. De tal forma, aunque se permitió la expresión de la entrevistada al respecto, se trató, en preguntas subsecuentes, redirigir la conversación al tema central de la sección y tratar de guiar el resto de la entrevista para evitar una desviación del tema principal.

La cuarta prueba piloto se llevó a cabo con María¹⁶, una profesora de idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, un año y medio de experiencia docente en la institución. La intervención sucedió a inicios de octubre de 2019, y tuvo una duración total de una y media horas. Se llevó a cabo de forma personal en uno de los laboratorios de la institución. La intervención en general sucedió sin contratiempos. Sin embargo, señalo algunos puntos. Se realizaron algunas preguntas que parecían dejar a la entrevistada en silencio. En algunos casos fue porque la pregunta estaba planteada de una forma complicada (pues pedía se repitiera la pregunta), mientras que en otros casos invitaba a la entrevistada a recordar sobre su experiencia. Asimismo, es mi deseo recalcar que se notificó a todos los participantes que esta información, por ser pilotaje, no sería incluida en la versión final del trabajo, pero que su participación era importante para afinar el instrumento. No obstante, la profesora realizó un comentario que me fue preocupante, pues dijo “yo sé que es la prueba piloto, he también estado en esa situación de necesitar conejillos de indias, entonces, espero que te haya servido mi aportación”, refiriéndose a su participación. Por una parte, existe el dilema ético de saber que quizá la profesora se haya sentido utilizada al saber que su información no sería “útil” para la versión final del trabajo. Se brindó un Consentimiento Informado (ver **Anexo 4**) donde se establece que su participación no era obligatoria y que podía terminar con ésta en el momento que ella considerara oportuno. Por ese lado, aunque cubierto éticamente, sigue pesándome un poco esta posible sensación que tuvo. Por el lado metodológico, me preocupa que la profesora

¹⁶ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

no haya sido totalmente sincera en sus respuestas, o que haya tomado el ejercicio como una práctica para ella misma. En este caso el problema sería mayúsculo, pues las respuestas podrían haber sido, en el mejor de los casos, poco sinceras; en el peor, inventadas. Sin embargo, no vislumbro a los participantes como mentirosos o poco confiables, por lo que la información y la experiencia obtenida con ella no se descarta, pero se hace notar al lector.

7.4.2 Notas de la primera etapa de pilotaje

Desde un inicio, el pilotaje estaba planeado con cinco participantes. Sin embargo, la visita que tuve a una institución externa (Universidad Autónoma de Nuevo León), y que coincidió con la etapa de pilotaje, trajo buenos resultados. Al presentar mi proyecto de trabajo, algunos profesores se interesaron, y al preguntarles si gustaban participar como entrevistados, varios de ellos tuvieron la convicción de hacerlo, por lo que mi número original de cinco participantes se incrementó. Así, los primeros dos pilotajes con entrevistados considerados por mí fue importante para mejorar la primera versión del instrumento. Pero los otros dos participantes de la institución externa trajeron una visión renovada al problema. Sin embargo, también trajeron algunas consideraciones que debí analizar antes de proseguir con los siguientes dos entrevistados.

En primera instancia, debí considerar si realmente el instrumento en su estado, en ese momento actual (al 09 de octubre de 2019, segunda versión), estaba respondiendo a las preguntas de investigación. Esto me llamó la atención durante la entrevista con María (4ª participante), puesto que pareció que el tema de políticas sobre tecnología no fue tocado en la entrevista. Durante la entrevista, y particularmente en el primer tema, 'Políticas educativas', se habló un poco de tecnología. Pero no se habló sobre las políticas educativas sobre tecnología, en concreto. Durante el avance de la entrevista, y cuando se llegó al tema de 'TIC en educación superior', noté que tampoco estaban explícitamente elaboradas preguntas sobre dicho tópico. Es decir, lo retiré después de la primera entrevista piloto, pero no se añadió formalmente en otro apartado, sino que se consideró se retomaría de forma natural. Esto significó que el tema haya sido eliminado por completo. Así, durante la entrevista se trató de introducirlo al final del tema 'TIC en educación superior' y antes de 'Educación a distancia', pues en el momento se consideró el mejor espacio para esto. La nueva versión que se utilizaría con los siguientes entrevistados, entonces, incluiría estos tópicos en dicha ubicación.

En segundo lugar, se decidió usar las preguntas de apoyo o secundarias de forma limitada. En vez de eso, se optó por una aproximación de “seguir el tema del entrevistado”, siempre y cuando éste estuviera alineado a las necesidades de la investigación. Lo anterior significó que se considerara elegir una de dos opciones: 1) eliminar por completo las preguntas de apoyo o secundarias, o 2) escribir subtemas a tratar en vez de una pregunta formal. De esta forma, la nueva versión de la entrevista tendría dos variantes: una en donde se probaría una entrevista sin preguntas de apoyo, y otra donde se sustituyan las preguntas por subtemas relacionados a lo que intenta buscar. Así se llevaron a cabo las siguientes dos entrevistas

En tercer lugar, las entrevistas, si bien habían sido llevadas a cabo en un ambiente de cordialidad y respeto por parte de ambas partes, una reflexión personal me llevó a pensar que quizá mi conducta y forma de actuar no eran totalmente empáticas. Todas las entrevistas llevadas a cabo hasta dicho momento habían sido bajo la presión del tiempo. No es sencillo hacer que las personas que no recibirán una compensación por la inversión temporal llevada a cabo deseen participar por más tiempo del mencionado originalmente. Esto me llevó a actuar de una forma apresurada. Mi saludo, mi explicación y la forma en que conducía la entrevista se vio influenciada por la limitación del tiempo que los propios participantes asignaban. Algunos, de forma consciente o inconsciente mencionaban cosas como “Pero sólo tengo dos horas”, o “No puedo más de una hora y media”, o “¿Crees que tarde mucho? Porque tengo cosas que hacer a X hora”. Esto hizo que, al querer maximizar y hacer rendir el tiempo que tenía, mi interacción con ellos, en un nivel ‘personal’ y de ‘romper hielo’ fuera muy limitada (particularmente con aquellos participantes que no conocía con anterioridad). Con esto podría explicar la frase que la profesora María mencionó al final de la entrevista. De tal forma, y con tal de tratar de hacer una conexión más personal con los entrevistados es que las siguientes dos pruebas piloto se llevaron a cabo enfocándome en obtener información de más calidad a través de tener una conversación real y no una entrevista formal, aunque los temas no fueran agotados. Finalmente, estas pruebas piloto tienen la función de dejar ver los problemas que tienen, considerarlos y tratar de corregirlos para que las entrevistas finales sean lo más preparadas posibles. Así, todas las modificaciones mencionadas en este apartado tienen la finalidad de obtener información más rica y llena de calidad con los participantes objeto de esta investigación.

7.4.3 Segunda etapa de pilotaje

La quinta prueba piloto se llevó a cabo con Omar¹⁷, un profesor de idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León de 28 años de experiencia docente en la institución. La intervención sucedió a mediados de octubre de 2019, y tuvo una duración total de una hora y quince minutos. Se llevó a cabo de forma personal en uno de los laboratorios de la institución. La intervención sucedió sin contratiempos. Tal como mencioné anteriormente, el enfoque sería ligeramente distinto en esta ocasión. Primeramente, traté de tener una conversación pre-entrevista más amena y amistosa, de forma que se viera mucho menos la presión por la entrevista. Esto fue más sencillo debido a que con anterioridad había tenido la oportunidad de conocer al profesor entrevistado. El proceso de entrevista fue más amistoso. Asimismo, la entrevista se llevó a cabo con sólo las preguntas principales de la guía, sin apoyarme en las preguntas de apoyo. Esto permitió una mayor flexibilidad respecto a los temas tratados. Se seguían aquellos temas que el profesor mencionaba, y que por ende eran los de interés para él.

La sexta prueba piloto se llevó a cabo con Fernando¹⁸, un profesor de idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León de 2 años de experiencia docente en la institución. La intervención sucedió a mediados de octubre de 2019, y tuvo una duración total de una hora y cinco minutos. Se llevó a cabo de forma personal en uno de los laboratorios de la institución. Esta entrevista tuvo un tiempo significativamente menor porque varias preguntas fueron respondidas sin haberlas realizado, y otras se hicieron, pero no tuvieron una respuesta concreta porque el profesor desconocía esa información (así lo expresó). Esto pudo deberse a la relativa recién integración a la vida laboral de la institución. De tal forma, se entiende que la entrevista sea significativamente menor en tiempo, pero se trató de agotar aquellos temas que fueron considerados interesantes para fines de la investigación. La actitud tomada como investigador fue más amable y paciente, tratando de brindar una cercanía con el profesor antes de iniciar la entrevista. Esto, al igual que con el caso anterior, se dio ligeramente más fácil que en otros casos, pues igualmente lo había conocido, aunque brevemente, con anterioridad. Al finalizar la entrevista se tuvo una pequeña plática fuera del tópico de investigación, lo que lleva a pensar que la estrategia funcionó y llevó a que la misma entrevista fuera más holgada. De forma personal, puedo decir que así fue, pues el participante se mostraba abierto, conversativo, y con interés genuino de brindar su apoyo. En cuanto al instrumento, se decidió modificar ligeramente el mismo y usar las preguntas

¹⁷ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

¹⁸ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

principales como guías de la conversación, y tocar los temas que se consideran clave dentro de esa pregunta. Es decir, se eliminó el uso de las preguntas de apoyo y se sustituyó por temas centrales que debían cubrirse. Esto pareció funcionar mejor, dado que mis “distracciones” de la conversación que se daban por leer cada pregunta de apoyo y prepararme para hacerlas o verificar que hubieran sido cubiertas disminuyó. Por tanto, es un punto a modificar con más cuidado para la siguiente intervención.

7.4.4 Notas de la segunda etapa de pilotaje

Considero que el cambio de estrategias ayudó en esta etapa. En primer lugar, probar formas nuevas de conducir la entrevista, como usar las preguntas meramente como guía y seguir los temas más importantes del entrevistado, así como usar las preguntas principales y tocar los temas centrales de cada pregunta fueron formas más activas de estar dentro de la entrevista. Considero, por tanto, que fue una excelente opción el probar distintos métodos de entrevista. La tercera versión del instrumento reflejó este análisis, e hizo cambios que se consideraron esenciales, incluyendo:

- Agregar pregunta(s) sobre políticas de las TIC en la institución
- Eliminar las preguntas de apoyo y sustituirlas por temas a tratar
- Reorganizar algunas preguntas que presentaban un orden incómodo durante las entrevistas, frenando la dinámica o causando ruido
- Modificar visualmente el contenido, tratando de disminuir la cantidad de hojas a usar

Un tema que me causó preocupación fue la falta de elementos de interacción durante las entrevistas. Esto lo menciono en dos aspectos: 1) elementos de contenido para la investigación, y 2) elementos para facilitar la entrevista. El primero es aquellos que permitirían mejorar la interacción del entrevistado con la información dada. Por ejemplo, en la pregunta “¿Qué TIC existe en la disciplina que usted considere esencial para la misma?” bien podría ser modificada a “Mencione tres tecnologías que usted considere esenciales en la enseñanza de idiomas”, al tiempo que se le brinda un papel donde las escriba. Esto le daría más tiempo a que las organice, al tiempo que permite una apertura e interactividad en la entrevista, rompiendo la dinámica de una pura entrevista. El segundo elemento es aquello que produzca, desde un inicio, una sensación confort en el entrevistado. Por ejemplo, el uso de dulces o bebidas que permitan que la interacción sea más llevadera, y que no parezca un interrogatorio sino una conversación legítima. Estos dos elementos fueron introducidos en la tercera y última fase de pilotaje.

De tal forma, la tercera fase de pilotaje trajo diversos cambios no sólo al instrumento, sino al método de entrevista. Keats (1992) sugiere que nuestras técnicas vayan variando para lograr una mejor entrevista. Esto, por supuesto, no sólo incluye al método de entrevista, sino al uso del instrumento mismo. Al realizar estos cambios, y probarlos en casos no cruciales para la recogida de información, permitió que la fase final, aquella donde la información recuperada fue clave para el trabajo, fuese realmente significativa en calidad de la información, usando sólo los métodos y técnicas que probaron ser útiles en el pilotaje.

7.4.5 Tercera etapa de pilotaje

La tercera etapa inició con una entrevista a una profesora usando la tercera versión del instrumento de recolección de datos. En esta ocasión, dicho instrumento se modificó a que quedaran preguntas disparadoras de idea (principales), así como temas que debían ser cubiertos durante cada pregunta. Esto brindaría una entrevista más amena, debido a que no existían preguntas de apoyo, evitando así caer en un ejercicio de cuestionamiento al entrevistado. Igualmente se cambiaron ligeramente las prácticas de entrevista. Se trató más de indagar más en los temas que los profesores mencionaban como importantes (que se trataban por ellos en la entrevista). Así, la dinámica sería la de una plática y no la de una entrevista.

La séptima prueba piloto se llevó a cabo con Jazmín¹⁹, una profesora de idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León con 24 años de experiencia docente en la institución. La intervención sucedió a mediados de octubre de 2019, y por motivos laborales de la entrevistada sólo se pudo llevar a cabo menos de la mitad del total planeado, y tuvo una duración total de 40 minutos. Se planeó una segunda sesión, pero, aunque se asistió a la cita, la profesora no llegó a la misma. A través de mensajes una hora después me comunicó que tuvo actividades que llevar a cabo y se le olvidó asistir a la cita. La entrevista se llevó a cabo de forma personal en uno de los laboratorios de la institución. La conversación fue amena. Se trató de comprender las particularidades de lo que refería la entrevistada. Se ahondaba con más detalle en aquellos temas que mencionaba, y se trataba de ligar a las siguientes preguntas de la guía de entrevista. Igualmente, los temas en cada una de estas preguntas se iban tachando, de forma que se supiera cuándo ya habían sido tratados. Usar este nuevo modelo de guía de entrevista exigía que, como entrevistador, conociera a detalle todas las preguntas de apoyo que se borraron y que se

¹⁹ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

sustituyeron por temas. Esto fue lo más complicado, pues durante el ejercicio de entrevista se debe coordinar lo que está expresando el entrevistado, lo que sigue, cómo ligarlo al siguiente tema, y recordar de forma general la estructura de las preguntas que se debían hacer, principalmente respecto al uso de palabras neutrales que no influyeran en el entrevistado. A pesar de estos retos, me pareció que esta tercera versión del instrumento permitió una dinámica más abierta, una interacción real con el entrevistado, y que la información sería mucho más significativa.

Con la anterior entrevista se terminó la etapa de pilotaje del instrumento. Gracias al apoyo de expertos en la materia, se validó el instrumento. Se consultó a una experta del tema y a través de sus sugerencias se fueron realizando cambios menores en el mismo. Asimismo, se presentó el instrumento ante un panel de profesores de idiomas, algunos de ellos investigadores que igualmente realizaron preguntas sobre el instrumento y emitieron algunos comentarios. Con estas valoraciones se realizaron algunos cambios menores, pero que sin duda fueron de importancia para poder tener un instrumento confiable.

7.5 Entrevistas con los participantes

En noviembre de 2019 se comenzó con las entrevistas oficiales con los entrevistados. Sin embargo, antes de poder llevar a cabo el contacto directo con ellos, primero era necesario obtener autorización de la dirección de la Facultad de Idiomas. Este contacto se haría por dos vías: 1) de forma personal por medios de comunicación informales (para aquellos profesores con quienes, por motivos académicos, tengo una relación previa), o 2) de forma personal por medios formales (invitación mediante oficio o visita personal) para aquellos profesores con quienes no tengo una relación previa. En cualquier caso, la ética de la investigación exige realizar la petición formal ante autoridades de autorización de contacto. Asimismo, en caso de ser necesario, las entrevistas se llevarían a cabo en las instalaciones de la Facultad. Así, el primer paso fue la elaboración de un oficio de autorización para llevar a cabo estas dos actividades en la Facultad. El documento está firmado y autorizado con fecha 05 de noviembre de 2019 (ver **Anexo 1**). Una vez con este documento, se comenzaron a hacer las invitaciones a los profesores.

7.5.1 Herramienta de grabación

Durante el proceso de entrevistas piloto, se notó que grabar con un celular ofrece muchas ventajas, como, por ejemplo, tener la grabación a la mano, ser gratis y poder

compartir el audio de forma sencilla entre diversas plataformas. No obstante, las desventajas pronto salieron a relucir: audios con calidad deficiente, por momentos incluso con lagunas en blanco (audio no grabado); zumbidos de notificaciones que causaban interrupción en el audio durante varios segundos, perdiendo información que pudo ser vital; y finalmente, incompatibilidad de tratamiento del audio en ciertas plataformas (conversión de audio necesaria); entre otras.

Ante lo mencionado, se tomó la decisión de adquirir una grabadora más profesional. Se seleccionó el modelo Tascam DR-05X. Si bien no clasifica como una grabadora profesional, sí cuenta con varios elementos que la hicieron técnicamente la más apropiada. Cuenta con dos micrófonos omnidireccionales para captar sonidos de todas las direcciones. Esto puede no parecer lo adecuado en una entrevista donde no se desea obtener sonidos no relacionados a la entrevista. Sin embargo, resultó importante considerar todo esto, pues formó parte de cada intervención, y dio un contexto a la entrevista. Además, esta grabadora permite grabar en diversos formatos de audio, asegurando total compatibilidad nativa con diversos sistemas operativos (Windows, Mac OS, Android, Linux) que se ocuparon para la transcripción y tratamiento de información. Quizá la característica más importante fue la de nivel automático de grabación. Esta función permitía que, a discreción de la grabadora, se aumentara el volumen de grabación o se redujera, dependiendo del contexto. Esto significa que en una entrevista con una persona que hablaba bajo, la grabadora automáticamente aumentaba el nivel de grabación para normalizarlo a entre -10 y -6 db, nivel óptimo de grabación en general. Alternativamente, en un entorno ruidoso, el nivel se bajaba para evitar la saturación de canales, lo cual causa sonidos muy fuertes y molestos, evitando la pérdida de información. Gracias al uso de esta herramienta se evitaron los problemas causados por el uso de un smartphone, y se aseguró que los audios fueran lo más completos, íntegros y de calidad para trabajar con ellos en la transcripción.

7.5.2. Entrevistas a participantes

Primera entrevista

El primer entrevistado fue el profesor Carmelo²⁰. Este profesor fue considerado como experto en el tema por su tipo de contratación, antigüedad y puesto²¹. La invitación para la entrevista se hizo llegar de manera informal mediante mensajería de redes sociales. Con este profesor tengo una relación académica de algunos años, por lo que fue un medio de comunicación efectivo. Esta entrevista se llevó a cabo el día 06 de noviembre de 2019 a las 15:50 horas. Se realizó en uno de los espacios disponibles para el profesor. Se inició con una plática de actualización sobre temas variados, esta actividad inicial fue una forma de “romper el hielo” debido a que nos conocíamos previamente y no nos veíamos hacía tiempo. Dicha plática inicial rondó varios temas, ninguno foco de esta investigación. En un momento, la plática se tornó hacia mi estudio, y fue cuando pude comenzar a hablar de lo que se estaba llevando a cabo, las formas y la importancia de su participación. A través del Consentimiento Informado, el cual brindé para su consideración, el profesor aceptó a participar, no sin antes hacerme hincapié sobre el anonimato y su deseo de que no fueran revelados datos que permitieran su identificación.

La intervención pasó sin mayores problemas o interrupciones. Sólo en algunas ocasiones el profesor saludó o se despidió de lejos de las personas que pasaban por la zona. La entrevista tuvo una duración de una hora y 23 minutos. En este tiempo no se considera la plática inicial y la final.

Segunda entrevista

El segundo entrevistado fue el profesor Josué²². Este profesor fue considerado como experto en el tema por su tipo de contratación, antigüedad y diversos puestos que ha desempeñado en su carrera en la institución²³. La invitación para la entrevista se hizo llegar de manera informal mediante mensajes de texto. De igual forma, con este profesor tengo una relación académica de algunos años, y ha sido la forma en que nos hemos comunicado desde hace algunos años, por lo que fue el medio de comunicación más efectivo y natural. Esta entrevista se llevó a cabo el día 07 de noviembre de 2019 a las 11:00 horas. Se realizó en uno de los espacios disponibles para el profesor. A pesar de que con este profesor tengo

²⁰ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

²¹ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

²² Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

²³ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

una relación más personal y continua, lo primero que se hizo fue una breve conversación sobre temas personales y algunos profesionales. Ninguno de ellos foco de esta investigación. No obstante, algunos de esos temas salieron a relucir durante la entrevista, en algunos casos incluso los nombre de los involucrados en los proyectos o eventos antes de comenzar a grabar. Debido a que esto no forma parte de la intervención oficial, y debido a que durante la entrevista el profesor mencionó algunos de esos proyectos y eventos, pero sin nombrar a nadie, se omiten los nombre de los involucrados con el fin de mantener el anonimato de terceros. Al concluir con estos temas, se le realizó la invitación a iniciar con la entrevista. Le brindé el Consentimiento Informado, lo revisó y aceptó a participar.

Debido a que tenía una clase en el tiempo de la entrevista, llamó a un encargado de su clase y le pidió que comunicara a los demás que comenzaran a trabajar y él los alcanzaría después. Igualmente, el profesor fue buscado por algunas personas, pero éstas fueron atendidas por una persona que lo acompañó durante la entrevista (aunque sin intervenir en la misma). Estas irrupciones no fueron tajantemente problemáticas para la entrevista, más allá de algunos ruidos por toques de puerta, pláticas y firma de documentos que tuvo que realizar el profesor. Fuera de eso la entrevista se llevó a cabo sin problemas ni interrupciones. La intervención tuvo una duración de una hora y 49 minutos. En este tiempo no se considera la plática inicial y la final.

Tercera entrevista

La tercera entrevistada fue la profesora Camila²⁴. Esta profesora fue considerada como experta en el tema por su antigüedad y puesto²⁵. La invitación para la entrevista se realizó de forma personal y mediante invitación oral directa. Debido a que no tuve una relación académica formal con ella, ésta forma fue la más apropiada. La entrevista se llevó a cabo el día 26 de noviembre de 2019 a las 11:00 horas. Se realizó en uno de los espacios disponibles para la profesora. La interacción comenzó minutos antes de la hora acordada, mientras yo esperaba a que la profesora llegara. Cuando lo hizo, me saludó y le comenté que esperaré unos minutos a que ella se acomodara en el espacio acordado. Cuando llegué al mismo, ella me pidió un momento mientras atendía situaciones relacionadas a su trabajo, y unos minutos después comenzamos la entrevista. La entrevista duró dos horas y

²⁴ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

²⁵ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

quince minutos, y la interacción cerca de dos y media. La profesora se aseguró que en el espacio donde estaríamos no hubiera interrupciones, usando un papel avisando que se estaba grabando y cerrando la puerta con seguro para que nadie pudiera entrar sin avisar. La entrevista, entonces, sucedió sin ninguna interrupción, salvo mensajes en su celular personal, el cual no atendió sino una sola vez. Es decir, la profesora se aseguró de brindarme tanto el tiempo que le sugerí duraría la entrevista, como calidad en dicho tiempo. Al finalizar, le agradecí, me retiré, y ella continuó con sus labores normales.

Cuarta entrevista

La cuarta entrevistada fue la profesora Gladys²⁶. Esta profesora fue considerada como de interés por su edad, tipo de contratación y experiencia en la Facultad de Idiomas²⁷. La invitación para participar en la entrevista se envió de manera informal mediante mensajes de texto vía una red social. Al igual que en otros casos anteriores, con esta profesora tengo una relación académica de algunos años. Así, la forma de comunicarme con ella ha sido mediante dicha herramienta desde hace algunos años, por lo que fue el medio de comunicación más efectivo y natural. Se le comentó respecto al proyecto, se le invitó a participar y aceptó de manera inmediata. La cita se agendó para el día 27 de noviembre de 2019 a las 15:30 horas. Se llevó a cabo en uno de los espacios disponibles para la profesora. Debido a que llegué con casi media hora antes a la reunión, y que estaba esperando a que diera la hora para buscarla, tenía tiempo para prepararme para la entrevista. Sin embargo, vi a la profesora en el pasillo y me invitó a pasar de inmediato. Esto quiere decir que la entrevista tendría la posibilidad de ser más cómoda, pues originalmente había acordado darme una hora.

Debo hacer notar que la profesora me brindó un tiempo en su apretada agenda, pues cuando me recibió estaba revisando material de sus clases, y tenía una clase después de la entrevista. Ante esto, agradezco sus atenciones. Después de una breve plática de actualización sobre diversos temas, la profesora me permitió iniciar con la entrevista. Después de brindarle el Consentimiento Informado y platicarle sobre el proyecto con mayor detalle, ella me dio permiso de iniciar la grabación de audio. La entrevista tuvo una duración de una hora y 30 minutos. Se cubrieron todos los temas a discutir. La plática sucedió sin

²⁶ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

²⁷ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

contratiempos, pues el espacio en donde se llevó a cabo, como la hora, facilitó que no hubiera mucha gente generando interrupciones.

Al finalizar la entrevista continuamos platicando de algunos otros temas. La acompañé brevemente mientras tomaba sus pertenencias para dirigirse a sus clases. Salimos de su oficina, y la acompañé camino a su salón. Le agradecí y me retiré después de despedirme.

Quinta entrevista

La quinta entrevistada fue la profesora Brenda²⁸. Esta profesora fue considerada como de interés por su edad (debido a que es de las más jóvenes de la plantilla), antigüedad, tipo de contratación y experiencia en la Facultad de Idiomas, así como en otras Facultades de la UV²⁹. La invitación para participar en la entrevista se envió de manera informal mediante mensajes de texto vía una red social. Este medio fue el adecuado debido a la relación académica previa. Debido a motivos personales de la profesora, y la distancia a la que nos encontrábamos, la mejor forma para llevar a cabo la entrevista fue mediante el uso de Skype. La intervención se llevó a cabo el lunes 09 de diciembre de 2019 a las 20:00 hrs. La entrevista duró una hora y 20 minutos. Antes de comenzar nos actualizamos brevemente sobre temas diversos, lo cual tomó cerca de 15 minutos. Al finalizar, nos despedimos y, por la hora, no tomé más tiempo del necesario por si la profesora deseaba continuar trabajando, como me dijo que estaba antes de iniciar, o por si deseaba cenar algo. La entrevista transcurrió sin problemas ni incidentes, excepto breves segundos donde se perdía repentinamente la conexión, lo que hizo que perdiera algunas palabras de su entrevista.

Sexta entrevista

La sexta entrevistada fue la profesora Didi³⁰. Esta profesora fue considerada como de interés por su tipo de contratación, su historia en la Facultad de Idiomas, y la experiencia que tiene en otras instituciones de educación superior en la ciudad, brindando una visión particular³¹. Debido a la relación académica y de amistad de años, la invitación la realicé

²⁸ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

²⁹ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

³⁰ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

³¹ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

mediante mensajes de texto vía Whatsapp. Por motivos personales me dio una cita en la segunda semana de diciembre, pues después se le complicaría. La cita fue el día 12 de diciembre a las 09:00 hrs. El lugar elegido fue en un café en la ciudad de Xalapa ubicado cerca de su domicilio.

La entrevista tuvo una duración de una hora y media. Sin embargo, antes de la entrevista estuvimos platicando y poniéndonos al corriente de temas no relacionados con la investigación. Asimismo, por la hora, la profesora pidió un desayuno y yo una bebida. La entrevista comenzó hasta después del desayuno. Una vez finalizada, tuvimos unos minutos más de plática y después nos despedimos y cada quien siguió con sus actividades de forma normal.

De esta intervención sólo quiero señalar los problemas que surgieron durante varios puntos ruidosos del ambiente donde estábamos (autos pasando, cláxones, pláticas de terceros) que se plasmaron en el audio grabado. Fuera de esto, la entrevista sucedió sin incidentes.

Séptima entrevista

La séptima entrevista fue llevada a cabo con la profesora Kristina³². Esta profesora fue considerada de interés por su tipo de contratación, su experiencia y la diversidad de puestos que ha tenido en la Facultad de Idiomas³³. El contacto se realizó por redes sociales. Por relación profesional y académica, ambos estamos conectados ahí, por este motivo, me pareció la forma más adecuada de realizar la invitación, pues no cuento con su teléfono personal. La profesora accedió y tuvo una apertura a que seleccionara la fecha y la hora, siempre que fuera por la tarde.

Así, la cita fue el día 12 de diciembre de 2019 a las 15:00 hrs. La entrevista se llevó a cabo en una cafetería cerca del domicilio de la profesora. La intervención comenzó con una plática de cerca de una hora sobre temas profesionales, académicos y personales. A la vez, ordenamos comida y bebidas. Una vez que concluimos con los temas anteriores, iniciamos la entrevista. Ésta tuvo una duración de una hora y 28 minutos. Después de

³² Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

³³ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

concluida la entrevista charlamos un poco más de temas un tanto relacionados a la entrevista, y a los minutos nos despedimos y seguimos con nuestras actividades.

Octava entrevista

La octava entrevista fue llevada a cabo con el profesor Claudio³⁴. Este profesor fue considerado para entrevista debido a su tipo de contratación, historia en la Facultad de Idiomas, experiencia en la misma y en otras instituciones, y las materias que imparte, así como los Cuerpos Académicos a los que pertenece³⁵. La invitación se realizó mediante redes sociales, pues fuimos colegas y esta relación me permitió hacerle esta invitación informal. A pesar de contar con el teléfono del profesor, creí que sería más adecuado hacerlo de esta forma, pues desconocía si el número era el mismo. Sin embargo, para hacerlo aún más formal, me presenté en la Facultad para extenderle la invitación oral formalmente. A pesar de que ya había aceptado, no fue sino hasta mi invitación personal cuando me brindó una fecha y hora.

La cita fue el día 13 de diciembre de 2019 a las 15:00 hrs., en uno de los espacios disponibles para el profesor.

Novena entrevista

La novena entrevista fue llevada a cabo con el profesor Felipe³⁶. Este profesor fue considerado para entrevista debido a su cargo en la institución, la experiencia en la Facultad de Idiomas, y su tipo de contratación³⁷. El contacto se realizó de forma personal directamente con el profesor, y la invitación se hizo de manera personal oral. Debido a que no existe una relación previa formal o informal más allá de saludos y situaciones académicas, este método fue el más efectivo y adecuado. El profesor aceptó la invitación y me citó el día 17 de diciembre de 2019 a las 17:30 hrs. El espacio que se utilizó para la entrevista fue uno disponible para él. En este primer encuentro, el tiempo del profesor era limitado a una hora. Comenzamos la entrevista cerca de las 18 horas, por lo que el tiempo fue un problema en un primer momento. Sin embargo, me comentó que podríamos

³⁴ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

³⁵ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

³⁶ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

³⁷ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

continuar con la entrevista al día siguiente, en caso de que no acabáramos cómodamente con los temas. Esta primera intervención no concluyó ese día, por lo que quedamos de concluir el día siguiente. Me citó el día 18 a las 18 horas.

El día siguiente llegué nuevamente a visitarlo. Sin embargo, por motivos profesionales tuvo que asistir a una reunión en la cual no pudo concluir a tiempo para que nos viéramos. Después de disculparse por no haber asistido, por motivos ajenos a él, me sugirió que nos viéramos el día siguiente, 19 de diciembre, a las 18 horas en un espacio fuera de la institución. La cita, entonces, fue en un café cercano a su domicilio. Debo señalar y agradecer al profesor por atenderme fuera de sus horarios, fechas y espacios laborales, pues ya esta segunda parte la llevamos a cabo durante sus vacaciones oficiales. Después de pedir un café, seguimos la entrevista en el punto donde nos quedamos dos días antes.

Al concluir la entrevista, seguimos platicando sobre temas académicos relacionados al tema de la entrevista, otros temas sobre la Universidad Veracruzana y la Facultad de Idiomas. La primera parte de la entrevista tuvo una duración de una hora y 17 minutos, y la segunda parte una hora y seis minutos. No obstante, toda nuestra intervención y plática duró en total cerca de 4 horas. Terminando nos despedimos, agradecí su participación y nos retiramos.

Décima entrevista

La novena entrevista fue llevada a cabo con la profesora Karime³⁸. Esta profesora fue considerada para entrevista debido a su experiencia en la Facultad de Idiomas y otras Facultades y Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana, y su tipo de contratación³⁹. El contacto se realizó a través de mensajes de texto. La profesora aceptó, pero pidió que la entrevista se llevara a cabo mediante internet (Skype), por motivos de tiempo y espacio propios de la profesora. La fecha de la entrevista fue el 20 de diciembre de 2019 a las 18:00 hrs. La entrevista duró aproximadamente una hora y 45 minutos. Previa y posterior a la entrevista, tuvimos una breve plática de actualización. Se concluyó con la intervención de la forma más pronta, de forma de que no se invadiera el espacio temporal de la profesora para una cita que tenía posterior a la entrevista.

³⁸ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

³⁹ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

Décimo primera entrevista

La décimo primera entrevista fue llevada a cabo con Cayetano⁴⁰. Él es considerado un tomador de decisión de nivel institucional dentro de una dependencia de Rectoría⁴¹. Se consideró como una parte esencial para el trabajo debido a que es encargado de toma de decisiones en el plano de la formación académica, un tema de peso en el trabajo y que fue mencionado por los profesores de forma constante.

La invitación para participar se realizó de manera formal a través de la presentación de un oficio junto con el Consentimiento Informado. Éste fue entregado el día 06 de enero de 2020, y fue respondido mediante correo electrónico el día 07 de enero junto con una fecha y hora asignada por el participante. Confirmé asistencia y esperé a la cita. La entrevista se llevó a cabo el 16 de enero de 2020 por la mañana en un espacio disponible para el participante. Su duración fue de una hora y 18 minutos, más un tiempo de introducción al tema y de despedida. La entrevista se realizó sin contratiempos. A pesar de haber agendado una hora, el participante me concedió poco más de ese tiempo, con lo que se agotaron las preguntas y temas a discutir. Me retiré después de agradecerle su participación.

Décimo segunda y última entrevista

La décimo segunda y última entrevista fue llevada a cabo con Mayte⁴². Esta profesora se encuentra actualmente descargada y forma parte de una de las dependencias de Rectoría. Fue considerada para la entrevista debido a su cargo en la institución, la experiencia en la Facultad de Idiomas, su historia en la institución y labores llevadas a cabo en ambos casos⁴³.

La invitación para participar se realizó de manera formal a través de la presentación de un oficio junto con el Consentimiento Informado. Éste fue entregado el día 06 de enero de 2020, y fue respondido mediante una llamada telefónica el día 08 de enero junto con una posible fecha y hora que me fue sugerida, las cuales acepté. La entrevista se llevó a

⁴⁰ Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

⁴¹ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

⁴² Todos los nombres de los participantes han sido cambiados para respetar el anonimato de los mismos.

⁴³ Para proteger su identidad y asegurar su anonimato, estos datos particulares se omiten, pero se saben de antemano y fueron motivos por los que se seleccionó como un posible entrevistado.

cabo el 16 de enero de 2020 por la tarde en un espacio disponible para la profesora. Su duración fue de una hora y 40 minutos, más un tiempo de introducción al tema y de despedida.

La entrevista se realizó sin mayores contratiempos. En dos ocasiones sonó el teléfono de su oficina. La primera llamada sólo la desconcentró, pero no la contestó. La segunda la atendió, pero sólo para pedirle a la persona que le regresaría la llamada porque estaba en entrevista. A pesar de haber agendado una hora, la profesora me concedió mucho más de ese tiempo, y considero que los temas y preguntas fueron agotados. Con esto, me despedí y retiré, no sin antes agradecer su participación.

7.6 Dificultades durante la etapa de recolección de datos

El mayor problema que enfrenté en esta etapa fue la de contacto de profesores. Ciertamente la mayoría accedió a una entrevista. Sin embargo, otros participantes, igualmente clave en mi trabajo, no accedieron a participar.

En el primer caso, la profesora es jubilada, y su relación con la institución, a decir de algunos colegas, es casi nulo. A través de conocidos en común establecí contacto telefónico (mensajes SMS). Pero la profesora se negó, argumentando motivos personales. Le agradecí su consideración, y la descarté.

En el segundo caso, la profesora está igualmente jubilada. Y al igual que con el caso anterior, su contacto y relación es nulo. A pesar de esto, realicé un contacto a través de mensajes de texto (SMS). No obstante, no recibí respuesta. Intenté llamarla, pero el número me llevaba directamente a buzón de voz. A pesar de tener un conocido en común, me fue imposible contactarla. Al no tener otra forma de acercarme, y sin saber dónde ubicarla, me vi forzado a descartarla.

En una tercera instancia, un profesor en activo fue invitado a participar. Sin embargo, por motivos laborales declinó la invitación. Dejó abierta la puerta para una entrevista en enero de 2020. Sin embargo, por motivos temporales de la investigación, dicha entrevista no se llevó a cabo.

En una cuarta instancia, un tomador de decisiones de una de las dependencias de Rectoría no respondió a mi invitación a participar. Se entregó un oficio de invitación junto con el Consentimiento Informado para su consideración el día 06 de enero de 2020, el cual

fue recibido por la oficina del posible participante (ver **Anexo 2**), pero después de 49 días de espera (24 de febrero de 2020), su participación fue desechada por falta de respuesta. Se intentó nuevamente contactarlo, pero esta vez mediante la plataforma Mkatsiná de Transparencia de la Universidad Veracruzana, a través de la cual las autoridades están obligadas a responder. Se ingresó un cuestionario breve (el cual era una variación de las preguntas del instrumento original) al sistema el día 24 de febrero de 2020, pero se consideró inútil, pues la autoridad tardó 106 días (09 de junio de 2020) en responder un cuestionario de 20 preguntas. Debido a que la respuesta se obtuvo mucho después del análisis de datos, no se incluyó de manera formal, pero la tardanza de la respuesta y algunos fragmentos del cuestionario de utilizaron para contextualizar respuestas de los profesores. Debido a esta omisión, sólo puedo conocer el lado de los profesores de la Facultad de Idiomas de viva voz, y sólo unas líneas de texto de la autoridad.

7.7 Técnica de transcripción y tratamiento de los archivos de audio

A continuación, se describe la forma en que se organizaron, trataron y transcribieron los audios. Primeramente, se describe la organización general de los archivos en el sistema. Luego se habla del software de transcripción y el proceso seguido para el mismo. Después se describe la herramienta de análisis cualitativo, así como su subsecuente codificación.

7.1 Organización de archivos en computadora

El tratamiento de los archivos de audio fue el siguiente. Primero, todos los archivos se separaron en carpetas independientes en una computadora. Cada una con la letra “E” y un número que indicaba cuál era el número de entrevista en orden ascendente desde el número 1 hasta el 12. Después, se agregó el nombre dado al participante, quedando doce carpetas:

- E1 Carmelo
- E2 Josué
- E3 Camila
- E4 Gladys
- E5 Brenda
- E6 Didí
- E7 Kristina
- E8 Claudio

- E9 Felipe
- E10 Karime
- E11 Cayetano
- E12 María

Dentro de cada carpeta se localizaron los siguientes archivos:

- Entre 3 y 6 archivos de audio que correspondían a la entrevista audio grabada, dividida en partes de 29 minutos o menos. Esta división se realizó usando el software Audacity, y se hizo así por recomendación de un experto para un tratamiento de información más sencillo que un archivo de audio muy largo.
- Un archivo (de texto) de transcripción de cada uno de los archivos de audio.
- Un archivo (de texto) de comentarios o puntos importantes que consideraba resaltables y que analizaba durante la transcripción del audio.
- Un archivo escaneado (PDF) del Acuerdo de Participación firmado por el participante.
- Un archivo escaneado (PDF) de la guía de entrevista con notas que usé con el participante.

7.2 Software de transcripción

Para la transcripción se utilizó el software en línea de Go Transcript: <https://gotranscript.com/transcribing-software>. Ésta es una herramienta en línea de muy fácil uso. A pesar de ser en línea, el trabajo del audio y el texto es completamente local. Es decir, en ningún momento se requiere que el archivo sea subido a internet, sino que el script que lleva a cabo la función de reproducción de audio accede al archivo desde su ubicación en la computadora, sin necesidad de dejar un rastro en su servidor. Ésta fue una preocupación de la que me encargué porque no quería subir archivos a internet para proteger la información de los participantes. Así, aunado a esto, se decidió trabajar siempre desde una computadora desconectada de internet mientras hacía la transcripción. Esto es posible cargando la página mientras está conectado a internet, desconectar la computadora de internet, y luego usar la herramienta. Debido a que se accede a los archivos de forma local, esta opción era posible. De tal forma, me aseguraba de no permitir la subida de archivos a internet. Lo anterior se llevó a cabo después de usar varias opciones de software

libre y/o gratuito y que no llenaban mis expectativas de comodidad de trabajo para la transcripción.

7.3 Proceso de transcripción

Aproximadamente cada hora de entrevista significó entre 8 y 10 horas de transcripción. Con anterioridad había realizado entrevistas y ya tenía conocimiento sobre qué técnicas usar para mejorar mis tiempos y eficiencia de transcripción. Sin embargo, la mejor forma que encontré fue realizar las transcripciones de forma totalmente manual. Así, no intenté opciones que anteriormente había tratado y que no significaron un avance realmente más rápido.

Se utilizó un proceso de *full verbatim*, palabra por palabra, o transcripción completa, incluyendo interjecciones, errores, correcciones, pausas, anotaciones o comentarios y otros elementos no verbales que se lograron capturar durante la entrevista. Se utilizó la siguiente tabla de símbolos y su significado (ver Tabla 10):

Tabla 10 Símbolos y significados para la transcripción.

Símbolo	Significado
...	Pausa breve en continuidad
eh	Interjección “eh”
Mmm	Interjección nasal /m/, pensando brevemente
[comentario]	Comentario sobre comunicación no verbal u otro tipo

Fuente: Elaboración propia.

7.4 Herramienta de análisis cualitativo

Previas experiencias en la investigación me llevaron a un largo camino en la selección de herramientas de análisis cualitativo. Anteriormente había usado QCAMap de Philipp Mayring. Debido a que en este nivel lo que haría sería una codificación de los documentos de transcripciones de entrevistas, sólo necesita una herramienta que me apoyara a realizar esta actividad. Revisé, así, QCAMap. Repasé sus funciones y analicé si pudiera ser una herramienta de apoyo. Comencé el proceso de categorización, pero apenas a los pocos minutos de usarla noté que todos los documentos eran concatenados en uno, y sobre ese único documento se debía de trabajar. Para codificar caso por caso, se debía de crear un documento nuevo de trabajo y llenar toda la información nuevamente, incluyendo descripciones y categorías. Esto sería una dificultad, debido a que deseaba tener un caso

por documento, para así poder ver cuántos códigos se obtenían en cada caso. Debido a esta limitante, se decidió no usar QCAMap.

Después de buscar diversas opciones, entre ellas HyperResearch, MaxQDA y Atlas.Ti, se seleccionó este último. Se seleccionó Atlas.Ti 6, por ser de uso sencillo y contar con ello requisito de dividir cada caso (entrevistado) por separado y así tener un conteo separado de cuántos códigos se obtuvieron en cada caso, y también poder ver qué categorías e indicadores se observó en cada caso. Administrativamente era más sencillo trabajar así. Finalmente, Atlas.Ti brindó la oportunidad para que pudiera trabajar con los casos, las categorías, los indicadores y los códigos de forma más independiente. No obstante, cabe resaltar que el papel de este software fue básicamente dos: 1) codificación, y 2) organización eficiente de la información. No llevé a cabo uso de herramientas avanzadas del software.

El uso de este software no vino sin dificultades. La principal fue la incompatibilidad de la versión 6 con el sistema MacOS, por lo que debí conseguir una computadora Windows. Esto me impidió trabajar de forma móvil, pues la computadora era de escritorio, y estaba limitado a trabajar desde un mismo lugar, impidiéndome avanzar en 'tiempos muertos' que tuviera en otros lugares. La siguiente, también de importancia, fue la dificultad de personalización de la interfaz gráfica y los botones de atajo. La versión 6 tiene combinaciones de acciones ya definidas y no programables por el usuario. Por ejemplo, al seleccionar una porción del texto para codificar, el siguiente paso es codificar, y para hacerlo a través de los códigos apriorísticos, se debe usar el mouse para seleccionar de la barra lateral el botón mediante un clic (ver Figura 17), o ir al menú CODE > CODING > CODE BY LIST (ver Figura 18), o bien, presionar la combinación de teclas CTRL+SHIFT+L en el teclado.

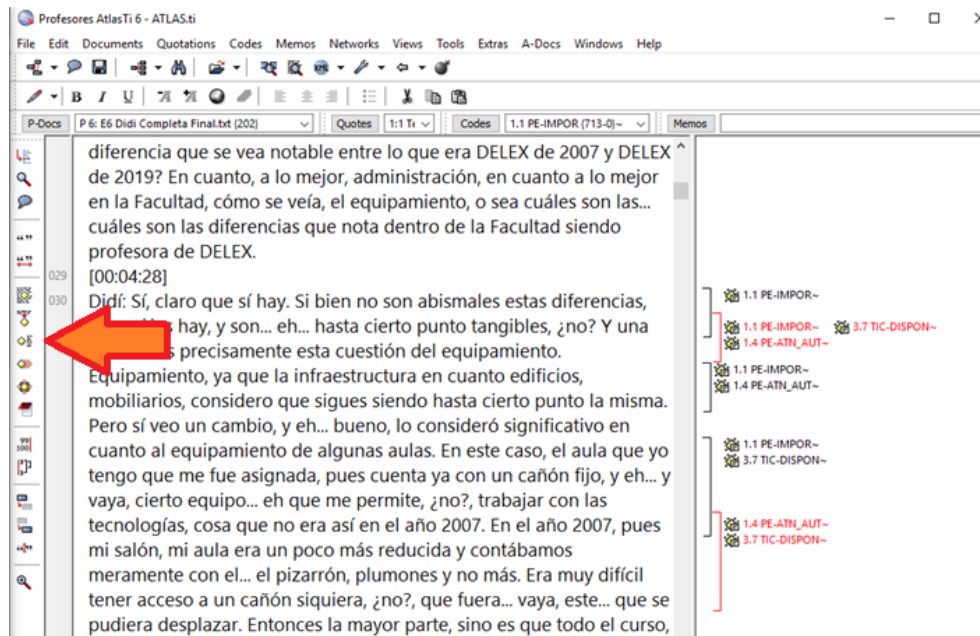


Figura 17 Atlas.Ti 6, botón de codificación. Fuente: elaboración propia.

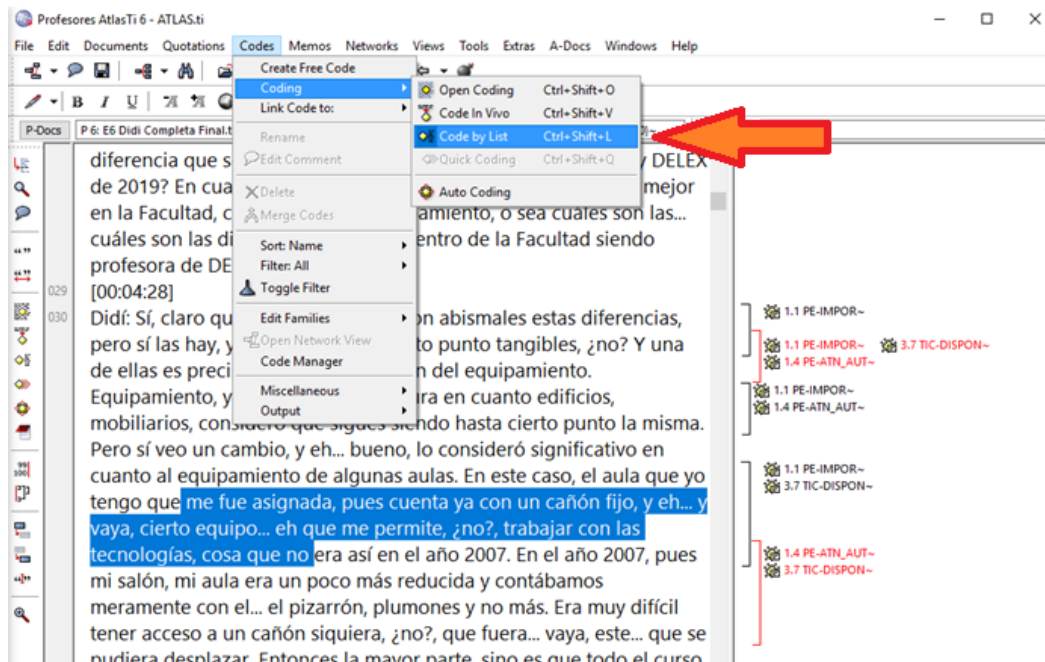


Figura 18 Atlas.Ti 6, menú para codificación. Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere al proceso de codificación, esto fue lo más complicado debido a que se llegó a un total de 2,492 códigos. Es decir, esta acción debía repetirse al menos esa

cantidad de veces. Ninguna de estas opciones pareció, desde el inicio, óptima. Por eso se empleó la herramienta Deckboard de Windows y Android. Esta aplicación es un administrador de macros. Una macro (abreviación de ‘macroinstrucción’) es una combinación de teclas o acciones que se activa con un solo botón, en este caso virtual, desde una aplicación de Android que se comunicaba con Windows. Esto me permitió utilizar mi teléfono inteligente para que realizara la acción de CTRL+SHIFT+L con presionar un botón. Si bien una combinación de teclas no lleva mucho tiempo hacerlo, la realidad es que se vuelve tedioso, cansado y un distractor para el proceso de codificación que requiere mucha atención. Así, un solo botón virtual llevaba a cabo esta instrucción (ver Figura 19).

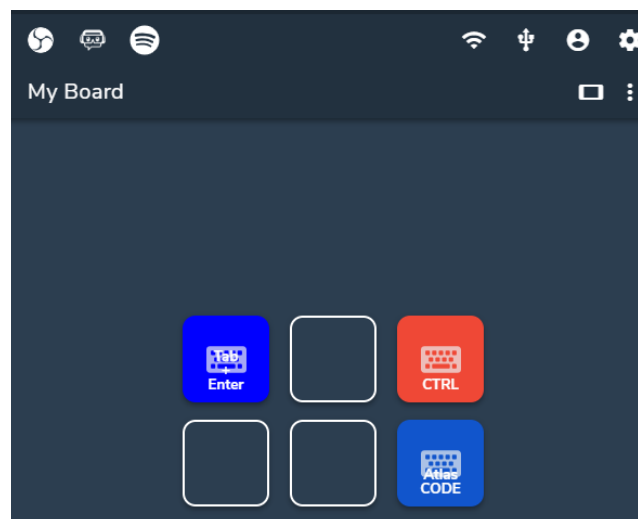


Figura 19 Aplicación Deckboard de Android para codificación. Fuente: elaboración propia.

7.5 La codificación: primer paso

La meta personal era lograr este objetivo en ese tiempo para no atrasar los siguientes procesos. Así, desde final de enero de 2020 se comenzó a trabajar en este proceso. El mismo se concluyó a finales del mes de febrero de 2020.

Se intentó llevar un proceso lineal para evitar omitir información. Es decir, tratar de respetar el orden en que las entrevistas se realizaron. No obstante, se debe señalar que sí se comenzó la codificación de una forma ‘jerárquica’. Es decir, las primeras entrevistas que se codificaron fueron las de los tomadores de decisión y luego la de los profesores. Igualmente se inició de los tomadores de decisión jerárquicamente más altos a los más bajos. El objetivo de esto era observar primero lo que los tomadores de decisión tenían que decir, para luego leer detenidamente a los profesores y entender si el nivel del discurso

político contraponía o contravenía el accionar de los tomadores de decisiones y del impacto que esto tenía en los profesores, los cuales se incluyen poco en la toma de decisión. Además, por motivos fuera de mi control, las primeras entrevistas que me fueron confirmadas fueron las de los profesores, luego las de los tomadores de decisión en Rectoría.

A continuación, se presenta nuevamente a los participantes, y si se consideraron profesores o tomadores de decisión (ver Tabla 11). Al igual que se hizo en el capítulo de metodología, se omiten datos que puedan identificar a los participantes. Asimismo, debo puntualizar que algunos de los tomadores de decisión son de la propia Facultad de Idiomas, por lo que también eran considerados profesores, aunque su papel primordial era el primero.

Tabla 11 Participantes y su papel.

Número	Nombre	Papel
1	Carmelo	Tomador de decisión
2	Josué	Profesor
3	Camila	Profesora
4	Gladys	Profesora
5	Brenda	Profesora
6	Didí	Profesora
7	Kristina	Profesora
8	Claudio	Profesor
9	Felipe	Tomador de decisión
10	Karina	Profesora
11	Cayetano	Tomador de decisión
12	Mayte	Tomadora de decisión

Fuente: Elaboración propia.

Se inició el análisis con los tomadores de decisión jerárquicamente más altos y hacia abajo, para después seguir con los profesores. Al seguir este esquema de trabajo se trató de mantener fresco primero lo dicho por los tomadores de decisiones, y luego observar la perspectiva del profesor.

La primera etapa de codificación concluyó en este momento. El objetivo era lograr una identificación de los temas principales. Los más mencionados por los profesores y los

que eran, por tanto, los más significativos para ellos. Se finalizó con los temas ordenados de mayores menciones a menores menciones así (ver Tabla 12):

Tabla 12 Resultados de la codificación por categoría.

1.1 PE-IMPOR	713	3.5 TIC-IMPAC_ALUM	212	4.5 EaD-FUTURO	67
1.4 PE-ATN-AUT	600	1.2 PE-DISCU	211	3.3 TIC-OPORT_FORM	66
1.3 PE-PARTIC	440	3.1 TIC-ESENCIAL	207	4.4 EaD-QUAL	65
3.7 TIC_DISPON	317	2.4 FD-IMPAC	191	2.2 FD-RECIENTE	63
3.6 TIC-IMPAC_DOC_ADMON	259	2.1 FD-IMPOR	168	4.1 EaD-ACTUAL	61
2.3 FD-FUENTE	243	3.4 TIC-IMPAC_QUAL	123	4.2 EaD-TIC_NEC_DISP	51
2.5 FD-CARAC_FD_INSTIT	234	4.3 EaD-MODE	116	2.6 FD-MODE	49
3.2 TIC-CONOC_BASIC	225				

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados por sí mismos no significan nada y deben interpretarse. No obstante, era necesario recurrir a una segunda etapa de codificación. En esta ocasión sería una codificación basada en la interpretación, en la comprensión de lo que se considera como el centro de los comentarios. Es decir, ya no era con categorías apriorísticas, sino basado en experiencia, en lo analizado en la investigación documental y en lo verbalizado por los profesores.

7.6 La codificación: segundo paso

Como se mencionó, esta segunda etapa se codificó nuevamente lo obtenido del primer paso. Esto significó exportar los resultados, en un solo documento, de todos los 2,492 códigos. Esto produjo un documento con casi 25 mil líneas de texto. Es decir, era un proceso nuevo de codificación. Excepto que en este paso no se trataría de llegar a encajar esos resultados con una serie de códigos obtenidos a priori, sino de comprenderlos independientemente, en el contexto, con los problemas mencionados por los profesores, las soluciones planteadas por los mismos y las autoridades, la falta de elementos necesarios, los documentos oficiales existentes, los discursos políticos de las autoridades, los salvavidas propuestos por los hacedores de políticas, las intervenciones hechas por los estudiantes y egresados, los resultados de evaluaciones externas hacia la UV y a la FIUV, las condiciones particulares de contratación de profesores, la falta de atención de autoridades a problemas ya detectados, etc. Es decir, se crearían categorías emergentes para comprender las situaciones particulares que rodean el problema de investigación. Eso sería la interpretación llevada a cabo, la parte principal de este estudio. Y con esto, que es

la esencia, se podría trabajar para tratar comprender qué sucede en la institución y en la Facultad de Idiomas.

Esta segunda etapa de codificación significó un trabajo de 4 semanas. Como se mencionó, el tiempo invertido fue para tratar cerca de 25 mil líneas de conversación, de analizarlas cuidadosamente, de crear una categoría nueva, de ir las adaptando conforme se avanzaba, de tratar de no mezclar categorías y cuidar la información obtenida. Con esto se garantizaría que la parte de interpretación que se presenta en este capítulo estuviera limpia, sin información extra innecesaria y que fuera pura para tratarla desde el enfoque interpretativo que se consideró desde el inicio de esta investigación.

El proceso de limpieza y recodificación trajo algunos resultados importantes. El primero es que se redujeron los códigos, pues pasaron de 2,492 casos a 2,449. Se omitieron algunos que se observaron innecesarios para la categoría en la que estaba, o que en la primera parte se consideraron de interés, pero una vez que se observaron en conjunto con los demás códigos, estos no guardaban relación con ningún otro, o que fueron codificados por error. El segundo resultado fue que se obtuvieron 62 categorías emergentes, los que se consideran temas de importancia. Se detallan a continuación:

Tabla 13 Resultado de la segunda etapa de codificación.

1. Actividades sustanciales de profesores CUMPLIDAS	2. Actividades sustanciales de profesores SIN CUMPLIR
3. Comunicación entre UV y profesores	4. Dificultades en la implementación de PE Institucional
5. Impacto de FIUV en sociedad	6. Mecanismos de participación incluyentes
7. Mecanismos de participación no incluyentes	8. Necesidades de TIC para estudiantes
9. Necesidades de TIC para profesores	10. Negatividad de profesores para participar en PE
11. Participación de profesores en PE por conveniencia profesional o económica	12. Participación real de profesores en PE Institucional
13. PE Institucional Unilateral	14. PE Institucional, corte "Administración"
15. PE Institucional, corte "Contrato de Profesores"	16. PE Institucional, corte "Económico"
17. PE Institucional, corte "Evaluación UV"	18. PE Institucional, corte "Formación Docente"
19. PE Institucional, corte "Impacto en alumnado"	20. PE Institucional, corte "Impacto en Docentes"
21. PE Institucional, corte "Inacción/Omisión"	22. PE Institucional, corte "Infraestructura física y mobiliario"
23. PE Institucional, corte "Infraestructura tecnológica"	24. PE Institucional, corte "Jerarquía/Burocracia"
25. PE Institucional, corte "Productividad"	26. PE Institucional, corte "Seguimiento de Plan UV 2030"
27. PE Institucional, corte "TIC"	28. Relación UV-Gobiernos-Sindicato
29. Dificultades al tomar decisiones	30. Atención de autoridades
31. FD, características (in)necesarias	32. FD, frecuencia
33. FD, impacto en docentes y actividades académicas	34. FD, libertad de decidir sobre formación
35. FD, motivos de profesores	36. FD, no suficiente (necesita más)
37. FD, relativo al costo	38. FD, suficiente (no necesita más)
39. FD, temas importantes	40. FD, cursos tomados en último año (2019)

41. FD, características de formación de UV	42. FD, cursos externos
43. FD, aprendizaje a través de observación o experiencias previas	44. FD, transmisión de conocimientos T>Ss
45. FD, obligatoriedad	46. Conocimiento necesario sobre TIC
47. Impacto (+/-) de TIC	48. TIC básica
49. TIC en administración	50. TIC necesaria, pero faltante
51. TIC necesaria, pero que no domina	52. TIC para enseñanza de Idiomas
53. TIC, simulación	54. Uso de TIC en el salón
55. Formación en TIC, fuente UV	56. TIC, distractor
57. TIC que conoce, pero no necesita	58. Dificultades EaD
59. EaDV	60. FIUV encaminada a EaDV
61. Pros de EaDV	62. Simulación de EaD

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 13 (arriba), existen muchísimos temas como para analizarse independientemente. En vez de eso, propuse la siguiente lista de temas, que son más digeribles, fáciles de mostrar, relacionados y que permiten un mejor tratamiento de la información:

1. Políticas institucionales de la UV
2. La UV en la sociedad
3. La FIUV en la sociedad
4. Actividades sustanciales de los profesores
5. Elementos de la formación docente
6. Transmisión de los conocimientos
7. TIC básica en las IES
8. TIC en la UV y la FIUV
9. Las TIC en la labor docente
10. Las TIC en la administración
11. Perspectiva en conocimientos sobre TIC
12. Simulación con TIC
13. Educación a distancia virtual

De tal forma, estos son los temas que se discutirán en la siguiente sección. Están integrados y ligados a cada uno de las categorías e indicadores, y serán mencionados de forma continua durante todo este capítulo, pues son, en inicio, los temas que tienen una importancia clave en los resultados.

Conclusiones

La metodología de una investigación generalmente se presenta de una forma concisa y sin problema alguno. La realidad es que esto rara vez es así. Es un camino lleno de dificultades, retrocesos, y muchas correcciones. En este capítulo se deseaba demostrar las complicaciones que se afrontaron para poder obtener la información, desde el momento de la concepción de la idea, hasta el proceso de tratamiento de la información final. Todo este proceso es la esencia de la investigación. Claro, es importante la base teórica y la explicación del problema y sus antecedentes. Pero la parte práctica es, quizá, la marca una investigación. De tal forma, este capítulo trató de presentar toda la información requerida para la comprensión de los siguientes capítulos, que tratan los resultados.

La investigación con el método de entrevista para la recolección de información es algo ya había llevado a cabo anteriormente. No obstante, la experiencia en este trabajo fue distinta, principalmente porque ahora la aproximación no fue para conocer el estatus actual, sino para obtener respuestas sobre un problema que ya había sido identificado. Así, el acercamiento a autoridades institucionales y tomadores de decisión en Rectoría significó una experiencia totalmente distinta. Es una forma nueva, a título personal, de afrontar un problema.

El tratamiento de la información fue igualmente distinto. Si bien se siguieron algunas similitudes, el nivel de profundidad dictó un camino particular. Esto, al final, significó la obtención de resultados que son lo más cercanos a la comprensión del problema desde un punto de vista de los participantes. La intención era eliminar esa observación del problema desde fuera, y reemplazarla por una auténtica comprensión de las experiencias de quienes lo viven. Sin duda, esta estrategia trajo esta posibilidad, y es uno de los puntos innovadores de la presente investigación.

Capítulo 8. Resultados: Políticas de la Universidad Veracruzana

Introducción

Existe una enorme cantidad de palabras clave que los profesores mencionaron y destacaron durante el análisis de información. Entre ellas podemos encontrar: alumnos, TIC, equipo, académicos, CAAFI, correo electrónico, política, cambio, apoyo, cursos, exámenes, idiomas, falta (de recursos, materiales, etc.), acuerdos, internet, multimedia, necesidades, evaluación, autonomía, entre varias otras. Estos serían, a simple vista, los temas principales que se deben considerar clave para el análisis de información. No obstante, esto sería una revisión en extremo simplificada que no permitiría mostrar las entrañas de lo encontrado. En vez de eso, se proponen estas palabras como con el fin de tener una forma de observar qué temas se repitieron durante las entrevistas, y que brindarán un mejor entendimiento a través de este capítulo de resultados.

Debemos recordar que los profesores son personas preocupadas por la comunidad académica, integrada por sus colegas y estudiantes. De esta manera, se vuelven personas críticas de las acciones o inacciones que se llevan a cabo en la institución, principalmente aquellas que les significan un cambio de formas de actuar o de proceder. De tal forma, para poder conocer sus perspectivas fue necesario organizar de una manera sistemática la obtención de los temas de análisis, siempre basado en que existieron temas que ellos consideraron clave, y que son, por ende, los que más les preocupan. En este capítulo se presentan los resultados de la intervención que se tuvo con ellos, y los temas principales que resaltaron sobre políticas de la institución.

8.1 Organización de información

Una vez que las entrevistas fueron concluidas y transcritas, se inició el proceso de análisis de información. El primer paso era el de organizarla. Como se puede recordar en los capítulos del Estado del Arte, se crearon 4 categorías de análisis, las mismas del Estado del Arte. Éstas fueron: políticas educativas, formación docente, TIC en educación superior y educación a distancia. Siguiendo la metodología de análisis por categoría/indicador, se dividió cada categoría en un indicador, y de cada indicador se creó un código para su tratamiento y fácil manejo. A continuación, se explica cada categoría primero (visible por un número único del 1 al 4), e indicador (diferenciado a la categoría por un punto y un número, ej. 1.1, 2.3, etc.).

8.1.1 Política educativa

En esta categoría se incluyen temas relacionados a las decisiones que toma la Universidad Veracruzana en el área de la enseñanza, especialmente con respecto al tema de TIC, o de las decisiones que impacten la actividad primordial de la institución: la docencia. Se habla también de la forma en que los profesores las asimilan, ya sea 'buenas' o 'malas' (desde su punto de vista), y la forma en que afectan a su labor docente y desarrollo profesional dentro de la institución. También trata de la participación de los profesores en discusiones con el fin de llevar sugerencias a los generadores de política en nivel Facultad, institucional o nacional, así como los medios y formas de participación de los mismos en la toma de decisión. Finalmente, también considera la apertura que tienen las autoridades (a nivel local o Facultad, o bien a nivel institucional) para recibir quejas y sugerencias respecto a las políticas, pero desde un enfoque docente, es decir, lo que piensan los profesores sobre estas decisiones y sobre cómo les impacta en sus labores.

8.1.1.1 Importancia de las decisiones institucionales

Su código para el análisis de datos fue 1.1 PE-IMPOR. Este indicador habla de las consideraciones sobre la importancia e impacto de las decisiones tomadas por UV, así como cuáles son éstas, y su impacto en los profesores y sus actividades esenciales, ya sea que estén directamente dirigidas hacia ellos o no.

Las políticas tienen un gran peso en toda actividad dentro de la UV

Quizá resulte lógico aseverar que toda acción de la institución tiene un impacto significativo en lo que sucede dentro y alrededor de la misma. Pero debemos tratar de ver con mucho más detenimiento el impacto que tiene la aplicación de una política, o la omisión de un problema. La comunidad académica de la institución realiza sus actividades de la forma más normal, pero dentro de un contexto político que se jacta de la solución de los problemas meramente con las declaraciones. Es decir, el decretar algo se considera como la solución, pero la acción no siempre es llevada a cabo. Lo anterior significa que la vida académica se rige por la buena voluntad de las palabras—escritas o habladas—de los generadores de políticas. Pero puede ser que la acción nunca llegue y, por ende, las soluciones jamás se vuelvan una realidad, o que bien, lleguen en un momento políticamente incómodo.

Pongamos como ejemplo el caso del nuevo “Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana”, publicado el 09 de diciembre de 2019. Este documento fue emitido por la Rectora a través de un tuit en su cuenta oficial (Ladrón de Guevara, 2019; <https://twitter.com/SaraLdeG/status/1204074143693459457>). Esto fue mencionado por los profesores, quienes expresaron que está bien esta atención del problema no sólo en un nivel discursivo, sino en un nivel operativo (Fuentes, 1984), después de que se hiciera caso omiso durante algunos años:

Al rato van a decir los alumnos y me van a demandar y me van a poner un oficio en... en Derechos Humanos de que les quito sus... sus... sus propiedades, cuando lo que estoy buscando es que aprendan. La Universidad Veracruzana está muy preocupada ahorita por los derechos universitarios [...] que por cuestiones académicas. (Josué, comunicación personal)

En Rectoría como un caso así tan sonado como el... hubo un caso de acoso, me parece que fue en Filosofía, que ése sí fue muy sonado que hasta la Rectora hizo una... eh... disculpa pública. (Gladys, comunicación personal)

No obstante, lo anterior ocupa a la Universidad Veracruzana de sus funciones sustantivas. Caso similar es el que mencionan los profesores de que muchas decisiones que se toman no guardan una estrecha relación con las funciones sustantivas y se van más por lo técnico o económico. Esto se traduce en una gran eficiencia técnica o económica, dos aspectos que no forman parte de las funciones sustantivas de la institución. Esto se refleja en lo que mencionan algunos profesores:

Bueno, uno que [...] afectó muchísimo fue la cuota [...] que estableció Rectoría para Centros de Idiomas. Entonces, al aumentar, me parece que fue casi un 30% [...] sí se vio la baja de alumnos [...] fue alarmante para varios maestros que [...] no tenemos las horas bases en el Centro de Idiomas, ya que no se estaban llenando los cupos de los grupos debido a esto. (Karina, comunicación personal)

Está [la UV] muy preocupada en hacer otro tipo de convenios y de otras cosas con China [...] cuando primero se debe preocupar con la docencia de aquí. (Josué, comunicación personal)

Un nuevo régimen fiscal a los maestros que entran por autofinanciables, me parece que les causó molestia y creo que el coordinador de DELEX se llevó ese tema a Consejo Técnico para que pudieran buscar una manera de... de ayudar quizá o de guiar a los docentes de nuevo ingreso [...] (Kristina, comunicación personal)

Muchos colegas que lo han indicado, y yo lo escucho y comparto parcialmente su opinión, parecen como políticas hechas para competir porque hay menos recurso. Y entonces yo invento algo que es un programa donde te voy a poner a competir con los otros [...] yo te pongo reglas, y ahí tú sabes cómo le haces. Y entonces [...] puede ser que me descuides a los estudiantes. Pero a mí no me importa... (Felipe, comunicación personal)

Y estas situaciones son posible localizarlas también en el discurso de los tomadores de decisión jerárquicamente altos. Particularmente esto es de severo impacto, pues estas autoridades son quienes toman decisiones que impactan a toda la comunidad. Así, dichas declaraciones deben ser consideradas con particular interés. Mencionan estas autoridades:

Queremos que ellos incorporen proyectos productivos en las entidades y traigan recurso desde la misma consolidación de Cuerpo Académico. (Cayetano, comunicación personal)

Y aprendí que cuando uno planea, uno tiene que saber que si un peso inviertes, un peso recuperas. (Mayte, comunicación personal)

De esta forma podemos decir que todas y cada una de las decisiones que se toman tienen un gran impacto en las funciones sustantivas de la UV, iniciando por la primordial: la docencia (UV, 1996, p. 13, Art. 2). Entonces se puede entender cómo el atender los problemas que se detectan se vuelve un tema de interés esencial. Sin embargo, no siempre son atendidos los problemas cuando se detectan. Esto significaría que la institución se encuentra rebasada en lo que se refiere a atención a problemas prioritarios. Los motivos pueden ser variados, pero la capacidad y la potestad la tiene, puesto que es posible crear comisiones que atiendan un problema, y dichas comisiones son generalmente integradas por personas que se encuentran ya laborando dentro de la propia institución. Pero en vez de eso, parece que la UV se enfoca en los temas que más le causan un conflicto inmediato, dejando los demás temas en agenda no primordial. Así, llegamos a una serie de decisiones que significan un gran impacto para las funciones sustantivas de la institución, ya sea por el accionar directo o la inacción que lleva a la omisión.

Retomando el caso del acoso, la institución ha tenido 32 quejas en los últimos 6 años (Diario de Xalapa, 2019), y fue apenas en 2019 que publicó una guía formal para atender estos casos. Esta decisión se tomó debido a recientes escándalos a nivel estatal e incluso nacional que afectaron la imagen de la Rectora más que a la de la institución. Este evento sucede poco después de que la Rectora propusiera un controversial cambio a la Ley Orgánica, que a decir de expertos en el tema es “regresivo y antidemocrático” (Casillas y Valencia, 2018, primer párrafo), y que fue muy controvertido por haber sido llevado a modo y bajo condiciones excepcionalmente dudosas. Dicho de otra forma, las grandes decisiones de la UV parecen estar influidas por la inmediatez, más reaccionarias que planeadas, que buscan los resultados a corto plazo y que parecieran contar con nula o poca planeación y aprobación de la comunidad académica. Todo esto tiene un significativo impacto en las

actividades docentes, pues a decir de los profesores y tomadores de decisión, dichas decisiones, muchas veces unilaterales, dejan de lado la sensatez, la comprensión de los problemas y se van por caminos sencillos y cortos, buscando remedios inmediatos a problemas antiguos y conocidos.

Así, en el tema del mencionado acoso, durante la gestión de la misma Rectora hubo omisión del tema, lo que se comprende en este trabajo como una política de inacción o de omisión, pues decidir no decidir es una decisión también. No obstante, no fue hasta un punto donde su imagen política fue afectada por los eventos llevados a cabo dentro de la institución que se tomaron decisiones de atender problemas que se sabían existentes, pero que habían sido omitidos. A esto es que llamo en el presente escrito *política de inacción o de omisión*. Y ejemplos de política de inacción existen muchas, especialmente cuando se habla de los temas que nos atañen en este trabajo: las TIC y la formación docente.

Se configura, entonces, la política de omisión o de inacción como un elemento central de la política de la institución. En los apartados venideros se podrá entender con más detenimiento este fenómeno. Pero debemos recordar que dicha forma de tomar decisiones (el decidir no decidir, o el decidir no hacer nada) son tan impactantes para la comunidad universitaria como el decidir hacer algo. De tal forma, tanto la acción como la inacción o la omisión tienen un significado que sopesa en la vida académica dentro de la institución. Y cualquier toma de decisión tendrá un efecto dentro de todas las acciones, principalmente las llamadas primordiales.

Políticas de inacción

Como se explicó antes, las políticas de inacción son aquellas en que se decide no decidir o no actuar sobre un problema conocido. Es decir, se sabe de la existencia de un problema, pero en vez de intervenir con una serie de medidas acordes a la situación, se decide omitir el problema y dejar pendiente una intervención o solución. De ahí que también se les puedan llamar *políticas de omisión*.

Parece ser muy pronto para comenzar con esta política, puesto que en todos los temas que se discutirán se han encontrado ejemplos. Por este motivo, comenzaré mencionando cómo existen, en lo general, condiciones para que estas políticas sucedan. Ahondaré en cada ejemplo en particular en cada categoría de análisis en las siguientes

secciones. Primero veamos cómo estas políticas sí son existentes en la UV, y se demostrará mediante dichos de los profesores:

pero si a mí la universidad no me da [las herramientas], ¿qué puedo hacer? (Josué, comunicación personal)

[...] Letras, generalmente es una Facultad que tiene muchos recursos. Pero no necesariamente los tiene porque se los da en la Universidad. Los tiene porque también hay mucha cooperación por parte de sus mismos... o sea, de su mismo cuerpo docente y de sus alumnos. (Kristina, comunicación personal)

Desafortunadamente [...] la situación de nuestros estudiantes pues no es [...] adecuada para este tipo de exigencias [de uso de TIC]. [...] hay estudiantes que llegan aquí con mucho sacrificio, eh... pues apenas tienen un lugar donde llegan a... a vivir, ¿no?, a dormir, ¿no?, a medio comer. (Felipe, comunicación personal)

Entonces sí... institucionalmente tiene todavía necesidades que no podemos resolver aquí. O sea, yo no puedo resolver aquí que hagan el examen de admisión en línea. Yo no lo puedo resolver porque eso entran... todas las demás instancias. (Camila, comunicación personal)

En estos ejemplos podemos ver tan solo una parte de lo expresado por los profesores referente a que los problemas se conocen, pero se decide omitirlos. Estos problemas pueden ir de temas tan generales (como el mencionado por Josué), hasta situaciones particulares como la falta de mejoramiento de espacios físicos donde se exige el uso de TIC (mencionado por Kristina), o hasta el ignorar los propios estudios socioeconómicos hechos por la UV a los estudiantes de nuevo ingreso, estudios que permiten conocer las condiciones con las cuales los estudiantes cuentan al momento de ingresar a la institución, tal como señala Felipe. E incluso podemos llegar a un plano de ignorar las condiciones en extremo particulares de un programa de modalidad virtual, como señala Camila. Debido a que es un plan virtual, los estudiantes no cursan sus clases de forma presencial, y su inscripción y papeleo lo pueden hacer de forma virtual o correo tradicional. Sin embargo, las reglas de la institución no permiten que el examen de ingreso sea virtual. En vez de esto, un candidato a ingresar debe presentarse físicamente a una de las sedes del examen, sin importar si el candidato reside fuera del país. Este problema se conoce, debido a que la UV no permite la creación de programas de forma independiente sin ser aprobado por un comité y sometido a votación en el Consejo Universitario General, además de que hay acreditaciones del programa que fueron requeridas por Rectoría.

De tal forma, podemos ver la omisión de la institución en casi cada aspecto de la vida académica. Si bien aquí se presentan algunos ejemplos con el fin de demostrar la existencia

inicial de este fenómeno, en los siguientes apartados se hará un recorrido mucho más detallado en cada una de las categorías. Simplemente, en este punto debemos reconocer que hay problemas que se conocen y se ignoran. Lo anterior configura, sin duda, una política de omisión o de inacción. Los profesores entrevistados quizá no mencionan como tal este tipo de políticas, pero el trabajo de interpretación ha llevado a encontrarlas dentro del discurso de los profesores en las entrevistas.

8.1.1.2 Discusiones internas sobre las necesidades

Su código para el análisis de datos fue 1.2 PE-DISCU. Este indicador habla de las diversas formas de discusión y participación del profesorado al interior de la FIUV sobre necesidades propias y características del contexto particular, y cómo estas discusiones pueden impactar en la toma de decisiones a niveles jerárquicos más elevados.

Espacios insuficientes para la discusión

A través de las entrevistas se pudo observar un tema no explícito entre los profesores, pero evidente: existen pocos espacios democráticos donde ellos puedan participar en la toma de decisiones, y aquellos que existen oficialmente son limitados por autoridades de mayor jerarquía. Esto significa que la participación de los profesores en las discusiones que podrían llevar a la toma de decisión informada es muy poca o nula. Enfoco mi atención en los espacios democráticos que se extinguen:

[...] mi primer cargo fue el de Consejero Maestro. [...] Me empecé a dar cuenta de cómo [...] eran de los espacios democráticos que estaban escaseando. Incluso hasta me emocioné, dije, "No, no puede ser, aquí sí se... aquí sí hay democracia". Porque mi voto valía [...] y, pues lo que yo votara [...] tenía impacto. Ya, ahorita ya me estoy dando cuenta que pues, o sea, yo traté de participar de manera democrática, pues hay otras cosas con las que ya no se puede. [...] la política institucional está mucho más elaborada. Pues es mucho más compleja y hay tantas cosas [...] para que se genere todo... toda la política universitaria. [...]. Pero poco a poco la crisis social nos va absorbiendo y los espacios democráticos se van reduciendo. O sea, están en peligro. (Claudio, comunicación personal)

Con este testimonio podemos entender dos cosas: 1) los espacios que existen están controlados por personas o entidades de mayor poder, y 2) parece que existe una simulación en algunos temas. En el primer caso, esto es visible cuando se les preguntaba a los participantes si se llevaban a cabo discusiones internas respecto a sus propias necesidades. En su mayoría respondieron que la Junta Académica (JA), pero que en esos espacios los temas son seleccionados con antelación, dejando poco espacio para

discusiones reales sobre temas que ellos consideren claves. No obstante, sí existen oportunidades dentro de las JA para llevar a cabo una intervención. Aun así, se prefiere que temas no relacionados a la JA no se traten ahí, de ser posible:

En las Juntas Académicas eh... nos llega la orden del día, los puntos a tratar. Y ya al final viene la parte de asuntos en general. [...] en esa parte, perdón, tenemos ya la oportunidad de externar cualquier situación que tú [desees]. [...] Pero... otra cosa... si tú por alguna razón llegaras a tener algún conflicto, una situación que tengas que externar, también la maestra nos ha dicho que está en toda la apertura de decir, "No, pues siéntate bienvenidos de estar aquí en la oficina y lo podemos discutir". (Gladys, comunicación personal)

Tal como menciona la profesora Gladys, las JA sí permiten la discusión, pero los temas ya están seleccionados antes de comenzarla, y las dudas o comentarios que se tengan, se prefiere que se discutan por fuera, en la oficina de la Directora. Esto supondría una pérdida de un espacio de discusión grupal muy oportuno. Sin embargo, la duración de estas JA, aunado a la disposición de los profesores que asisten a ella, puede convertirse en un factor de importancia para que se haya decidido seguir este formato y hacerlas más cortas o accesibles. No obstante, las JA son de los pocos espacios existentes donde la discusión puede ser llevada a cabo de forma colegiada. Los siguientes espacios con características similares, pero que no tienen efecto en las decisiones a nivel Facultad son las reuniones de Academias:

Al interior de cada Facultad hay academias de Didáctica, de Docencia, de Español, el de... la de Segunda Lengua. Entonces, ahí se concentran todos los docentes que dan materias de esa academia. (Kristina, comunicación personal)

Y resulta de gran importancia que estos espacios se amplíen, pues algunos profesores mencionan que no tienen acceso a estos pocos espacios por diversos motivos profesionales o personales:

[...] al final creo que la toma de decisiones se va a dar [...] en las juntas de Academia que se hacen y que a estas juntas de Academia, generalmente, van a asistir, pues directivos, coordinadores y profesores tal vez de tiempo completo o profesores que pasan mayor número de horas [...] en la institución, y que al final los profesores que tenemos que ir de aquí para allá un poco durante todo el día, pues no tendremos siempre acceso a esto ¿no?, y pues, por ende no seremos... no podremos emitir una opinión, y no podemos ser este... escuchados. (Didí, comunicación personal)

Y en ocasiones los temas que se discuten en dichas Juntas de Academia son más enfocados a cuestiones didácticas o pedagógicas, es decir, algo propio de la labor docente, pero no en temas que tengan un peso más significativo en la Facultad o la institución:

[...] normalmente los temas que se tratan en estas reuniones de academia son sobre el diseño, por ejemplo, de exámenes, revisión de... eh... de examen, de aciertos... eh... en cuanto a tareas, proyectos que se... que se piden a los chicos [...] que es la tarea inicial y la tarea final, normalmente pues tienen un valor en la calificación de... de esta materia. Y pues normalmente son éstas las... las discusiones que se hacen únicamente sobre exámenes. (Brenda, comunicación personal)

Este semestre, por ejemplo, toda la Academia elaboramos antologías con worksheets y readings de otros libros e hicimos como una compilación de material de diferentes libros para hacer antologías para los alumnos y ése fuera como un tipo de libro de clase. Entonces sí, ahí sí se trabaja mucho eso. No es nada oficial, no hacemos oficios, no mandamos a llamar a nadie, nos reunimos como una hora y acordamos y compartimos eso, tips, qué funciona, qué no. (Karina, comunicación personal)

De tal forma, las juntas de Academia son un nivel que tienen un impacto en las actividades de docencia o pedagógicas. Dicho esto, no funcionan como un método efectivo de discusión de necesidades de los profesores hacia arriba, sino de ellos hacia abajo. No funcionan como métodos colegiados de tomas de decisiones de Facultad siquiera, sino de clases o cursos. Mucho menos se discuten con impacto las decisiones a nivel institucional. De tal forma, no son un espacio disponible para esta discusión.

El otro espacio que le sigue a estos dos, oficiales, son los informales. Y los profesores mencionan que dichos espacios son tan informales que se toman más como una conversación de pasillo que como un método real y efectivo de discusión y participación:

Seguro que a nivel personal y quizá en una plática de café sí te lo cuenten y sí te digan, "A mí esto no me parece". (Kristina, comunicación personal)

Y lo más informal, pues las charlas de pasillo, ¿no? Te encuentras a alguien y estás platicando y en esos cinco minutos, en lo que te vas de una clase a otra, arreglas el mundo o lo descompones más, pero hablas del momento. (Felipe, comunicación personal)

Así es como vemos a través de la propia voz de los profesores que los espacios que existen son pocos, mal organizados o controlados por personas o temas de importancia mayor a ellos. Dicho de otra forma, los profesores resultan ser una parte clave de la función sustantiva principal de la institución, pero su participación para la toma de decisiones es casi nula debido a que no existen espacios para que haya discusiones al respecto. Se pueden considerar, entonces, meramente como receptores de la toma de decisiones, no generadores ni interventores que conocen del tema particular que se asoma en su día a día en sus espacios laborales.

Y mientras que sí existe un espacio para la voz de los profesores a través de las consultas Rectorales para la elaboración de los planes de trabajo, estos se diluyen al poco tiempo con propuestas originadas desde la propia Rectoría. Los tomadores de decisión locales admiten que se escucha la voz de los profesores:

[...] para que la Rectora haga su plan de trabajo hace una consulta entre toda la comunidad universitaria. Ahí se expresan todas las necesidades tanto de entidades [...] como de académicos, por ejemplo, todos expresan sus [...] necesidades, [...] sus opiniones. Y de ese consenso de la Rectora también toma en cuenta para su plan [...] (Camila, comunicación personal)

No obstante, cuando vienen las decisiones que impactarán a la comunidad, la propia Rectora, a través de sus atribuciones unilaterales, genera Acuerdos Rectorales, que son tratados como edictos reales, órdenes unilaterales sin control de terceros que se prestan a la arbitrariedad (Casillas, 2018), y que no incluyen a los profesores o la comunidad académica, una práctica común en la última administración rectoral (Casillas, 2020a; Casillas, 2020b). Lo anterior es comprobable con el Acuerdo Rectoral del 22 de septiembre de 2016, con el cual se crea el Comité Estratégico de Tecnologías de la Información (CETI). El CETI tendrá entre sus atribuciones las decisiones sobre compra, adquisición de equipamiento y contratación de servicios para la UV. Además, dicho acuerdo decreta que el CETI estará conformado por:

- I. El Presidente, que será el Rector, quien convocará y presidirá las sesiones;
- II. El Secretario Ejecutivo, que será el Secretario de la Rectoría, quien convocará y presidirá las sesiones en ausencia del Rector;
- III. El Secretario Técnico, que será el Director General de Tecnología de Información;
- IV. Vocales:
 - a. El Secretario Académico;
 - b. El Secretario de Administración y Finanzas;
 - c. El Abogado General;
 - d. El Director de Planeación Institucional;
 - e. Cuatro académicos expertos en informática, tecnologías de la información, telecomunicaciones, ingeniería en sistemas o áreas afines, nombrados y removidos por el Rector, a propuesta de ternas de la Dirección General de Tecnología de Información

DGTI 2020, Acuerdo Rectoral del 22 de septiembre de 2016

Además, para poder formar parte de los académicos expertos, el perfil es el siguiente:

TERCERO. Los requisitos de los académicos para ser integrantes del Comité Estratégico de Tecnologías de la Información son:

- I. Ser personal académico de tiempo completo en la Universidad Veracruzana;
- II. Poseer grado mínimo de maestría en áreas como informática, tecnologías de información, telecomunicaciones, ingeniería en sistemas o áreas afines;
- III. Experiencia mínima de cinco años en cualquiera de las áreas de la fracción anterior;
- IV. Preferentemente conocer la situación académica-administrativa de la Universidad; y
- V. Ser persona honorable y de reconocido prestigio

DGTI 2020, Acuerdo Rectoral del 22 de septiembre de 2016

Con los requisitos anteriores podemos ver que las limitantes para la participación de docentes de cualquier disciplina, excepto las indicadas en el artículo tercero, son extensas. Esto, por supuesto, elimina la posibilidad de que profesores de la FIUV se integren para poder tomar decisiones que son técnicas, pero que afectarán a todo docente de la institución. Y quizá el punto más importante lo encontramos en el artículo 18 de las Reglas de Operación del CETI (Dirección General de Tecnologías de Información UV, 2016), el cual dice:

Artículo 18. Los asuntos del comité y los encomendados a los grupos de trabajo, gozan del principio de secrecía y los recursos materiales y documentales son propiedad del mismo y no deberán ser usados en beneficio personal, por lo que los integrantes del comité y quienes participen en cualquier actividad requerida por el mismo, se obligan a guardar debido secreto y diligencia personal.

Básicamente lo que este reglamento está haciendo es inhibir la participación de la comunidad académica (profesores incluidos), en temas que evidentemente les impactarán, al menos en términos sobre tecnología. Podríamos darle el beneficio de la duda al CETI y sus representantes, pero resulta indefendible que los espacios de participación que existen estén limitados a tecnócratas, siendo que las decisiones de 11 personas impactan a cerca de 94,000 personas que integran la comunidad universitaria. Y además de esto, las discusiones que se tienen de forma interna no pueden ser llevadas a un nivel más bajo, a preguntar a quienes se topan con problemas cómo proponen solucionarlos sólo porque estas discusiones “gozan de secrecía”.

Por supuesto, visto desde esta perspectiva, el posicionamiento de los profesores que se preocupan por la falta de espacios democráticos y reales para la participación está justificado. Estos espacios están en extinción o bajo el control de entes o personas

poderosas. Por lo tanto, la participación de los profesores está limitada a espacios más locales, los cuales tienen características similares. De ahí que la siguiente sección analice la forma en que los profesores participan, bajo el entendido de que los espacios son en extremo limitados.

8.1.1.3 Participación del profesorado en las decisiones

Su código para el análisis de datos fue 1.3 PE-DISCU. Este indicador habla sobre el nivel, la frecuencia, los medios y las oportunidades de los profesores de participación en la toma de decisiones o generación de políticas educativas. Es decir, es un nivel más arriba al indicador anterior que sólo trata de las discusiones internas. En este caso es en un nivel institucional. Asimismo, se habla de la participación de los profesores en el nivel operativo de las políticas educativas.

Como se pudo observar en el apartado anterior, los espacios de discusión son limitados y controlados por personas y temas de mayor jerarquía e importancia que los profesores. Esto a pesar de que son quienes llevan a cabo la función sustantiva principal de la institución, que es la docencia. Así, se podría entender que no se llevan a cabo acciones de discusión en la institución. No obstante, esto está alejado de la realidad. Los profesores sí tienen espacios de discusión, pero no son los óptimos, y por ende, su participación se ve afectada. A continuación, explico cómo se da su participación.

Nivel de participación en la toma de decisiones

Primero debemos de recordar que los espacios donde se llevan a cabo estas discusiones son generalmente formales, pero el impacto de las participaciones de los profesores es bajo. El primer espacio es las Juntas de Academia. Sin embargo, en éstas no están presentes todos los profesores. Esto es por dos motivos: 1) por falta de tiempo o interés, y 2) porque sólo pueden ingresar profesores que imparten Experiencias Educativas directamente relacionadas con la Academia. Por mencionar un ejemplo práctico, la Academia de Inglés sólo acepta a profesores que dan clases de inglés, pero no que dan clases *en* inglés. Esto significa que un profesor que da clases de Lectura y Redacción en Inglés está adscrito en la Academia de Lectura y Redacción, no en la de inglés. Administrativamente esto es entendible, puesto que tocan temas que sólo conciernen a dichos profesores, pero académicamente, esto ha sido un problema que se ha tratado de

solventar, pero las diferencias ideológicas son más fuertes, tal como lo señala un tomador de decisión:

Una de las tareas principales [...] en la Jefatura es pues que las academias estén trabajando lo más este... conectado posible. Entonces, no es fácil porque pues ahí entran cosas ya de cuestiones de su identidad disciplinaria, cuestiones de sus egos y así, y entonces no... no es tan fácil hacerlos trabajar. (Felipe, comunicación personal)

Lo anterior se traduce en un espacio menos en el que los profesores pueden participar. Pero impacta más en el saber que aun habiendo espacios donde podrían participar, las diferencias académicas o personales les impiden trabajar en conjunto y en pos de una mejora de la Facultad, la disciplina, los estudiantes y la sociedad. Y por supuesto, esta división complica las labores docentes, pues muchas veces los temas tratados en una Academia impactan a otra:

Y luego ya viene la reunión con los Coordinadores de Academia, y ya ella va en específico, "Pues con la Academia de Lectura me gustaría que hiciéramos esto porque la Academia de Inglés me dijo que tienen tal o cual necesidad, y la Academia de Literatura coincide en eso". Entonces nos vamos como pidiendo así este... apoyo. (Felipe, comunicación personal)

Y aunque se ha tratado de conectar el trabajo de las Academias, esto sigue siendo un reto para las autoridades de la FIUV. No obstante, los profesores no consideran a estos espacios como elementales para su participación o influencia a niveles mayores. Es decir, las decisiones que se toman en las Academias son al nivel de los profesores y hacia abajo, es decir, hacia ellos mismos y hacia los estudiantes. Pero en estos espacios poco o nada se puede hacer para participar en la toma de decisiones que les impacta a ellos, e incluso en ocasiones, no se enteran de las decisiones tomadas dentro de las Academias. Todo esto lo verbalizaron los profesores y tomadores de decisión de niveles locales y altos:

Desafortunadamente tal vez la comunicación que existe entre coordinador de Academia y docente no es muy buena. Eh... por ejemplo, a mí me ha pasado que se manda información, por ejemplo, los docentes y a mí no me llega y me entero por otro docente. Entonces pido que me reenvíen el correo, pero por alguna u otra razón no me llega esa información. (Brenda, comunicación personal)

Cada programa educativo está dividido por academias. Y dentro de esas academias se comparte información, se actualizan los cursos, referencias y, como tú dices, tips. (Carmelo, comunicación personal)

[...] y los Cuerpos Académicos no se califican por trabajo que se hacen en la Academia de seguimiento de plan de estudio, de los cursos y del estudiante. Se hacen para ver cuántos artículos publicaste [...] (Mayte, comunicación personal)

Si bien algunos profesores mencionan el Consejo Técnico (CT) como un espacio donde se puedan discutir algunas cuestiones, la realidad es que este órgano tiene atribuciones que no son de nivel real de discusión, de acuerdo a la Ley Orgánica (UV, 1996, p. 36). En vez de eso, tienen competencia para tratar temas de índole técnica, teniendo una oportunidad de brindar recomendaciones a la Junta Académica, ente supremo de cada Facultad. Por este motivo, y debido a que el CT está conformado por un grupo pequeño y poco representativo de la comunidad de la Facultad, el CT no es un espacio real de discusión inclusivo. Así, los profesores no pueden ser incluidos si no son seleccionados para estas funciones.

Finalmente llegamos al ente más importante de las Facultades: la Junta Académica (JA). En ella se dan cita todos los profesores que estén desempeñando sus funciones (UV, 1996, p. 32). No obstante, no todos los profesores participan en las JA. Ya se mencionó que puede ser por motivos personales, profesionales o por desinterés. Sin embargo, los profesores verbalizan que también no lo hacen porque los temas ya están seleccionados desde un inicio, y agregar temas vuelve las JA más largas, más complicadas, o que otros profesores desestiman dichos temas por no parecer interesantes. Así lo exponen algunos profesores:

[...] Pero en realidad no he brindado mi opinión. [...] realmente no tengo tanta información sobre lo que está pasando [por haber haberse integrado recientemente a la FIUV] y prefiero escuchar a los que [...] llevan más tiempo en la institución y [...] tomar [...] una postura... (Brenda, comunicación personal)

[...] al final creo que la toma de decisiones se va a dar [...] en las Juntas de Academia que se hacen y que a estas juntas de Academia, generalmente, van a asistir, pues directivos, coordinadores y profesores tal vez de tiempo completo o profesores que pasan... mayores... mayor número de horas en el... ahí en la institución, y que al final los profesores que tenemos que ir de aquí para allá un poco durante todo el día, pues no tendremos siempre acceso a esto ¿no?, y pues, por ende no seremos... no podremos emitir una opinión, y no podemos ser este... escuchados. (Didí, comunicación personal)

Yo recuerdo, estuve presente en esa junta, y había opiniones demasiado divididas. Unos a favor, yo incluida, de que pues sí los cañones son una herramienta fundamental en nuestra práctica docente. También estaba la otra parte que decía que no... que ese recurso se puede destinar a otras cosas cómo mejorar los salones, cómo hacer otro edificio, como hacer una sala de maestros [...] (Gladys, comunicación personal)

Yo no estuve en ésa. Pero no porque no estuviera activa. Creo que yo irresponsablemente omití mi... este... [se ríe] mi obligación de ir a esa Junta Académica. O quizá tenía clases. Algo tuve que haber estado haciendo para no ir a esa Junta Académica. (Kristina, comunicación personal)

Podemos observar, entonces, que los espacios están limitados, los temas están preseleccionados, y, por ende, los profesores sienten que su participación no es totalmente clave en la toma de decisiones. Por este motivo, los profesores realizan pocas actividades de participación en la toma de decisiones en los espacios existente (ver Figura 20). Pero eso se extiende incluso a los espacios donde podrían tomar decisiones, pero su impacto a nivel institucional es menor. Es decir, existe un tipo de condicionamiento al que han sido acostumbrados, y que se puede considerar como una conformancia. Incluso los tomadores de decisión jerárquicamente altos consideran que existe una pasividad, y esto les parece una como una señal de que los profesores tienen poco interés de participar. Aunque, por el otro lado, se podría entender mejor como un proceso extensivo e incansable de condicionamiento histórico por parte de las autoridades jerárquicas altas.

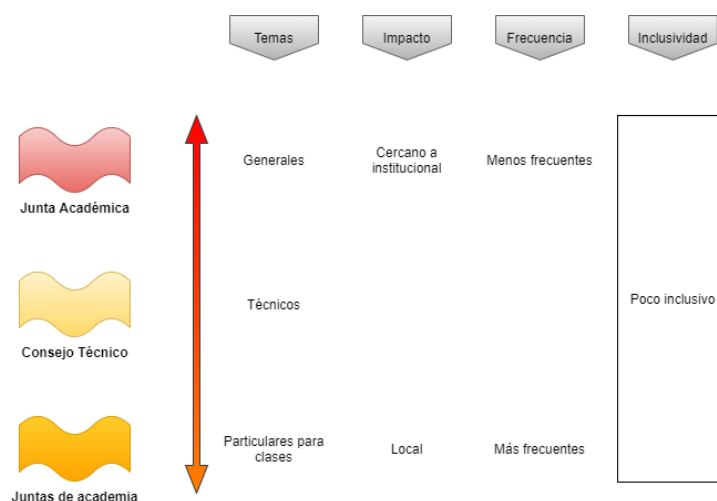


Figura 20 Espacios de toma de decisiones y su influencia. Fuente: elaboración propia.

Queda, entonces, mencionar los espacios informales. Estos no son oficiales, y no pueden ser tomados como una parte de las discusiones internas de la institución. Por tanto, los profesores, como ya se vio anteriormente, ven esto como charla de pasillo, como la información que se comparte y habla al momento, pero nada más. Así, tampoco permiten la participación activa de los profesores en la toma de decisiones.

De tal forma, los profesores se vuelven objeto de una serie de políticas en las que ellos no participaron, que ellos no pidieron, en las que se les consultó poco y que no tuvieron muchas oportunidades ni foros para discutirlos, y que, en el mejor de los casos, aceptan sin mayor problema. Ellos pueden o no participar en las políticas una vez que llegan a su etapa operativa, es decir, cuando se vuelven realidad en el contexto donde se aplican. Y es en

ese momento en el que ellos se vuelven víctimas del mismo sistema que es, en el mejor de los casos, poco incluyente (en el peor caso, excluyente). Y aquí entran en juego situaciones específicas en la que los profesores tienen que participar para mejorar sus condiciones de vida. Esto se discute en el siguiente apartado.

Participación por conveniencia económica o profesional

El tema principal que sale a relucir cuando se habla de la participación de los profesores en las políticas es el de la participación por beneficios económicos o profesionales. No es una crítica a los profesores, sino una crítica al propio sistema y políticas al que la UV se ha adherido. Durante varios años ha sido una tendencia a nivel internacional el que las políticas de productividad se multipliquen (Díaz-Barriga, 2005), e incluso han sido criticadas por el efecto adverso que se ha tenido en la labor docente en las instituciones de educación superior. Sin embargo, son un modelo que llegó para quedarse, y más en escenarios laborales y económicos complejos donde una buena remuneración es cada vez más difícil. En este sentido, las instituciones de educación superior en México han visto una oportunidad de reducir sus cargas económicas con políticas orientadas a los premios por productividad, tanto internos (programas institucionales) como externos (Sistema Nacional de Investigadores, Programa de Mejoramiento del Profesorado). Estos programas son conocidos por los profesores:

[...] yo de productividad no estoy inscrita en productividad. (Gladys, comunicación personal)

para empezar en la cosa administrativa, te tienen que dar una constancia. O sea, ése el primer motivo de apeal que tiene un curso para los docentes: que te dé puntos, que te dé constancia, que te... que parezca que estás haciendo algo. (Kristina, comunicación personal)

hay mucha comodidad en la comunidad porque pues dicen, "Mientras yo siga aquí en la Universidad, y no... yo mejor doy un ProFA a este... a dar un curso en la UQroo, porque me genera más puntos. Porque me... pues porque sí, porque me... para mi productividad es mucho mejor. Me da un nivel más alto". (Claudio, comunicación personal)

Aunque, por el otro lado, existen profesores que confían que estos programas apoyan realmente al desarrollo del profesor y, por ende, tienen un impacto positivo en los estudiantes:

Si te vas a estar ahí como cualquier otro maestro dando tu clasesita y... te pasas desapercibido [...] no generas nada, no producen nada. Sigues siendo un maestro

equis, ¿sí? Sin avances, sin mejoras, sin beneficio para los demás. Tenemos una profesión y en esa profesión tenemos que buscar el apoyo para otras personas. (Josué, comunicación personal)

No obstante, estos programas han llevado a profesores a participar en las políticas, como en entrenamiento, por mencionar una actividad, debido a que sus perfiles de productividad mejoran o para lograr un estatus económico mejor:

[...] un curso ProFA, la mayoría somos maestros que no tenemos... este... horas base. O que están por horas. Ya maestros... este... de tiempo completo sí los hay en curso ProFA, pero muy pocos. Muy pocos, porque, una sus puntajes ya no lo necesitan. Otra, también tengo entendido que a ellos se los toman en cuenta como productividad. (Gladys, comunicación personal)

De tal forma, la participación en las políticas obedece mayormente a una necesidad profesional y económica. En segundo plano queda entonces el mejorar para dar más y mejores contenidos a los estudiantes. Y aunque esto último sí se reconoce y se trata de lograr, fueron los profesores de tiempo completo quienes enfatizaron este punto más que el de obtener beneficio a través de la participación en políticas de este tipo. Se ha normalizado, entonces, que las políticas de productividad son una competencia entre profesores. Para los profesores por asignatura es una competencia para obtener horas base. Para los de horas base es una competencia por una plaza de tiempo completo. Para los de tiempo completo es una competencia para obtener mejor nivel en productividad institucional o externa (aunque ya en este nivel es más una competencia personal que entre pares). Entonces la institución ha seguido un camino de normalizar la competencia entre pares para ascender. Aunque se reconoce que esto es una tendencia más a nivel internacional y nacional que un caso aislado en la UV. Pero así es que podemos ver que la institución no intenta hacer las cosas de forma distinta, sino seguir el mismo camino que dictan los organismos de financiamiento y poder (inter)nacionales.

Lo anterior ha traído situaciones adversas (tal como lo ha señalado Díaz-Barriga, 2005). La competencia ha llevado a los profesores a una situación donde deben elegir entre descuidar sus actividades esenciales en la institución o invertir más tiempo en actividades extralaborales. Hay profesores que consideran que muchas veces existe un descuido del aula debido a la participación que se tiene en estos programas:

[...] no se puede generalizar. [Pero] una cosa sí es cierta: la Universidad exige cada vez más roles y [...] facetas del profesor. Y muchas veces incide en [...] un mal desempeño en el aula. Y tanto así que hasta te evalúan mal los estudiantes. (Claudio, comunicación personal)

[...] parecen como políticas hechas para competir porque hay menos recurso. Y entonces yo invento algo que es un programa donde te voy a poner a competir con los otros y no me importa, yo te pongo reglas, y ahí tú sabes cómo le haces. Y entonces, en el "tú sabes cómo le haces", puede ser que me descuides a los estudiantes. Pero a mí no me importa, [...] pues ya yo no te voy a evaluar lo demás, no te voy a revisar lo demás, no voy a saber si desatendiste tus clases por cumplirme con estas cosas [...]
(Felipe, comunicación personal)

Y por el otro lado, existe ya el fenómeno de enraizamiento del problema entre los profesores. Es decir, se condena que los profesores no lleven a cabo labores de productividad porque están ocupados en la docencia:

[...] de acuerdo al instrumento de evaluación de la Universidad Veracruzana, pide publicaciones. Y cuando se hace la evaluación, los docentes no tienen publicaciones. Eso es una. Y la segunda que, es la más grave, [no tienen] publicaciones pues porque no hacen investigación, porque están dedicados nomás a sus clases. (Josué, comunicación personal)

Tenemos, entonces, una dualidad preocupante para el profesor de la UV. Tiene que considerar si desea un mejor ingreso, posiblemente a costa del descuido de su aula o a trabajar en exceso para poder rendir en el aula y en las labores de productividad, o si desea tener los ingresos mínimos que la institución provee, pero posiblemente brindando una mayor calidad en el aula y sus actividades de docencia. A la vez, el participar en estos programas significa una posibilidad de mejoramiento del profesorado, y el no participar puede significar no continuar con el desarrollo profesional. Sin duda es una encrucijada difícil de resolver para los profesores. Y la situación más preocupante es la posición de la autoridad de jerarquía alta, pues el problema se conoce, y en vez de tratar de intervenir en esta situación, desde Rectoría se reconoce y se promueve que se sigan estas prácticas:

La cuestión es que uno los llama a reunión de Academia y no llegan. ¿Por qué? Porque están buscando... están trabajando con el que le va a publicar el artículo. [...] Y déjeme decirle que yo no recuerdo a nadie pidiéndome una constancia de haber sido participantes de la comisión tal o de desarrollador de tal o de tal. O del curso de tal. [...] Ahora, lo primero que dicen, "Me haces mi constancia y ya después te firmo". (Mayte, comunicación personal)

Esto, por supuesto, va de la mano con la visión del Plan General de Desarrollo de la institución (UV, 2017b), el cual dicta:

Se deberá contar con programas de gestión de la carrera académica para que una vez superados los procesos de ingreso a través de los exámenes de oposición, el académico recién incorporado, visualice el trayecto por la academia como una carrera que garantiza su permanencia, la promoción, los estímulos y reconocimientos a que se haga acreedor por su desempeño individual y colaborativo en cuerpos académicos. (UV, 2017b, p. 30)

Y, por ende, el Programa de Trabajo Estratégico (UV, 2018) de la Rectora en turno también va acorde con este objetivo, e incluso sugiere que las instancias externas también carguen con la responsabilidad, principalmente la económica:

[...] impulsar el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario por parte del PRODEP; así como su reconocimiento y promoción en el Sistema Nacional de Investigadores. (UV, 2018, p. 20)

De tal forma, incluso el Programa de Formación de Académicos trata de tomar ventaja de estos programas externos, al brindar formación a los profesores para que logren la consolidación de los Cuerpos Académicos y traigan recurso externo a la institución:

Queremos que brinquen y que generen un siguiente nivel en la clasificación de Cuerpos Académicos. Queremos que ellos incorporen proyectos productivos en las entidades y traigan recurso desde la misma consolidación de Cuerpo Académico. (Cayetano, comunicación personal)

Esto ha hecho que los profesores estén interesados en este tipo de formación, Además de que a los profesores se les incentiva de forma económica (para los profesores de tiempo completo) o con la promesa de una mejor situación laboral (para interinos u horas base):

Hay dos procesos de incentivación hacia nuestros académicos. El primero es que los maestros de tiempo completo participan en un programa institucional de evaluación. [...] obtienen un premio por su productividad, y nosotros somos uno de los indicadores para obtener puntos y puedan ellos ascender en los niveles. Y eso se traduce pues en un beneficio económico para ellos. [...] Para los maestros por horas, que no tienen acceso a estos programas, las constancias de formación de académicos les permiten concursar en cualquier entidad de nuestra Universidad para obtener plazas, horas, [...] (Cayetano, comunicación personal)

Y así es como entre los profesores se ha creado esa necesidad de competir, de ver a sus compañeros como competencia, no como apoyo. Pasan de tratarse como amigos de antaño e incluso de salón en sus tiempos de estudio, a verse como enemigos en el campo laboral, siendo que ambos trabajan en y para un mismo objetivo. Ahora se trata de lograr más que el otro porque quieren la plaza de tiempo completo que está por desocuparse:

[...] como yo te decía, aquí el currículum, pues sí pesa. Y pesa mucho. Cada vez también hay más competencia. Y, por ejemplo, si llega alguien y tiene en ese apartado curricular 3 o 4 publicaciones, cuando llega el momento de competir, ya sea por una plaza de tiempo completo o por unas horas base, sé que yo no tengo las mismas posibilidades a comparación de esta persona, porque [...] no he tomado esos cursos. (Gladys, comunicación personal)

El problema es tal, que ya hay profesores que tienen incluso un nombre para el fenómeno, le llaman “puntitis”:

Veo solamente "puntitis" [...] “Puntitis” me refiero a hacer... hacer puntos, tomar cursos, hacer puntos para incrementar en mi currículum, y pueda yo concursar por la materia. (Josué, comunicación personal)

Y nuevamente enfatizo que este problema es generado por la institución. Puede ser debido a la adopción de políticas exteriores o por la generación de las propias con estos fines. Pero al final es responsabilidad de la institución el continuar incentivando esta competencia que se vuelve exhaustiva y de toda la vida para los profesores. Los profesores saben cuáles son las condiciones para ingresar a la institución, y una vez que están dentro, saben cuáles son las condiciones de permanencia. Y entre lo que mencionaron se observó que están de acuerdo con ello, pues finalmente es parte de la labor docente. Pero reconocen la inequidad existente en la institución, a tal punto que reconocen que, si eres egresado de la UV, si tienes amistades entre los tomadores de decisión, y si particularmente tienes estudios de la facultad donde desees ingresar, es más fácil. Esto significa una desventaja para externos. Lo dicen así:

Si te das cuenta, todos [los profesores] estudiaron aquí y siguen trabajando aquí. Es muy difícil que alguien que venga de fuera logre insertarse. Incluso la misma Universidad le pone trabas. [...] [Mediante] la misma rúbrica. Si tú tienes tutorías aquí, te vale 10 puntos. Si tú tienes tutorías en otra institución, te vale 5. (Claudio, comunicación personal)

Esto también contribuye a que los egresados de alguna de las licenciaturas de la FIUV se inscriban a estudiar un posgrado en la misma facultad. De hecho, varios de los profesores que se entrevistaron fueron egresados de uno de los programas de licenciatura y de maestría, y algunos se encuentran estudiando un doctorado ahí. Y para los casos que estudiaron fuera de la FIUV, mencionan que les fue muy difícil incorporarse a ésta debido a lo cerrado que se ha vuelto el ingreso tanto al nivel Facultad como al nivel Institucional:

[...] yo soy egresado del programa [de la FIUV]. Pero [...] cuando egresé me fui. Y cuando volví [...] me costó muchísimo trabajo poder entrar [a trabajar en la FIUV]. E incluso empecé a trabajar en otras facultades antes de que me aceptaran en la Facultad de Idiomas. Empecé a dar clases en Letras Españolas [...] Ahí... también hay un asunto así como endogámico, pero no es tan fuerte como en la Facultad de Idiomas. [...] Pero sí, definitivamente la Universidad Veracruzana es así [...] porque he oído historias similares en Arquitectura, en Negocios Internacionales, en otros programas. (Felipe, comunicación personal)

Lo anterior descrito significa que en la UV existe esta tendencia de brindar espacios para los egresados de la UV, o bien, para los allegados al personal de la facultad donde los nuevos profesores quieren adherirse. En gran medida, esto ha sido tratado a través de la Secretaría Académica mediante el proceso de concurso de plazas de tiempo completo, donde los procesos ya son más transparentes y donde hay más equilibrio para que ingresen personas 'externas' a la UV. No obstante, se siguen dando casos de procesos 'a modo' en diversas entidades de la institución, lo cual disminuye la confianza de los candidatos en los procesos (Plumas Libres, 2017, 2020; Sin Embargo, 2017). Esto, claramente, es una responsabilidad bipartita entre las entidades que requieren una plaza y que ponen los requisitos específicos para la misma, y la Secretaría Académica, que es la encargada de autorizar dichas condiciones y el que se lleve a cabo el concurso de asignación de plazas. Bajo estas condiciones, los profesores que desean formar parte de la institución o de alguna facultad en particular, se ven obligados a estudiar en ella algún posgrado para tener más posibilidades de ingresar. Y de esta manera, ésta es otra política de la cual los profesores participan para poder mejorar sus condiciones económicas y laborales.

Así es como entramos en un terreno auténticamente complejo. Los profesores no son generadores de ideas para sus labores. Las decisiones son tomadas en su nombre por personas que en ocasiones están alejados de la labor docente. Dichas decisiones los empujan a competir, a verse como enemigos, a desmoronarse antes de que tengan la oportunidad de participar en un nuevo proceso donde se desmoronarán nuevamente antes de poder subir de categoría y tener una seguridad laboral. Y luego la competencia continúa. Esto puede verse como la norma en un trabajo, que avanza quien más trabaja. Pero en un sistema educativo financiado por la sociedad a través del Estado, que debe servir a la sociedad y a sus problemas, que debe formar a los futuros profesionistas, estas acciones dañan más que beneficiar, pues se normaliza la competencia, en ocasiones hasta dañina, con tal de avanzar. Por el otro lado, cabe resaltar el hecho de que existen profesores que llevan a cabo una participación real en las políticas, no sólo por la conveniencia de tener un mejor ingreso económico o una seguridad laboral. Esto se explora en el siguiente apartado.

Participación real

Del otro lado del espectro existen los profesores que participan de forma activa y real en las políticas en el nivel operacional (Fuentes, 1984). Es decir, no lo hacen (sólo) por la promoción laboral o una mejor en su economía, sino que lo hacen porque es una forma de

mejorar y brindar una mejor experiencia a sus estudiantes o porque la sociedad requiere de esto:

Es la primera alumna que sale [una alumna con debilidad visual severa], necesitamos tener tanto materiales, todas las condiciones porque si más adelante llegáramos a tener otro alumno con la misma situación pues tenemos que ofrecerle. (Josué, comunicación personal)

Entonces cuando se llega a la decisión de que, "No, miren, ¿saben qué? Pues hay que mejorar, al menos de esa manera la seguridad y pues qué mejor manera que hacerlo como en cualquier otra dependencia de la Universidad Veracruzana de que te piden tu credencial para que puedas tener acceso a las instalaciones", lo cual yo sí pues considero... una medida bastante sensata. (Gladys, comunicación personal)

[...] nos damos cuenta que lo mejor es que nuestros estudiantes se vayan certificando a lo largo de la carrera, que es hacia dónde va apuntando el rediseño, eh... y que egresen con un nivel comprobable a través de una certificación de C1, pues necesitamos garantizar que está en la retícula. (Felipe, comunicación personal)

[...] la idea fue de un maestro de base, con horas base, al cual tenía cupo ya lleno de clases. Al que la verdad no le afectaba nada el no tener alumnos [por la decisión de Rectoría de subir el costo de inscripción]. Él fue el de la idea [de realizar acciones de promoción de los cursos de idiomas], aparte el Coordinador y pues sí se vio muy buena actitud por parte de maestros de base. (Karina, comunicación personal)

Así, la realidad es que, muy a pesar de que existen las políticas en las que los profesores participan por conveniencia personal, profesional o económica, esas mismas políticas sacan de ellos lo mejor respecto a la formación profesional. Es decir, existe una dualidad respecto a porqué participan cuando se habla de estas políticas. De tal manera, también existe quien cree que la institución es como cualquier empleo, donde las órdenes que se dan de arriba deben ser ejecutadas porque así son las cosas y no hay forma de contestarlas:

Pues, trabajas en esta institución, tienes que apegarte al programa y llevarlo a cabo. (Didí, comunicación personal)

Entonces tuvo que aprender a usarlo, lo usa y ya, lo cumple. (Felipe, comunicación personal)

Y aunque estos casos son la minoría, se entiende la posición de los profesores debido a que como se comentó anteriormente, no existen espacios suficientes para su participación, y cuando la llevan a cabo, el impacto no es realmente significativo. El lado opuesto de los profesores que aceptan las políticas sin más discusión son los que recurren

a ir en contra de las políticas porque no se ajustan a sus realidades, necesidades o formas de pensar. Así lo menciona un profesor:

[...] una de las políticas de la Universidad eran los espacios libres de humo [...] Sin embargo aquí en Humanidades [...] hay personas bastante críticas y [...] cuando se tratan cuestiones delicadas siempre existe debate aquí. Entonces nosotros como unidad se decidió que había espacios en los que sí, y espacios en los que no. (Claudio, comunicación personal)

Se debe observar que este ejemplo es uno sobre un tema no esencial para la docencia. Es más sobre la salud de la comunidad y las costumbres de muchas personas que están acostumbradas a fumar. El rechazo de esta política de forma casi unánime es una demostración clara de que existe la posibilidad de llegar a acuerdos que impacten no sólo la costumbre personal de un individuo, sino el beneficio de cientos de miembros de la comunidad académica. Dicho esto, cabe entonces la posibilidad de que los profesores, si se juntan, organizan y declaran espacios para la discusión, pueden lograr cambios a un nivel mucho más alto y no sólo a nivel facultad. Un claro ejemplo de esto es la política de no fumar, la cual fue implementada a nivel institucional, y que ellos decidieron desafiar.

Un ejemplo más de la participación auténtica de los profesores en la aplicación de las políticas (en el nivel operacional) es a través de la formación docente. Sin embargo, ese tema será discutido en el siguiente capítulo. En esta sección quería dejar entrever que los profesores no sólo participan para beneficiarse personalmente, sino que también existe la posibilidad de que los profesores participen en las políticas para beneficio de la comunidad, e incluso que desafíen a la institución en decisiones que afectan sus intereses.

8.1.1.4 Atención de autoridades superiores a peticiones

Su código para el análisis de datos fue 1.4 PE-ANT-AUT. Este indicador habla sobre qué tanto se considera a la FIUV en toma de decisiones en los niveles jerárquicos más elevados, es decir, de la dirección de la FIUV hacia arriba.

Considerados, pero en rezago

Los profesores verbalizaron que la Universidad Veracruzana los tiene en cuenta al momento de realizar la toma de decisiones, y que no son ignorados cuando de peticiones se trata. Es decir, son incluidos en la toma de decisiones. Esto es posible verlo directamente de los profesores:

Yo creo que la Facultad no es... no está excluida. (Kristina, comunicación personal)

No, sí. Estamos considerados. Y sobre todo en los últimos años, la verdad, eh... digo esto no es nada más así de apreciación. No es tan subjetivo, sino que están... nosotros ya formamos parte incluso de los... de los reportes de la Rectora. (Claudio, comunicación personal)

Pues mi percepción sería que no, que no se excluye. Eh... No tengo idea de [...] cuáles son los procesos que se llevan a cabo para tomar estas decisiones a niveles superiores. Pero yo considero que no, que no se excluye del todo a, en este caso a nuestras dependencias como lo son la Facultad de Idiomas [...] (Didí, comunicación personal)

Muy buena pregunta. [Comienza a pensar] Pues es que... mira así bien, completamente pues excluida, no. No me siento. Bueno, no... No me siento. Porque, bueno, también luego la Rectora sí... este... nos ha apoyado durante los diferentes eventos que se llevan a cabo por parte de la Facultad de Idiomas. (Gladys, comunicación personal)

Existen, sin embargo, algunos casos donde para los profesores pareciera que la FIUV no existe para la institución, y en vez de eso se considera más a los Centros de Idiomas y a los organismos dentro de la FIUV que generan mayor ingreso económico para la UV, como DELEX y Educación Continua:

Mira, yo creo que a veces la Rectoría ni nos voltea a ver. [...] A veces creo que ni siquiera sabe que existimos. Sabe que existimos cuando necesita algo. Cuando hay un requerimiento de alguna necesidad de la Rectoría. Pero mientras, no existimos. (Josué, comunicación personal)

Porque además, si lo pensamos, a nivel Estatal seguramente que todo lo que tiene que ver con idiomas o lo que esté regido por los departamentos de lengua, es... yo creo que es lo que más provee dinero a la Universidad, alterno a su subsidio. [...] en la Unidad de Humanidades, los que meten el dinero ahí es DELEX. (Kristina, comunicación personal)

A pesar de las visiones distintas de los profesores, existe una mayoría que cree que la UV no se olvida de la FIUV. Y, sin embargo, al momento de preguntar sobre qué hace falta en la FIUV y que no se ha podido resolver, los problemas salen a flote. Y han sido problemas que han durado muchos años o que tienen un impacto significativo en la comunidad de la FIUV y en la forma de trabajo que se lleva al interior. Algunos de ellos están relacionados a la formación docente, lo cual se discute a profundidad en la categoría 2; e igualmente, algunos están relacionados a las TIC, lo cual se discute a profundidad en la categoría 3. Por tanto, en este apartado deseo enfocarme más en aquellos problemas no relacionados a los temas antes mencionados.

Antes de continuar a los tres temas que se discutirán, cabe hacer una aclaración: una de las políticas de la Rectoría en turno cuando inició su primer término fue el de acreditar o reacreditar todos los programas educativos. Así lo explican los tomadores de decisiones locales:

[...] estábamos por tomar eso cuando viene la reacreditación que era más urgente. Una política del periodo rectoral anterior era [tener] el 100% de los programas acreditados. Entonces era la meta número uno. (Felipe, comunicación personal)

Ahorita, los tres programas están reacredita... la virtual acreditada, y Lengua Inglesa y Lengua Francesa reacreditados [...] por COAPEHUM. (Camila, comunicación personal)

De tal manera, era de esencial importancia detener cualquier otra actividad que se estuviera haciendo en la FIUV (y cualquier otra dependencia de la UV) y comenzar las labores de (re)acreditación. En la FIUV se contrató al Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C. (COAPEHUM), quienes reacreditaron las Licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa en 2017, y acreditaron la Licenciatura en Enseñanza del Inglés modalidad virtual en 2018. Entre sus recomendaciones, sin embargo, se encuentran la de contratación de mayor cantidad de profesores de tiempo completo, la modernización de los espacios de trabajo de profesores y estudiantes, y el brindar un mayor financiamiento para los procesos internos de la FIUV. Debido a que esto era un requisito exigido desde la Rectoría, no existe motivo para pensar que estas recomendaciones no sean conocidas por la institución. De tal forma, la responsabilidad de cualquier omisión a dichas recomendaciones recae en la Rectoría de la UV y su titular. De tal forma, estaríamos nuevamente en el campo de las políticas de omisión o de inacción. Y es que los mismos problemas que existen desde hace ya varios años y que los profesores verbalizaron, fueron los mismos que se recomendaron a la FIUV y la UV tratar por parte de COAPEHUM, y no solamente desde la reacreditación de los programas en 2017, sino incluso desde su primera acreditación en 2010. A continuación, se presentan los tres temas en los que los profesores consideran están rezagados y que demuestran una falta de interés por parte de la institución: 1) Infraestructura física y espacios disponibles, 2) Contratación de profesores, 3) Financiamiento de sus proyectos.

1) Falta mejorar la infraestructura física y aumentar espacios

Los profesores de la FIUV mencionan que hacen falta espacios. Faltan salones. Faltan cubículos. Faltan centros de cómputo. Faltan espacios de trabajo para profesores y

estudiantes. Es una vieja queja que comparten todas las Facultades que forman parte de la Unidad de Humanidades. Y los espacios son tan limitados que incluso cuando se mudó Pedagogía de Humanidades al Campus Sur, los espacios que dejaron fueron ocupados en su totalidad por las diferentes Facultades y continúan faltando espacios. Pero de debe recalcar que esto es un problema viejo. La Unidad de Humanidades tiene estos problemas desde hace décadas, y la FIUV resulta bastante impactada por esto debido a que es la facultad con mayor matrícula y profesores trabajando al mismo tiempo. A la vez, ha sido de las que ha tenido una mayor ocupación de espacios, siendo el CAAFI una espina que aún continúa en la mente de las demás Facultades, pues éste se creó en lo que era la cafetería de la Unidad y considerada un área común (CAAFI UV, 2020):

Por lo mismo que es un espacio compartido Humanidades con otras facultades, los espacios son así como tierras [Refiriéndose a que existe una pelea por los pocos espacios disponibles]. Y es muy complicado. [...] siempre le digo a los maestros, "Hay que ser muy respetuosos con las demás facultades", o sea, una cosa que no entendemos a veces en Idiomas es: los que tienen el CAAFI es Idiomas, que era la cafetería de todo Humanidades. Y ése es un rencor... que hay... bueno, no es un rencor [pero sí es un rencor, debido a que es un tema que comúnmente sale en negociaciones por los espacios], pero es una cosa que tienen presente las facultades. Entonces cuando tú dices: "para Idiomas vamos a hacer un salón, no pues [...] sí, pero Letras también ocupa, pero Antropología también ocupa, y no se les olvide que ellos tienen el CAAFI". (Camila, comunicación personal)

[...] hace unos años se fue de ahí de la Unidad de Humanidades Pedagogía, que [...] ocupaba bastantes salones. Pero en la repartición de esos espacios, otras facultades levantaron la mano y dijeron que tenían necesidad de tener también como la Facultad de Idiomas tiene su Centro de Documentación y su Centro de Autoacceso, ellos también necesitaban un espacio donde los estudiantes trabajaran. (Felipe, comunicación personal)

Esto significa que ante cualquier plan de expansión siempre debe tenerse en cuenta a todas las Facultades que exigirán su porción de participación si algo se construye en los territorios compartidos de la Unidad de Humanidades.

[...] hemos hablado [...] con directores de la posibilidad de que se construya otro pequeño edificio donde todos salgamos beneficiados. Contenga un salón para Idiomas, un salón para su Antropología. Eso sería lo más justo. Si se construye algo que las seis facultades tengan ahí algo nuevo. (Camila, comunicación personal)

Ante las situaciones expresadas anteriormente, y conocidas por la comunidad de la FIUV, la esperanza de los profesores de tener espacios es poca. A pesar de esto, el personal docente ha expresado sus necesidades:

Somos la [Facultad de Humanidades] que más tiene [profesores]. Y no tienen espacios de trabajo. O sea, no hay cubículos para ellos. Yo no tengo cubículo [a pesar de ser profesor de tiempo completo]. (Claudio, comunicación personal)

Otra cuestión. Ésta tiene que ver particularmente con la infraestructura [...] Espacios, cubículos para los profesores. No hay suficientes cubículos para los profesores. [...] Entonces a veces hacemos la broma así cuando estamos 5 en un mismo cubículo y decimos, "En la UV damos más" [haciendo referencia a una frase de la institución]. [...] Los sábados, por ejemplo, [...] están ocupados casi todos los salones de todos los edificios. Hay Facultades que nos prestan salones. [...] Al DELEX le presta Antropología algunos salones para algunas clases del DELEX. (Felipe, comunicación personal)

[...] a los maestros de tiempo completo y los que tienen un cubículo en este caso son los que sí les pueden destinar este recurso para las impresoras. Yo pues no soy tiempo completo, mucho menos tengo cubículo, y sé que no me pueden proporcionar ese recurso. (Gladys, comunicación personal)

[...] y tener, de los mismos salones que ya tenemos [...] más disponibilidad. Porque no nos van a dar más salones, ni nos van a construir más salones. (Camila, comunicación personal)

[...] ya que la infraestructura en cuanto edificios, mobiliarios, considero que sigue siendo hasta cierto punto la misma [que cuando ella estudió ahí 15 años atrás]. (Didí, comunicación personal)

Ante lo mencionado, no cabe duda de que existen prioridades para la institución. Entre los planes de mejoramiento de la infraestructura física no se encuentra en los documentos de 2008 a 2019 (Dirección de Proyectos, Construcciones y Mantenimiento UV, 2020) intervenciones de creación de espacios o mejoramiento específicamente para alguna de las Facultades de la Unidad de Humanidades, con la excepción de la creación del Campus Sur que alberga a Pedagogía, el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), y el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE). Este edificio se construyó al lado del de la Facultad de Ciencias Administrativa y Sociales (FCAS), y en conjunto son llamadas el Campus Sur. Esto es contrario a la erogación de casi 30 millones de pesos invertidos en una obra incompleta para la Facultad de Matemáticas y Física, igualmente ubicada en el Campus Sur.

Podemos atribuir esto a la misma batalla de fuerzas que se ha llevado entre las disciplinas de forma histórica y que hizo patente Becher (2001). Hacer eso sería simplificar una respuesta al evidente problema de rezago que sólo se hace más patente cuando se revisan los mismos documentos de la Dirección de Proyectos, Construcciones y Mantenimiento (Dirección de Proyectos, Construcciones y Mantenimiento UV, 2020), en donde hay inversión realizada con motivos de creación de espacios de salones y cubículos en diversas facultades en los cinco campus de la UV. Se desconoce el tiempo que dichas

Facultades tengan negociando dichos espacios, pero podemos aseverar que en la FIUV estos espacios han sido necesarios al menos desde 2009, año en que el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) entró en operación en la FIUV, y cuando los espacios comenzaron a escasear debido a la cantidad de estudiantes y profesores en activo (del nuevo y el viejo plan de estudios), así como las secciones (clases) abiertas al mismo tiempo. No obstante, existen Facultades del mismo campus Xalapa y de otros cuyas necesidades de infraestructura y espacios sí están siendo cubiertas.

Reitero el hecho de que el problema se conoce. COAPEHUM en sus recomendaciones para la FIUV durante el proceso de (re)acreditación de los programas hicieron estas necesidades patentes. Y debido a que dichas acreditaciones se hicieron por pedido expreso de Rectoría, sería un error creer que no se conocen estas necesidades. De hecho, tanto se conocen las necesidades en Rectoría, que los tomadores de decisión en dicho nivel mencionan:

[...] y uno no tiene que perder de vista la cuestión de [que] cuando hablan de la infraestructura, que falta infraestructura, porque todo mundo quiere ver PCs cuando todo mundo trae una laptop. Sí. O trae un celular. A nuestros chicos ya no les podemos decir nada. Ya los chicos ya casi ni van a los centros de cómputo. [...] Pero entonces empieza, "No, es que nos falta infraestructura porque no tenemos computadoras". [...] Entonces, eh... efectivamente a veces creo que mucha gente en la comunidad puede sentir que las políticas de la institución no están orientadas ni para capacitar, ni para este... dar infraestructura y equipar. Yo creo que la Universidad Veracruzana nos ha dado siempre las posibilidades. (Mayte, comunicación personal)

Entonces se puede visualizar un serio problema. La Universidad Veracruzana sabe de esta falta de espacios. Estos problemas los trata en diversas entidades y dependencias, pero omite hacer lo mismo en la FIUV. Se llega incluso a la erogación de dinero con el fin de crear espacios para otras Facultades (como la de Física y Matemáticas), pero dicha inversión se mantiene detenida desde hace casi seis años. No obstante, la autoridad de jerarquía alta menciona que la inversión que se realice debe de concluirse, de otra forma es dinero desperdiciado. Cabe mencionar que no pone como ejemplo esta inversión pausada en el contexto local, sino que ejemplifica las acciones de CONACYT:

Y aprendí que cuando uno planea, uno tiene que saber que si un peso inviertes, un peso recuperas. Porque en México estamos acostumbrados a hacer propuestas y a no pensar en el dinero que se va quedando tirado, tirado, tirado, tirado. Y un ejemplo claro es CONACYT. Tenemos becarios y de la noche a la mañana dice, "No, ya no hay dinero para las becas". "Perdón, espérate. Tú has estado invirtiendo en tantos estudiantes, tal". Ahora ya más o menos reaccionan y de pronto pues hay marcha atrás, justamente porque, perdón... así hayas pagado un año, pagaste un año. Y estás pagando un año

en Inglaterra o en Francia. ¿Cuántos millones de pesos son esos? ¿Pues sabes qué? Te aprietas el cinturón y terminas de hacer la inversión. (Mayte, comunicación personal)

Esto, por supuesto, no concuerda con la forma en que la Universidad Veracruzana trata la construcción de espacios en diversos campus. El ejemplo más claro se tiene en el ya mencionad Campus Sur de la ciudad de Xalapa, donde en 2009 se inició la planeación de la construcción de edificio que albergaría a la Facultad de Matemáticas y Física. Su construcción comenzó en 2013, se detuvo en 2014 y hasta el momento sigue detenida en la primera fase, y con una inversión total de casi 29 millones de pesos hechos a lo largo de 11 años (Dirección de Proyectos, Construcciones y Mantenimiento UV, 2020 - <https://www.uv.mx/dpcm/general/programa-anual-de-obras/>). De esta manera, resulta indefendible para la UV decir que no existen recursos para estas acciones, siendo que muchas facultades reciben este apoyo en la misma forma en que la FIUV lo requiere. Es decir, se les construyen espacios que necesitan, y que, para el caso de la FIUV, llevan más de 11 años necesitando. Toca ahora analizar el siguiente tema, el de las contrataciones de los profesores.

2) Contrataciones de los profesores

El tema de las contrataciones de los profesores es otro problema en la FIUV que no se ha atendido desde Rectoría, pese a conocer las necesidades que se tienen. Nuevamente me refiero a las evaluaciones de COAPEHUM que indican entre sus recomendaciones que los tres programas de licenciatura requieren una planta de tiempo completo mucho mayor. Esto lo hicieron patente los profesores:

Tenemos un tiempo completo que lo [...] concursan dos personas, lo gana [...] Y la académica dice "renuncio" a un tiempo completo que muchísimas... muchísimos académicos pelean. [...] Dices "bueno, por lógica el segundo lugar es el que sube y se le acredita el tiempo completo" y lo gana. Pues no. Por políticas institucionales, ese tiempo completo se tiene que esperar un semestre para... después volverlo a concursar. Entonces ahí ya perdimos, entre comillas, 6 meses de burocracia. (Josué, comunicación personal)

[...] nosotros no tenemos ningún tiempo completo en el Centro de Autoacceso. [...] Somos de la Facultad de Idiomas. O sea, no... mira, digamos, Centro de Idiomas hay tiempos completos, ¿no? Y esos tiempos completos tienen maestros por horas, y este... tienen sus Técnicos Académicos. Nosotros en el Centro de Autoacceso no tenemos ningún tiempo completo. [...] fue una recomendación de COAPEHUM. Una de las varias recomendaciones que nos hicieron que era aumentar el número de tiempos completos del programa educativo, algo que no ha sucedido. (Claudio, comunicación personal)

Esta falta de profesores de tiempo completo se suple con un cada vez mayor incremento de profesores de asignatura o interinos. No existe un programa de licenciatura o posgrado en el cual los profesores de tiempo completo sean mayores a los de asignatura, basificados o interinos. De hecho, entre 2010 (anterior acreditación de los programas de Licenciatura en Lengua Inglesa y Lengua Francesa) y 2017 (reacreditación más reciente), la cantidad de profesores de tiempo completo en la FIUV sigue siendo la misma: 23, siendo un 39% del total del profesorado en 2010 y un 28% en 2017 (una tendencia decreciente). Pero los profesores de asignatura, suplentes y adscritos a otros programas académicos aumentaron de 35 (61%) a 59 (72%) entre los mismos periodos.

Esto demuestra que, en el tema de mejoramiento del profesorado, el discurso de la institución y los titulares de la Rectoría desde 2010 hasta la actualidad ha sido el de mejorar este aspecto. Pero la realidad es otra. Nuevamente, el nivel del discurso supera al de la operatividad. Es decir, la política de la institución y la Rectoría es hablar sobre lo que sería ideal, pero hacer lo que convenga más o afecte menos a las finanzas institucionales. Y es que contratar a un profesor de tiempo completo implica brindarles prestaciones laborales superiores a las de la ley, además de tener un compromiso con dicha persona durante un largo tiempo, además de que no todas las horas son cargadas a docencia, sino que se deben cubrir todas las labores esenciales: docencia, tutoría, vinculación y difusión. No obstante, el contratar profesores de forma temporal y haciéndolo mediante concursos semestrales asegura que no hay una relación contractual a largo tiempo, y que las horas que se pagan se dirigen exclusivamente a la docencia, siendo que las actividades extralaborales (tutorías, vinculación y difusión) no son pagadas, pero sí son las que más cuentan al momento de concursar por horas base o una plaza de tiempo completo.

Lo anterior es un arma de doble filo. Es un punto a favor en general porque entonces se asegura que quienes concursan por horas interinas, de base o tiempo completo, lo hacen con mucho mayor calidad, cada vez más prestando atención al desarrollo profesional y contratando siempre al profesor más preparado para cada caso. Por otra parte, es un punto en contra porque significa que hay actividades esenciales que cada vez menos profesores deben de cubrir para más estudiantes, y aquellos que lo deben hacer, los de tiempo completo, no desean hacerlo, se niegan, y esto lo saben los tomadores de decisión de todos los niveles:

[...] de las 4 funciones sustantivas que cumple un académico, como te decía antes hay algunos colegas que sólo cumplen con la docencia. Porque cuando ellos entraron a la

universidad sólo se trataba de eso y punto [...] Entonces no creen en las tutorías y nunca piden tutorados y creen que eso es pérdida de tiempo. [...] tampoco participan de la generación y aplicación del conocimiento, no forman parte de ningún Cuerpo Académico. (Felipe, comunicación personal)

Los tiempos completos debemos de diversificar nuestra carga y dar tutorías. Pero no quieren. Este... entonces eh... sí hay maestros que se volvieron tiempos completos en otros tiempos donde no les obligaban a eso y ahora, ¿cómo lo obligas? (Camila, comunicación personal)

Yo siento que tenemos un problema y que es el problema de muchas universidades también. Tenemos una planta docente que fue contratada, y no me voy a referir a la edad ni me voy a referir a que estén anticuados o desactualizados. Nada. Que fue contratado para laborar de otra forma. Y yo laboralmente puedo sugerir, puedo aconsejarle, puedo animarlo, puedo lo que sea. Pero no lo puedo obligar. (Mayte, comunicación personal)

Esta última aseveración es la que la institución está tratando de contrarrestar con sus nuevas políticas de contratación: obligar a los nuevos profesores prepararse mejor sin tener una relación contractual longeva, dado que no pueden obligar a los ya contratados. Y es que Rectoría tiene el poder de modificar esto a través de los concursos de oposición mediante la Secretaría Académica. Ellos deciden qué es lo que vale más, y actualmente, una contratación para una plaza de tiempo completo evalúa más las actividades no relacionadas a docencia que la docencia misma. Pareciera entonces que los nuevos tiempos completos serán quienes lleven a cabo las cuatro funciones esenciales. Pero son los profesores de asignatura e interinos los que cubran mayores horas de docencia en la institución, y se les premiará en el futuro a aquellos que dediquen más tiempo sin pago a las funciones que los tiempos completos no quieran cubrir. Y esto se hace dando un gran peso a las actividades de no docencia para quienes quieran concursar horas base o tiempos completos. Es decir, la Universidad Veracruzana gana al no tener que contratar tantos profesores de tiempo completo, mientras que acomoda sus políticas para que los profesores cada vez tengan más funciones que no les sean pagadas hasta que hayan cumplido una cierta cantidad de tiempo haciéndolas.

Así, la decisión de no contratar profesores de tiempo completo para a FIUV es una política de omisión. La UV conoce el problema de afronta la FIUV, y en general la institución. Pero decide llevar sus políticas por un camino completamente distinto. En vez de atender las recomendaciones de las evaluaciones que Rectoría exigió, decide continuar un camino contrario (contratar más profesores temporales que permanentes). Una vez que llegue la reacreditación de los programas, se volverá a evaluar la cantidad de profesores que existen,

y si desde 2010 no se ha incrementado la cantidad de profesores de tiempo completo, es poco probable que de 2017 (última fecha de reacreditación) al siguiente término este número aumente. Falta ahora explorar el último tema, el del financiamiento para los proyectos de la FIUV.

3) El financiamiento para sus proyectos

Finalmente, existe el problema del financiamiento. Primero es importante recalcar que la falta de recursos económicos no es un tema nuevo en ninguna institución de educación superior mexicana. Es un problema con raíces ya de antaño y que no se ha tratado a nivel federal o estatal. La Universidad Veracruzana depende de ambos niveles de gobierno para funcionar. De acuerdo a la Secretaría de Administración y Finanzas (SAF) de la UV (Secretaría de Administración y Finanzas, 2019), el presupuesto de ingresos de la UV desde 2016 y hasta 2020 depende de cerca del 90% de niveles federales estatales, siendo el resto de los recursos llamados 'extraordinarios' (programas de dependencias de gobierno federal u organismos autónomos mediante concursos, o bien los programas como el PRODEP y el SNI de CONACYT, por citar algunos), además de ingresos propios. En cualquier caso, estos últimos apenas significan alrededor de 10% de sus ingresos. Por su parte, la participación del Estado de Veracruz (aproximadamente 55%) es mayor a la de la federación (aproximadamente 45%). Lo anterior significa que durante años, la UV ha trabajado con una limitación presupuestal, la cual se intensificó en 2015.

Durante la administración del gobernador Javier Duarte de Ochoa, a mediados de 2015, los recursos económicos tanto de la Federación que se brindaban a través de la Tesorería Estatal, como el recurso económico Estatal de Veracruz fueron retenidos sin una claridad del porqué. La cifra de la deuda ascendía a más de 2,300 millones de pesos. Esta deuda inició en 2013 y fue creciendo año con año. Después de la fuga del gobernador cuando fue acusado de corrupción y desvío de recursos en octubre de 2016, el dinero quedó pendiente de entrega en el nivel estatal. Esto significó una dificultad durante 2015 para el pago de salarios a personal académico y administrativo, donde se invierte el 73% del presupuesto (UV, 2019) El gobernador interino Flavino Ríos Alvarado no brindó una certeza al respecto, a pesar de tratar el tema (Universo, 2016) Miguel Ángel Yunes Linares, gobernador electo de Veracruz durante dos años (2016 a 2018) realizó entregas parciales del financiamiento, e incluso declaró el finiquito de la deuda (E-Consulta, 2018b). Pero la institución sólo reconoció el finiquito de la misma con el gobernador actual, Cuitláhuac

García Jiménez en abril de 2020 (UV, 2020b). A estas dificultades se le añaden desde 2019 las políticas de austeridad a niveles federales y estatales, algunas adoptadas por la propia institución, las cuales han comenzado a prohibir los gastos innecesarios o no esenciales.

Considerando lo anterior, la UV debe de tener en consideración cada gasto que se realiza en sus dependencias, incluyendo a la FIUV. Los profesores mencionaron todos estos problemas como una fuente de complicaciones para la obtención de autorización para uso de recursos económicos, sea cual sea la fuente:

[...] este año particularmente ha habido medidas desde Rectoría, y me parece que vienen desde Gobierno Federal, sobre la austeridad [...] financiera. [...] ahorita nos están restringiendo mucho pago de viáticos, este... viaje de investigación, estancias de investigación. No necesariamente que se te restrinja ir, pero que sepas que vas a contar con menos apoyo económico del que regularmente la institución solía dar [...] la austeridad no está mal. [...] Nuestros pagos siguen saliendo en tiempo y en forma. (Kristina, comunicación personal)

Nosotros el gran problema que tuvimos fue el robo que hizo el gobernador, porque nos dejó un adeudo de dos mil millones de pesos. Y no se recuperó nada, porque [...] la Universidad pagaba nuestra parte al SAT, o sea, nuestros impuestos [...] entonces tenemos el adeudo con el SAT. Pero nosotros lo pagamos y tenemos los documentos donde él había aceptado [...] que nos lo habían descontado y que no lo pagó él. Y de todos modos, todo sigue igual, o sea. Eso me parece terrible. (Mayte, comunicación personal)

No hay suficientes recursos para una Universidad tan grande, ¿no? Y luego sabemos que la Universidad [...] estuvo su presupuesto mal manejado desde gobierno del Estado. Ése no es un secreto. (Felipe, comunicación personal)

Entonces, cuando se habla de falta de presupuesto para sus proyectos académicos personales o grupales, o los de la Facultad, los profesores comprenden las particularidades del contexto nacional, estatal, y el particular de la institución. No obstante, sí se mencionan e incluso se reclaman la falta de material y apoyos diversos que no es posible conseguir a través de la institución, lo cual los impacta a ellos de forma directa:

[...] hace 2 años nos llaman a una reunión a la USBI y nos dicen "Yo no sé cómo le van a hacer, pero ustedes tienen que ver la manera de que la Universidad Veracruzana suba de nivel usando tecnología". "Ustedes pidan los recursos que quieran". [...] Son palabras que se llevó el viento. Eso pasó hace 2 años. No ha pasado nada. Nada. (Josué, comunicación personal)

Porque pues son recursos que, pues tú lo debes de saber, las universidades públicas tenemos cada vez los recursos más limitados. (Gladys, comunicación personal)

[...] no alcanzamos a cubrir las necesidades de esa petición, de esa requisición con los recursos propios desde la Dirección, entonces le solicitamos al Área. [...] Entonces de

poco a poco hemos ido... pues hemos ido haciendo caso a las recomendaciones que nos hizo COAPEHUM en cuanto a infraestructura con nuestros propios recursos. Pero no siguen siendo los suficientes. (Felipe, comunicación personal)

Aunque esto no es exclusivo de la FIUV:

Letras, generalmente es una Facultad que tiene muchos recursos. Pero no necesariamente los tiene porque se los da en la Universidad. Los tiene porque también hay mucha cooperación por parte de [...] su mismo cuerpo docente y de sus alumnos. (Kristina, comunicación personal)

Sería auténticamente complejo y parcial decir que la FIUV es la única facultad de la Universidad Veracruzana que se encuentra en estas condiciones. No obstante, sí existe evidencia para afirmar que las políticas de la institución son poco equitativas al momento de considerar sus necesidades, necesidades que la misma institución pidió conocer a través de acreditaciones de los programas de estudio.

A pesar de todo lo anterior, los profesores se encuentran confiados en que sus necesidades serán cubiertas en la medida de lo posible, enfatizando primero sus salarios, y luego todas las necesidades ya de corte institucional. Sin embargo, sí recalcan mucho que la UV tienen unas formas en extremo burocráticas de trabajar, y que incluso, podría ser un tipo de defensa contra de las propias peticiones de los profesores sobre las necesidades institucionales. Es decir, deciden que sus procesos sean complejos y tardados, y no simplificarlos para disminuir la cantidad de peticiones que se reciben. Y aunque no existe evidencia que sea así, los profesores señalaron algunos ejemplos:

Pero, regresamos a la burocracia. O sea, yo le puedo decir al director del área "tenemos este problema", pero primero me tengo que ir por escalones y por jerarquías. (Josué, comunicación personal)

[...] como [que] es una cadena muy larga. [...] vamos a suponer que en Humanidades en el F-22 falta una mesa y una banca [...] Para que esa mesa y esa silla puedan llegar hay que auditar todo mobiliario, [...] Se manda una solicitud al área [...] que está en Rectoría. El Área tiene que cotejar con... con SAF si tienen dinero [...] Y finalmente se pide una firma, me parece a Secretaría Académica o a Rectoría. Entonces como está muy escalonado el proceso de requisitar algo. [...] Y no es que no se pida o que la Universidad no lo quiera dar, sino que de verdad toma mucho tiempo. Entonces como toma tanto tiempo, si esta solicitud llega... ya terminó el año fiscal y llega esta solicitud con la fecha del año anterior, tiene que volver a empezar proceso. (Kristina, comunicación personal)

Esto significa que los profesores en muchos casos prefieren hacer inversiones de sus bolsas en diversos rubros: compra de material docente (aunque se brinda este apoyo en sus cheques de pago), compra de equipamiento, inversión en infraestructura institucional,

y, en menor medida, formación docente. No obstante, muy a pesar de que comprendan las situaciones complicadas por las que se ha estado pasando en años recientes, no comprenden por qué el apoyo en cosas esenciales, como espacios que son urgentes para un mejor trabajo académico, son omitidos por las autoridades en esta Unidad, cuando otras unidades sí han recibido apoyo en este mismo rubro. A pesar de todo, los profesores continúan realizando sus actividades y tratando de sortear las dificultades que se presentan—intencionada o inintencionadamente—por la institución para pedir apoyo a sus proyectos de corte académico e institucional.

Funciones esenciales de los profesores

Un tema que fue mencionado por algunos de los profesores, pero que lleva un gran peso, es el de las funciones esenciales de los profesores. De acuerdo a la Ley Orgánica de la institución, las cuatro funciones sustantivas de la UV son: la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios (UV, 1996, Art. 3). Dentro de la primera, los docentes juegan el papel principal. Y de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico, los profesores de tiempo completo, los más mencionados por los entrevistados, deben cubrir una carga de 40 horas semanales, de las cuales 30 serán a su actividad principal (la docencia) y diez a actividades extra clase (investigación, difusión y extensión) (UV, 2018, Art. 21).

A pesar de lo señalado por los estatutos propios de la institución, la función principal, las actividades extra clase, y los tiempos mínimos no son cubiertos por una gran cantidad de los profesores, principalmente aquellos con muchos años en la institución. Algunos profesores mencionan:

Otra de las cosas que debe reducir es que [...] ellos ocupen el tiempo de sus períodos intersemestrales, para dedicarle tiempo a la creación de sus materiales. O de la búsqueda de información para mejorar sus clases. [...] hay académicos que tienen vacaciones desde [...] 27-28 de noviembre, vienen en diciembre, aplican su examen... [...] extraordinario y a título en enero, y luego no los vuelves a ver hasta febrero. O sea, tienen vacaciones: diciembre y enero. Lo mismo sucede en verano: toman casi de vacaciones todo junio y todo julio. Y hasta agosto regresan. (Josué, comunicación personal)

También hay elementos o factores como... pues maestros que no quieren ser tutores. Entonces ahí tenemos escasez... [...] de tutores porque no quieren. No les gusta... [...] Los tiempos completos debemos de diversificar nuestra carga y dar tutorías. Pero no quieren. [...] hay maestros que se volvieron tiempos completos en otros tiempos donde no les obligaban a eso y ahora, ¿cómo lo obligas? (Camila, comunicación personal)

[...] esto de la nueva... ni tan nuevo, de profesores universitario, del académico, las cuatro funciones sustantivas que cumple un académico, como te decía antes hay algunos colegas que sólo cumplen con la docencia. Porque cuando ellos entraron a la universidad sólo se trataba de eso punto. Y no creen que sea necesario lo demás. (Felipe, comunicación personal)

Como se menciona, esto es un fenómeno entre los profesores de carrera, aquellos que ya tienen más de 25 años trabajando en la institución con un contrato de tiempo completo, prácticamente irrevocable. Y aunque no es la regla entre estos profesores, es una constante que afecta a la institución y a los estudiantes. Por un lado, los estudiantes no reciben en su totalidad lo que el docente está obligado a dar, y por el otro, la institución tiene que cubrir esos faltantes contratando más personal para algunas actividades no esenciales, pero requeridas. Y es que un gran problema para lograr que los profesores realicen sus actividades son los sindicatos. El poder de estos llega a tal grado que incluso configura la forma en que se lleva a cabo la formación de los profesores. Dicho por los tomadores de decisión:

[...] todos los programas pasan por revisión de comisión mixta [...] que está consolidada por mitad Universidad y mitad FESAPAUUV, que es el sindicato del personal académico. Entonces estos programas se apegan a un lineamiento, cumple con el lineamiento, pasan a revisión, se avalan, y entonces ya se pueden ofrecer. (Cayetano, comunicación personal)

Nosotros aquí teníamos un problema que era el sindicato. [...] Toda la gente administrativa eran los trabajadores manuales [...] Fue un problema enfrentar el sindicato, pero finalmente logramos que permitieran que las secretarías entraran a un curso de manejo de cómputo para poder cargar los expedientes. (Mayte, comunicación personal)

El que ya tiene asegurada una situación laboral, que ya ni el sindicato... bueno, el sindicato sí, pero ni Dios le quita su plaza, ya no... O sea, ya no voy a lograr que esos profesores se preocupen siquiera de presentar un examen de certificación. (Felipe, comunicación personal)

En este caso nos topamos ante una de las más grandes dificultades a las que se enfrenta la UV al momento de planificar y tomar decisiones. Y quizá es uno de los motivos que forma la toma de decisiones: los sindicatos. Históricamente, la UV ha estado sometida por los diversos sindicatos relacionados a la institución, y cada año es amenazada con huelgas por estos mismos para obtener aumentos para sus trabajadores. Usualmente estas peticiones rondan el 10-15% de aumento salarial, pero usualmente se negocia y fija entre un 3 y 4% anual directo al salario de (FESAPAUUV, 2020; Universo, 2020). Esto significa una gran presión a la institución para ajustar sus finanzas cada año al ya común aumento del 3.5% para la mayoría de sus trabajadores. Y una vez que esto se atiende, se pueden

atender otros rubros. Pero igualmente los sindicatos significan un enorme impedimento para que la institución obligue, conforme a sus propios estatutos y leyes, a sus trabajadores a realizar las acciones que cada uno requiere. Mientras los sindicatos controlen la vida académica, la institución podría caer en otras técnicas éticamente cuestionables, como la subcontratación y el interinato, las cuales no brindan una solución permanente al problema de la falta de interés por parte de sus profesores de cubrir sus actividades esenciales requeridas.

De tal forma, se requiere que la institución configure nuevas formas de inculcar una cultura docente distinta, una en la que el papel de los profesores sea esencial y que ellos lleven a cabo sus actividades. Esto, por supuesto, es un tema de dos lados: la institución y los profesores. Por un lado, la institución debe de comenzar un camino que tome en cuanto a los profesores en la toma de decisiones, además de mejorar las condiciones de contratación para que sean equitativas para todos. Y, por otro lado, los profesores deben de cumplir con todas sus actividades a lo largo del año, mejorar, en medida de lo posible, los materiales y condiciones de enseñanza de sus unidades, y atender las cuatro actividades sustantivas para las que son contratados. De esta forma se puede comenzar un camino de mejora en la comunidad universitaria y brindar equidad entre todos los profesores.

Conclusiones

En este capítulo se han discutido las principales políticas educativas de la institución que impactan a los profesores. Se ha hablado de una que se considera esencial para este trabajo: la política de omisión o inacción. Resulta imposible no hablar de ésta cuando las situaciones que se han descrito demuestran que existen intentos—en muchos casos efectivos y reales—por decidir no decidir sobre un tema. Es decir, omitirlo de manera intencionada. Y esta intención puede deberse a varios motivos: temas de mayor ‘importancia’, simplemente la decisión de no realizar una acción, minimizar el problema que encuentran, o simplemente dejarse llevar por las propias fuerzas históricas de las disciplinas y de los grupos de mayor poder. De cualquier forma, cualquiera de esas opciones se debe considerar una política de inacción. Y resulta de particular importancia hacer notar esto porque es el principal motivo por el cual no se llevan a cabo acciones que permitan iniciar el tratamiento de un problema conocido.

Existe, por otro lado, una serie de políticas que están enfocadas en aspectos no esenciales para el funcionamiento de la máxima casa de estudios del Estado de Veracruz. Por supuesto, esto impacta de forma directa las actividades esenciales de los profesores de la FIUV. Lo anterior resulta del nivel discursivo de las políticas, como lo menciona Fuentes (1984). Pero esto llega hasta el nivel operativo. Es decir, las autoridades se pasan del discurso a la reglamentación, a la planeación y a la implementación sin considerar las necesidades específicas de la FIUV, mismas necesidades que sí atienden en otras Facultades y campus de la Universidad Veracruzana. Se puede pensar, entonces, que la autoridad efectivamente descarta el apoyo a la FIUV y sus necesidades, confirmando las políticas de omisión e inacción.

A continuación, se presenta el siguiente capítulo con los resultados de las siguientes categorías de análisis: Formación Docente, TIC en la Educación Superior, y Educación a Distancia. En ellos se analizan algunas de las políticas existentes en la UV, y retrocederemos ligeramente a este capítulo para poder contextualizar las situaciones existentes en cada categoría, y relacionarlas a la forma en que se lleva a cabo la toma de decisiones en la institución a niveles jerárquicos altos.

Capítulo 9. Resultados: Políticas sobre Formación Docente, TIC y Educación a Distancia en la UV

Introducción

En el capítulo anterior se discutieron las políticas generales de la Universidad Veracruzana. A continuación, y como una forma de facilitar la lectura, se explorarán los resultados sobre los tres temas esenciales del presente trabajo: formación docente, Tecnología de Información y Comunicación (TIC) y educación a distancia en la UV. Debido a que los temas están íntimamente ligados a través de la forma en que se consideran en esta tesis, se agruparon en un solo capítulo. Pero se debe señalar que para una presentación de resultados más cómoda se analizarán en dos apartados distintos: formación docente y TIC (donde se integra educación a distancia).

9.1 Formación docente

En esta categoría de análisis se habla de los elementos que distinguen al desarrollo profesional de los profesores dentro o fuera de la institución, ya sea por impulso propio o de parte de la institución, y el impacto que ha tenido en la vida de los profesores en el campo profesional y personal. Se considera de especial importancia la formación reciente que hayan realizado, sea cual sea la fuente de esta formación. Para el caso de la formación docente brindada por la institución, se consideran los criterios de pertinencia, frecuencia, calidad y oportunidades que se brindan. Se discute igualmente la inversión económica y temporal en la misma. Se habla sobre la modalidad (presencial, a distancia o mixta), la calidad y la pertinencia de la formación provista por la institución o la obtenida de forma externa.

9.1.1 Importancia de la formación docente

Su código para el análisis de datos fue 2.1 FD_IMPOR. Este indicador habla de los comentarios sobre por qué es importante la formación docente, en qué áreas y con qué frecuencia debería llevarse a cabo.

El principal motivo por el cual los profesores llevan a cabo formación docente es porque confían en la actualización de sus conocimientos para brindar una mejor formación

a sus estudiantes, principalmente porque el objeto de estudio de la Facultad es el idioma. Ésta fue la respuesta común de los profesores:

La lengua cambia [...] la lengua no es estática. Es un fenómeno que va cambiando y es lo interesante de la lengua [...] te tienes que actualizar, no es nada más de que terminas tu carrera y termines tu curso de inglés y ya no vas ni a mejorar tu inglés. No. Es de por vida. (Carmelo, comunicación personal)

Es que tienen que estar actualizados, de entrada, de entrada, en la investigación. (Josué, comunicación personal)

En tecnologías. Sí, hago mucho hincapié en tecnologías. Al menos a mí que me cuesta mucho manejar diferentes softwares, te pongo un ejemplo, Excel que no lo sé manejar bien. Yo siento que esa sería una necesidad. [...] Luego los alumnos también responden a diferentes necesidades. No es nada más de que libro, fotocopias, libro, fotocopias. No, pues ellos quieren ver diferentes plataformas, quieren ver aplicaciones. (Gladys, comunicación personal)

Conocimiento obviamente sobre la materia que imparte. [...] que sepa acerca de las diferentes estrategias que puede implementar dentro del salón de clases que facilite el aprendizaje de los alumnos. (Brenda, comunicación personal)

[...] tenemos que estar actualizados en los programas porque el programa es la base medular del curso, qué es lo que se va a ver, cómo se va a trabajar, qué es lo que se va a evaluar. [...] El método es importante, el manual, como le llamamos nosotros, porque, bueno, va a ser el apoyo de la clase. (Didí, comunicación personal)

Nosotros tendríamos que estar... tenemos que estar instruidos en... ah... digamos, alfabetizado digitalmente. (Claudio, comunicación personal)

[...] la lengua [inglesa] para la gran mayoría. Para el de español no se le exige, [...] no es un requisito. Ahora mismo sale una plaza con un perfil de español, y en el perfil no hay un C1 del inglés. [...] es deseable que tengan un manejo del inglés. (Felipe, comunicación personal)

Con esto podemos dar cuenta de que los profesores tienen un interés auténtico por mejorar para ser mejores docentes para sus estudiantes. Este interés se extiende a diversos temas: conocimiento de sus materias, dominio del idioma inglés y conocimientos sobre el mismo, uso de las TIC para diversificar sus actividades, así como actividades secundarias—pero relacionadas a la docencia—como la investigación. No cabe duda, entonces, que los profesores tienen el interés genuino de ser mejores en lo que hacen para brindar una formación más sólida a los estudiantes. Esto tiene un gran impacto en los estudiantes, pero también en la sociedad en general. La formación de los docentes significa también el progreso para un mejor país, y sin duda los profesores comprenden este impacto que tienen en su contexto.

Además de lo anterior, los profesores también confían en que esta formación les apoyará en sus profesiones fuera de la docencia. No todos son solo docentes universitarios, sino que hay traductores, intérpretes, profesores de idiomas, investigadores, funcionarios institucionales, administradores escolares, escritores, etc. En ocasiones estas formaciones se dan más en esos temas que en docencia misma. Así lo señalan algunos profesores:

E incluso si se quiere trabajar ya en el campo de la interpretación, creo que sí hay muchas [...] herramientas que se encuentren allá arriba [en internet] y que para los cuales sí los profesores debemos estar capacitados. (Didí, comunicación personal)

Recientemente en el catálogo de ProFA vi que había este curso [que] tenía que ver con la redacción de textos para publicar. [...] yo nunca he publicado. Apenas estoy en eso. Pero me gustaría tener una formación un poco más actualizada (Gladys, comunicación personal)

Esto tiene un interés muy significativo. Los perfiles de los profesores de la FIUV es un reflejo de los perfiles variados que tendrán los propios egresados. No todos se desempeñarán como docentes de idiomas, sino que llevarán a cabo una cantidad de actividades variadas que van más allá de su formación original. Por ejemplo, habrá egresados que se volverán traductores o intérpretes, pero el perfil que forman los programas de Licenciatura de la FIUV son más acercados a ser docentes (excepto el de Enseñanza del Inglés, pues es 100% enfocado en la formación de profesores). Entonces, el que los profesores lleven a cabo formación variada y no sólo enfocada a volverse mejores docentes es congruente con el perfil real de egreso de los profesionistas.

¿Pero con qué frecuencia deben los profesores estarse actualizando? En el siguiente apartado se reflexiona sobre lo que los profesores mismos mencionaron.

9.1.2 Formación reciente

Su código para el análisis de datos fue 2.2 FD-RECIENTE. Este indicador habla sobre la actualización reciente de los profesores, cursos tomados, fechas y duraciones estimadas. Esto es rescatado desde el punto de vista propio de cada uno de los profesores.

Durante las entrevistas se vieron tres principales corrientes de pensamiento y accionar respecto a la frecuencia de formación de los profesores. Éstas se organizan en tres clasificaciones: frecuente (formación reciente en el último año y que consideran que así se deben de formar los profesores), poco frecuente (no ha tomado cursos en el último año, aunque todos sugieren que debe ser más frecuente), y desactualizado (no ha tomado

cursos en más de un año, pero sugieren que se debe hacer más frecuente). Estas tres clasificaciones se obtuvieron a partir de los propios dichos de los profesores

Primero se habla de la que se considera formación frecuente. Todos los profesores mencionaron que se deben de formar con cierta frecuencia, pero no todos tienen la oportunidad. En este caso, la formación frecuente es aquella que los profesores consideraron se ha tomado en el último año. Ellos mencionaron que el hecho de llevar a cabo formación y actualización de forma constante es una manera en la que pueden brindar mejor atención, además de estar al tanto de las novedades que conlleva el ser profesor, pero también el ser profesionista. Es así como ellos lo mencionaron a pregunta expresa sobre la frecuencia en que se deben de actualizar los profesores de idiomas:

[...] la actualización debe ser permanente. [...] porque en cuestión, por ejemplo, de la tecnología educativa... Si en tres meses yo no me actualizó, yo estoy fuera. (Josué, comunicación personal)

Cada semestre. Quizás no en la misma área, pero sí cada semestre. Por ejemplo, la tecnología está cambiante a la velocidad de la luz. (Camila, comunicación personal)

[...] cada semestre. Eh... en periodos intersemestrales [...] podríamos sacar ventaja de ese tiempo que tenemos [...] para poder llevar a cabo estos cursos de formación. (Gladys, comunicación personal)

[...] cada nuevo semestre. Y además porque las cuestiones educativas están saliendo, vaya... [con cierta periodicidad] (Didí, comunicación personal)

Tiene que ser constante. Y uno se da cuenta de esta actualización justamente si estás en contacto con la literatura que le concierne a tu profesión. [...] Yo creo que una vez cada periodo semestral estaría bien. (Kristina, comunicación personal)

Entonces los profesores saben que la formación docente se da de forma constante. Algunos sugirieron que se da diariamente cuando leemos, aunque sea brevemente sobre un tema. Ya algo más organizado y formal, como un curso, es necesario cada semestre. En muchas ocasiones esta formación no tiene una aplicación inmediata, puesto que requiere cierta planeación y evaluación por parte del profesor. Por este motivo se sugirió para el análisis que se considerara como anual, para que lo aprendido en dichos cursos pueda ser pensado, planeado y aplicado, y posteriormente, evaluado.

En el segundo caso se encuentra la formación poco frecuente. Si bien todos consideran que deben de formarse constantemente, hay profesores que no han tenido esta oportunidad, y su formación ha sido muy limitada o nula en el último año. Se debe

considerar que la formación es una necesidad que no está solo en el nivel discursivo de las autoridades. Los profesores se forman de manera constante, en su mayoría, gracias o a pesar del discurso de la autoridad. Existen algunos casos donde esta formación no se lleva a cabo tan frecuentemente como se quisiera, pero se encuentran algunos factores que influyen desde las políticas generales de la institución. Quizá la más importante sea el tipo de contratación que tienen los profesores. Es un comentario constante que los profesores que más se forman son aquellos con cierta seguridad laboral, y esto trae doblemente los problemas. Primero, como se mencionó en el capítulo anterior, algunos profesores se forman porque significa un incremento de la calidad de sus perfiles para competir para definitividades en la institución. Por otro lado, existen los profesores que no tienen definitividad o seguridad laboral, pero que por este mismo motivo no pueden llevar a cabo formación constante. El no tener una seguridad laboral en la institución los lleva a buscar otras fuentes de ingreso, primando esto y relegando en su propia formación. Lo mencionan así una profesora:

[...] he recibido la invitación, sobre todo en el Centro de Idiomas, es en donde más se he recibido invitaciones a formaciones de este tipo que duran tres, cuatro horas en una misma sesión. Pero yo por cuestiones de tiempos, y eh... comprometida con otro trabajo, no he podido asistir. [...] Pues sí, claro, claro que me gustaría [tomar más cursos]. Porque considero que sí, la oferta ha estado ahí. Pero por una cuestión personal, pues no la he podido tomar. (Didí, comunicación personal)

Por otro lado, existen profesores que tienen la oportunidad de llevar a cabo varios cursos al año. Sin embargo, ellos tienen una ventaja muy grande: son profesores con una plaza de tiempo completo. Lo mencionan así dos profesores:

[¿Cuántos curso ha tomado este año] ¡Uy! Un montón. Bueno, ¿este último año? Yo digo que unos cuatro. [¿Y considera que aún requiere más?] Yo creo que sí. Pero pues es que no se puede [por el tiempo], y aparte porque [...] un curso tiene muchísimo contenido. Entonces no pues tomar así... me tomo seis cursos y ahorita los voy a implementar. (Claudio, comunicación personal)

[¿Aproximadamente cuántas horas ha tomado de cursos este año?] Ya cumplí con las 240 horas. Considero que requiero más... ahorita vamos a tomar uno para el rediseño. Se tiene que, o sea, no puedes decir "No pues ya tengo las 240, ya no... ya cumplí". (Carmelo, comunicación personal)

Por supuesto, para ellos resulta mucho más fácil formarse cuando tienen una plaza de tiempo completo, la cual, como se mencionó en el capítulo anterior, no requiere una carga 100% de docencia. Eso quiere decir que tienen tiempo disponible de su plaza para estar en cursos. Y es posible que no los tomen dentro de sus horas laborales, pero también

es una ventaja irrefutable que una plaza de tiempo completo libera de ciertas dificultades económicas que a la vez permiten cierta comodidad.

Finalmente, cabe mencionar a los profesores que se pueden considerar desactualizados bajo sus propios estándares. En todos los casos, los profesores consideran que deben formarse frecuentemente, pero reconocen que no han tenido el tiempo, los recursos o las oportunidades de hacerlo. Por este motivo, reconocen su desactualización, lo lamentan, pero explican que sus motivos van más allá del no querer o no tener recursos económicos. En su mayoría, son casos donde sus horarios laborales están tan atomizados, que asistir a cursos de formación con cierta frecuencia lleva un conflicto económico o temporal. Y en estos casos, debido a la falta de seguridad social y laboral, priorizan la seguridad económica a la formación que existe y de la que están conscientes.

En este punto podemos regresar a las políticas de la institución. Recordemos que la Rectoría pidió la (re)acreditación de todos programas educativos de la institución. Y en las recomendaciones hechas por COAPEHUM a la FIUV se sugiere que se brinden más plazas de tiempos completos. Esto, no obstante, ha llegado a oídos sordos en la Secretaría Académica, la encargada de autorizar nuevas plazas. Parece que la institución quiere llenar indicadores, como tener acreditados los programas, pero no desea auténticamente solucionar los problemas que se arrastran desde hace años. ¿No sería más provechoso para la institución, los estudiantes y la sociedad que hubiera más profesores con la actitud de Claudio y Carmelo, que quieren formarse, pero reconocen limitaciones propias de la formación, que tener a más profesoras como Didí, que aunque quieren no pueden formarse? La respuesta obvia es 'sí', tanto desde el aspecto cualitativo como el cuantitativo. Entonces, ¿por qué limitar las plazas de tiempo completo que tanto beneficiarían a los involucrados? Quizá sea una respuesta compleja, puesto que la UV opera con financiamiento limitado, y trata con una serie de entidades que generan una gran presión política (como los sindicatos). Así que un balance debe llevarse a cabo. Aun así, es injustificable que, a pesar de conocer estas recomendaciones de evaluadores desde hace más de una década, las plazas de tiempo completo no se hayan incrementado, sino incluso reducido en relación con los profesores interinos o de asignatura.

9.1.3 Fuente de la formación e inversión económica

Su código para el análisis de datos fue 2.3 FD-FUENTE. Este indicador habla sobre quién brindó la formación (institucional o externa) y si tuvo costo para los profesores.

Mayoritariamente, la formación que obtuvieron los profesores fue de parte de la institución misma. Pocos fueron los casos donde la formación la obtuvieron fuera de ella, pero fueron en situaciones donde la propia era de interés para el profesor, no por falta de formación desde la UV.

De acuerdo con los propios profesores, la calidad de la formación del Programa de Formación de Académicos (ProFA), de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la institución tiene una muy buena calidad, puesto que los instructores tienen buenos conocimientos, y los contenidos son apropiados. Todos los profesores verbalizaron que dichos cursos son muy apropiados, están disponibles de forma constante, y tienen la ventaja de ser gratuitos. Lo anterior se debe a que la institución tiene la obligación de capacitar a su personal, tanto docente, administrativo y de confianza, pues forma parte del contrato colectivo de trabajo que tienen con los sindicatos, y a su vez, está establecido en la Ley Federal del Trabajo.

A pesar de esta obligatoriedad, la institución ha emprendido un camino de mejora en los cursos de ProFA. Es algo que no se toman a la ligera. Al respecto, menciona un tomador de decisión:

Este trabajo se hizo en el 2017. Cuando se presenta el Plan de Trabajo Estratégico Rectoral. [...] lo que es lo que se hizo fue, de entrada, considerar un análisis de lo que estaba pasando. Un análisis de... de formación de los académicos. [...] hicimos una identificación de las necesidades de formación. (Cayetano, comunicación personal)

Este es un proyecto que se baja desde la Rectoría, que a su vez se basa en el Plan General de Desarrollo de la institución hacia 2030. Es decir, se trata de seguir una línea de acción fija, donde uno de los objetivos es brindar formación apropiada a los profesores. Ante esto, podemos entonces entender el comentario de otra tomadora de decisión, que habla de los profesores que no quieren participar en estos cursos argumentando que la oferta es poca o limitada:

[...] tenemos profesores que no cambian la perspectiva. Y que no me digan ahora que no habido cursos porque la Universidad mantiene los cursos a través de Desarrollo Académico, de tecnologías, de todo lo que uno quiera. Y la Universidad puso cursos que algunos costaban, otros no costaban, pero la gente que no ha querido actualizarse no se va actualizar ni lo va a hacer. (Mayte, comunicación personal)

Con esto podemos ver que la universidad cumple con la obligación de formar, pero también reconoce que existen áreas de oportunidad que la comunidad docente debe

desarrollar. Todo parece positivo y que alcanzar los objetivos institucionales y rectorales van viento en popa, hasta que analizamos con detenimiento las políticas internas del ProFA, sus cursos ofrecidos y sus números. Iniciemos con la Numeralia (estadística) del ProFA.

El primer punto para analizar es la Numeralia del ProFA, que es la estadística interna que ellos manejan. Este programa atiende a la totalidad de los docentes de la institución, que en mayo de 2020 fueron 6,235 (UV, 2020), brindando cursos sobre temas específicos que el mismo ProFA identificó en sus análisis de necesidades. A pesar de esto, la cantidad de profesores que tomaron un curso con ellos en 2018 fueron 3,288 (ProFA, 2018); y en 2019 fueron menos de la mitad, 2,908 en total (Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación UV, 2020). Esto se debe principalmente a que los profesores no toman los cursos, puesto que es una obligación de la institución ofertar esta formación, pero no es obligación de los profesores tomarla. Lo anterior significa que este programa tiene una cobertura de aproximadamente 50% de la población, dependiendo del año en que se mida.

Los cursos que ofrecen se dividen en cuatro dimensiones que emergieron del análisis de necesidades de formación. 1) Articulación institucional incluyente, 2) Innovación para el fortalecimiento del perfil docente, 3) Responsabilidad social universitaria, y 4) Profesionalización especializada, emergente y participativa. Es importante mencionar que los cursos de estas cuatro dimensiones, sólo tres son organizados y ofertados por el ProFA. Es decir, ellos los planean, organizan, ofertan, y certifican desde el interior de la UV. Éstas son las primeras tres dimensiones. Los cursos de la cuarta dimensión son únicamente certificados por la institución, pero son organizados y solicitados por la dependencia que lo pide. Esto lo hacen con el fin de que sean las propias dependencias—como la FIUV—las que decidan cuáles son los temas especializados que ellos requieren. En dichos casos, los cursos son meramente certificados, pero no generados ni organizados por el ProFA. Y es en este punto donde deseo llevar el análisis. Para esto, se analizaron las cuatro dimensiones que ellos tienen y tras las cuales se lleva a cabo el desarrollo de planes de formación. Este análisis se logró en conjunción de la información obtenida de los profesores, los tomadores de decisión y la Numeralia 2018 del ProFA (ProFA, 2018).

La primera Dimensión es llamada Articulación Institucional Incluyente. Esta dimensión habla sobre la identidad institucional, lo que significa adaptar, acostumbrar o presentar al profesor a las condiciones, necesidades, vocabulario, procesos y demás detalles que son propios de la institución. Durante 2018, los profesores inscritos en este tipo de cursos fueron

1,117, de los cuales se acreditaron 63.2% de ellos. Se puede decir que estos cursos fueron los que tuvieron menos impacto, pues fueron los que menos inscritos tuvieron, y los que tuvieron una eficiencia terminal más baja.

La segunda Dimensión es llamada Innovación para el Fortalecimiento del Perfil Docente. Esta dimensión trata sobre la formación sobre didáctica general. Es decir, es aquellos cursos que tienen como objetivo formar al docente en técnicas docentes. Forman al docente para ser un mejor maestro frente a grupo. No se incluyen aspectos de identidad institucional, pero se ocupan técnicas y herramientas propias de la institución, como también externas. Durante 2018, los profesores inscritos en este tipo de cursos fueron 2,260, de los cuales se acreditaron 79.6% de ellos. Se puede decir que estos cursos tuvieron un gran impacto, pues tuvieron gran cantidad de inscritos, y la eficiencia terminal fue alta.

La tercera Dimensión es llamada Responsabilidad Social Universitaria. Los cursos de esta dimensión tratan sobre aspectos relacionados a la vida universitaria general o aspectos que impactan a la misma. Se enfocan en estrategias, perspectiva de género, vida saludable, control de estrés, sustentabilidad, y similares. Durante 2018, los profesores inscritos en este tipo de cursos fueron 1,317, de los cuales se acreditaron 79.1% de ellos. Se puede decir que estos cursos también tuvieron un gran impacto en los profesores, pero este impacto fue más por la cantidad de profesores acreditados, que por los inscritos.

Finalmente, la cuarta Dimensión es llamada Profesionalización Especializada, Emergente y Participativa. La formación especializada es aquellos cursos que la institución sólo se encarga de certificar para apoyar los trámites internos, pero que deben de ser buscados y organizados por las dependencias. Existe un proceso que se debe de seguir para que la institución valide estos cursos, y son las dependencias las que deben realizar el proceso con ProFA. Es importante señalar que sólo si el curso es aceptado en el proceso de certificación, la institución brinda una constancia. Pero si no se cumple, no se da. A pesar de esto, el curso se puede llevar a cabo, pero su validez curricular será nula si no está certificado por la institución. Durante 2018, los profesores inscritos en este tipo de cursos fueron 2,620 de los cuales se acreditaron 89.9% de ellos. Y son estos cursos los que tienen mayor impacto en los profesores, pues son en los que más se inscriben y los que tienen una eficiencia terminal mayor.

Ante lo mencionado previamente, cabe entender que estas dimensiones y sus cursos fueron creados a partir de un análisis de necesidades. Las tres primeras dimensiones son las que ProFA planea, desarrolla y ejecuta. A pesar de esto, estos cursos son los menos solicitados por los profesores, y los que tienen una eficiencia terminal menor. Caso contrario son los cursos que ellos únicamente certifican. Es decir, aquellos que los profesores requieren más, consideran más importantes, y que, por ende, solicitan más y los cuales concluyen satisfactoriamente un número mayor de profesores.

Lo anterior demuestra que el ProFA existe por dos motivos. El primero es para apoyar el desarrollo de sus profesores. El segundo es para apoyar la certificación de los cursos que, por motivos de especialización, el ProFA se considera incapaz de brindar. Por supuesto, estos cursos tienen validez curricular e institucional, y son importante al momento de evaluar candidatos para horas base o plazas de tiempo completo. Esto ha llevado, como se mencionó en el capítulo anterior, a una carrera entre los profesores a tomar tantos cursos como puedan para concursar. Y si es posible que esos cursos tengan un impacto directo en su práctica, como aquellos que son especializados, entonces parece ser mejor para la institución y los profesores.

Debido a esto, los profesores no ven una necesidad real de formarse fuera de su institución. Eso, por supuesto, está aunado al costo gratuito que tienen estos cursos de ProFA. Por supuesto, existen profesores que toman cursos fuera de la institución, pero mencionan que no es necesario por diversos motivos:

[...] dentro de la universidad hay gente muy capacitada, con... un alto nivel de competencias para dar un curso. (Josué, comunicación personal)

Fuera de la institución, no. [...] no he tenido la necesidad [...] recuerdo que una vez vi un curso de Microsoft en línea. [...] pues es un curso de Microsoft, siento que es similar a los cursos que ya he tomado, entonces no veo la necesidad de por qué estarlo tomando de otra manera si ya la propia Universidad me está proporcionando esos cursos. (Gladys, comunicación personal)

Pero también hay maestros que van fuera de la Universidad a tomar cursos. Van a Chiapas, a Guerrero y ellos vienen con sus constancias. Entonces, todas las constancias de los académicos que tomaron fuera la Universidad, hay un lineamiento para que nosotros verifiquemos la constancia y podamos cargarlo a su sistema. (Cayetano, comunicación personal)

Pero éste último punto, mencionado por un tomador de decisiones es el que considero es más pesado al momento de decidir sobre si formarse fuera de la institución. El apoyo

económico es posible, así como la descarga de los profesores para que asistan. Pero el hecho de que exista un proceso que los profesores tienen que hacer de forma personal para que se les valide de forma curricular e institucional los disuade de formarse por fuera, excepto en los casos donde esta formación la consideran de alto impacto. En esos casos incluso no les importa que no se les valide institucionalmente o el costo que tengan:

El de Puebla, fueron 12 horas con [Karen] Englander. Y pues esas 12 horas con Englander valen más con alguien de ese perfil, y vaya fueron \$800 pesos de la inscripción a todo el congreso. (Carmelo, comunicación personal)

El año pasado asistí a un congreso de profesores de francés en la ciudad de Toluca. [...] fue un curso autofinanciable porque no recibí apoyo de ninguna de las instituciones en las que trabajo. Sólo el hecho de que se me haya permitido faltar tales días [...] y fue un congreso nacional e internacional que duró tres días, en el cual tomamos [...] dos talleres [...] Uno que era sobre Francés Objetivos Específicos, el famoso FOS. Y eh... otro que era sobre fonética del francés. Los dos muy interesantes [...] y que fueron impartidos por profesores extranjeros. (Didí, comunicación personal)

[...] yo de ProFA sí tomo porque hay mucha variedad [...] Pero también fuera de Universidad. Tomo de la UNAM. Todo de cualquier otra universidad. Tomo cursos. Y lo hacemos por nuestra [...] formación y por mi actualización. (Claudio, comunicación personal)

Ante lo anterior, pareciera que el ProFA existe como un ente con función de formación institucional y como una auditora de formación. Es decir, brindan una formación básica para que los profesores funcionen dentro de la universidad. Pero cuando vienen los cursos que son más significativos, aquellos de conocimiento especializado, de temas muy selectos, con personal de renombre que los imparta—y que muchas veces provienen de instituciones externas—la institución se declara incompetente para brindarlos. En vez de eso, la política que tienen es la de continuar apoyando los programas de productividad y permitir el incremento del puntaje de los profesores que van a concursar por horas base o plazas de tiempo completo. Es decir, la propia institución generó una auditoría de formación que garantiza que los profesores tengan la opción de tomar cursos que los acostumbren a trabajar a como la institución lo desea, y a la vez, que les valide los cursos que ellos toman en sus dependencias o externamente. Y todo esto, con el ‘beneficio’ de poder competir más entre ellos. Nuevamente, considero a ésta una política creada y dirigida desde arriba, sin tomar a los que están siendo impactados. Esto es apoyado por el decir de un tomador de decisión:

[Antes del ProFA] la Dirección emitía una constancia. [...] Pues no era posible que un Director emitiera una constancia porque no está dentro de sus atribuciones respecto a la formación de los académicos. (Cayetano, comunicación personal)

La participación en la formación docente es una actividad en la que los profesores participan por motivos dobles. La primera es para estar actualizados y brindar una mejor formación a los futuros profesionistas que atienden. Y el segundo es que, debido a las decisiones de la institución, su formación se ha considerado un elemento esencial para su participación en concursos de oposición. Es así como la formación del docente en la UV se configura como una necesidad con motivación intrínseca y extrínseca para los profesores.

9.1.4 Impacto de la formación

Su código para el análisis de datos fue 2.4 FD-IMPAC. Este indicador habla sobre si las prácticas profesionales, académicas, docentes y/o personales han cambiado en la vida de los profesores como resultado de la formación recibida.

Para los profesores de la UV la formación significa una forma de tratar de hacer cambios en sus actividades. No en todos los casos existe un cambio efectivo de prácticas. Sólo en algunos casos se logran ver estos avances, y esto sucede porque existen varios aspectos que deben considerar los profesores al momento de implementar estas acciones. De tal forma, podemos hablar de dos instancias: los intentos reales—que incluyen casos de éxito y de fracaso—, y los casos de simulación—como los propios profesores lo verbalizaron.

Intentos

Los intentos de poner en práctica lo aprendido por los profesores en los cursos de formación se pueden clasificar en dos resultados: éxitos y fracasos. Debemos de comprender que el éxito y el fracaso son relativos, y por eso estos adjetivos son meramente ilustrativos. Bajo ninguna circunstancia trato de juzgar si estos fueron efectivos o no, sino trato de observado desde el punto de vista de los propios profesores. En este caso, éxito puede considerarse como que el plan tuvo resultados esperados, mientras que fracaso puede ser que no se logró que funcionara el plan. Sea cual sea el resultado de dicha implementación, existe un interés genuino por llevar a cabo un intento de aplicación de los nuevos conocimientos.

La formación docente que reciben los profesores les ha apoyado para que lleven a cabo cambio de prácticas en algunas áreas. Estos cambios pueden ser momentáneos (algunas horas o días), temporales (unos meses o un semestre) o permanentes (para su

práctica común). Generalmente las momentáneas son implementaciones de acciones con miras a tratar de observar reacciones y resultados de forma inmediata. Las temporales tienen la intención de ser planeadas y con una mira a un cambio permanente. Las permanentes ya son aquellas que forman parte del hábito del profesor, pues fueron probadas y aprobadas por el mismo para ser usadas de forma constante. Generalmente estas últimas ya no se ven como pruebas o intentos, y se han vuelto la normalidad en la práctica, por lo que no se pueden observar con facilidad.

Al respecto de los intentos que han hecho los profesores, ellos mismos verbalizaron durante las entrevistas:

Con distintas técnicas, distintos tipos de ejercicios que se le puede aplicar al alumno. Y claro que sí, las tomé y [...] las apliqué en el salón. Y claro que vi un resultado inmediato en el alumno. (Didí, comunicación personal)

[...] yo estoy piloteando una aplicación para ver cómo funciona. Estoy viendo que funciona bastante bien. Entonces, vamos a modificar esa aplicación para que entonces el alumno haga una planeación de sus actividades. Si no hay planeación no hay bitácora. ¿Sí? Y que al final, en lugar de que sellen y firmen las bitácoras, se va a mandar en correo institucional al titular de la materia, a un asesor que ellos seleccionen, y a su tutor. (Josué, comunicación personal)

[...] surgió un ProFA relacionado a esto, Google Classroom. Dije, "Ay, ¿a poco existía esta aplicación?" Y sí. Tomé el curso y resultó ser una maravilla para mí. De hecho [...] varias actividades que luego les pido a mis alumnos ya las manejo directamente a través de esa plataforma. (Gladys, comunicación personal)

[...] los chicos hacen instrumentos y los hacen en papel y lo aplican. Bueno, a partir de que ya estamos dándoles curso de 365, he notado en algunos casos que ya los chicos me mandan correos, "Maestro, necesito que me conteste esto es parte de mi trabajo investigación". (Cayetano, comunicación personal)

Con estas declaraciones podemos ver diversos ejemplos auténticos de intento de cambio de prácticas. Algunos de estos son de casos donde los intentos son momentáneos y temporales. Pero también es posible ver que existen ya prácticas cambiadas de forma permanente. Ante esto, es innegable que la formación que toman los profesores se ha vuelto significativa dentro de su práctica. Ya sea de forma momentánea o permanente, una sustantiva cantidad de profesores ha llevado su formación a un nivel práctico. En algunos casos esta práctica ha sido positiva y se ha adoptado de forma permanente. En otros, se ha vuelto a las viejas prácticas o los profesores declaran que la formación no tuvo impacto:

Por ejemplo, el de la semana pasada de planeaciones en línea, pues no siento que me haya hecho gran cosa. [...] yo creo que la cantidad de horas ha sido suficiente. Más

que horas, yo creo que es como que la calidad del curso que tomas, no tanto las horas.
(Karime, comunicación personal)

Tomé uno [curso] de educación continua, que pagué por él. [...] es de la Universidad Veracruzana e infinitamente estuvo muy decepcionante. Había gente de otras instituciones. Y también se estaban quejando. Entonces sí dejó muy mal parada a la Universidad. Hay evaluación, obviamente yo evalué el curso de una manera negativa.
(Carmelo, comunicación personal)

Recordemos que Mezirow (2000) menciona que el aprendizaje transformativo no tiene por qué cambiar físicamente las prácticas personales o profesionales en cada caso. En vez de eso, se puede regresar a las prácticas anteriores porque se demostró que funcionaba mejor. Y justo en ese proceso de reflexión, existe un auténtico aprendizaje. Considerando lo anterior, podemos entender cómo los procesos de los profesores son evaluativos. Llevan a cabo una serie de acciones para tratar de ver si algo les funciona. Si lo hace, entonces comienzan procesos más cuidadosos de aplicación e implementación. Si no funciona, pueden darle una segunda oportunidad o pueden decidir no volver a intentarlo. En cualquier caso, existe un proceso de aprendizaje cuando esa evaluación de situaciones se da. Estos procesos son contrarios a la simulación. Los profesores mencionaron ejemplos y casos de simulación. Principalmente, fueron señalados por los tomadores de decisión.

Simulación

Por simulación, en este caso, se entiende el fingir que se hace algo para tratar de demostrar que se está aplicando un conocimiento. La simulación es algo que resultó imposible observar o detectar en cada caso debido a la propuesta metodológica—puesto que no observé las prácticas, y la investigación caminó sobre entrevistas y dichos de los profesores. No obstante, existieron muchos casos donde los profesores hablaron de casos—no los suyos, por supuesto—donde existe simulación por parte de algunos compañeros. Resultó de interés analizar esto, puesto que forma parte del problema de algunas de las políticas de la institución, donde lo importante es mostrar que se ha llevado a cabo la formación, pero que en la práctica no se observa si se llevan a cabo cambios. Si bien la reflexión sobre la práctica propia fue hecha por algunos, fueron más los casos donde se hablaba de los casos de terceros.

O bien la simulación. [...] Entonces cuando aquí se le dice de las tecnologías, ah pues no falta el colega que te dice, "No es que yo encontré una aplicación y yo se las pido a los estudiantes y lo bajan en el teléfono y ahí me graban su voz y se graban" [...] Y cuando empiezas a indagar un poquito más te das cuenta que nada más te lo dijeron

para que parezca que lo están haciendo, pero no [...] le dan un seguimiento, no tiene un plan, no tiene nada. (Felipe, comunicación personal)

[...] trato de no tomar cursos que no están relacionados con mi disciplina. Hay cursos de yoga, de alimentación. No digo que no sean importantes, pero tomar cursos sólo por hacer horas y puntos no es [bueno]. (Carmelo, comunicación personal)

[...] hay maestros que dicen, "No pues es que mi último ProFA lo tomé hace cuatro años. Y ya tengo que tomar uno porque pues si no, ya voy a perder esos puntos". Entonces hay unos que, pues, lo toman, pues, por esa razón. Al menos puedo distinguir, no sé, entre una motivación intrínseca, que lo tomas porque te gusta, porque sientes que sí lo vas a llevar a la práctica, porque lo necesitas. (Gladys, comunicación personal)

Estos comentarios demuestran que existen casos donde los profesores participan en la formación por motivos ajenos a la actualización. Estos casos son menores en comparación con los que participan con auténtico interés. Pero sería ingenuo pensar que absolutamente todos participan con intenciones de mejorar sus habilidades y su práctica que sus opciones de mejorar económica o profesionalmente.

En parte, esta simulación se da entre los profesores porque no existe una revisión constante de la institución de que realmente se ponga en práctica lo que se ve en los cursos. Así lo menciona un tomador de decisiones de la UV:

Pero aún no tenemos un estudio que me diga si ese esfuerzo de formación se ve reflejado en la formación de nuestros estudiantes. Por indicadores podría decir "Sí", pero no tenemos la certeza de que todos los maestros que toman un curso de Eminus, por ejemplo, tenga ya su curso en Eminus y le esté dando uso en la formación de los estudiantes. (Cayetano, comunicación personal)

Entonces, esa obligatoriedad de la que hablan los tomadores de decisión, donde la institución cumple con la ley y las obligaciones contractuales es meramente eso: un cumplimiento de una obligación. Pero no se ve interés auténtico por parte de la institución de brindar un mejoramiento de las condiciones para profesores, estudiantes y sociedad en general, puesto que no les interesa medir o conocer el impacto de su formación. Eso lo dejarán para el siguiente Rector, dejando un posible lastre y desentendiéndose de la evaluación de resultados de las necesidades que ellos detectaron. Es como si el Plan General de Desarrollo 2030 de la institución fuera meramente una sugerencia, y sin importarles si sus políticas rectorales tuvieron un impacto real.

[Pregunta expresa: ¿Por qué dejarlas (las evaluaciones) hasta el final del periodo? ¿Por qué no pensar en un término medio?] Porque... como hicimos en este periodo la reestructuración, este... estuvimos que a... hay un documento... hacer el documento

porque, bueno, aquí está, pero tiene que ser... se tiene que ir dejando como capital... como un capital escrito. [Busca en su computadora una lista con algunos documentos, aproximadamente 4 entre 2017 y hoy] [...] Aquí está la propuesta de formación de académicos en 2005. Aquí está la propuesta de formación de académicos con miras al 2021, que es ésta. Aquí está el resultado del diagnóstico de necesidades de formación que se aplicó. [...] Ahorita estamos diseñando cursos en función de este diagnóstico. [...] ¿Por qué hasta lo último? Porque... queremos como afianzar del camino y tener un resultado de esta nueva incorporación, de este ajuste. Porque podríamos haberlo hecho con el anterior, con los datos que teníamos anterior. Pero queremos ser como muy... creemos que es prudente que valoremos el efecto de estos cambios que hicimos ahora, y que se van a estar viendo en este año y en el siguiente. (Cayetano, comunicación personal)

Los motivos que brinda el tomador de decisión son comprensibles. No desean hacer una evaluación con datos de la administración Rectoral anterior que pueden estar viciados o no concordar con la visión de la Rectora actual, pero ¿qué garantiza que la siguiente administración Rectoral desee hacer una evaluación con sus datos? No existe eso. Por eso es precisamente importante que se realice una autoevaluación e incluso una evaluación por parte de entidades externas, para evitar parcialidad. Entonces la política de la Universidad Veracruzana para evaluarse en algunos aspectos es contraria a la que ellos exigen a sus entidades.

Pongamos el ejemplo de la (re)acreditación que la Rectoría solicitó al inicio de la administración y que detuvo procesos de algunas facultades. La Rectoría requería que evaluadores externos acreditaran los programas de estudio, y se exigió que fuera lo más pronto posible. Pero cuando se trata de evaluar sus propios programas o cambios a nivel institucional, la política es dejarlo a la siguiente administración y que ellos se encarguen— si quieren. ¿Cómo es que las políticas suelen ser tan adversas para los que están abajo, como los profesores, pero tan laxas para los que están arriba, como los administradores, Secretarios y Rectores?

No existen condiciones en la FIUV para aplicación en vida real

Una posible respuesta a la pregunta anterior puede ser obvia: están arriba, son autoridades, deben tener ciertas ventajas. Y por supuesto que es así. Pero no sólo al nivel de políticas. Es posible ver las diferencias en los espacios que ocupan. Las entrevistas que llevé a cabo con profesores fueron donde se podía, donde hubiera un espacio dentro de la FIUV o incluso fuera de ella. Algunas fueron en sus cubículos, que son todos compartidos por varios profesores, algunas fueron en cafés o restaurantes, puesto que no tienen espacios asignados (ni siquiera compartidos), y en otros casos fueron virtuales por estos

misimos motivos, además de la distancia. Pero los tomadores de decisiones tienen sus espacios asignados. Son oficinas privadas, cubículos cerrados y apartados de los demás colaboradores. En algunos casos son oficinas tan grandes que fácilmente podrían caber hasta 10 escritorios en ese espacio. Pero las diferencias no se detienen en los espacios físicos.

La infraestructura y el equipamiento también son diversos. Los profesores mencionaron que no tienen computadoras asignadas por la institución para ellos, y en vez de eso, deben compartir entre varios un solo equipo o tener los suyos. La conectividad a internet no está asegurada y se tienen que conformar con 'lo que haya'. Caso contrario del de algunos tomadores de decisión, principalmente los ubicados en Rectoría. En sus casos es posible ver más de una computadora en su escritorio disponible para ellos. Teléfonos para videoconferencia conectados constantemente—junto con el resto del equipo—a la red de internet. Impresoras en sus oficinas para cuando lo necesiten. Y por supuesto, debe haber manera de obtener consumibles y soporte técnico de manera inmediata de así requerirlo.

Entonces no existe realmente una falta de interés de la institución de brindar espacios y equipamiento si así se requiere. Es el brindarlo a específicamente algunos casos lo que causa conflicto. Y por supuesto, las visiones son distintas. Dos profesores mencionan respecto a los espacios, equipamiento y conectividad:

También podría ser la conexión. Muchas veces videos que se me ocurran al momento, que serían muy relevantes para la clase pues no hay conexión [...] Entonces ahí sí hay que planearlo muy bien y luego falla y dices "¡chin!". [...] De 12 a 2 es mala [la conexión] porque todo mundo está conectado, todos los chavos están conectados. En la mañana es buena, de 8 a 10. De 3 a 5 es la hora de comida muy buena, de 5 a 7 es pésima, todo mundo está... [Hace ademanes refiriéndose a que están conectados muchos usuarios en todos los edificios] [...] Sí, y a veces falla, ¿no? O sea, y sí, pero pues hemos hablado y al parecer sí sale bastante caro. Medio millón de pesos traer una conexión propia. Los repetidores dicen que salen caros. Habían dicho que \$70,000 cada repetidor. No sé si sea eso cierto. Y dices "bueno, pues". [Hace ademán como explicando que no queda de otra]. (Carmelo, comunicación personal)

Lo único que puedo hacer, si se pudiera, es cambiar a la virtual a un salón más grande, vamos a suponer el G4, pero se sacrifica un salón de clases. O sea, el G4 es un salón grande donde se les pueden hacer mini cabinas. Y hacer un poquito más grande la virtual. Pero... este... sería un salón muy chiquito el G3 [donde se ubica la virtual ahora] si se convierte en salón. Entonces es algo que habría que sí tengo pensado platicar y evaluar con los funcionarios, con los superiores esa posibilidad de mudarlos al G4. (Camila, comunicación personal)

Mientras que los tomadores de decisión en Rectoría verbalizan de otra forma:

Yo sé que hay problemas [...] porque yo soy profesora de la Facultad de Idiomas, y hasta hace dos años, antes de llegar aquí [a su posición actual] yo seguía dando mis dos clases en la Facultad [...] y entonces, sé que a veces el internet no lo puedo tener. [...] todos tenemos celulares. Y la gran mayoría tenemos el celular conectado a Telcel. Si me falla el internet en Humanidades, yo podría colgarme a Telcel. Con 3, 4 movimientos en mi teléfono. Usted le pregunta eso a un profesor y no lo sabe. No tenemos por qué obligarlo, ¿verdad? Pero podríamos hacerlo. [...] y uno no tiene que perder de vista la cuestión de [que] cuando hablan de la infraestructura, que falta infraestructura, porque todo mundo quiere ver PCs cuando todo mundo trae una laptop. O trae un celular. A nuestros chicos ya no les podemos decir nada. Ya los chicos ya casi ni van a los centros de cómputo. A lo mejor para algunas cosas, para cuestiones muy pesadas [...] Eso es lo que tiene que entender la gente. Pero entonces empieza, "No, es que nos falta infraestructura porque no tenemos computadoras". "Pero tú tienes tu teléfono celular y tú tienes tu laptop". O sea, yo jamás pedí una computadora mientras iba a dar mis clases, yo llevaba mi computadora. Yo sé que no todos los profesores a lo mejor puedan comprar la computadora. Pero todos traen celulares. [...] Entonces, efectivamente a veces creo que mucha gente en la comunidad puede sentir que las políticas de la institución no están orientadas ni para capacitar, ni para dar infraestructura y equipar. Yo creo que la Universidad Veracruzana nos ha dado siempre las posibilidades. (Mayte, comunicación personal)

Por supuesto, estas dos visiones distintas sobre un mismo tema se dan cuando desde arriba se obvian los problemas. Y se obvian porque en su contexto no se ven esos problemas. Las oficinas son grandes y tiene equipo. Y el camino más fácil es omitir que existen los problemas, porque entonces no es un problema. Pero al mismo tiempo, el obviar y omitir los problemas que se sabe que existen configuran una política de omisión o inacción. Esto es el centro de la investigación.

Entonces, aun cuando la formación que reciben los profesores por parte de la institución sea adecuada para los profesores, y los tomadores de decisión de la institución, no debemos olvidar que las condiciones físicas y de infraestructura pueden no ser las óptimas. ¿Para qué tomar un curso sobre el uso de Eminus, cuando el internet de la Facultad donde laboran los profesores no es confiable como para que ellos trasladen sus cursos en línea? Y en un sentido similar, ¿qué caso tiene que ProFA brinde un curso sobre alimentación sana, cuando en las entidades se brindan concesiones o permisos para que se instalen comedores o tiendas de conveniencia que priman la comida rápida a la sana? Las decisiones de la institución afectan cómo se lleva a cabo la vida en la institución.

9.1.5 Características de la formación de la institución

Su código para el análisis de datos fue 2.5 FD-CARAC_FD_INSTIT. Este indicador habla sobre las características, la pertinencia, la calidad, la frecuencia y las oportunidades de formación docente dentro de, y por parte de la institución. Debido a que el análisis de

estos apartados fue integrado a lo largo de los demás temas dentro de la sección 9.1 Formación docente, cabe mencionar que este apartado sólo es reportado con el fin de que se conozca que se consideraron estos aspectos dentro del análisis de datos.

Si bien fue tratado como un apartado único dentro del análisis, lo que se realizó durante en análisis de datos fue recabar la información con el fin de contrastarla y complementar lo expuesto por los entrevistados. De tal forma, no cabe una sección entera de análisis independiente de este indicador, sino mencionar que se integró al análisis de todo el trabajo de tesis.

9.1.6 Modalidad de formación

Su código para el análisis de datos fue 2.6 FD-MODE. Este indicador habla sobre la modalidad (presencial, virtual, mixta o semipresencial) en que llevó a cabo su formación(es) más reciente(s), o bien, las modalidades en que la formación se brinda en las diversas fuentes.

En este apartado, la realidad es que la institución tiene sólo la formación presencial. Actualmente existe un importante proyecto a través del cual se tratará de virtualizar toda la oferta académica, siendo que ya hay programas semi presenciales. Sin embargo, la intención del programa no es hacer cursos exclusivamente virtuales, sino tener la opción de poder dar a elegir a los profesores qué modalidad prefieren. Lo menciona así un tomar de decisiones:

Y en ese sentido nosotros aún tenemos esa visión de nuestros programas tenerlos en [...] diversidad de modalidades. O sea, si un maestro lo quiere virtual, podemos darlo virtual. Si un maestro lo quiere presencial, podemos darlo presencial. Si un maestro lo quiere distribuido, podemos darlo distribuido. Los programas [...] no están ahorita, pero tenemos ya ese... esa meta de trabajar todos los programas multimodales. (Cayetano, comunicación personal)

Esto se prevé un tanto complejo por diversos motivos. El primero, y que fue mencionado por algunos profesores, es que la educación semi presencial o virtual requiere que los profesores interesados en tomar este tipo de cursos tengan las habilidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo una formación parcial—o totalmente—virtual. Primero se deberá de formar a los profesores en TIC. Luego se haría lo conducente en educación virtual. Esto significa un proceso largo que podría llevar más del tiempo que tiene esta administración. Y como se comentó anteriormente, esto significaría dejar la

responsabilidad en otras manos, y saber si seguirán los planes sugeridos es cosa de un volado.

El segundo motivo es que estos tipos de cursos requieren una planeación especial. Los tomadores de decisiones saben esto. Por este motivo es que la transición se podría tardar un largo tiempo. Pero a dicho de los mismos encargados, los cursos que se están diseñando actualmente se diseñan directamente virtuales, y luego se adaptan a lo presencial. Esto les resulta más sencillo que adaptar un curso presencial a lo virtual. Y aunque se está llevando a cabo, es un proceso que tardará mucho más.

El tercer motivo que puede complicar este proceso es el hecho de que la educación virtual o semi presencial deja una gran responsabilidad al estudiante (en este caso a los profesores que toman los cursos). Sería un gran cambio que los profesores acepten la autonomía en este tipo de cursos que ya se han ganado una buena reputación por la calidad que tienen y los instructores que emplean:

[...] para dar un curso de ProFA no es cualquier cosa el perfil que te piden [...] (Carmelo, comunicación personal)

A pesar de lo anterior, hay profesores que están acostumbrados a la autonomía y que bien podrían dejar su formación en sus propias manos:

[...] yo trato de actualizarme por mi cuenta a través de autonomía. Si yo veo un curso en línea, y lo puedo tomar, lo tomo. (Josué, comunicación personal)

Pero es posible que se encuentre varias negativas por diversos motivos de los profesores de participar en este tipo de cursos. Esto significaría que muchos continuarían tomando los cursos presenciales, o que la eficiencia terminal bajara drásticamente, algo común en la educación virtual (Hernández, 2017). Además, algunos profesores consideran que sus pares se excusan en que no tienen tiempo para tomar cursos presenciales, y que por ese motivo no toman cursos de ProFA. Ahora, la irrupción de los cursos semi presenciales o totalmente virtuales puede significar que se acaben las excusas para muchos que en realidad no quieren formarse. Esto puede tener dos posibles resultados, la primera, que estas excusas sean reales y que ahora se formen; o la segunda, llevar a que pocos se inscriban en cursos virtuales porque simplemente no quieren formarse, haciéndolos irrelevantes para el contexto.

9.2 TIC en educación superior

Esta categoría de análisis trata de conocer de las TIC que se han integrado en la educación superior, hablando de las básicas necesarias, y tratando de observar si están presentes en la institución. El foco principal está en la disciplina de la enseñanza de idiomas, pero una perspectiva global fue aceptada cuando se les preguntó a los profesores. Al hablar de TIC se incluyen desde la televisión y radio, hasta el *Internet of Things* (IoT) y las tecnologías emergentes, así como todo lo que esté en medio. Se considera igualmente la percepción de los profesores respecto a los conocimientos mínimos necesarios para estudiantes, egresados, y sobre ellos mismos respecto a las TIC. Es decir, los conocimientos necesarios para emplearlas. Esto se relaciona con la opinión que tienen sobre el impacto de las TIC en la docencia, en la calidad educativa, en el interés de los estudiantes, y en los procesos docentes y administrativos. Se discute igualmente qué TIC existe en el mercado, dentro de la UV, y en la disciplina y FIUV.

9.2.1 TIC esencial en IES

Su código para el análisis de datos fue 3.1 TIC-ESENCIAL. Este indicador habla sobre las TIC esenciales que se necesitan en las Instituciones de Educación Superior, la FIUV, y la disciplina, y si se cuenta con ellas en la UV.

El primer tema sobre las TIC que se tocó con los profesores fue el de saber cuáles son las tecnologías digitales que ellos consideran esenciales en una institución de educación superior. Se obtuvieron respuestas muy similares: computadoras, dispositivos móviles (teléfonos inteligentes y tabletas), internet y cañones. A decir verdad, no es una gran sorpresa el haber obtenido esas respuestas, y cualquier estudio relacionado a las TIC habrían obtenido una serie de respuestas parecidas. Pero las respuestas de esta pregunta eran realmente para entender la siguiente, que versaba sobre la disponibilidad de estos equipos en la Universidad Veracruzana y, particularmente, en la Facultad de Idiomas. Ahí es donde las respuestas fueron un tanto más variadas y donde se evidenció la falta de interés de la UV de cumplir con los requisitos mínimos.

La mayoría de los profesores dijeron que la institución y la FIUV no tienen las condiciones mínimas de disponibilidad de TIC. Esto significa que no es fácil obtener una computadora, un cañón o conectarse a internet a través de los medios de la institución. En algunos aspectos, la FIUV—que es el caso particular que se analizó en las entrevistas—no cuenta con los mínimos que se requerirían en una universidad. En otros van mejorando, mientras que en otros más, el avance es lento.

El primero es la disponibilidad de equipos. Para los profesores de la FIUV es esencial contar con el equipo que les permita acceder a ciertos recursos educativos de una forma más sencilla. Hablamos, primeramente, de equipamiento. Se requiere acceso a una computadora, a un cañón, a las conexiones eléctricas, a una impresora, y a los cables de interconexión. Todo en conjunto es el equipamiento que debe haber disponible. El no tener alguno de estos significaría que los profesores requerirán conseguir algún tipo de equipo. Ya sea para proyectar algo sobre la pared de un salón en una clase, para revisar los trabajos de los alumnos en su cubículo, o para imprimir algún documento escolar, los profesores requieren equipamiento en la institución.

A pesar de esto, los profesores no están conformes con el equipamiento existente en la FIUV. Pero esto no sólo sucede por interés personal. También reconocen que muchos estudiantes requieren equipamiento. Un profesor y tomador de decisión, además de otros profesores, mencionan:

[...] desafortunadamente, la situación de nuestros estudiantes [...] no es adecuada para este tipo de exigencias [tecnológicas]. O sea, hay estudiantes que llegan aquí con mucho sacrificio, pues apenas tienen un lugar donde llegan a vivir, a dormir, a medio comer. Entonces, ¿pues cómo le podemos pedir a este estudiante que llegue a su pensión o a su cuarto y que entonces se ponga a trabajar en Eminus, no, si a lo mejor en su casa no tiene más que una cama y ya? [...] este tipo de cosas tendríamos que ver cómo resolverlas desde la propia Universidad. (Felipe, comunicación personal)

[...] el uso de la tecnología varía [d]el contexto en el que vienen. Hay alumnos que vienen de la sierra y creo que con trabajo tienen smartphone y cuando les pides que descarguen una aplicación como Kahoot y la empiezan a usar, se ve que como que se pierden. (Karime, comunicación personal)

[...] Xalapa, por ejemplo, recibe muchísimos alumnos de fuera, y todos vienen de un contexto económico y social bien diferente. O sea, como puede venir el más rico de Poza Rica, como puede venir el más pobre de Chacaltianguis. [...] este semestre tuve 15 alumnos [y] todos llevaban sus compus [y] 10 de esas compus las pantallas estaban partidas a la mitad, el touchpad no servía, el brillo era excesivo porque no lo podían regular. [...] Entonces, pues no estaría de más darles un laboratorio [de cómputo]. (Kristina, comunicación personal)

Es cierto: los profesores se preocupan por la falta de equipamiento que sufren personalmente. Pero se dan cuenta que ellos se encuentran en ventaja frente a los casos de muchos de los estudiantes con carencias. Al fin y al cabo, ellos bien pueden comprar una computadora o pagar por un plan de datos. Pero el estudiante promedio de la UV tendrá dificultades en esta área, y dependerán de la capacidad técnica de la institución para llevar

a cabo sus estudios con mayor eficiencia en relación a las TIC. No obstante, la autoridad de Rectoría sabe de este problema, y prefiere omitir la posible solución:

[...] seguimos pensando en que el ejercicio lo tiene que hacer [el estudiante] a fuerza ahí en la computadora en el CAAFI. Los CAAFI tienen que transformarse. Acá ya empezamos con los Centros de Autoacceso acá ya empezamos. Si yo voy a hacer algo virtual, no tengo por qué amarrar a la computadora que está allí en el Centro de Autoacceso al estudiante. [...] Lo puede hacer desde de donde se le dé la gana, a la hora que se le dé la gana. Eso es lo que tiene que entender la gente. (Mayte, comunicación personal)

El segundo tema principal mencionado por los profesores es la conectividad a internet. Como se mencionó, las redes de conexión a internet están disponibles para profesores, estudiantes, administrativos e incluso visitantes que se registren. La conectividad existe. Sin embargo, la calidad decrece conforme más personas se conectan a las redes. Entre más usuarios existan al mismo tiempo, la velocidad y estabilidad será cada vez peor. Y es que resulta que no existe un ancho de banda que pueda suplir las necesidades de toda la población estudiantil de la Universidad Veracruzana a lo largo de todo el Estado de Veracruz. Es por esto que se recomienda hacer uso de la red con fines académicos y no de entretenimiento o socialización. Estas recomendaciones no son siempre acatadas por la población, y esto genera un tráfico deficiente.

Lo anterior no resulta ser un gran problema para usuarios casuales de la red. Es decir, los que llegan a usarla de vez en cuando no tienen un problema mayor si la red no tiene la rapidez que requieren, puesto que existe una población—de profesores y estudiantes—que usan datos de redes móviles. Pero existe una población muy particular que necesita esta conexión por ser su única forma de interacción con internet, o porque usar las herramientas mediante las redes móviles resulta muy caro. En primer lugar, por supuesto, los estudiantes que mencionamos con anterioridad, que no tienen conexión a internet en su casa, departamento o habitación, y que pagar internet mediante red móvil es muy caro.

En segundo lugar, y en quienes quiero enfocar este análisis: los profesores que trabajan en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés modalidad virtual. Estos profesores cuentan con todo el apoyo de la institución para llevar a cabo sus actividades. Pero igualmente dependen del equipamiento y la conectividad para poder llevar a cabo sus actividades esenciales en el programa. Ellos son quienes más identifican las áreas de oportunidad en la red de la institución, pues son uno de los dos programas virtuales que

tiene la institución. Estas áreas que mencionan son dos: cobertura y ancho de banda (velocidad de conexión):

De 12 a 2 es mala porque todo mundo está conectado, todos los chavos están conectados. En la mañana es buena, de 8 a 10. De 3 a 5 es la hora de comida muy buena, de 5 a 7 es pésima. [...] hoy en día ya nadie usa una computadora si no tienes internet. [...] bueno, vamos a tratar de gestionar una red propia para la virtual. Ya ha pasado, ¿no?, que en pleno examen profesional se cae la red y pues a través de tu cuenta, de tus datos del celular conectarlo, ¿no? Pues no debe ser. (Carmelo, comunicación personal)

Pero a los de la virtual sí se quejan mucho de que se les va mucho [el internet]. También por la ubicación de la misma virtual. [Se encuentran en una orilla de la Unidad de Humanidades] No tienen muy buena recepción. Entonces... este... aunque haya internet, tiene fallas. (Camila, comunicación personal)

Y nuevamente, la institución conoce este problema, puesto que la Acreditación de COAPEHUM, requerida por la Rectoría, obtenida en 2018 sugiere que se mejore la conectividad a internet. A mediados de 2020 el programa virtual continúa teniendo estos problemas, muy a pesar de que internet es la principal herramienta de trabajo para todos los profesores del programa virtual. La voluntad política y de autoridades llevaría a que se consiguiera una conexión, quizá privada y no institucional, para este programa, el cual está ubicado en un solo salón del edificio G de la Unidad de Humanidades, y el costo de esta conexión no es oneroso si se observan los planes mensuales que ofrecen los proveedores de internet en México. Fácilmente podría lograrse un contrato de conectividad si se deseara y se saltaran algunas consideraciones y limitaciones institucionales, justo como se hace con otro sinfín de servicios que adquiere la UV. No obstante, se prefiere el decidir no hacer nada en un problema conocido.

Mientras tanto, los profesores continúan usando de sus recursos propios para solventar los problemas que la institución no quiere solucionar o siquiera tratar. Y es que el descuido que ha tenido la institución en particular con sus experiencias sobre programas formales virtuales ha sido muy malo. El mejor ejemplo es la extinta UV2, un programa que trataba de crear espacios virtuales de estudio. El proyecto duró algunos años entre 2002 y 2005, poco después de la salida del Rector Víctor Arredondo (Amador, 2008; Casillas y Ramírez, 2015) y después se adhirió al Sistema de Enseñanza Abierta, desapareciendo efectivamente el programa, aun cuando ésta fue pionera en la enseñanza virtual y podría haber sido de alto impacto a nivel nacional (Universo, 2004). No obstante, el cambio de administración Rectoral llevó a la desaparición de dicho programa, y los esfuerzos por

reactivar los programas de grado y posgrado en la UV no han mejorado en las últimas dos administraciones rectorales. Como prueba, las condiciones en que se encuentra este programa de la FIUV, el cual no es apoyado por parte de la institución en el requisito más básico para su trabajo: una conexión estable y confiable a internet.

Debo señalar que durante este trabajo de investigación se buscó una entrevista con el titular de la Dirección General de Tecnologías de la Información de la UV (DGTI-UV). Las autoridades de la Rectoría a quienes se entrevistaron fueron otras, pero no se logró obtener una entrevista con el titular de la DGTI-UV. No obstante, al ser autoridades encargadas de decisiones de alto calado en la Rectoría, el discurso que emana de los representantes que participaron resulta ser de importancia para el desarrollo de la vida académica. Se trató de obtener una entrevista con el titular de la DGTI, esto con el objetivo de conocer de viva voz del encargado cuáles eran las políticas de la institución respecto a tecnologías digitales. No obstante, la primera petición formal hecha por oficio y entregada a la DGTI personalmente el 06 de enero de 2020 no fue respondida (ver los oficios de petición en el **Anexo 2**). Se llevó una segunda petición a través del portal de transparencia de la UV con fecha 24 de febrero de 2020 (solicitud 105/2020), en la cual se incluían algunas preguntas pertinentes respecto a TIC en la UV (ver acuse de recibo y preguntas enviadas en el **Anexo 3**). A pesar de esto, al día 01 de junio, esta petición no fue respondida, por lo que resultó imposible conocer la posición del titular de la DGTI y, por ende, de la UV. Así, este trabajo se realizó con dos lados: el de los profesores, el principal; y el de tomadores de decisiones, en menor medida. Considero que fue una oportunidad perdida por parte de la UV, pero no existe otra forma de llegar a conclusiones sino a través de la interpretación de lo dicho por los participantes y el análisis de documentos oficiales.

El aparente desinterés de la DGTI en responder unas sencillas preguntas sobre lo que es su labor demuestra más de lo que se deja ver. El tiempo que se necesitaba para la entrevista era de una hora y media máximo. Responder a la petición escrita, sobre las mismas preguntas, tardaría quizá un poco más por el hecho de tener que escribirlas. En cualquier caso, no es una inversión de tiempo significativa. Si esta labor es pesada para el titular de la DGTI, se puede entender que otras peticiones de los miembros de la academia o de la institución se vean como más engorrosos y difíciles de lograr. De ahí que se entiende que entre las autoridades de Rectoría es más fácil lanzar declaraciones como “no tengo porque amarrar a la computadora que está allí en el Centro de Autoacceso al estudiante” (Mayte, Comunicación personal). Es más fácil obviar y omitir los problemas que resolverlos.

Es más sencillo no dar una respuesta sobre algunas preguntas que enfrentar la visible carencia que la DGTI causa al tener políticas de inacción u omisión.

9.2.2 Conocimientos básicos

Su código para el análisis de datos fue 3.2 TIC-CONOC_BASIC. Este indicador habla sobre los conocimientos básicos necesarios entre estudiantes, profesores y graduados para el uso e implementación de TIC en el proceso educativo.

Respecto a este tema los profesores señalaron dos detalles a considerar. En primer lugar, el uso de dispositivos. El segundo fue el del tratamiento de la información. Esto refleja los resultados de estudios llevados a cabo con anterioridad en la misma población (Borromeo, 2016). No obstante, en el presente trabajo, tratamos de entender y explicar lo que los profesores observan y cómo estas dos necesidades mencionadas tienen un impacto entre la comunidad académica de la FIUV.

Uso de dispositivos

Los dispositivos digitales (entiéndase como tal las computadoras personales en formato escritorio y portátil, los teléfonos inteligentes, las tabletas; y sus periféricos como el cañón, impresoras, etc.) son las piezas de tecnología que los profesores consideran que deben de poder utilizar con relativa facilidad. Como ya se ha expuesto en otros trabajos (Borromeo, Fernández y Ramírez, 2020), la disciplina de la enseñanza de idiomas ha sido un adoptante de casi todas las tecnologías emergentes, y aunque no se haya explotado cada una de ellas, los profesores confían en que explorarlas les traerá información respecto a si deben o no seguirlas utilizando. Es un proceso de prueba de puntos de vista, tal como lo menciona Mezirow (2000). Y si bien no se llega siempre a un cambio de prácticas, sí se reconfiguran los marcos de referencia sobre las herramientas a emplear.

En este caso, los profesores han sido constantes probadores de las tecnologías emergentes, y ya saben que es difícil llevar a cabo una clase de idiomas sin ciertas herramientas tecnológicas. Entre ellas ubican la computadora, el cañón y las bocinas. Una clase de idiomas no se puede entender hoy sin el componente audiovisual:

Yo creo que la tecnología audiovisual para nosotros es muy importante [...] Entonces en la parte audiovisual, sí necesitamos que el docente tenga... eh... la facilidad también de poder [...] editar un vídeo. Tiene que saber descargar un video. (Josué, comunicación personal)

Yo creo que... pues diría que medios audiovisuales, por ejemplo. Hoy en día tenemos videos, muchísimos videos. Tenemos YouTube. Considero que es esencial [...] (Brenda, comunicación personal)

[...] de entrada un espacio audiovisual. Es decir, un salón en donde se pueda proyectar, llámese una película, un video, un documental, [...] en la que haya bocinas para tener un audio adecuado. Y sobre todo en la cuestión de las lenguas, que es sumamente importante. (Didí, comunicación personal)

Pues yo creo que el audiovisual. Simplemente por circunstancias del contenido, la audiovisual. No les puedo mostrar Inglaterra si no tengo audio y no tengo visuales. No les puedo decir, "así es París", si no tengo audio y no tengo visuales. Entonces es fundamental para la enseñanza de lenguas el audiovisual. (Kristina, comunicación personal)

Se entiende, por ende, que un profesor de o relacionado a los idiomas debe tener conocimientos sobre todo lo que implique lo audiovisual. Es decir, el saber cómo encender un reproductor (ya sea físicamente como un DVD o una computadora, como iniciar la reproducción a través del software destinado para esa función). Asimismo, debe saber cómo realizar conexión entre dispositivos y periféricos (computadora con cañón y bocinas, por ejemplo), y todo lo relacionado a las soluciones técnicas primordiales (como identificar problemas de compatibilidad o conexión entre dispositivos). Asimismo, es preferible que el profesor pueda realizar copias o respaldos de archivos, con la finalidad de no depender de una conexión a internet (la cual ya se discutió es muy variable en la FIUV).

De la misma forma se sigue considerando el uso software, pero la intención ya no es usar la computadora como una máquina de escribir. En vez de eso, el software debe ser usado de forma que se apoyen acciones sustantivas para la enseñanza y el aprendizaje. Se habla más de ser competente en el uso de la información para poder dominar otras actividades. Por ejemplo, entregar un comentario en una plataforma de aprendizaje distribuido puede no requerir entregar un documento de texto de Word o una tabla de Excel:

Por ejemplo, si yo le digo a mis alumnos "saben qué, vamos a utilizar el... el procesador de textos". Eso no es utilizar la tecnología. ¿Sí? O "vamos a utilizar en una hoja de Excel vamos a hacer esto y esto". Eso no es utilizar tecnología. (Josué, comunicación personal)

Tratamiento de la información

Ahora el uso de la tecnología con fines educativos trastoca las habilidades informacionales. Es decir, se basa más en el tratamiento de la información, su búsqueda y la aplicación de esa información de una forma práctica. Ya no se trata de aprender a utilizar

procesadores de texto de memoria. Ahora se trata de saber que existen formas de buscar la solución a un problema, y que internet y los dispositivos digitales son los medios de acceso a dicha información. Por supuesto, también se incluye el saber cómo discriminar información incorrecta o poco fiable de la que sí es auténtica y confiable. Y esto lo saben y mencionan los profesores:

Buscar referencias. Buscadores... Saben buscar referencias, ¿no? Y son cosas cotidianas que tomamos por hecho que las saben hacer y no... no las saben hacer. Tanto docentes como maestros... y uno debe estar así... como que al pendiente. (Carmelo, comunicación personal)

[...] el docente que sepa las diferentes páginas de internet, webpages, que hay disponibles en los cuales los alumnos pues puedan poner en práctica sus diferentes habilidades. (Camila, comunicación personal)

O al menos en los días que tienen clase, necesitan pues realizar qué tal vez algún proyecto, o pues buscar información en internet. O sea, indirectamente están utilizando pues ese tipo de herramientas, ¿no?, para entregar un producto al profesor. (Brenda, comunicación personal)

[...] hay que saber buscar en la red. Hay que saber investigar en la red. Saber buscar cosas. [...] aplica para todas las carreras. Para la de nosotros también es importante. Saber discernir entre cuál es una herramienta o una fuente[y] que sean confiables y que sean útiles. (Felipe, comunicación personal)

Evidentemente el saber buscar, tratar y discriminar información no se traducirá en un dominio de las TIC por parte de las personas. No obstante, esta habilidad de distinguir como esencial para los profesores. Y debido a que la gran mayoría de los egresados de la FIUV se dedican a la docencia, esta habilidad se configura como esencial para profesores y estudiantes de la FIUV.

9.2.3 Oportunidades de formación en TIC

Su código para el análisis de datos fue 3.3 TIC-OPORT_FORM. Este indicador habla sobre las oportunidades de formación en TIC que se brindan, principalmente en la UV.

El punto discutido anteriormente mostró cuáles son las necesidades principales que tienen los profesores respecto a las TIC. Y debido a que la institución tiene la obligación de brindar la formación que requieran los profesores sobre diversos temas, cabe mencionar las oportunidades que tienen estos en la UV.

Ya se observó que los cursos de formación existentes se generaron a partir de un análisis de necesidades que se realizó entre los profesores. Por este motivo, estas necesidades ya están identificadas y se deben estar atendiendo. Y la realidad es que los profesores creen que es así. De sus declaraciones al respecto se pudo observar que éste es uno de los puntos más críticos que la institución está impulsando. Es decir, parece que la política de formación ha funcionado en el caso de la formación sobre TIC. Esto es contrario a la política propia sobre TIC. Por un lado brindan formación adecuada para el uso de las TIC en los espacios de la Universidad Veracruzana, y por el otro omiten las necesidades tecnológicas de muchas entidades, entre ellas, de la FIUV. A continuación, se discuten estos hallazgos.

Continuas

La formación sobre las TIC que brinda la institución parece ser suficiente. Los profesores mencionaron que es adecuada, y que, si bien hay áreas de oportunidad, éstas se han ido solventando poco a poco. Esta situación ha mejorado considerablemente en los últimos 6 años, pues en un estudio previo se observó la incapacidad de la institución de brindar formación de calidad para los profesores (Borromeo, 2016). De tal forma, se puede hablar de un mejoramiento de la calidad de la formación de profesores en la institución, principalmente en el área de TIC. Lo mencionan los profesores así:

yo no sabía que había plataforma en Google, [...] Sino que surgió un ProFA relacionado a esto, Google Classroom. [...] Tomé el curso y resultó ser una maravilla para mí. [...] al menos en mi caso yo sí le he sacado ventaja a los cursos que he tomado. [...] me consta que son de saberes que he llevado a la práctica durante mis clases. (Gladys, comunicación personal)

[...] yo de ProFA sí tomo porque hay mucha variedad, un catálogo bastante extenso. (Claudio, comunicación personal)

Con las de tecnología, te decía que, pues sí, creo que aquí a través de los ProFAs. [...] el Cuerpo Académico del doctor Jorge Martínez, que trabaja más estos temas, ha propuesto cursos. Incluso también el cuerpo académico del doctor Narváez el semestre pasado hizo un curso que era tener un aula virtual. (Felipe, comunicación personal)

Estamos trabajando en un curso sobre [...] herramientas de antiplagio, biblioteca virtual, [...] queremos promover cursos con la Dirección de Tecnología para el uso de aparatos eh... de telefónicos como una herramienta para el diseño de aplicaciones [...] el diagnóstico nos permitió esto. (Cayetano, comunicación personal)

Esta oferta significa que la institución tiene el interés de promover las herramientas digitales, aunque parece que es más con el fin de llenar indicadores que con la intención

de brindar herramientas a los profesores. Lo anterior lo asevero porque, como vimos anteriormente, la formación docente es extremadamente vista como una obligación con la que cumplen porque están obligados, las políticas de equipamiento y conectividad no alcanzan a cubrir las necesidades reales de los profesores, y el discurso de los tomadores de decisión no son pro-tecnología para la comunidad.

Condiciones dificultan que conocimientos se apliquen prácticamente

¿Cómo se comprende entonces que tengan cursos de formación docente sobre tecnología con tan carentes condiciones y con una casi nula voluntad política? La respuesta a esta pregunta quizá la podamos encontrar en el dicho de otros profesores sobre las decisiones generales de la institución (ver **Capítulo 8**). No se hará un análisis sobre esto nuevamente, pero cabe recalcar que los profesores señalaron las siguientes como características típicas que definen a la UV en términos de apoyo al docente y condiciones de infraestructura:

- Se espera que los profesores hagan más con menos,
- Los profesores deben de solventar las carencias de su bolsa cuando la UV no pueda resolver el problema,
- El equipamiento no es necesario, pues todos tienen dispositivos,
- La conexión a internet no es necesaria, pues todos tienen plan de datos,

Aunado a esto, los profesores han experimentado un sentimiento de culpabilidad en caso de que hagan uso de las TIC existentes y se ‘echen a perder’ (Borromeo, 2017). Por tal motivo, se ha mantenido un estancamiento en la posibilidad de aprender a usar las TIC y su aplicación. Siguen sin existir condiciones apropiadas para que los profesores las apliquen y, con la práctica, las dominen poco a poco.

9.2.4 Impacto en calidad

Su código para el análisis de datos fue 3.4 TIC-IMPAC_QUAL. Este indicador habla sobre el impacto que tienen las TIC en la calidad de la educación, las actividades, las clases, la comunicación, la innovación, etc.

La inclusión de las TIC en la educación no tiene un gran impacto en la calidad. Los profesores mencionan que existen otros elementos que son de mayor importancia que incluir TIC con el fin de mejorar la calidad. Entre esos elementos se encuentran el

entrenamiento constante y el acceso a información por parte de estudiantes y profesores. En este respecto, cabe mencionar que la conectividad dentro de la UV debe darse con calidad para todos, pero no se ha logrado enteramente.

A pesar de lo anterior, los profesores consideran que las TIC deben de incluirse con el fin de que los cursos se vean actualizados con el mundo del día de hoy. Esto se hace evidente cuando los profesores mencionan que es importante incluir las TIC porque es un objetivo de las instituciones nacionales e internacionales. Es algo que se ha impulsado desde el exterior siguiendo visiones de conectividad al mundo tecnológico, como la de Castells (2001). Es decir, no incluir a las TIC significaría que la educación se ve como de poca calidad. Esto sigue una tendencia donde los indicadores suelen cambiar tan seguido como la propia tecnología. Se ha señalado que la calidad de la educación en relación a las TIC se ha definido, supuestamente, por diversos motivos: tener una computadora y un cañón accesible para el profesor como en el programa Enciclomedia; entrenar a profesores para que usen la tecnología con fines administrativos; brindar cursos de capacitación para adquirir habilidades digitales (Lizarazo y Andión, 2013, p. 34-36); tener una gran cantidad de computadoras por estudiante y profesor (Román y Murillo, 2014); y ahora se configura como el tener acceso a internet.

Estas visiones se han vencido al poco tiempo de haber sido establecidas, y se diluyen de forma sencilla debido a la rapidez de los cambios tecnológicos y la pasividad de las autoridades de todos los niveles de gobierno y educativas para adaptarse a estos.

Así, los profesores se ven forzados por las poco actualizadas políticas educativas con respecto a las TIC a llevar a cabo acciones que pueden no funcionar para sus casos particulares. Llevan a cabo inclusión de TIC más de manera forzada que natural, con el fin de que sus cursos se vean ‘actuales’, una visión que quizá sería ‘actual’ hace años, pero que al momento de implementarse ya está en obsolescencia porque hay novedades tecnológicas ni exploradas por los mismos profesores y las autoridades.

9.2.5 Impacto en interés (alumnado)

Su código para el análisis de datos fue 3.5 TIC-IMPAC_ALUM. Este indicador habla sobre el impacto que tiene las TIC en el interés y formación del alumnado y futuro profesionista, y si su uso significa un impacto (positivo o negativo) entre los estudiantes.

Caso contrario al anterior es el del interés del alumno. Los profesores mencionan que la inclusión de las TIC se da más por motivos de interés del alumno, que porque las TIC cambien significativamente la calidad propia de sus cursos o clases. Es decir, sus clases se ven mejores, pero no significa que la calidad mejore en términos auténticamente académicos o pedagógicos. Pero esta visión no sucede de manera interna a los profesores por completo. Son muchas veces los estudiantes quienes sugieren, piden o exigen la incursión de las TIC en las clases, bajo el motivo de que sin ellas las sesiones se vuelven aburridas. Lo mencionan así algunos profesores:

Yo me considero un poco más [...] clásica en la manera de enseñar. Tu libro... si cae... vaya en el tedio, o en lo aburrido de sólo el libro. Siempre trato como de meter cosas diferentes. Pero sí siento que tengo ahí un gran nicho de oportunidad en la cuestión tecnológica. (Didí, comunicación personal)

Yo creo que sí [se vuelven las clases más interesantes gracias a las TIC]. Vuelve la clase un poco más interesante y también pues le proporciona al alumno una [...] idea de cómo podría trabajar en [...] el futuro. (Brenda, comunicación personal)

No [incrementan las TIC la calidad], simplemente porque es más visual. [...] Pues todo mundo es visual... Ya desde... la Edad Media, desde toda la época, el ser humano es visual. [...] Entonces sí hacen más atractiva una clase, simplemente es eso. (Carmelo, comunicación personal)

Entonces la inclusión de las TIC se da más por motivos visuales o de atracción, que por motivos de calidad. Por supuesto, existen motivos significativos para que la disciplina de la enseñanza de idiomas haga uso de las TIC más allá que por motivos visuales. Los profesores señalaron que son necesarias para mostrar diferencias culturales y físicas entre países, escuchar diversos acentos para identificarlos, tener bases de información propias de traducción automatizada, buscar y compartir información, comunicación, y procesos similares. Sin embargo, muchas de estas actividades se llevan a cabo fuera del aula. Dentro de ésta la intención es que los estudiantes presten mayor atención y conozcan diversas herramientas que puedan ocupar en su futuro profesional.

9.2.6 Impacto en docencia, procesos docentes y administrativos

Su código para el análisis de datos fue 3.6 TIC-IMPAC_DOC_ADMON. Este indicador habla sobre el impacto de las TIC en la docencia y en la administración escolar. Se incluye la comparación de en dónde ha impactado más de estas dos áreas. También habla de la aceptación o rechazo entre docentes de las TIC en estos ámbitos.

Históricamente, tanto la Universidad Veracruzana como la FIUV implementaron las computadoras con fines administrativos. Esto replicaba la situación que se llevaba a cabo en México y el mundo en la década de 1980, cuando se comenzó a implementar su uso en instituciones académicas (Cantarell y González, 2000a). Para el caso de la FIUV, las primeras computadoras se incorporaron con la intención de usarlas en la administración escolar a inicios de la década de 1990. Una profesora recuerda así su introducción:

Yo me percaté que hay un problema de registro con [...] los papeles de los estudiantes. Es decir, dónde está su archivo, dónde esto, dónde el otro. Y entonces las secretarías me dicen, "Lo que pasa es que sí, tenemos una cantidad enorme. Pero es que con las máquinas pues estamos todo el tiempo escribiendo máquina y tan". Y entonces ahí me dice otro amigo, que ya era informático, y me dice, "Pues empiezan a cargar las cosas en las computadoras y tal". [...] finalmente logramos que permitieron que las secretarías entraran a un curso de manejo de cómputo para poder cargar los expedientes. Nadie hablaba de utilizar la computadora para docencia. Porque no se hablaba ni en México. O sea, en general. A lo mejor algunos laboratorios, algunos investigadores y algunos profesores que acaban de llegar de Europa o cosas así, estuvieran con esto. (Mayte, comunicación personal)

Y esta innovación por parte de la FIUV se dio por el continuo interés de los involucrados de mejorar sus prácticas. Pero en ese momento pocos lugares llevaban a cabo la organización con computadoras, y mucho menos las actividades de docencia. Esto significa que la computadora era un sistema más eficiente que los archiveros, no una herramienta para generar actividades docentes, imprimirlas y mucho menos dar clases. Y ese estigma continúa al día de hoy cuando se compara a las TIC en importancia entre la administración y la docencia.

Los profesores señalan que las TIC son necesarias en la administración. No hay de otra. Si la UV pide que se haga algo mediante las TIC (computadora e internet, usualmente), se debe hacer, y no hay escape. Cosa contraria sucede en la docencia. La institución exige que se usen las TIC para las clases y cursos. Pero si no se lleva a cabo, no existe una consecuencia como sucede con la administración escolar. Las consecuencias pueden ir desde el tener un llamado de atención por no respetar tiempos y modos (por ejemplo, de cómo subir calificaciones al sistema de todas sus clases), hasta el no tener derecho a ciertos trámites administrativos, impidiendo obtener o renovar pagos, clases o nombramientos. Y aunque existen quienes consideran que las TIC han impactado por igual, la realidad es que sus respuestas dejan entrever que no es así, y que la administración es primero. Los profesores señalan así esta ambivalencia:

[...] yo creo que [...] más o menos por igual. O sea [...] en lo administrativo, pues... todo mundo se tiene que adaptar porque también son cambios [de] la misma institución [...] por ejemplo, para comunicarme a Secretaría Académica, ya no me aceptan que les mande un oficio impreso. (Camila, comunicación personal)

En ambas, porque, por un lado, bueno, pues en la docencia pues lo llevas acabo con tus alumnos en el aula. Pero luego también administrativamente [...] está lado de subir las calificaciones por medio del sistema. Cuando te piden consultar cierta convocatoria, pues por lo regular es en línea. Cuando te quieres inscribir un curso ProFA, pues también, por lo regular es en línea. (Gladys, comunicación personal)

Considero que en la administración escolar. [...] Porque la administración escolar cuando se le pide que un proceso sea de tal manera, no puede hacerse para ningún lado. Tiene que seguir esos procesos. El profesor, creo, que, aunque se le pida [en la docencia], puede permitirse ciertas libertades en su aula. (Didí, comunicación personal)

Pues supongo que en la administración escolar. Porque ahí no hay opción. Ahí todos tenemos que hacerlo. Todos necesitamos UV firma, todos necesitamos cuenta institucional. Todos tenemos que tener sitio de colaboración. Entonces, no tenemos opción. Ahí nos impacta a todos de parejo. En la docencia, pues como te decía, ahí están. Pero ya es libre albedrío si lo usas o no lo usas. (Kristina, comunicación personal)

¿Qué hace que la UV tenga una doble política sobre TIC aplicadas en la institución, pero que se haga una diferencia extrema entre lo administrativo y lo académico/docente? Una posible respuesta sale a la vista cuando se analiza la inversión que se debe de realizar para cubrir los requisitos administrativos contra los académicos. Una computadora que se brinde en un espacio común y de acceso para los profesores únicamente, y exclusivamente para procesos administrativos, es más fácil de obtener, mantener y permite una organización más sencilla a nivel institucional. Además, una sola computadora puede servir a varios profesores que se turnen para usarlas. Éste no es el caso, pues en muchas ocasiones los profesores tienen sus propios equipos, o como mencionan alguno, hacen que otros lo hagan por ellos.

Caso contrario es el de tener una computadora que esté disponible para uso de profesores con fines docentes. O una con acceso para estudiantes con uso variado. Muchas más personas van a requerir usarla, haciendo que la institución adquiera más equipos. Y como se vio en el capítulo anterior, esto significa una inversión económica mayor, la cual la UV tiene limitada por diversos factores. Entonces la institución exige que se usen las TIC en la docencia, pero no brinda equipamiento, y se conforma más con que los Planes de Desarrollo de las Entidades Académicas (PLADEAs) contengan una mención sobre la integración de las TIC. Así es como la exigencia se vuelve una sugerencia que parece ser

disfrazada como un hecho cumplido cuando se trata de llenar indicadores y decir que la institución está a la vanguardia.

De esta manera queda en evidencia que las viejas prácticas se volvieron la norma en la UV. Se prioriza la administración a la docencia. Por supuesto, esto no está errado. Si la política es ésta, la institución debe tener motivos para que sea así. Pero ha habido una afectación a los profesores al exigir el uso de TIC, pero no brindar el equipamiento y conectividad necesarias para que se exploten en las diversas disciplinas.

Una buena administración permite que los procesos académicos fluyan de forma más sencilla. Lo contrario, sin embargo, no sucede. Una buena o mala docencia o clase no afecta un proceso administrativo. Éste puede ser uno de los motivos por los que las apuestas están del lado administrativo más que del docente.

9.2.7 Disponibilidad de TIC

Su código para el análisis de datos fue 3.7 TIC-DISPON. Este indicador habla sobre las TIC disponibles en el mercado, en la institución, en la disciplina y en la FIUV, es decir, si son realmente necesarias, pero no se cuentan con ellas, o si se tienen, pero no se ocupan.

Ya se ha mencionado suficiente que la UV, y particularmente la FIUV, tiene una falta de equipamiento y conectividad (aunque se ha comenzado a atender esto desde 2019). También se ha señalado que los profesores consideran esenciales las herramientas audiovisuales para la enseñanza de idiomas y otras actividades relacionadas a la misma, como la traducción y la consulta de información en línea. La intención de esta sección es el analizar las dificultades que conlleva, desde el punto de vista de los profesores, la falta de TIC en el ámbito de la enseñanza de idiomas, particularmente el caso de las herramientas audiovisuales y apoyos docentes.

Se asevera que una de las principales acciones que lleva a cabo un profesor de idiomas es el compartir diversos posibles escenarios donde el uso del idioma sea posible. En este respecto, existen métodos de enseñanza que se basan en las situaciones (como el Situational Language Teaching). De igual forma, el método comunicativo también requiere que se implementen formas en que los estudiantes conozcan diversos escenarios donde el idioma no se presente como en el salón de clases. Por este motivo, los profesores hacen

uso de multimedia y audiovisuales que les apoyen a mostrar diferentes escenarios que se les pueden presentar. Uno de los elementos clave para esto, es, a decir de los profesores, el conocer acentos y la cultura de ciertos lugares:

[...] a mí me cuesta mucho a veces tratar de explotar más la parte del listening. Como que esa comprensión auditiva de diferentes acentos que hay en el mundo. [...] Sí, me pueden decir en YouTube hay muchísimos videos de diferentes acentos en inglés [...] es muy diferente el llamado *academic language* que enseñas al *real-life context language* [...] no es lo mismo que te aprendas lo que vas a decir en un restaurante a lo que en realidad te dicen. No es lo que está en el libro. (Karime, comunicación personal)

[Es importante el uso de] videos de YouTube relacionados a tal tema cultural. (Carmelo, comunicación personal)

Yo creo que la tecnología audiovisual para nosotros es... es muy importante. (Josué, comunicación personal)

Tenemos YouTube. Considero que es esencial, porque, por ejemplo, los chicos, yo creo que ya tienen la facilidad de [...]llegar a la información que tal vez no se le proporciona directamente. (Brenda, comunicación personal)

Éstas son sólo algunas de las menciones donde señalan que las TIC son necesarias no sólo como estudiante y profesores de idiomas, sino que deben estar presentes dentro del salón de clases. Esto no se ha podido lograr en todos los casos, pues la falta de equipo es evidente. Pero en 2019 se comenzó un programa de equipamiento dentro de la FIUV, impulsado por los propios profesores, y que ha llevado a que muchos salones estén equipados con estas tecnologías básicas: computadora (disponible más bien a través de préstamo, pero con equipos suficientes), cañón/proyector instalado fijo en el techo (antes a préstamo y con cantidades limitadas), y reproductoras de disco compacto, USB y MP3 (no disponible en todos los salones, pero se está trabajando en ello). Con esto la FIUV está llevando a cabo, internamente, mejoramiento para poder tener el equipo disponible para usarlo.

Pero estos esfuerzos son medio camino a la verdadera disponibilidad de equipos. Un equipo de cómputo hoy en día sin internet no funciona para mucho:

O sea, hoy en día ya nadie usa una computadora si no tienes internet. Es una máquina de escribir, casi casi. (Carmelo, comunicación personal)

Esto significa que el componente faltante en la ecuación es la conectividad. Muchos de los materiales disponibles hoy en día corren directamente desde internet. Existen contadas excepciones, como los videos y los audios, que se pueden bajar en casa y llevarlos en una

memoria o disco duro, donde el internet en realidad es opcional (siempre y cuando se sepa cómo bajar esta información y pasarla a un medio extraíble). Muchas otras opciones, como diccionarios, bases de datos, redes sociales para aprendizaje de idiomas (especializadas, no como Facebook), corpus, *concordancer* (buscadores de palabras o expresiones en un contexto específico), perfiladores de vocabulario (para saber en qué nivel de dominio de un idioma se encuentra escrito un texto), y muchas otras herramientas más, se encuentran disponibles única y exclusivamente mediante una conexión constante a internet. Aun teniendo todos los participantes de una clase una computadora personal cada uno, sin una conexión confiable a internet, no será posible explorar las herramientas junto con el profesor.

Gran parte de la decisión de no implementar TIC directamente en el salón de clases emana de la falta de conexión a internet. Desde 2019 la FIUV se ha comenzado a renovar en relación a equipamiento, pues es un proyecto que surgió intrínsecamente y que puede ser resuelto desde ahí. Pero la parte de la conexión es algo que no puede ser decidido ni tratado desde ahí, sino que debe de ser atendido desde la DGTI.

Con esas mejoras es muy posible que los profesores decidan comenzar a implementar más TIC en el salón de clases. Y no porque sea una moda, sino porque, ya se ha visto, la adopción de TIC ha sido una parte esencial de la labor del docente de idiomas (Borromeo, Fernández y Ramírez, 2020).

9.3 Educación a distancia

Esta sección de análisis trata de lo relacionado a la educación no tradicional (presencial), donde se puede discutir la semi-presencialidad (mixta) y la virtualidad total. Se abordan los elementos particulares que caracterizan a estas modalidades educativas, así como las herramientas necesarias, haciendo énfasis en las TIC que permiten esto. Igualmente trata de la discusión sobre la disponibilidad de estas modalidades en la UV y otras instituciones, y la calidad que representa frente a otras modalidades. Finalmente, considera también el futuro que puede tener la educación a distancia en la UV, la FIUV, la disciplina y otras instituciones a nivel nacional e internacional.

9.3.1 Actualidad de la disciplina en la EaD

Su código para el análisis de datos fue 4.1 EaD-ACTUAL. Este indicador habla sobre la actualidad de la educación a distancia en la disciplina y FIUV.

Ya se ha mencionado que la enseñanza de idiomas ha sido se esas disciplinas que integran tanta TIC como les es necesaria. Incluso se ha integrado en algunos casos antes de que a la vida diaria (Borromeo, Fernández y Ramírez, 2020). Por supuesto, en la educación a distancia (EaD) no fue la excepción. Los primeros cursos de idiomas en educación a distancia tradicional (EaDT, apoyada por correo postal) se dieron a mediados del siglo XIX (Borromeo y Fernández, 2019, p. 3). Gracias a la evolución de las tecnologías digitales, hoy la educación a distancia es virtual (EaDV), y los cursos siguen siendo bastante populares.

Los profesores de la FIUV saben esto, conocen las ventajas de la EaDV, y saben que esos cursos se están popularizando cada vez más. A pesar de esto, son cuidadosos respecto a sus pronósticos al respecto, pues algunos apuestan a que no despegará como en otras disciplinas debido a que el contacto entre el profesor y el estudiante es clave para la enseñanza de idiomas. Lo mencionan así los profesores:

Que puede funcionar, yo asumo que sí. Pero tampoco puedes decir que sólo virtual, porque también si quitas el componente social de la educación, te llevas muchas cosas de largo. [...] el factor social en la educación de una persona es fundamental. Entonces no les puedes quitar socializar. Y no sé si socializar virtualmente sea lo mismo, [...] Cómo le afecta los chavos que les quites todos sus maestros y que tenga que tomar todas sus clases desde una compu. (Kristina, comunicación personal)

[...] como yo soy muy presencial y muy de contacto humano, más que lo virtual, es una característica mía, no quiere decir que eso tenga que ser en todos. Yo sí necesito de la presencia del profesor. Eh... y sí... sólo por mencionar una desventaja sería eso. El hecho de no poder tener como ahí en frente a frente al maestro, intercambiar con él. (Didí, comunicación personal)

Organizas, por supuesto, tus conferencias y está el salón de clases de Eminus. Pero ellos trabajan todo el día. Entonces llegan también en la noche. No hay contacto visual. No hay contacto auditivo. Es todo meramente virtual. Es todo virtual. (Claudio, comunicación personal)

Es éste uno de los motivos por el cual aún existe una reticencia a la virtualización total de las clases en la disciplina. Y por este motivo, al menos en la FIUV, las clases virtuales son casi nulas en los programas de licenciatura y posgrado, con una excepción: la Licenciatura en Enseñanza del Inglés modalidad virtual total.

Esta licenciatura se inauguró en 2007 y formaba parte de la UV² (Universidad Veracruzana Virtual), programa hoy extinto. Es uno de los dos programas de licenciatura totalmente virtuales en la UV que siguen en existencia. Su éxito fue tal que continúa al día de hoy sirviendo a una matrícula de 55 estudiantes (Facultad de Idiomas, 2019, p. 11), a pesar de que el proyecto de la UV² haya sido concluido.

El programa de la Licenciatura en Enseñanza en Inglés virtual tiene un enfoque distinto al de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la misma FIUV. La primera tiene como objetivo profesionalizar a profesores ya formados. La segunda tiene como objetivo el conocer la lengua, y aunque no es oficialmente su fin, formar profesores. Esto significa que los métodos y temas son igualmente distintos, lo que, en teoría, permite que se trabaje de una forma más dinámica y responsable que los estudiantes. Por este motivo, la FIUV no ha tratado de llevar a la Licenciatura en Lengua Inglesa a la virtualidad.

Además, se debe de recalcar el problema de la conectividad que se tiene en la FIUV y que los profesores del programa virtual sufren. Recordemos que en la FIUV existen más de mil usuarios, quienes comparten la conexión. Pero la situación se vuelve particularmente problemática cuando consideramos que estos profesores tienen como su único medio de comunicación esta frágil conexión. Tanto los tomadores de decisión locales, como los profesores del programa saben que se encuentran en desventaja por no tener una conexión independiente y confiable. Esto se ha reflejado en problemas de conectividad que han tenido que solucionar ellos, pagando de su bolsa:

Ya ha pasado que en pleno examen profesional se cae la red y pues a través de tu cuenta, de tus datos del celular conectarlo. Pues no debe ser. (Carmelo, comunicación personal)

Y los tomadores de decisión saben del problema, pero están restringidos a las decisiones que se tomen desde la Dirección General de Tecnologías de Información (en relación a las posibilidades de brindar una conexión exclusiva) y desde la Dirección de Recursos Materiales (en relación a la cantidad de espacios disponibles) de la UV:

Entonces es muy complejo [el problema de conectividad]. Lo único que puedo hacer, si se pudiera es cambiar a la virtual a un salgan más grande, vamos a suponer el G4, pero se sacrifica un salón de clases. O sea, el G4 es un salón grande donde se les pueden hacer mini cabinas Y hacer un poquito más grande la virtual. Pero sería un salón muy chiquito el G3 [que es donde se ubica la virtual ahora] si se convierte en salón. [...] si tengo pensado platicar y evaluar con los funcionarios... con los superiores esa posibilidad de mudarlos al G4, que sacrifica todo un salón. (Camila, comunicación personal)

En los últimos años, la cantidad de profesores del programa virtual ha crecido, y el espacio sigue siendo el mismo. Esto complica las operaciones de todos, principalmente cuando deben realizar sesiones en vivo con los estudiantes, pues el espacio es totalmente abierto (con excepción de la oficina del Jefe de Carrera), lo que significa que cualquier ruido o interrupción es perceptible para ambos lados (profesor y estudiante). Y este crecimiento continuará en los siguientes años, más si consideramos que su enfoque no es el de formar profesores, sino de profesionalizar a los ya existentes. El trabajo que se ha llevado a cabo en este programa ha sido tal, que es reconocido a nivel nacional e internacional, teniendo estudiantes de diversos países.

Pero quizá el gran problema al que se enfrenta el programa virtual no tenga que ver con la conectividad, un problema en el cual sin duda la institución tiene responsabilidad, sino con políticas más enraizadas en la UV: el proceso de ingreso para estudiantes. Los profesores han señalado como un obstáculo el proceso de la institución para el ingreso de nuevos estudiantes. Cada estudiante que desee ingresar debe llevar los papeles de forma física. En este respecto, las autoridades de la Facultad han apoyado a todos los candidatos, recibiendo documentos por mensajería y procesándolos. Pero cada candidato, una vez que obtiene derecho a presentar examen, debe presentarlo de forma física en una de las sedes de la UV en el Estado de Veracruz. No hay otra opción. Si no se presentan físicamente al examen, su posibilidad de ingreso se cancela. Además, tienen que realizar su servicio social en una institución local del Estado de Veracruz, lo cual también complica su titulación. Lo menciona así una autoridad local:

[...] también pues estamos abogando porque se incluya en los estatutos de la universidad la virtual. O sea no aplique igual en el estatuto de estudiantes no les aplica a los nuestros. Porque por ejemplo dice que el servicio social se tiene que hacer en el lugar donde está la licenciatura. Eso no le aplica a los de la virtual porque ni están aquí. [...] entonces están como sin ley. Adaptándose a la única ley que hay, que es la del Estatuto 2008, pero es para para puros presenciales. Ése un problema que tenemos de legislación. No hay una legislación para el examen de admisión a la Universidad tienen que venir a hacerlo porque no hay virtual. (Camila, comunicación personal)

Esto podría cambiar a partir de 2020. Con la situación de la pandemia de COVID-19, la Universidad Veracruzana, en una acción sin precedentes para ella, ha permitido que el examen de admisión EXANI de CENEVAL se lleve a cabo en dos modalidades, física o desde casa, dejando la opción a criterio del estudiante. Al ser éste un experimento forzado por la situación actual, al momento de escritura de esta sección se desconocen los resultados de su aplicación, su efectividad y las complicaciones que tendrán que sortear los

candidatos que decidan hacer su examen desde sus ubicaciones y por medio de una computadora personal. No obstante, podría ser el primer paso para que ambos programas virtuales existentes en la UV comiencen un crecimiento significativo.

Esto, sin embargo, debe quedar claro en la legislación de la Universidad Veracruzana y no sólo en un permiso *de facto*, pues esto podría complicar la situación académica de los estudiantes. Además, podría ser también el momento en que la legislación universitaria protegiera y promoviera el crecimiento del sector virtual de la UV. Antes, la UV2 se consideró un esfuerzo de una universidad paralela, motivo que tuvo gran peso en la decisión de cancelarlo. Pero si el enfoque cambiara y se viera como una modalidad adicional, como ya lo llevan a cabo varias universidades del país, entonces se puede comenzar a mejorar las condiciones del programa virtual de la FIUV.

Se señala esto, porque nuevamente nos encontramos con una política de omisión por parte de la UV en ambos casos: el ingreso de estudiantes y la conectividad. El primer caso puesto que no existe un programa de la institución que no sea aprobado por Rectoría, a través de la Secretaría Académica, y el Consejo Universitario General. Y sabiendo que sus candidatos pueden encontrarse en diversos puntos del país o del mundo, no considerar los casos de ingreso y egreso como especiales es, sin duda, una omisión. Y en el segundo caso, Rectoría requirió un proceso de acreditación del programa virtual (junto con todos los programas de la UV), donde recomiendan mejorar este aspecto.

Se puede decir que el programa virtual funciona, aunque con debilidades y poco apoyo. Pero se le puede brindar una segunda oportunidad de vivir y florecer si se establecen auténticas políticas de atención a estos mencionados problemas.

En lo que respecta al resto de los programas, la virtualidad o semi presencialidad es prácticamente inexistente. Se utiliza la plataforma propietaria Eminus versión 3 para distribuir contenido, pero su uso no es requerido, forzado ni implementado por los profesores debido a que se reportan complicaciones constantes como dificultades para cargar contenido, cursos que no se pueden visualizar, estudiantes sin cuenta o contraseña, lentitud en la plataforma o poca facilidad para su uso. De tal forma, los profesores se han inclinado a opciones gratuitas, pero no propietarias de la UV, principalmente Google Classroom.

No obstante, debido a la situación del COVID-19, la plataforma de Eminus versión 4 fue la que se decidió utilizar para llevar a cabo una continuación de las actividades (virtuales) del primer y segundo semestre del 2019. Esto fortaleció la plataforma en el aspecto técnico, orilló a profesores y estudiantes a tener cuentas activas, y llevó a la UV a moverse a la virtualidad total en cuestión de días. Ese mismo esfuerzo puede continuarse para que los programas virtuales se fortalezcan y puedan crecer, permitiendo que más personas interesadas en cursar estos programas lo hagan sin las complicaciones que se han tenido durante años.

9.3.2 *TIC necesaria y disponible*

Su código para el análisis de datos fue 4.2 EaD-TIC_NEC_DISP. Este indicador habla sobre cuál TIC es necesaria y cuál está disponible para la educación a distancia en la UV y la FIUV.

Particularmente para el caso de la EaDV, la institución cuenta con poca disponibilidad de infraestructura. Si bien su plataforma Eminus ha brindado cierto apoyo a los profesores para esto, la realidad es que aún falta más. Los profesores mencionaron que, aunque Eminus versión 3 es una plataforma con diversas herramientas, prefieren el uso de software de terceros. Es decir, prefieren el uso de Google Classroom a Eminus versión 3 para distribuir el contenido. También prefieren Skype para videollamadas. Y una situación similar es con el correo electrónico. A pesar de tener cuentas de correo institucional, los profesores se comunican principalmente por cuentas de correo personal. Oficialmente, la DGTI permite el uso de cualquier medio, pero se recomienda el uso de medios institucionales, pues es en los que ellos pueden intervenir de forma directa.

Esto demuestra que los profesores están dominando las TIC en diversas áreas, y que conocen los beneficios y las desventajas de los servicios que ofrece la institución. Por este motivo es que los profesores tienen la libertad de elegir sus herramientas y que la institución no fuerza el uso de sus productos. Sin embargo, los profesores también ven como una oportunidad por parte de la institución de desligarse de las obligaciones que tendrían de mejorar dichos productos, y a la vez no verse obligados a implementar opciones de terceros, ya sea gratuitas, abiertas o de pago, pues tienen la propietaria. Y no fue sino hasta recientemente que la DGTI se acercó a recibir retroalimentación de los profesores:

[...] vinieron los de la DGTI cuando estábamos haciendo el proceso de evaluación para COAPEHUM, y... nos estaban acreditando. [...] Se inició en 2017 y concluyó en 2018. Y nos preguntaron nuestra opinión sobre qué cambios, qué cosas necesita Eminus, qué actualizaciones. Y pues se te tomo en cuenta... ya gracias a eso ya nos tomaron en cuenta porque lo estaban haciendo si tomarnos en cuenta a nosotros. (Carmelo, comunicación personal)

Quizá es una pura casualidad, pero resulta curioso que el primer acercamiento a la FIUV, y probablemente a otras Facultades también, en mucho tiempo se diera justo en el momento en que la evaluación de todos los programas de la UV se estaba llevando a cabo. Recordemos que esto fue una meta Rectoral, por lo que estos procesos eran conocidos por la Rectoría, y un seguimiento puntual de su parte en ese momento pudo haber sido requerido. Esto parecería más real cuando otra profesora de carrera niega que la DGTI se haya acercado a ellos:

[Pregunta expresa: ¿No sé si hayan venido, vamos a nombrar a la DGTI, o que haya venido la Secretaría Académica o representantes de, a discutir con los profesores, "¿Necesitan algo?"?] Gladys: No. (Gladys, comunicación personal)

Parece entonces que el interés de acercamiento de la DGTI para conocer las necesidades de la FIUV se ha limitado a dos momentos: el primero, cuando los profesores mismos hacen más de tres décadas se acercaron para recibir capacitación; y el segundo, cuando hay evaluaciones de programas de estudio. Menciona una tomadora de decisiones:

[...] ya sea que nos fueran a componer las máquinas, a enseñar cómo usábamos las máquinas, a las nuevas cosas que empezaban cuando yo descubro que empieza por ahí a salir lo del correo electrónico y todo eso, yo me vengo aquí [a Rectoría], digo, "Nosotros queremos un curso", y nos lo dan aquí [Rectoría] inmediatamente. [...] Pero yo venía, les pedía, "Queremos tal curso", iban y nos lo daba. [...] Entonces pronto los secretarios empiezan a ver esos de Idiomas tienen una... aparato ahí y una computadora. [...] es normal para gente de Idiomas. (Mayte, comunicación personal)

Estos son momentos en los que la DGTI (o su equivalente en la década de 1990), tenían un acercamiento para entender las necesidades del contexto. Se menciona brevemente esto porque hoy las TIC existentes no son suficientes para las necesidades de la Facultad. Y por supuesto, esto parece suceder a nivel institución. Pero se puede comprender que no se lleve a cabo un acercamiento si no es enteramente necesario, y en todo caso, las entidades de Rectoría prefieren esperar a que los de abajo se acerquen a ellos. En estos casos se puede entender que la política de la UV sea la de distribuir estándares aceptables respecto a TIC, y esperar que todas las disciplinas se amolden a estos estándares.

Una revisión de estos estándares (Dirección de Recursos Materiales UV, 2020) revela que estos estándares son enteramente técnicos. Esto significa que los profesores, de cualquier disciplina o facultad, tendrían que adaptarse a uno de estos estándares aceptables. Los anteriores se clasifican como Básico, Estándar, Avanzado o Especializado, siendo la descripción en extremo básica, y en algunos casos, quedándose corta respecto a muchas actividades que se llevan a cabo en varias disciplinas. Efectivamente, esto significa que la adquisición de equipo está limitada a estos estándares, los cuales incluyen tabuladores de costos. Ésta es una guía con la intención de orientar, y los interesados deben de obtener apoyo para confirmar que el equipo a adquirir cumple con estos requisitos. Pero a pesar de esto, la DGTI ha reportado 54 peticiones de apoyo por parte de la FIUV desde 2011 a la fecha (Dirección General de Tecnologías de Información UV, 2020), entre las cuales se puede notar son más por motivos técnicos que por petición por asesoría.

Lo anterior se comprende debido a que cada Facultad y disciplina cuenta con sus requisitos propios. Y muchas veces, el apoyo se encuentra entre los más conocedores de tecnología de las mismas Facultades. Se busca ayuda de forma local, pues definitivamente, es algo donde la DGTI sólo puede asesorar. No obstante, se puede notar que existen pláticas, discusiones y necesidades que existen y no han sido cubiertas por la DGTI. Esto, por supuesto, complica la aplicación de TIC en la disciplina. A decir de los propios profesores, el no contar con internet es la que significa más complicaciones, puesto que aún sin dispositivos de la institución ellos podrían trabajar, pero al no tener una conexión confiable y estable, se diluyen las posibilidades de mostrar videos, escuchar audios, usar herramientas en línea, consultar bases de datos, hacer uso de plataformas de distribución de contenido, etc.

De esta forma, podemos ver que las TIC existentes son diversas, pero las posibilidades de implementarlas en el salón de clase, físico o virtual, son pocas debido a que no existen condiciones para el uso de internet o de dispositivos digitales en clase. Y tomando en cuenta que el programa virtual se apoya en las TIC como base de su operación, la falta de equipo y de conectividad complica en demasía el actúa académico de los profesores.

9.3.3 Modalidades empleadas

Su código para el análisis de datos fue 4.3 EaD-MODE. Este indicador habla sobre cuáles son las modalidades (tradicional o virtual) de la educación a distancia en la UV y en la FIUV.

La educación a distancia en la Universidad Veracruzana ha sido adaptada enteramente a la EaDV. Ya no existen cursos o programas de grado o posgrado que sean cursados a distancia usando métodos tradicionales (correo postal, llamadas telefónicas, fax, etc.). En vez de eso, todo se realiza mediante el uso de TIC (tecnología digital/virtual). Desde la recepción de documentos, comunicación, entrega de actividades, administración escolar, hasta la presentación de exámenes de grado. Históricamente, el Sistema de Educación Abierta (SEA), había sido uno de los pioneros en la implementación de programas a distancia en México. Al inicio se posicionaba como un programa apoyado por las tecnologías de la época, hoy tradicionales, principalmente el correo postal y el fax. La creación de la UV² (UV Virtual) significó el inicio de una era de programas virtuales en la Universidad Veracruzana. Pero en su subsecuente integración al SEA, muchos proyectos fueron desbandados y los esfuerzos llevados a cabo hasta el momento fueron prácticamente en vano.

En el caso de la FIUV, el único programa a distancia que se tiene (y uno de los dos únicos de licenciatura en la institución) es 100% virtual. Si bien hay papeleo que se debe hacer directamente en la FIUV, estos son trámites y no clases o lecciones en el sitio. Ya se mencionó esto previamente, y los profesores confían en que llegará un cambio administrativo a nivel institucional donde estos procesos sean totalmente virtuales, catapultando la cantidad de estudiantes inscritos en este programa.

El modelo más cercano a la semi-presencialidad es el Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas (CAAFI). La idea de este espacio es que los usuarios del CAAFI (que son estudiantes de la FIUV en sus cursos de licenciatura, Departamento de Lenguas Extranjeras [DELEX] y Educación Continua) tengan acceso a material de idiomas físico y digital y que lleven a cabo práctica autónoma. Y en caso de tener dudas, pueden tener acceso a asesorías con profesores de la entidad.

Este modelo ha sido replicado en otros Centros de Idioma (CI), pero con un enfoque ligeramente distinto. En todos los demás CI (que administrativamente no están ligados al CAAFI), existen cursos autónomos. En estos cursos, los estudiantes tienen acceso a todo el material físico y digital, mediante una plataforma de distribución de contenido, y el

derecho a algunas sesiones de asesoría privada con profesores. La diferencia entre estos cursos y los del CAAFI es que en los CI los cursos son 100% autónomos, mientras que en el CAAFI son un complemento a los cursos presenciales. En los CI y CAAFI, estos cursos se brindan tanto para Inglés I e Inglés II (materias obligatorias para estudiantes de licenciatura de cualquier programa de la UV), y en los CI para algunos idiomas adicionales.

Por el momento, fuera de estos ejemplos, no existen instancias, cursos o programas oficiales donde se lleve a cabo la semi-presencialidad. En los casos donde se da esto es por iniciativa del profesor, pero no existe fundamentación en los planes de estudio para que suceda así. Por este motivo no se puede considerar que existan de manera oficial cursos semi-presenciales en la FIUV.

Éste no es el caso en el resto de la institución. Existen desde hace varios años, cursos de Educación Continua que son semi-presenciales. Además, varios de los propios cursos de formación académica de los profesores, a través del ProFA, son semi-presenciales. En este último caso, la semi-presencialidad ha venido creciendo en años recientes, por lo que la tradición ha sido más la presencialidad.

Dentro de la disciplina de la enseñanza de idiomas, pero fuera de la FIUV, quizá los únicos cursos semi-presenciales que existen se encuentran en el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), y de forma exclusiva para estudiantes de este sistema. Estos forman parte de los cursos que el CAAFI y los CI brindan y que fueron mencionados anteriormente.

De tal manera, es posible ver que la Universidad Veracruzana no cuenta con una amplia gama de opciones de cursos semi-presenciales, tanto en la disciplina de enseñanza de idiomas, como en otras áreas. Una importante razón para esto es la visión de algunos ex Rectores. Por ejemplo, el ex Rector Emilio Gidi Villarreal propuso una gran reforma de modernización universitaria, donde la tecnología era esencial. La siguiente administración, del ex Rector Víctor Arredondo Álvarez, continuó con estos proyectos, entre ellos la fundación de la UV² (Universidad Veracruzana Virtual). Pero con el cambio de administración al ex Rector Raúl Arias Lovillo, algunos de estos proyectos fueron desbandados, entre ellos la UV², lo que significó que la UV perdiera la oportunidad de incrementar su presencia en línea y el desarrollo de programas de estudio y tecnologías que impulsaran la semi-presencialidad y la virtualidad total (Casillas y Ramírez, 2015). Entonces, la administración Rectoral tiene, sin duda, un gran impacto en las decisiones institucionales, y lo mismo se puede entender el día de hoy.

9.3.4 Calidad vs presencial

Su código para el análisis de datos fue 4.4 EaD-QUAL. Este indicador habla sobre la calidad, las ventajas y las desventajas de la educación a distancia en el contexto de la UV y la FIUV.

Los profesores señalaron que la calidad de la educación presencial continúa siendo el mayor motivo para que los estudiantes opten por esta modalidad no sólo en la enseñanza de idiomas, sino en otras disciplinas también. A pesar de esto, existen grandes esfuerzos para tratar de reducir los problemas inherentes a la falta de presencialidad en los programas a distancia que en ocasiones son responsables de la baja calidad de estos programas.

Particularmente, para el caso del programa virtual de la FIUV, los profesores tratan de aumentar la calidad brindando mayor cantidad de retroalimentación, manteniendo comunicación constante y efectiva con los estudiantes, revisando los materiales y contenidos subidos a la plataforma, y tratando de mantener altos estándares en equipamiento.

Debido a que la planta de profesores del programa virtual es cada vez mayor, y se espera que siga creciendo en el futuro, alimentado por la popularidad de este tipo de educación y los eventos de la pandemia de la COVID-19 en 2020, la FIUV tenderá a una mayor profesionalización de su planta de académicos en relación a la EaDV. Es de recalcar que los profesores de la FIUV, como comunidad, no son nuevos en el tema de la EaDV. Ya han recorrido un largo camino, lo que los pone en un lugar de ventaja sobre otras disciplinas que igualmente, por sus altos contenidos teóricos, podrían llevar parte de la enseñanza al campo virtual. En esta área, entonces, la disciplina tiene una oportunidad de profesionalización y mejora de prácticas en relación a la EaDV, de forma que los futuros profesionistas egresados de la FIUV tendrían una estrecha experiencia en la misma, algo que también la propia disciplina de la enseñanza de idiomas ha experimentado en años recientes.

Así, revisando los errores cometidos en el pasado, y brindando constante formación al respecto de lo que es la EaDV y las diferencias inherentes al mismo sistema en comparación con el sistema presencial (e incluso el semipresencial), la FIUV podría tener en su planta de profesores una serie de expertos en EaDV. Esto supondría que los problemas de calidad sean minimizados, y con su experiencia como docentes del programa

virtual podrían incluso aspirar a ser modelos para aquellos profesores que se están por incorporar a este sistema.

9.3.5 Futuro de la EaD en la disciplina

Su código para el análisis de datos fue 4.5 EaD-FUTURO. Este indicador habla sobre las consideraciones sobre el futuro camino de la educación a distancia o variables (por ejemplo, semipresencial) dentro de la UV y la FIUV.

Como ya se mencionó, el programa virtual opera desde 2007; tiene más de una década de experiencia en el área. Y la FIUV aspira a más. Los planes en el futuro incluyen el desarrollo de materias que puedan ser impartidas de forma 100% virtual, o al menos de forma semi-presencial. Esto no significa llevar a los programas enteramente a la virtualidad. Ése no es el plan actual. Más bien, se trata de aprovechar mejor los espacios y tiempos que son en extremo limitados.

Estos planes se quieren llevar a cabo por dos motivos: el primero es que cada vez hay más estudiantes que atender, y hay pocos espacios físicos donde puedan llevarse a cabo las lecciones, en ocasiones retrasando a estudiantes que pueden concluir sus estudios en menos tiempo; y el segundo es que hay muchas materias que pueden ser llevadas de forma (semi)remota debido a sus contenidos, y tener esos cursos de forma presencial en un salón de la FIUV quita la posibilidad de abrir más espacios físicos a materias que no pueden ser llevados de forma total o parcial a la virtualidad. Ésa es la visión que tienen los profesores y tomadores de decisión local para el nuevo plan de estudios, el cual está siendo revisado al momento de escritura de esta sección. A decir de los profesores:

No está establecido [...] estas aulas virtuales propuestas para la Academia de Inglés [...] no está establecido dentro [...] del diseño, de las Experiencias Educativas en la retícula. [...] Y entonces... Eminus que es la [plataforma] institucional, pues en Eminus estará la Experiencia de Literatura en Lengua Inglesa, la Experiencia de Inglés Avanzado, la de Traducción de Textos Humanísticos-Literarios, y tal, que tendrá sus propias actividades y trabajo que el estudiante tiene que hacer ahí como parte de los contenidos y de las actividades, y, por ende, los créditos que va a obtener para esta Experiencia Educativa, y que se va a evaluar. (Felipe, comunicación personal)

[...] ahorita yo lo que quiero en el rediseño es que se pueden crear, oficializar, e incluir y de manera oficial, [las materias] multimodales. [...] Si la Experiencia Educativa es de 5 días a la semana [...] entonces a lo mejor, dos [días] virtuales y tres [días] presenciales. Y la combino con otra Experiencia Educativa así, entonces ocupo el mismo salón para las dos. Y me libera espacios. Y eso permite [...] también en dado

momento, pensar en que a lo mejor pudiera aumentarse un par de Experiencias Educativas. [...] abrir más Experiencias Educativas en el mismo rediseño con esta justificación de, "Mira, libero espacios. Puedo tener otros dos salones" al hacerlo multimodal. (Camila, comunicación personal)

Sin embargo, los problemas se presentan en varios frentes. El principal es la disponibilidad de tecnología, principalmente para los estudiantes. Pero también la falta de saberes digitales por parte de profesores y estudiantes, además de que la plataforma de Eminus aún está en constante desarrollo y le faltan algunas cosas para que se logre esta finalidad, además de que se debe de formalizar la semi-presencialidad o virtualidad en el plan de estudios para que tenga valor para los estudiantes. Hay algunas acciones que se deben de llevar a cabo de forma local en la FIUV, tal como el rediseño del plan de estudios con las acotaciones sobre el uso de tecnología para la multimodalidad o semi-presencialidad. Otras se deben llevar a un nivel más alto, donde las autoridades de Rectoría tienen una responsabilidad. Entre éstas están la atención a los saberes digitales, algo que ya se está llevando a cabo a través de la reforma de algunas materias. Además, asegurarse que todos los estudiantes puedan tener acceso a internet de forma constante y de calidad dentro de las instalaciones de la UV, además de expandir su cobertura de equipamiento para los casos en que se requieran (tanto de profesores como de estudiantes). Al respecto las autoridades locales mencionan:

[...] la situación de nuestros estudiantes pues no es adecuada para este tipo de exigencias. [...] hay estudiantes que llegan aquí con mucho sacrificio, apenas tienen un lugar donde llegan a vivir, a dormir, a medio comer. Entonces, ¿pues cómo le podemos pedir a este estudiante que llegue a su pensión o a su cuarto y que entonces se ponga a trabajar en Eminus, no, si a lo mejor en su casa no tiene más que una cama y ya? [Y la resistencia de los profesores] Es lo que hemos venido hablando. Ha sido una constante. Y en nuestra charla ya ha sido una constante. [...] Son las resistencias que voy a encontrar. La simulación, las resistencias. (Felipe, comunicación personal)

Como se mencionó anteriormente, la FIUV no busca la virtualización total de sus programas. Esto, ante los comentarios anteriores, sería en extremo complicado. Pero también se debe al ideal de que la enseñanza de idiomas no puede llevarse enteramente de forma remota, como se exploró previamente. No obstante, tampoco quieren quedarse de brazos cruzados con las limitaciones que tienen y esperar a que la institución accione. Las autoridades locales en conjunto con los profesores están conscientes de los problemas que afrontan, y en vez de seguir la misma línea de acción de la UV (aplicar políticas de omisión) han decidido actuar dentro de sus atribuciones. Desean tomar ventaja de las TIC como una herramienta, no como la panacea (lo cual muchas veces ha sido malentendido y se quiere solucionar todo problema con las TIC, cosa que se ha probado es un error

[Cabero, 2002]). Por estos motivos es que el plan de estudios se encuentra actualmente en un proceso de rediseño, donde las TIC se posicionarán como clave en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los idiomas. Y si los profesores con experiencia en el programa virtual existente ya en la FIUV comparten su experiencia con otros, seguramente estaremos viendo pronto una serie de programas semi-presenciales con bastante fuerza y calidad.

Conclusiones

En este capítulo se han explorado las diversas políticas de la UV en relación con formación docente y TIC (incluyendo la educación a distancia virtual), y la forma en que la comunidad docente (y estudiantil) es impactada por las mismas. Sorprende, sin embargo, que la institución tenga una reticencia al apoyo del establecimiento de mecanismos de apoyo con TIC, siendo éste uno de los ejes de mejorar del Plan General de Desarrollo Institucional con miras al 2030.

En el campo de la formación de los profesores en materia de TIC la institución está cumpliendo, aunque se evidencia que más por motivos legales y contractuales que por auténtico interés. Lo anterior es recalcado por una autoridad de alta jerarquía, lo que hace parecer que tiene más peso la obligación con entidades del exterior (Secretaría del Trabajo y sindicatos) que la obligación con la sociedad y los miembros que participan en ella de forma activa, como profesores y estudiantes.

En relación a las TIC, la institución falla. No queda duda de que es así. Esto es visible en las acciones y omisiones que se llevan a cabo. Además, el discurso exclusivo de las autoridades de Rectoría deja entrever que la solución no se encuentra en la institución, sino en sus miembros. Profesores y estudiantes son responsables de sus equipamiento y conectividad. Y si ellos no son capaces de tenerlos, las autoridades de la UV no ven porque debería de ser el dinero público el que sea usado para este fin, ni porque ellos deberían ser responsables por brindar acceso a estos. La falta de interés del titular de la Dirección General de Tecnologías de Información de la UV por brindar una o dos horas de su tiempo para aclarar estos puntos deja entrever que estas políticas sobrepasan el discurso y se elevan al nivel operativo.

Pero los profesores saben sobre estos problemas y no se quedan de brazos cruzados. Ellos han implementado diversas acciones que tratan de disminuir la afectación por la omisión de la institución en temas que les afectan sus prácticas docentes, y ante las cuales

han sido dejados a la deriva por parte de la UV. Se rehúsan a seguir las políticas que implementa la UV. Y particularmente en Humanidades, la comunidad académica es especialmente crítica de las decisiones que toma la UV. Desde no permitir que se implemente el programa de una Facultad sin Humo, hasta cuestionar la legalidad de la modificación de la Ley Orgánica de la administración Rectoral 2013-2021 y llevar a una discusión abierta sobre el tema. No se podía esperar menos respecto a las decisiones que toman en la institución y que lastima sus prácticas académicas.

Ante esto, la institución debe repensar la forma en que lleva a cabo la generación de políticas en todas las áreas de acción y disciplinas de la institución. El problema, por supuesto, no está limitado a la comunidad de la FIUV. Debido a que varios profesores de la FIUV dan clases de idioma en otras facultades, ellos son los mejores testigos de esto. No existe una represión o fijación desde la Rectoría y sus dependencias contra la FIUV. Pero esto sólo refuerza la idea de que los lazos entre las cabezas de la institución y sus extremidades (profesores y estudiantes) no están funcionando de forma adecuada. Cabe preguntarse, ¿qué sucede con estos lazos?, ¿por qué se han cortado?, ¿no existe un interés por parte de la Rectoría de escuchar a las necesidades existentes de su comunidad académica?, y quizá más importante, ¿es este un problema orgánico inherente a la organización de la institución o es un problema de la titular actual de la institución? El presente estudio no tiene tal alcance, pero sin duda es un problema que cabría explorar en un futuro, pues no sólo se afecta a la FIUV, sino a toda la institución, y no sólo a los profesores, sino a los estudiantes y, por extensión, a la sociedad veracruzana y mexicana.

Conclusiones Finales

Este trabajo de investigación surgió del interés personal en la enseñanza de idiomas y el uso de TIC en la misma actividad. Desde el momento en que estaba realizando servicio social en la Universidad Veracruzana en la propia Facultad de Idiomas, se presentó la posibilidad de observar la falta de seguimiento de esfuerzos. Un proyecto de digitalización de actividades de los libros de inglés para el uso por parte de los estudiantes de la Facultad, y que involucró a más de 20 personas, y del cual fui encargado de coordinar en el servicio social, fue echado a la basura cuando la Coordinación del Centro de Auto Acceso de la FIUV cambió de titular. Fue posible notar que los proyectos son más temporales y que se desarrollan en un ámbito más de esfuerzos personales, quizá incluso involucrando egos y metas propias.

Esta experiencia llevó a la interrogación sobre qué sucedía en el contexto. Y la posibilidad de tratar de responder esta incógnita vino con los estudios de maestría. ¿Tendría algo que ver los conocimientos sobre TIC con cómo se implementan las TIC en la FIUV? El resultado fue inesperado. Los profesores demostraron que, aunque sus conocimientos sobre TIC fueran altos o bajos, su implementación de las TIC no era muy distinta. Las prácticas versaban en actividades o usos muy similares. ¿Entonces por qué había tan poco interés de continuar una línea de trabajo que seguramente habría beneficiado a los estudiantes, o en el peor de los casos mostrado que no era el camino a seguir?

La investigación de nivel maestría descrita anteriormente brindó un posible camino a investigar, el cual continuó mediante el presente trabajo. Se recalca que en dicha investigación se mostró que la institución tenía una gran responsabilidad en el desarrollo de las capacidades de los profesores en materia de TIC. Es decir, en su formación sobre tecnología (y formación docente en general). Bajo aquellos resultados, la institución podría haberse considerado reprobada en formación docente a decir de los propios profesores. Algunos problemas eran la oferta de formación limitada, poco planeada y adecuada, horarios complicados, entre otros motivos. Al inicio de la presente investigación, no se consideró que los resultados fueran a ser distintos, principalmente por la cercanía temporal existente y el seguimiento del tema a través de medios personales.

Igualmente, en dicha investigación se mencionó que la misma institución tenía una enorme responsabilidad en las decisiones que se realizaban sobre infraestructura tecnológica, particularmente en el tema de equipamiento y conectividad. Se consideró que existía una política de ‘no equipamiento’, sea lo que sea que haya significado para este autor como observador en ese momento. Y, por tanto, la institución era totalmente responsable de la falta de oportunidades de formación para profesores en materia de TIC, y la falta de oportunidades para que ellos las exploraran con equipo de la institución y trataran de hacerse un camino entre las tecnologías digitales ellos mismos. Igual que en el caso anterior, no se esperaba que los resultados fueran distintos. Bajo el abrigo de esas ideas se comenzó la presente investigación.

Los resultados han sido divergentes. Por un lado, la institución ha ido mejorando sus planes de formación. Se ha demostrado un gran avance en materia de formación docente en apenas cinco años. Hay planes de acción pensados y fundamentados teórica y prácticamente. Existen bemoles y áreas de oportunidad, claro. Pero parece ser que el tema está siendo tratado e incluso cubierto, al menos desde el punto de vista de los profesores. Y a pesar de que los principales cursos de formación que los profesores toman no son organizados por la institución, sino sólo avalados, al menos existe un programa institucional que los valida y vigila que se tenga un plan de acción estandarizado. Esto brinda no sólo una certificación y aseguramiento de la calidad, sino que permite a la institución tener rastreo de las necesidades de los profesores en cada área del conocimiento y disciplina. Esta información podría ser altamente valiosa si se decidiera ocuparla con fines de investigación y desarrollo.

Por el otro lado, lo que en su momento fue llamado ‘política de no equipamiento’ resultó tener un nombre y significado específico, y resultó ser cierta. La Universidad Veracruzana tiene políticas de inacción u omisión. Pero lo más sorpresivo fue que no sólo alcanzó a las TIC, lo cual era el foco de esta investigación. Los resultados demostraron que estas políticas son estándares y comunes en diversas áreas de la UV: acoso y hostigamiento académico y/o sexual, equipamiento, TIC, mobiliario, infraestructura física, legislación para ingreso de estudiantes a programas de estudio, y contratación de personal, por mencionar las que surgieron. La UV sabe de la existencia de los problemas, pero decide no decidir. Y esto va más allá de lo que la institución ha planteado en papel para su futuro desarrollo, es más bien una cuestión de autoridades en turno. A pesar de que existe una política institucional, hay lugar para la política Rectoral y de cada autoridad dentro de

Rectoría e incluso en las dependencias de la institución. Y parece que éstas últimas tienen mayor peso que la institucional. Dicho de otra forma, no hay un seguimiento de las autoridades que vaya acorde a lo que la institución requiere para el futuro. No al menos de forma específica. Los esfuerzos son más bien generales.

En este punto, se puede comenzar a comprender lo que personalmente experimenté en mi servicio social en la licenciatura a inicios de 2012. En aquella ocasión mi integración a la Coordinación del Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas brindó la oportunidad de participar en un proyecto de generación de materiales interactivos de idiomas para su uso por parte de los estudiantes del CAAFI. Se concluyó con ese objetivo, pues el contenido y la organización se llevó a cabo en tiempo y forma. No obstante, con el subsecuente cambio de Coordinador, los planes fueron cambiados. El proyecto se estancó y se dejó de lado. Apenas unos meses después del cambio de Coordinador, el proyecto era historia, y revivirlo sería casi imposible. Y este ejemplo trae a colación la forma de administración que se lleva a cabo en la institución: sin una planeación. Además, muestra que de los proyectos, como se mencionó, importan más aquellos de la administración en turno que el desarrollo de la comunidad.

Los sistemas ya establecidos son muy excluyentes. Se permite el ingreso de nuevos miembros, pero estos requieren adaptarse a la forma en que se llevan a cabo las labores dentro de los mismos, o bien, apartarse al sistema. Por eso la corrupción política en ciertos países parece imposible de erradicar, mientras que en otros es toda una deshonra que alguien sea corrupto y esté en un puesto público. Por eso un trabajador de una empresa tiene que hacer su trabajo de una forma determinada y sin posibilidad de cambiar el proceso (salvo contados casos), o puede ser despedido, o bien, ser orillado a renunciar. Por eso los planes de una dependencia de la UV van a ser los que la autoridad en turno dicte que deben de ser, y si no están de acuerdo los miembros, pueden apartarse de las decisiones y no participar. Esto es algo que experimenté en 2012, pero cuya comprensión no se logró sino hasta el momento de conclusión de esta investigación donde se observaron las políticas y la forma en la que la toma de decisiones se lleva a cabo dentro de la FIUV y la UV.

Así, se puede hablar incluso de proyectos llevados a cabo dentro de la institución, pero que se alinean más a los objetivos o intereses personales y/o profesionales de los titulares de las diversas dependencias de la institución y de algunas áreas clave dentro de las dependencias. Sin duda estar en cierto puesto de poder brinda un camino hacia una

posición de poder más alta. E incluso se puede volver un tanto adictivo. Un conocido que estuvo en un puesto de alta jerarquía en la UV incluso mencionó que “la verdad sí extrañaba el poder”, cuando después de estar en dicho puesto tuvo que regresar a la vida académica. El poder, sin duda, es deseado, y cuando se tiene la posibilidad de subir más, pocos dejan esa oportunidad pasar. Quizá esta sed de poder, y su innegable serie de posibilidades sean lo que no permite que las autoridades en puestos incluso de poder muy local vean el bien común antes de sus aspiraciones personales, profesionales y/o académicas.

En la política estadounidense se dice que ganar un término de la Presidencia es el premio mayor para cualquier político, pero también que desde el primer día como Presidente lo que se busca es ganar votos para la reelección y continuar un segundo término. Una cosa similar sucede en la UV. Muchos de los puestos de elección como la Rectoría y las Direcciones tienen la posibilidad de un segundo término. Y mientras que éstos no son puestos de elección popular, pues no elige la comunidad sino entidades muy pequeñas, la voz de la comunidad sí tiene un peso al momento en el que se decide si renovar un término o no. Por eso, las autoridades parecen estar dispuestas a dar todo de sí para ser reelegidas. Asimismo, las asignaciones directas de ciertos puestos son igualmente disputados por diversos actores, y tratarán de obtener la nueva asignación de su puesto a como dé lugar, incluso si no es mediante méritos académicos. No son todos los casos, por supuesto, pero a decir de los profesores y a través de la evidencia documental y por experiencia propia, en muchas ocasiones estos son concursos donde el más popular entre la comunidad obtiene el apoyo, aun cuando la comunidad no tiene voz ni voto en la designación de autoridades de todos los niveles. Sin duda es una situación extraña, pero es como funciona.

Ante lo expuesto anteriormente, cabe retomar las preguntas de investigación y los objetivos para conocer, de forma breve, sus respuestas. Esto se hace con la intención de analizar si fueron respondidas las preguntas y en qué medida se lograron los objetivos.

La primera pregunta: ¿Cómo perciben los profesores la incorporación de las TIC en su disciplina y contexto? Los profesores consideran que, en su disciplina, las TIC son muy útiles para poder demostrar diversos elementos relacionados a los idiomas como la pronunciación, sonidos, la cultura y herramientas de para práctica y mejora. Es decir, los implementan como herramientas docentes y disciplinares, algo que ha sido demostrado ya por otros autores (Carney y Foss, 2008; Salsbury y Crummer, 2008). Por un lado, les

permite no tener que cargar tantos dispositivos o material impreso o de otra índole. Y por el otro, las utilizan como herramientas dentro de su práctica profesional. Esto significa que los estudiantes a quienes atienden comienzan un camino de interiorización de las herramientas con fines profesionales. Ésta es una visión compartida por diversos autores, quienes reconocen que las TIC son cruciales no sólo con fines de demostración, sino de integración a la vida productiva y profesional (Gömleksiz, 2004; Gruba y Hinkelman, 2012; Levy y Stockwell, 2006).

Por otro lado, la integración de las TIC en su contexto la divisan como un tanto complicadas por las condiciones existentes. Siguen existiendo condiciones no favorables para un uso como material docente o como herramientas profesionales. Esto, por ejemplo, por la falta de conectividad efectiva dentro de la FIUV, un problema que tiene tiempo que se viene señalando, pero no se cubre ni se trata (Borromeo, 2016, 2017). No obstante, los profesores han tratado de resolver estos impedimentos con sus propios medios. No siempre han sido exitosos, pero han tratado. Y en la mayoría de los casos han logrado grandes avances a pesar de las políticas de la institución. En años recientes y por impulso más de la FIUV y sus miembros que por interés institucional, las condiciones tecnológicas han mejorado, pero tanto profesores como autoridades de la FIUV reconocen que existe un gran camino que recorrer (Ramírez, Casillas y Contreras, 2014).

La segunda pregunta: ¿De qué forma están impactando las políticas sobre TIC de la Universidad Veracruzana a la disciplina de enseñanza de idiomas en la Facultad de Idiomas? Las políticas y las decisiones que se toman al respecto son críticas para el desarrollo de la disciplina, además de que muchas no están relacionadas directamente a la enseñanza de idiomas o la lingüística aplicada igualmente repercuten en las posibilidades de mejora. Suficiente se habló de las políticas que se han llevado recientemente con el fin de minimizar el impacto periodístico de las noticias que dejan mal vistas a las autoridades y a la institución. Y como siempre, estas políticas que se implementan siempre dejan a algunas de lado (Knoepfel *et al*, 2007), y muchas veces ya no se retoman o se hace con muy poco interés o intensidad. El caso de la UV no es distinto. Con tal de no dejar en evidencia la administración de algunos, se toman decisiones reaccionarias para tratar de acallar las voces que hablan de lo más mediático. Y de esa forma, necesidades que llevan años siendo evidenciadas, pero que no son tan escandalosas, son relegadas.

Si se coloca el foco sobre políticas de TIC, la situación no es tan distinta. Como se mencionó anteriormente, la conectividad no es buena en la FIUV. Y profesores de la Licenciatura Virtual de la FIUV, además de los demás profesores y estudiantes, sufren constantemente por este detalle que la DGTI decide no atender. Aun así, las exigencias de Rectoría continúan. Las TIC se deben de integrar al currículo, a como dé lugar y con el costo que tenga que ser pagado, y las autoridades deciden que quienes paguen ese costo sean los profesores y los estudiantes. De seguir así, las TIC podrían no ser integradas de forma efectiva, y los futuros profesionistas no tendrían las ventajas que se obtienen de tener diversas herramientas digitales. Y en este tema, la institución tiene, sin duda, una responsabilidad total al hacerse de oídos sordos ante las peticiones.

La tercera pregunta: ¿Cuáles son las necesidades de los profesores de idiomas en relación con las TIC? Los profesores requieren como elemento principal todo lo audiovisual y multimedia. Esto se refiere a uno de los siguientes o una combinación de uno o más: videos, audio, imágenes y elementos interactivos. Es importante mencionar que estos elementos están disponibles en formatos físicos (DVD, CD, mp3, casetes, videocintas, libros, material impreso en general). No obstante, cada vez están más limitados debido a que todo este material está disponible en internet, muchas veces de forma gratuita, y otras a través de los sitios especializados o de los editores del material. Por este motivo, se considera esencial la disponibilidad de equipo de cómputo y acceso a internet de forma constante.

Los equipos son cada vez menos requeridos en las instituciones debido a que muchos participantes de las clases ya tienen algún tipo de dispositivo digital (computadora, tableta o teléfono inteligente), pero las conexiones a internet sí son requeridas debido a que una conexión a redes de telefonía significa una carga económica para algunos (estudiantes y profesores). Así, en la cima de las necesidades se encuentra una conexión a internet, seguida por equipamiento para profesores y, de preferencia, para estudiantes también.

A pesar de lo expuesto anteriormente, y como ya se comentó, la institución decide omitir las peticiones. Se pasa el costo a los miembros de la comunidad académica, se relega la responsabilidad y la institución puede lavarse las manos. Se quiere replicar el modelo de productividad institucional donde quien produce más es quien recibe apoyo económico para mejorar sus condiciones (Díaz-Barriga, 2005). No obstante, esto es un error garrafal, pues se ha visto que el copiar y pegar políticas sin contextualizarlas no brinda sino más

problemas al largo plazo (Universidad de Southampton, s.f.). La institución debe de atender estos problemas que tienen años presentándose y escuchar a la comunidad académica, dejar de lado esfuerzos personales disfrazados de institucionales como la plataforma Eminus y apoyar a la comunidad académica y a la sociedad que brinda financiamiento, y con quienes tienen una responsabilidad y una deuda que se refleja en su ley orgánica.

Finalmente, la cuarta pregunta: ¿Cuáles son las necesidades de formación docente de los profesores de la Facultad de Idiomas UV, especialmente sobre TIC? Los profesores de la FIUV requieren formación constante respecto al uso de plataformas digitales para la distribución de contenido educativo (Moodle, Eminus versión 3 y 4, Google Classroom, etc.), la generación o creación de contenido digital para dichas plataformas, manejo de archivos y su conversión a otros formatos, principalmente. Esto ha sido ya mencionado anteriormente, pues los profesores los usan, pero saben que requieren apoyo para mejorar en su uso (Borromeo, 2017; Ramírez, Casillas y Contreras, 2014). Debido a la ambición de la FIUV y de la UV de aumentar sus planes educativos virtuales, esta es una necesidad inmediata para todo aquél profesor en activo y ya una necesidad para quienes quieren ingresar.

Asimismo, se requiere una actualización en temas de docencia, métodos de enseñanza y actividades en las que se puedan implementar tecnología digital como una herramienta común. Si bien se señaló que existen cursos propios de la institución a través del ProFA, muchos de ellos son de índole general y de alcances limitados a la institución. Por eso, las Facultades tienen la capacidad de organizar sus propios cursos o traer expertos en los temas que ellos requieren, pero para que el curso sea válido en términos institucionales, estos deben de registrarse con tiempo y pasar un proceso burocrático para ser aceptados y validados. Esto, entonces, parece ir contra de los propios planes institucionales. Revalidar no es lo mismo que preparar a los profesores para ser instructores de estos cursos especializados. Entonces se sigue dependiendo de externos para la formación de los miembros de la UV. En definitiva, existe un vacío que debe ser atendido en la lógica institucional.

Respecto a los objetivos de la investigación, se debe de comenzar por los particulares para poder llegar al general y saber si esta investigación logró dichos objetivos. El primer objetivo particular fue: Analizar la percepción de los profesores con relación a las TIC que se implementan en su disciplina y contexto. Este objetivo se cumplió en su totalidad, debido

a que se consideró lo que los profesores piensan respecto a las TIC en su disciplina, el cómo esta impacta sus prácticas y cómo se comprenden en su institución.

El segundo objetivo particular fue: Explicar la forma en que las políticas sobre TIC de la Universidad Veracruzana han impactado la inclusión de las mismas en la disciplina de enseñanza de idiomas. Se consideró logrado puesto que particularmente de este objetivo se desprendieron los hallazgos más importantes de la investigación. Si bien las implicaciones que tienen las políticas de la institución tienen un impacto significativo en la FIUV y la enseñanza de idiomas dentro de la misma facultad, resulta aún más interesante saber que la enseñanza de lenguas en Centros de Idioma y mediante cursos de tronco común también son impactados. Incluso se puede escuchar que las prácticas son muy distintas y particulares en cada facultad, dependiendo de la disponibilidad de recursos físicos, tecnológicos y económicos de cada entidad. Esto es un área donde las políticas de la UV no han llegado con tanta fuerza, pues existe una estandarización de conocimientos, pero el método de enseñanza y los materiales a usar se dejan a criterio de la cada entidad donde se ofrece el curso. Y dado que Inglés I y II, así como Lengua I y II son experiencias educativas de tronco común, estas acciones serían deseables. Asimismo, es importante recalcar que el análisis de las políticas educativas que se toman desde la más alta jerarquía de la institución no sólo impacta el uso e implementación de TIC, sino que permean todo el actuar de las personas. Incluso las decisiones no relacionadas a la infraestructura tecnológica tienen un impacto entre la comunidad académica, incluidos los profesores. De tal forma, el desarrollo de este objetivo fue el que más se resaltó en los resultados, brindando las pautas para próximas investigaciones.

El tercer objetivo particular fue: Identificar las necesidades tecnológicas de los profesores de la Facultad de Idiomas UV. Este objetivo se logró y se pudieron determinar las TIC que necesitan los profesores. Asimismo, fue posible identificar cuáles son los requisitos y necesidades particulares que se requieren lograr para poder implementar de forma efectiva dichas TIC. Por ejemplo, se sabe que una conexión a internet estable y de calidad es requisito para casi todas las actividades relacionadas a la enseñanza de idiomas: mostrar un video directamente desde la fuente, realizar videollamadas con participantes de otros lugares en México y el mundo, llevar a cabo evaluaciones en línea a estudiantes de los programas virtuales, así como distribuir contenido a cursos totalmente virtuales o apoyados por plataformas virtuales educativas.

Finalmente, el cuarto objetivo particular fue: Identificar las necesidades de formación docente, especialmente sobre TIC, de los profesores de la Facultad de Idiomas UV. Esto se logró, pero englobando una categoría: audiovisual o multimedia. La agrupación de varias herramientas en una sola categoría o palabra derivó de la funcionalidad e intencionalidad de uso de las TIC. Dentro de esta categoría se incluyen: videos, audios, imágenes y actividades interactivas (que usualmente incluyen uno o varios de los anteriores). El nombre de la herramienta varía y depende de lo que los profesores deseen, pero se pueden mencionar algunas: Kahoot, Socrative, YouTube, Vimeo, redes sociales para aprendizaje de idiomas y las personales, Duolingo, Quizlet, Schoology, Quizziz, y páginas web o aplicaciones de los editores de libros de texto. Adicionalmente, se encuentran algunas herramientas que funcionan como apoyos o sustitutos a elementos físicos, que por su presentación virtual o digital, resultan más cómodos usarlos en un dispositivo móvil que su contraparte física. Entre ellos se encuentran: diccionarios electrónicos, traductores automatizados, bases de datos, corpus de textos, libros en PDF u otros formatos de texto, agendas y libretas virtuales, etc. En cualquier caso, los profesores consideran que estas herramientas no sólo son recomendadas, sino en su mayoría requeridas para el profesionista experto en idiomas (ya sea maestro de idiomas, traductor, intérprete o escritor). De tal manera, se considera logrado este objetivo.

Desde una visión enteramente académica, este trabajo de tesis ha brindado una visión distinta sobre un tema del cercano a mi profesión. La experiencia que se ha obtenido dentro del programa de doctorado, la escritura de la presente tesis, y el análisis del problema, que sin duda puede replicarse en otras áreas del conocimiento, disciplinas y contextos, permitirá ahora observar con mucho detenimiento las decisiones que se toman en una institución educativa, no sólo en la Universidad Veracruzana. Y la toma de decisiones, por desgracia, no es un área que esté enteramente explorada en el nivel micro. Generalmente se ha explorado a un nivel macro. Pero observando con detenimiento áreas específicas podemos ver el impacto real que tienen las políticas en un nivel macro. De ahí que resulte importante la reproducción de estudios similares a éste en diversos contextos, y no sólo dentro de la UV. Una reproducción de este estudio podría impactar a la sociedad en general.

No es raro que se realicen reproducciones de estudios inicialmente muy localizados en un grupo específico, pero a mayor escala dentro de una institución. Ejemplo de esto han sido los talleres de Saberes Digitales liderados por los doctores. Alberto Ramírez y Miguel

Casillas dentro de la institución. Y a la vez, son un ejemplo de cómo existe la posibilidad de llevar a cabo cambios a partir de necesidades específicas de las disciplinas. Así, se considera que la reproducción de un estudio como el presente, pero que se haga a un nivel más amplio, visitando diversas Facultades, disciplinas y campus de la institución, brindaría resultados que pueden apoyar a comprender a mayor escala el impacto de las decisiones que hasta ahora se realizan de forma jerárquica en la institución. Quizá es aventurado sugerir que todas las decisiones se tomen en conjunto, pero sin duda sería un gran error continuar con el camino centralizado que se ha continuado hasta ahora, dado que los resultados e inclusión no ha sido eficiente desde el punto de vista de los profesores. De tal forma, la UV se beneficiaría en gran manera de un sistema de inclusión que no sea simulado, sino real.

En el plano de la Facultad de Idiomas, la toma de decisiones igualmente debe darse de una forma inclusiva. Esto significa tener espacios realmente abiertos a la discusión y no forzados por una autoridad central que acapare los temas a priori. Este cambio, sin embargo, sólo se dará cuando las estructuras de decisión de niveles jerárquicos más altos decidan hacer cambios a las mismas formas de participación y de atención de problemas. Es decir, el problema es sistémico y estructural, no individual. Los profesores y demás participantes de Juntas Académicas desean discutir temas que consideran importantes. Pero la estructura de las Juntas Académicas—único espacio donde pueden tomarse decisiones—están acaparadas por temas ya decididos, pero por una autoridad, no por los profesores. Y esto se debe a que se priorizan temas de ámbito administrativo, relegando los académicos y docentes a las Academias, que tienen una esfera de influencia en extremo limitado. El cambio entonces podría darse en la estructura, pero a un nivel institucional, no facultativo.

Ambos casos descritos anteriormente tienen un impacto final que no puede negarse, pero que pocas veces es considerado: la sociedad. Veracruz es un estado donde la UV ha permeado casi todas las áreas de la vida pública. Pero en cuanto a la docencia de idiomas, la FIUV fue pionera no sólo a nivel estado, sino a nivel nacional. Es muy difícil encontrar a profesionistas de idiomas que laboren en Veracruz que no hayan sido formados en la UV, o que pertenezcan a una institución dirigida, fundada o influenciada por alguien que haya formado parte de la FIUV en cualquier vertiente (profesor o estudiante). Por eso, las prácticas que se interiorizan mientras se pertenece a la FIUV han sido clave para el desarrollo de la industria de los idiomas en Veracruz. Hoy es posible observar instituciones

privadas de enseñanza de idiomas donde la formación docente es limitada pensándose que la FIUV ha inculcado todo este conocimiento. Asimismo, la toma de decisiones se da desde un nivel jerárquico. Por ejemplo, cuando una persona evalúa un libro de texto que usarán cientos de estudiantes. Pero se deja de lado a los profesores, siendo que ellos son quienes tratan con los estudiantes y los métodos y temas de los libros. De forma personal he evidenciado esta situación donde como profesores de instituciones de enseñanza de idiomas, la voz se escucha, pero al final el punto económico o de prestigio al momento de tomar decisiones suele ser más importante que el punto docente, resultando en una simulación de inclusión. Esto significa que existe una reproducción de formas que, como se ha discutido, no han sido muy efectivos, pero se han ido interiorizando dentro de la industria, y lo cual será complicado cambiar si desde el nivel de formación profesional no se cambian las prácticas.

Si la Universidad Veracruzana forma a los profesionales de la disciplina y desea que sus egresados logren una diferencia en sus lugares laborales o en sus disciplinas, entonces debe de comenzar a realizar cambios que tengan un efecto duradero entre la sociedad. Las prácticas que se han popularizado y que lastiman a la sociedad por su pobre planeación y ejecución pueden comenzar a cambiar cuando los estudiantes de la UV observen y se formen imágenes mentales y comunes de la inclusión de la comunidad académica en la toma de decisiones, y que sea de una forma efectiva y real. La intención de los profesores existe; ellos desean participar. Ahora queda dentro de la UV realizar los cambios que sean necesarios para que esto se dé. Una vez realizado, el discurso de los profesores será distinto. Se podría pasar de un “la Universidad Veracruzana quiere” (que en realidad se traduce a “lo que la Rectoría dice que hagamos es”), a un “decidimos que lo que se necesita es”. Y la respuesta de la comunidad podría ser inmediata, dado que las universidades e instituciones de educación superior son espacios de diálogo e intercambio de ideas. Ahora falta la maquinaria para que esas ideas se vuelvan realidad.

Respecto a todo lo discutido en esta sección, han surgido preguntas que se plantean en esta sección con la esperanza de tratar de responderlas con un estudio que tenga dicho alcance. Primeramente, cabe preguntarse por qué la institución ha decidido continuar con un camino de toma de decisiones jerárquicas, replicando los antiguos días donde la UV funcionaba como una oficina de Gobierno del Estado de Veracruz. Hoy en día, esto no es así. Podríamos observar ejemplos como el de la BUAP y la UANL, instituciones con autonomía desde 1963 y 1969, respectivamente. ¿Tiene un impacto el camino llevado a

cabo de forma independiente sin una injerencia gubernamental con cómo se toman las decisiones? ¿Cuáles son los elementos que han permitido que otras instituciones tengan sistemas de toma de decisiones más integrales e inclusivos de la comunidad universitaria, y los cuales la UV no ha implementado aun?

En segundo lugar, cabe preguntarse si es este problema está localizado en la FIUV. Las entrevistas demuestran que no, puesto que muchos profesores de idiomas laboran en diversas facultades, y sus experiencias son similares. Además, como se mencionó anteriormente, el problema es sistémico y estructural, por lo que no se considera que los resultados varíen. Pero con el objetivo de conocer a detalle si esto es así realmente, surge la duda: ¿La toma de decisiones entre los profesores se encuentra igual de limitada en las demás facultades y campus de la UV? ¿Existen mecanismos de algunas facultades o campus con mayor poder e influencia que puedan ser implementados para la inclusión de todas las facultades y campus en la toma de decisiones? ¿Existe siquiera un plan auténtico que considere el implementar mecanismos de participación auténticos e inclusivos? ¿Cuál es la opinión de profesores, e incluso estudiantes, respecto a sus posibilidades de participación en la toma de decisiones en la institución?

En tercer lugar, se necesita conocer la opinión de las autoridades máximas de la casa de estudios donde se explique la omisión en que se ha incurrido en diversos temas a lo largo de varias administraciones Rectorales. Además, se debe igualmente explorar el peso que se le da a las medidas que Rectoría misma implementa para conocer el estado actual de su institución. Por ejemplo, las acreditaciones requeridas durante la última administración Rectoral y que han sido omitidas. Surgen las preguntas: ¿Por qué las autoridades máximas han hecho caso omiso a las recomendaciones de los organismos de evaluación, si lo que se busca con esto es la excelencia académica que ellas mismas buscan con sus planes de acción? ¿Por qué muchas de las decisiones tomadas van contra de estas mismas recomendaciones que ellos exigieron? ¿Cuáles son los cambios que se están llevando a cabo para tratar de minimizar los problemas existentes, y que son visibles para la institución gracias a estos mecanismos de evaluación?

Finalmente, tampoco se le debe de remover la responsabilidad a la comunidad académica. En muchos casos, el empuje y movimientos que han realizado son los que han traído cambios a la institución. Y esto incluye a estudiantes y profesores. Lamentablemente, de los casos donde la comunidad se ha unido reflejan más los intereses económicos, que

sin duda son importantes. O bien, han sido por temas sociales y de interés nacional. En algunos casos, aunque limitados, han sido por problemas internos como casos de abuso de poder o administrativos. Pero no existen registro académicos o periodísticos de que este tipo de movimientos se hayan dado por motivos académicos. Así, surgen las dudas respecto a las labores que los profesores y estudiantes estén llevando a cabo para tratar de que se les incluya en la toma de decisiones. ¿Qué acciones llevan a cabo para que la institución los incluya de una forma auténtica? ¿Existe siquiera el interés de una participación activa y constante, o sólo cuando existen temas de alta importancia? Habiendo algunos mecanismos como los Consejos Universitarios, ¿participan todos los miembros elegidos en estos, o solo algunos? ¿Cuáles son los motivos para que no participen todos y en todas las sesiones? ¿Hay acercamiento entre los Consejeros y la comunidad que representan? ¿De quién surge el interés de acercarse, si es que lo hay?

Estas incógnitas surgen a partir de la intervención lograda. El presente estudio no tuvo el alcance para responderlas, por lo que sería incorrecto siquiera intentarlo. Se podría caer en el campo de la especulación y tratar de responderlas, pero no es el objetivo de este estudio e incluso sería irresponsable intentarlo. De tal modo, los supuestos que se tengan deben de fundamentarse de forma cuidadosa, explorarse en otras ocasiones y considerar este estudio como un acercamiento y antecedente a dichos problemas. Finalmente, cabe un espacio para una serie de recomendaciones que surgen a partir de la experiencia obtenida con este trabajo. La sección a continuación trata de brindar algunas sugerencias que se considera pueden llevar a la Universidad Veracruzana a comenzar a recorrer un camino de inclusión de la sociedad y la comunidad universitaria a la toma de decisiones.

Recomendaciones

Luego de haber realizado una exploración de los problemas que enfrenta la institución en términos de gobernanza en red, la falta de participación por parte de los profesores (y comunidad académica en general), y las implicaciones que esto puede tener en la función social de la Universidad Veracruzana en el Estado de Veracruz y el país, se han generado una serie de recomendaciones. Éstas no buscan ser la panacea a los problemas, las salvadoras de la situación que se enfrenta, ni soluciones universales para otras instituciones ni Facultades dentro de la UV. Se enfocan en el contexto particular en que se enmarca esta investigación, y se crearon con la intención de permitir un futuro desarrollo más efectivo de la FIUV y la comunidad académica de la misma, la cual finalmente impactará la vida social del Estado de Veracruz y la nación. Cada recomendación incluye una breve descripción

que se espera dé más claridad sobre lo que se sugiere se haga a continuación y como resultado de la investigación.

Formación docente

Se debe realizar una evaluación de los esfuerzos hechos en la formación docente en el Programa de Formación de Académicos antes de la conclusión de la presente administración. Está planeado que la evaluación de la efectividad que ha tenido el plan Rectoral actual en materia de formación docente se lleve a cabo por la siguiente administración. Al menos, esos son los planes de la dependencia. Sin embargo, se considera que dejar pendiente una evaluación sobre la labor llevada a cabo por una administración para que lo realice otra, que tendrá muy posiblemente su propia agenda e intereses, significaría un gran riesgo de no conocer los avances logrados o los retrocesos en que se incurrieron. Esta evaluación debe llevarse a cabo por la administración que llevó a cabo el plan, y de esta forma demostrar que los esfuerzos hechos durante dos periodos rectorales no fueron en vano. Asimismo, la evaluación debe ser llevada a cabo por una entidad externa, lo que permitirá evitar la parcialidad del método de recolección de información y los resultados. El no llevar a cabo esta acción significaría no medir con la misma exigencia a los programas de formación más cercanos a Rectoría, a la vez que se exige a los programas educativos de toda la institución tener acreditaciones que avalen su calidad. De tal forma, se considera crucial que dicha evaluación se realice y se proponga una vía de trabajo para la siguiente administración.

Se debe llevar a cabo una evaluación y posible modificación respecto al valor que se le da a la formación docente, de forma que se incentive la participación voluntaria de los profesores y no que se vea como una forma de competencia entre ellos o un simple número en las evaluaciones para asignar horas o plazas de tiempo completo (PTC). Esto es más sencillo decirlo que hacerlo por las implicaciones que podría tener dicha decisión. Por una parte, el considerarlo dentro de los puntos a evaluar para asignar horas base y PTC significa tener cada vez más a una plantilla docente con mejor preparación. Por el otro lado, el remover este requisito puede significar que los profesores no deseen formarse al no verle beneficio profesional o económico. Sin embargo, existe la posibilidad de reducir el peso que tienen las formaciones en la evaluación a profesores e incentivar a los profesores a continuar un camino de formación mediante otros mecanismos. De esta forma se podría lograr que profesores que se encuentran laborando parcialmente

en la institución y complementando sus ingresos en otras instituciones no se sientan en desventaja al no tener posibilidades de asistir a cursos de formación por no contar con tiempo disponible, llevándolos a un proceso complejo de integración a la UV. Se sugiere realizar una evaluación de necesidades y opinión al respecto entre la comunidad.

TIC y educación a distancia

En la toma de decisiones sobre TIC, como en el caso del Comité Estratégico de TI (CETI), se debe de consultar a profesores de todas las disciplinas, áreas académicas, Facultades, Escuelas e Institutos de la UV. Actualmente, el CETI se encuentra conformado por autoridades rectorales y tecnócratas, y de acuerdo a sus Reglas de Operación, nadie fuera del Comité puede sesionar con voz y voto, sólo con voz. Para lograr esto al nivel normativo es necesario que se derogue o modifique el artículo 10º de las Reglas de Operación. Además, deberán derogarse en su totalidad, o bien remover la ambigüedad de, los Artículos 18 y 19, que indican que los temas a tratar tienen un carácter secreto y confidencial. Esto puede interpretarse de dos maneras, la primera siendo que no debe usarse la información tratada con fines de beneficio personal; la segunda siendo que no se puede discutir el tema con nadie por fuera. No se considera que sea la primera, puesto que el Artículo 20 trata este tema. Y si fuera la segunda, sería una limitación extrema al derecho a la información pública a la que está obligada la UV a través de su Ley Orgánica y Estatutos, además de limitar el poder de decisión de la comunidad académica y la sociedad en general.

Las decisiones sobre TIC deben considerar, por supuesto, los aspectos técnicos, pero también los aspectos docentes. Dentro de los estándares existentes actualmente para la adquisición de equipo institucional se discuten aspectos técnicos únicamente. Para incentivar la discusión y la reflexión de los profesores de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, cuyos conocimientos técnicos sean limitados, se deben incluir descripciones y ejemplos de usos aterrizados a cada una de esas disciplinas y áreas. Actualmente se describen acciones muy generales o muy técnicas, las cuales profesores que comienzan un camino de incursión en las TIC pueden encontrar muy confusas. Esto podría estar inhibiendo las posibilidades de que soliciten equipo que necesiten, o bien, que soliciten equipo superior o inferior a sus necesidades reales. Los estándares deben ser comprensivos, y he aquí la importancia de integrar al CETI y otros cuerpos de decisión a representantes de todas las Facultades, Institutos y Escuelas que

conforman la Universidad Veracruzana. De esta forma, la institución estaría integrando las necesidades reales y aterrizadas de la comunidad vista desde su perspectiva y no sólo en un nivel técnico.

Promover la creación de programas de estudio que implementen la semi presencialidad. Debido a la situación financiera de la institución, la creación de espacios físicos suele ser complicada o muy difícil de lograr. Y cuando se decide invertir dinero en la construcción de espacios, suele haber pausas largas entre las etapas de construcción, volviendo la inversión en un gasto. Entonces la institución debe optar por el desarrollo de planes de estudio, experiencias educativas, procesos y herramientas que faciliten a los diferentes programas de estudio implementar la modalidad semi presencial en aquellas experiencia educativas y actividades donde sea posible hacerlo. De esta forma, se maximizan los espacios existentes, a la vez que se podría permitir una matrícula más amplia y encaminarse a un futuro que, como se comprobó en 2020 con la pandemia de COVID-19, dependerá de nuestras habilidades de adaptarnos a cambios imprevistos y a modalidades de trabajo y educativas alternativas. La UV² fue un programa pionero que prometía llevar a la UV a un futuro que hoy vemos es común alrededor del mundo. Pero las decisiones Rectorales de algunas administraciones detuvieron el camino que estaba siendo generado. Hoy podemos ver algunos resultados de estas decisiones: poco interés en las modalidades semi presenciales y totalmente virtuales, habiendo únicamente dos programas 100% virtuales de licenciatura, y muy poco apoyo técnico para mantenerlos a flote de forma constante y funcional. La propuesta no es tener, como se dijo en algún momento, una universidad virtual paralela a la UV, sino integrarla a la realidad que ya muchas instituciones en el mundo viven, y que la UV ha decidido desde hace varios años ignorar o minimizar.

La institución debe apostar hacia un camino de software abierto como una alternativa al propietario. El tener software propietario (hecho por la institución) significa, por un lado, que no se depende de terceros para soporte, desarrollo y entrenamiento. Pero a la vez, significa que los avances son más lentos, complicados y dependientes de que otras necesidades tecnológicas internas no tomen prioridad. Quizá el camino del software propietario de la Universidad Veracruzana fue un intento que trajo muchos aprendizajes y experiencias. Eminus, por ejemplo, ha evolucionado a lo largo de más de 13 años, y ha incorporado herramientas cada vez más aplicables para la educación. No obstante, sigue adoleciendo de errores y faltantes que no son justificables: sólo usuarios con matrícula de un programa de estudio oficial pueden usar la plataforma (esto automáticamente deja fuera

a todos los estudiantes de idiomas de la FIUV de DELEX y Educación Continua, así como estudiantes de todos los Centros de Idiomas); la creación de exámenes y actividades interactivas es muy complicado o lento; debido a que se aloja en servidores locales, su acceso es complicado cuando muchos usuarios lo ocupan al mismo tiempo; etc. Mientras tanto, software libre como Moodle ha incorporado diversas herramientas y mejorado muchos aspectos de desarrollo de contenido desde versiones iniciales, y debido a que es ampliamente usado por muchas instituciones y personas en el mundo, cuenta con una base sólida de soporte técnico comunitario. Asimismo, es en extremo personalizable. Pero no es una coincidencia que Eminus no haya sido desplazado por una opción libre (o incluso de pago), siendo que uno de sus desarrolladores es el actual titular de la Dirección General de Tecnologías de Información de la UV, quien estuvo anteriormente como Director de Desarrollo Informático de Apoyo Académico, y en su actual puesto tiene gran influencia para establecer qué tecnologías digitales se implementan y cuáles no. Esto podría significar un problema cuando deje su cargo, pues el siguiente titular podría cambiar la política y traer software de licencia de pago o libre y abierto, o bien continuar el camino que no ha sido totalmente efectivo y seguir un esfuerzo que se nota muy agotado, como lo es Eminus. De tomar el primer camino, los esfuerzos se deben de redoblar puesto que los cambios suponen nuevas prácticas, formas de trabajo y entrenamiento que brindar. De tomar el segundo camino, se mostraría que existe una posibilidad de llevar a cabo políticas que trasciendan los periodos rectorales y, por tanto, no se entenderían decisiones en otras áreas donde se entierran los esfuerzos una vez que inicia una nueva administración. Esto, por supuesto, impactará a la posibilidad de llevar a cabo una transición de tener una Universidad Veracruzana mayormente presencial a una que incluya la semi presencialidad de forma real y constante. Nos encontramos en una encrucijada, donde los caprichos de algunos pueden afectar el desarrollo de la sociedad veracruzana y mexicana.

Otros apartados

Se deben implementar mecanismos de participación en la toma de decisiones donde profesores y estudiantes tengan voz y voto. Si bien existe el Consejo Regional y General Universitario, donde los profesores y estudiantes tienen un representante, la realidad es que ninguno de los dos sectores se ve representado, y en muchas ocasiones ni siquiera comprenden cuál es la función del Consejo. Las votaciones que se realizan en ellos son sobre temas ya seleccionados, y no se extiende la discusión de temas que surgen del interés de los representantes. El caso de las Juntas Académicas, donde los profesores

pueden discutir temas de su interés, tiene temas igualmente seleccionados *a priori*, e igualmente, no existen grandes posibilidades de que los temas emergentes tengan un lugar crucial en la discusión. Y aun cuando estos temas lleguen a ser discutidos, existe una serie de filtros que impide que las necesidades lleguen a la cima de la jerarquía. Una posible forma de actuar al respecto es mediante la creación de una entidad que atienda de forma personal y sin intermediarios a la comunidad académica. Preferentemente, que sea una entidad dependiente de la Rectoría para evitar los intermediarios que filtren la información, desechando temas que pueden ser importantes. Asimismo, estos temas deberán ser incluidos a discusión en los Consejos Universitarios y sometidos a votación, previa consulta de la comunidad universitaria mediante los mecanismos existentes.

Los procesos de solicitud de mobiliario y equipamiento deben ser simplificados y atendidos con prontitud. Uno de los mayores problemas al momento de solicitar mobiliario y equipamiento es que muchos de los procesos que deben seguirse son complicados y tardados. La burocracia institucional debe ser reducida en las áreas donde sea posible, o bien, la atención debe ser más expedita. Esto no sólo aplica a petición de mobiliario o equipamiento, sino a todos los procesos que en general puedan ser reducidos en la cantidad de papeleo y tiempo. Se señala en particular la solicitud de mobiliario y equipamiento, pues son áreas críticas que muchas veces requieren atención pronta de las autoridades para evitar la improvisación o para no desincentivar las solicitudes de bienes que forman parte del día a día de las personas y sus actividades.

Las recomendaciones brindadas por los acreditares externos y que fueron generadas a partir de una petición expresa de Rectoría deben atenderse de manera inmediata. No puede existir un motivo por el cual se requieran acreditaciones y no se sigan sus recomendaciones. La política del titular de la Rectoría de la UV debe ser la de atender aquellas recomendaciones que se hayan hecho a partir de una petición expresa. Las acreditaciones no deben quedar como un indicador cumplido, sino como un camino a seguir para mejorar. De igual forma debe haber un reporte que brinde información específica sobre las acciones que se están tomando para atender estas recomendaciones. Los informes anuales de actividades no son suficientes cuando hay mucho discurso, pero poca acción o claridad respecto a la misma.

Debe incrementarse la cantidad de profesores de tiempo completo en la Facultad de Idiomas. La FIUV cumple con solicitar la creación de nuevas plazas de tiempo

completo para profesores de la facultad. La Secretaría Académica ha autorizado la asignación de plazas vacantes por muerte o jubilación, pero estas acciones han llevado a la FIUV a un camino contrario a lo recomendado por los acreditadores externos. Ahora hay más profesores eventuales, cosa que contrasta con la sugerencia de tener más de tiempo completo. Este problema puede ser a nivel institucional, por lo que se debe considerar el modificar esta política para que otras facultades no se vean en una situación similar que limite su operación. Pero nuevamente nos encontramos con un tema que parece ser más sencillo de lo que en realidad es. La asignación de plazas no sólo depende de la UV, sino de las negociaciones que se logren con los sindicatos de trabajadores, la disponibilidad presupuestal y las necesidades de cada facultad. Por eso debe haber una importante intervención de los actores y negociadores políticos dentro y alrededor de la UV.

Comenzar un programa de atención de solicitudes de infraestructura física. Hay proyectos de construcción de espacios en la UV que deben ser llevados a cabo. Pero una vez que estos esfuerzos arrancan, se deben de continuar hasta concluirlos y no dejarlos pausados durante años, como sucede en el Campus Sur de Xalapa. Con mucho menos dinero puede llevarse a cabo la construcción de espacios efectivos que permitan a más miembros de la comunidad académica integrarse a actividades dentro de las instalaciones donde llevan a cabo su labor docente o estudiantil. Lugares como la Unidad de Humanidades cuenta con algunos espacios que pueden ser desarrollados para albergar más cubículos, salones y espacios comunes. Sí, debe haber una negociación con diversos grupos de poder e interés, pero si existe voluntad política y una buena planeación, los espacios pueden continuar siendo accesibles para muchos y funcionales para todos.

Referencias

- Aboites, H. (2003). Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. En M. Mollis (Comp.) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 59-86). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Acosta, A. (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, A. (2015). ANUIES: la política y las políticas. En G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior. 1950-2015* (pp. 47-72). México DF: ANUIES.
- Acosta, E., Alarcón, E. y Pulido, C.A. (s.f.). *Propuesta de un programa de maestría para la profesionalización de la docencia en la Universidad Veracruzana*. Recuperado de: <https://www.repo-ciie.cgfiie.ipn.mx/pdf/c03p174.pdf>
- Acosta, M.M., Coronel, V. y Navarrete, M. (2017). Los Cursos Online Masivos Abiertos (MOOC) como una oportunidad para las PYMES en sus procesos de capacitación. *Polo de Conocimiento*, 2(8), pp. 315-334. DOI: 10.23857/casedelpo.2017.2.8.agos.315-334
- Adams, D. (2002). *The salmon of doubt. Hitchhiking the galaxy one more time*. (Versión libro electrónico ePub).
- Aguilar, J.L. (2013). *Literacidad Digital en el uso de dispositivos digitales portátiles: un estudio comparativo entre estudiantes de las cuatro áreas terminales de la Facultad de Pedagogía en la Universidad Veracruzana Región Xalapa*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Veracruzana: Xalapa, Veracruz.
- Aguilar, L.F. (1992). Estudio introductorio. En L.F. Aguilar, *La hechura de las políticas* (pp. 15-84). México, DF: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L.F. (2010). Introducción. En L.F. Aguilar (Comp.), *Política pública* (pp. 17-60). México DF: Siglo XXI.
- Alcántara, A. y Jiménez, Y. (2012) Políticas de educación superior y producción de conocimientos en México (1980-2011). *Inter-Ação, Goiânia*, 38(2), 363-382, DOI: 10.5216/ia.v38i2.26111
- AIDahdouh, A.A. (2017). Does Artificial Neural Network Support Connectivism's Assumptions? *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 14(3), pp. 3-26. Recuperado de: <https://zenodo.org/record/545695>
- Alejo, P.M., Lang, I.C. y Zapata, E. (2018). El profesor de lenguas frente a los retos de las políticas lingüísticas y la mundialización. En D.G. Toledo, M.S. Montaña, L.M. Villalobos (Coords.), *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en México* (pp. 85-110). México: UABC.
- Alvarado, M.A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción de conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), pp. 59-73.
- Álvarez, G. (2015). La trayectoria de la ANUIES. En G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior. 1950-2015* (pp. 13-46). México DF: ANUIES.
- Amador, R. (2008). Marcos regulatorios de la educación superior a distancia en México. En M. Mena, C. Rama y A. Facundo, *El marco regulatorio de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* (pp. 311-349). Bogotá, Colombia: Virtual Educa.
- Ambris, F. (nov., 2011). Desarrollo de competencia didáctica en la formación continua de docentes de secundaria mediante la aplicación del modelo didáctico en ambientes híbridos de aprendizaje. Trabajo presentado en el XI Congreso de Investigación Educativa, México, DF. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_07/0882.pdf

- AMIPCI. (2016). *1er estudio de educación en línea en México 2016*. Recuperado de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Educacion-en-Linea-en-Mexico/Estudio-de-Educacion-en-Linea-2016/lang,es-es/?Itemid=>
- AMIPCI. (2017). *Educación en línea en México 2017*. Recuperado de: <http://mhapps01.cloudapp.net/amipci/images/EstudioEducacionenLinea2017.pdf>
- Andión, M. (2006) Políticas públicas para la educación superior. *Reencuentro*, 45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004513>
- Animal Político. (2018). *SEGOB emitió nueva alerta de género para Jalisco, pero no ha sido implementada por el cambio de gobierno estatal*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2018/12/jalisco-alerta-genero-implementacion/>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (1989). Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 70, pp. 1-22. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista70_S1A1ES.pdf
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2001). Plan maestro de educación a distancia. México DF: ANUIES.
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2003). *Estudio sobre el uso de las Tecnologías de Comunicación e Información para la virtualización de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2011). *Anuario estadístico de educación superior 2010-2011*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2012). *Anuario estadístico de educación superior 2011-2012*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2013). *Anuario estadístico de educación superior 2012-2013*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2013b). *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C.* Recuperado de: http://www.anuies.mx/media/docs/4_1_1_estatuto-anuies-2013.pdf
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2014). *Anuario estadístico de educación superior 2013-2014*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2015). *Anuario estadístico de educación superior 2014-2015*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2016). *Anuario estadístico de educación superior 2015-2016*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2017). *Anuario estadístico de educación superior 2016-2017*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2017). *Estado actual de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las Instituciones de Educación Superior en México. Estudio 2017*. México: ANUIES.
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2018). *Anuario estadístico de educación superior 2017-2018*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior]. (2019). *La SEP y la ANUIES realizarán seis foros para elaborar propuestas en las Leyes Secundarias de la Reforma Educativa*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/noticias/la-sep-y-la-anui-es-realizarn-seis-foros-para-elaborar-propuestas-en>
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), pp. 171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado - Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educación*, 11(3), 121-133.
- Avello, R. y Marín, V. (2015). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado*, 20(3), pp. 687-713. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100013.pdf>
- Bachrach, P. y Baratz, M.S. (1963). Decisions and nondecisions: An analytical framework. *The American political science review*, 57(3), pp. 632-642. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1952568>
- Balan, J. Y García, A.M. (1996). El sector privado de la educación superior. En R. Kent, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina* (pp. 169-253). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Balcázar, P., González, N.I., Gurrola, G.M. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Toluca, Edo. Mex.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *Buscador de proyectos*. Recuperado de: <https://www.iadb.org/es/projects-search?query%5Bcountry%5D=ME&query%5Bsector%5D=ED&query%5Bstatus%5D=&query%5Bquery%5D=>
- Banco Mundial. (2010). *México: Fortalecimiento del aporte de la educación a la economía del conocimiento*. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/397531468195535014/pdf/96092-BRI-2010Oct25-P101369-P112262-P088728-SPANISH-Mexico-Strengthening-Contribution-Box-391427B-PUBLIC.pdf>
- Banco Mundial. (2013). *Después de la educación media superior: un análisis para el estado de Oaxaca*. México DF: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2018). *México: Evaluación del programa de país. Evaluación del apoyo del Grupo del Banco Mundial a México (2008-17)*. Washington, DC, EUA: Banco Mundial.
- Barboza, Y. (2011). La formación docente en la modalidad de educación a distancia, una demanda de los docentes de la UPEL-IMP. Caso: Extensión El Tigre. *Investigación y Posgrado*, 26(1), Pp. 31-63.
- Barrera, M.R., Vilchis, N. y Castro, A. (sept., 2009). *Las TIC en educación*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Ver.
- Bartolomé, A. (2014). *MOOC: 4+2 años de expectativas y resultados. Comunicación*. Trabajo presentado en el Workshop internacional sobre creación de MOOC con anotaciones multimedia. Organizado por el GTEA, Universidad de Málaga, España. Recuperado de: http://www.lmi.ub.edu/personal/bartolome/conferencias/2014_Bartolome_Mooc.pdf

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book. Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. Estados Unidos de América: Pfeiffer.
- Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela, política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Borromeo, C.A. (nov., 2019). *TIC, políticas educativas y Formación docente en educación superior: elaboración del estado del conocimiento*. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, Acapulco, Gro. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0324.pdf>
- Borromeo, C.A. y Fernández, J.A. (nov., 2019a) *Las políticas educativas en materia tecnológica de la Universidad Veracruzana de cara al 2030 una revisión documental*. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, Acapulco, Gro. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0325.pdf>
- Borromeo, C.A. y Fernández, J.A. (nov., 2019b). *La educación a distancia - De lo tradicional a la virtualidad*. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, Acapulco, Gro. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0326.pdf>
- Borromeo, C.A. (2015). El Perfil Tecnológico de un Profesor de Idiomas en México: Una Revisión de Estándares. *Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 141-158. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/7719/8405>
- Borromeo, C.A. (2016). *Los profesores de Lengua Inglesa y la implementación académica de las TIC*. [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México.
- Borromeo, C.A. (2017). El círculo vicioso del uso de las tecnologías en profesores de Lengua inglesa. En R. López, D. Hernández, y A.J. Bustamante (Coords.), *Háblame de TIC 4* (pp. 143-160). Argentina: Brujas.
- Borromeo, C.A., Fernández, J.A. y Ramírez, A. (2020). La tecnología en la enseñanza de idiomas: evolución a través de los métodos. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 30(76), pp. 133-154. Recuperado de: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/983>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York, EUA: Greenwood.
- Bracho, T. (1995). Gasto privado en educación. México, 1984-1992. *Revista Mexicana de Sociología*, 57(2), pp. 91-119. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3541071>
- Breton, P. (2011). *The culture of the internet and the internet as cult. Social fears and religious fantasies*. Duluth, EUA: Litwin Books.
- Brito, R.A. y Galaz, J.F. (2013) La gestión en los institutos tecnológicos desde la perspectiva de sus académicos. *Revista de la Educación Superior, XLII*(3-4), 189-214.
- Brookfield, S.D. (2000). Transformative learning as ideology critique. En J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (pp. 125-148). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York, NY: Pearson Education.
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. México DF: INALI.
- Brünner, J.J. (2003). *Educación e internet. ¿La próxima revolución?* Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BUAP [Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. (1999). *Reglamento de elección de autoridades personales universitarias*. Recuperado de: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/Consejo_de_Docencia/resources/PDFContent/198/reglamento_eleccion_autoridades_personales_niversitarias.pdf

- Buendía, A. (2015). Los intrincados caminos hacia la calidad de la educación superior. En G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior. 1950-2015* (pp. 173-192). México DF: ANUIES.
- Buenfil, R.N. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sintética*, 35(2010), pp. 1-17. Recuperado de: <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134/932>
- Burton, D.L. (1964). English Education as Scholarly Discipline. *Selected Addresses Delivered at the Conference on English Education*, 2(1964), pp. 1-15. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/40171768>
- Business Insider. (2017). *Two-thirds of the world's population are now connected by mobile devices*. Recuperado de: <https://www.businessinsider.com/world-population-mobile-devices-2017-9>
- Busseniers, P., Hernández, R. y Núñez, P. (2014). La deserción de los estudiantes de Lengua Inglesa desde la perspectiva de la institución. En M.M. Hernández y O.M. Narváez (Coords.), *La deserción escolar en la Facultad de Idiomas: perspectivas de la comunidad educativa*, pp. 11-36. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/bdh/files/2014/04/Libro_desercion_escolar.pdf
- CAAFI UV [Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana]. (2020). *Nuestros Orígenes*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/caidiomas/origenes/>
- Cabello, A., y Ortiz, E. (2013). Políticas públicas de innovación tecnológica y desarrollo - Teoría y propuesta de educación superior. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 135-172.
- Cabero, J. (2002). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación. En M. Aguilar, J. Farray, y J. Brito (Coords.), *Cultura y educación en la sociedad de la información* (pp. 17-38). España: Netbiblio.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), pp. 186-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291019>
- Cabrera-di-Piramo, C. y Davyt, A. (2017). Relaciones entre modelos de calidad de la educación superior y de políticas de ciencia y tecnología e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(21), 109-122. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100109
- Caldevilla, D. (2010). Nuevas lecturas del concepto de publicidad a partir de las TIC. *Questiones publicitarias*, 1(15), pp. 35-51. Recuperado de: <https://www.questionespublicitarias.es/article/view/v15-caldevilla/82-pdf-es>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y UNESCO.
- Calzadilla, M.E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), pp. 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2868>
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualization of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), pp. 117-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.20.1.8>
- Callejo, J. y Agudo, Y. (2018). MOOC: Valoración de un futuro. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 21(2), pp. 219-241. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20930>
- Cámara de Diputados (1980). *Decreto por el que se adiciona con una fracción VIII el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y cambia el número de*

- la última fracción del mismo artículo. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_092_09jun80_ima.pdf
- Cámara de Diputados. (1999). *Marco jurídico de la autonomía universitaria*. Recuperado de: www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SIA-DPI-04-1999.pdf
- Cámara de Diputados. (2018). *Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Cámara de Diputados. (2018b). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- Cantarell, A. y González, M. (2000a). *Historia de la computación en México I. Una industria en desarrollo*. México DF: Hobbiton.
- Cantarell, A. y González, M. (2000b). *Historia de la computación en México II. Una industria en desarrollo*. México DF: Hobbiton.
- Cantarell, A. y González, M. (2001). *Historia de la computación en México III. Una industria en desarrollo*. México DF: Hobbiton.
- Canto, M. (2010). Introducción. En M. Canto (Comp.), *Participación ciudadana en las políticas públicas* (pp. 17-55). México DF: Siglo XXI.
- Carney, N. y Foss, P. (2008). Student-produced video: two approaches. *English Teaching Forum*, 46 (2), pp. 14-19. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096278>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotski: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), pp. 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), pp. 7-20. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2984/3204>
- Casillas, M.A. (2018). *La reforma de la Ley Orgánica de la UV*. Recuperado de: http://jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=180715_144730_404
- Casillas, M.A. (2020a). *¿El año de Hidalgo en la UV?* Recuperado de: http://jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=200119_110627_614
- Casillas, M.A. (2020b). *El protocolo inútil*. Recuperado de: http://jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=200404_123627_971
- Casillas, M.A. y Ramírez, A. (Coords.) (2014). *Háblame de TIC*. Argentina: Brujas.
- Casillas, M.A. y Ramírez, A. (2015a). *Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización*. México: Tintable.
- Casillas, M.A. y Ramírez, A. (Coords.) (2015). *Háblame de TIC 3*. Argentina: Brujas.
- Casillas, M.A. y Ramírez, A. (nov., 2017). *Enotas para una sociología de la incorporación de las TIC a la educación*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2017, San Luis Potosí, SLP. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0593.pdf>
- Casillas, M.A. y Valencia, K. (2018). *Lo que el proyecto se llevó*. Recuperado de: http://www.jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=180729_122443_326
- Casillas, M.A., Ramírez, A. y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M.A., Casillas (Coords.) *Háblame de TIC* (pp. 23-38). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *The internet galaxy. Reflections on the internet, business and society*. Nueva York, EUA: Oxford University Press.
- Castro, G., Pérez, A.J, Meza, E.A. y Nophal, S.I. (2007). ¿Cuál debe ser el perfil del profesor para la comunicación con el alumno en la educación a distancia? *Innovación Educativa*, 7(39), pp. 19-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421210003>
- CCA. [Centros Comunitarios de Aprendizaje]. (s.f.). *Constructivismo*. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/constructivismo.htm

- Cedeño, M.A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), pp. 1-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44710105.pdf>
- CAAFI (Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas UV). (2018). *Nuestros orígenes*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/caidiomas/origenes/>
- Cerf, V., Dalal, Y. y Sunshine, C. (1974). *Specification of internet transmission control program*. Recuperado de: <https://tools.ietf.org/html/rfc675>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Clarà, M. y Barberà, E. (2013). Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism and cultural psychology. *Distance Education*, 34(1), pp. 129-136. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.770428>
- Clark, B. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Los Ángeles, CA: University of California Press.
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de la TIC en la sociedad del conocimiento. *Revista de Estudios de Comunicación*, 14 (27), pp. 295-318. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2184>
- Coello, C.A. (2003). *Breve historia de la computación y sus pioneros*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. y Solé, I. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, Onrubia e I. Solé (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona, España: Grao.
- CONALEP. (2018). *¿Qué es el CONALEP?* Recuperado de: <http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/Paginas/Que-es-el-CONALEP.aspx>
- Correa, E. (sept., 2009). Análisis del discurso educativo en México y su influencia en la conformación de la identidad en los adolescentes. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponecias/1599-F.pdf
- Crovi, D.M. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas*. México DF: Plaza y Valdés.
- Crovi, D.M. (2006). Educar en la red. Nuevas tecnologías y procesos educativos en la sociedad de la información. *Anuario ININCO / Investigaciones de la Comunicación*, 2(18), Pp. 79-100. Recuperado de: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ai/article/view/5306
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9(enero-junio, 2009), pp. 22-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3047347.pdf>
- Chávez, F.J. y Barrera M.R. (2009). Hacia la identificación de criterios e indicadores de calidad para la educación mediada por las TICs. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 2(1), pp. 7-18. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/47017>
- Chehaybar, E. (Coord.) (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México DF: Plaza y Valdés.
- Daniels, J. Gregory, K. y McMillan, T. (Eds.) (2017). *Digital sociologies*. Bristol, Reino Unido: Policy Press.
- De Majo, O. (2005). El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías. *Didac*, 46, pp. 35-40.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011) (Coords.). *El campo de la investigación educativa*. España: Gedisa.
- Denzin, N. (2001). *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Diario de Xalapa (2019). *Universidad Veracruzana aplicó 11 rescisiones por casos de acoso u hostigamiento sexual*. Recuperado de: <https://www.diariodexalapa.com.mx/local/universidad-veracruzana-aplico-11-rescisiones-por-casos-de-acoso-u-hostigamiento-sexual-4546939.html>
- Diario Oficial de la Federación. (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983
- Diario Oficial de la Federación. (1984). *Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4680072&fecha=26/07/1984
- Diario Oficial de la Federación. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- Diario Oficial de la Federación. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4874791&fecha=31/05/1995
- Diario Oficial de la Federación. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001
- Diario Oficial de la Federación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado de: <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Díaz, J., Cívís, M. y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la educación*, 25(2013), pp. 213-230. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131170/La_gobernanza_de_redes_socio_educativas_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, XXVII(108), pp. 9-30. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2005-108-el-profesor-de-educacion-superior-frente-a-las-demandas-de-los-nuevos-debates-educativos.pdf>
- Diker, G. y Teregi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dirección de Planeación Institucional UV. (2019). *UV Números*. Recuperado de: https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/02/UV_Numeros_Enero_2019.pdf
- Dirección de Proyectos, Construcciones y Mantenimiento UV. (2020). *Programa anual de obras*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dpcm/general/programa-anual-de-obras/>
- Dirección de Recursos Materiales UV. (2020). *Cuenta 7311*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/drm/catalogobienes/catalogos/>
- Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación UV (2020). Oficio respuesta de plataforma de transparencia, Sistema Mkatsiná UV, Solicitud 032/2020. Recuperado de: <http://www.uv.mx/transparencia/acceso/sistema/>
- Dirección General de Tecnologías de Información UV. (2016). *Reglas de operación*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgti/comite-de-ti/#seccion-2>

- Dirección General de Tecnologías de Información UV. (2020). *Oficio respuesta de plataforma de transparencia*, Sistema Mkatsiná UV, Solicitud 105/2020. Recuperado de: <http://www.uv.mx/transparencia/acceso/sistema/>
- Domínguez, P.L. (s.f.). *Metodología activa y aprendizaje autónomo con las TIC*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Dominguez_Sanz/publication/255663977_Metodologia_activa_y_aprendizaje_autonomo_con_las_TIC/links/54afa8b30cf29661a3d5c8f6/Metodologia-activa-y-aprendizaje-autonomo-con-las-TIC.pdf
- Dorey, F. (2018). *Homo sapiens – modern humans*. Recuperado de: <https://australianmuseum.net.au/learn/science/human-evolution/homo-sapiens-modern-humans/>
- Duke, B., Harper, G. y Johnston, M. (2013). *Connectivism as a learning theory for the digital age*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4e0a/641e7cc11e023db7005c29f91cce5632c493.pdf>
- Durán, R., Estay, C. y Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), pp. 77-86. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001>
- E-Consulta. (2018). *Puebla, tercera entidad con más feminicidios y sin alerta de género*. Recuperado de: <http://www.e-consulta.com/nota/2018-10-23/seguridad/puebla-tercera-entidad-con-mas-feminicidios-y-sin-alerta-de-genero>
- E-Consulta. (2018b). *Asegura Yunes que cubrió pagos de deuda entre UV y SAT*. Recuperado de: <http://www.e-veracruz.mx/nota/2018-07-10/estado/asegura-yunes-que-cubrio-pagos-de-deuda-entre-uv-y-sat>
- EEES. (2018). *Desarrollo cronológico*. Recuperado de: <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>
- Ejea, G. (2011). *Política pública, cambio institucional y calidad educativa*. México DF: UAM.
- Facultad de Idiomas UV (FIUV). (2012). *1er informe de actividades 2011-2012*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/idiomas/informes/>
- Facultad de Idiomas UV (FIUV). (2013). *2do informe de actividades 2012-2013*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/idiomas/informes/>
- Facultad de Idiomas UV (FIUV). (2014). *3er informe de actividades 2013-2014*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/idiomas/informes/>
- Facultad de Idiomas UV (FIUV). (2019). *Cuarto informe de actividades 2018-2019*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/idiomas/files/2020/01/IV-Informe.pdf>
- Facultad de Idiomas UV. (2016). *1er informe de actividades*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/idiomas/files/2016/09/DIRECCION-FAC-IDIOMAS-INFORME-ACT.-2015-2016.pdf>
- FESAPAUV. (2020) *Asamblea Extraordinaria Estatal*. Recuperado de: <http://fesapauv-estatal.org/aee19/>
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fresán, M. (2007). Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio. *Reencuentro*, 50(diciembre), pp. 52-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005008>
- Fuentes, O. (1984). *La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa*. (Documento interno, MIE).
- Galaz, J.F. y Extévez, E.H. (2015). La ANUIES y la profesión académica mexicana: entre el discurso y la acción institucional. En G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior. 1950-2015* (pp. 349-372). México DF: ANUIES.
- García, A., Hernández, A. y Recaman, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de

- profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), pp. 161-188. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/fffa3a2755e8ccb6bf2225b18a3ed251/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=85370>
- García, V. y Ruiz, T.L. (sept., 2009). *La normatividad de modalidades no convencionales, necesidad impostergable*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Garrett, N. (2009) Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 719-740. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x>
- Garzón, R. (sept., 2009). *Actitudes de los profesores en torno al uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - El caso de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Garzón, R. (2014). Políticas públicas de inclusión de las TIC en la educación superior mexicana. *Revista de Pedagogía*, 35-36(97,98), 92-107. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65935862007.pdf>
- Gayosso, B. (2003). Cómo se conectó Mexico a la Internet. La experiencia de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 4(5), pp. 1-17. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.4/num3/art5/jul_art1.doc
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), pp. 12-16. Recuperado de: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25195/1/07_02_emerging.pdf
- Gómez, P. y Monge, C. (2016). La innovación educativa a través del teléfono móvil: el estado de la cuestión. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 17(2), pp. 51-68. Recuperado de: <https://journals.epistemopolis.org/index.php/textos/article/view/1201/759>
- Gömlöksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), pp. 71-77. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101912>
- González, E.O. y Castillo, A. (2011). *Aplicación, compromisos, retos y limitantes del uso de habilidades tecnológicas desarrolladas en un proceso de formación por enseñanza situada en el profesorado de educación superior*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- González, J.S., Lozano, F. y Ramírez, M.S. (2011). *Uso de tecnología en ambientes de aprendizaje de educación básica - ¿Por qué no basta con infraestructura tecnológica y capacitación?* Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Granados, O. (2018). *Reforma educativa*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Greybeck, B., Moreno, M.G. y Peredo, M.A. (2008). Reflexiones acerca de la formación docente. *Revista Educar*, 5, Pp. 15-22. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero5/reflexiones.htm
- Gruba, P. y Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Guerrero, A.M. (junio, 2005). *La profesión del profesor debe innovarse. El profesor como actor del cambio tecnológico*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional de Educación Superior. Virtual Educa 2005.
- Gutiérrez, S. (1999). Discurso político y argumentación. *Tercer Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso, Santiago de Chile*. Recuperado de http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/72Gutie.pdf
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Malasia: Pearson Education Limited.

- Hellenic Parliament. (2008). *The constitution of Greece*. Recuperado de: <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/001-156%20aggliko.pdf>
- Helsel, D.G. (1989) Information and Communication Technology Is Key to Higher Education's Goals. *NACTA Journal*, 33(3), pp. 5-8. Recuperado de: https://www.nactateachers.org/attachments/article/987/Helsel_NACTA_Journal_September_1989.pdf
- Heras, L. (2005). La política de educación superior en México: Los programas de estímulo a profesores e investigadores. *EDUCERE*, 9(29), pp. 207-215. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602909.pdf>
- Hernández, A.C. (Coord.) (2017). *Diagnóstico de la educación superior a distancia 2015*. México DF: ANUIES.
- Hernández, R.M. (2002). La política de la ciencia y la tecnología en México. La educación científico-técnica y la formación de los recursos humanos. *Revista de la Facultad de Economía-BUAP*, VII(20), 87-94.
- Hernández, O. Cab, V.M. y Barrera, M.E. (2007). *Perfil actual del profesor universitario para participar en programas no presenciales*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación.
- Hernández, R., Pérez, M.R. y Acosta, E. (2012). *Gestión del aprendizaje: referente innovador para la formación de académicos en la Universidad Veracruzana*. Ponencia presentada en el "II Congreso Internacional de Educación Superior. La formación por competencias".
- Hernández, S.R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), pp. 26-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>
- Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg, Alemania: Oldenburg Universität.
- Holland, V.M. y Fisher, F.P. (Eds.) (2008). *The path of speech technologies in Computer Assisted Language Learning. From research towards practice*. Nueva York, EUA: Routledge.
- Howatt, A.P.R. (1982). Language teaching must start afresh! *Oxford Journals*, 36(4), pp. 236-268. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/36.4.263>
- Howatt, A.P.R. y Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language and History*, 57(2014) pp. 75-95. DOI: <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.N. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ibarra, A.M. y Fuentes, E. (2009). El profesorado de la universidad contemporánea - Reflexiones y apuntes para la construcción de un nuevo perfil. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*. XXIII(64), pp. 41-50. Recuperado de: https://www.univa.mx/publicaciones/revistas/2009/Mayo_2009.pdf
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación]. (2018). *La Reforma Educativa: reflexión y debate*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G11_ESP.pdf
- INEGI. (2001). *Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2001*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/modutih/2001/default.html#Tabulados>
- INEGI. (2014). *Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2014*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/modutih/2014/default.html>
- INEGI. (2018). *En México 71.3 millones de usuarios de internet y 17.4 millones de hogares con conexión a este servicio: ENDUTIH 2017*. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDUTIH2018_02.pdf

- INTEF. (s.f.). *Modalidades de la educación de personas adultas. Unidad 1 - Educación presencia y a distancia*. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd_09/cursofor/pdf/pdf1.pdf
- Internet Society. (1997). *A brief history of the internet*. Recuperado de: <https://www.internetsociety.org/internet/history-internet/brief-history-internet/>
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona, España: Herder.
- ISTE [International Society for Technology in Education]. (2008). *ISTE Standards for teachers*. Recuperado de: https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_iste_standards-t_pdf.pdf
- ITU. [International Telecommunications Union]. (2019). *Statistics*. Recuperado de: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>
- Iturriaga, J.E. (2001). La creación de la Secretaría de Educación Pública. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 157-165). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Izcarra, S.P. y Andrade, K.L. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y práctica*. Ciudad Victoria, Tamps.: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Jadin, T. y Gaisch, M. (2014). Extending the MOOCversity: A multi-layered and diversified lens for MOOC research. *Conference: European MOOCs Stakeholder Summit*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/288658163_Extending_the_MOOCversity_A_multi-layered_and_diversified_lens_for_MOOC_research
- Jensen, M. (2005). *A brief history of weblogs*. Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20060824162316/http://www.cjr.org/issues/2003/5/blog-jensen.asp?printerfriendly=yes>
- Johnson, K. (1981). *Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach*. Essex, Inglaterra: Longman.
- Jordan, G. y Dudeney, G. (2011). *Whatever happened to CALL*. TESOL-Spain Annual Convention. Madrid, España.
- Juárez, J.M. y Comboni, S. (2007). La calidad de la educación en el discurso político-académico en México. *Reencuentro*, 50, Pp. 60-72. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005009>
- Kaas, J.H. (2012). The evolution of brains from early mammals to humans. *Wires Cognitive Science*, 4(1), pp. 33-45. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3606080/> doi: 10.1002/wcs.1206
- Kasl, E. y Elias, D. (2000). Creating new habits of mind in small groups. En J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (pp. 229-252). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Keats, D. (1992). *La entrevista perfecta*. México, DF: Editorial PAX.
- Kell, A. y Schmidt, A. (1989). Computers, information and communication technology within society--Educational-political and pedagogical reactions to new demands. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(5).
- Kent, R. (2002). Las políticas de evaluación. En R. Kent (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos* (pp. 169-253). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Kent, R. (2005). The transformations in Mexican higher education in the 1990s. *International Higher Education*, 38, pp. 15-16. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2005.38.7458>
- Kent, R. (2009a). Una visión conceptual de los procesos de cambio en las políticas y los sistemas de educación superior. En R. Kent (Coord.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización* (pp. 13-38). México DF: ANUIES.
- Kent, R. (2009b). La economía política de la educación superior durante la modernización. En R. Kent (Coord.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización* (pp. 39-92). México DF: ANUIES.

- Kent, R. (2009c). Las políticas públicas y la educación superior en el estado de Puebla. En R. Kent (Coord.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización* (pp. 205-250). México DF: ANUIES.
- Kent, R. (Comp.) (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Kent, R. y Acosta, A. (2009). Jalisco: La disputa sobre la legitimidad de la acción gubernamental. En R. Kent (Coord.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización* (pp. 135-176). México DF: ANUIES.
- King, A.R. y Brownell, J.A. (1966). *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge. A Theory of Curriculum Practice*. Nueva York, EUA: Wiley.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), pp. 104-123. DOI: 10.1177/1541344608322678.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. e Hinojosa, M. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en actores, sus recursos y las instituciones. *Ciencia política*, 3(Enero-Junio), Pp. 6-29. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17521>
- Kop, R. y Hill, A. (2008). *Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past?* Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>
- Kraemer, K. L., Dedrick, J., y Sharma, P. (2009). One laptop per child: Vision vs. Reality. *Communications of the ACM*, 52(6), 66. doi:10.1145/1516046.1516063
- Kuhn, T.S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kurtz, T.E. (1981). BASIC session. En Association for Computer Machinery, *History of programming languages*, pp. 515-537. Recuperado de: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1198404>
- Ladrón de Guevara, S. [SaraLdeG] (09 de diciembre de 2019) Ya está disponible en nuestro portal el Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana. Les invito a conocerlo en: <http://bit.ly/ProtoGenUV> Los mecanismos de participación se encuentran en: <http://bit.ly/2RCxKGa> [Tweet] Recuperado de: <https://twitter.com/SaraLdeG/status/1204074143693459457>
- Lafarga, L.E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *História da Educação*, 16(38), pp. 43-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347003>
- Lagunes, A., Torres, C.A., Angulo, J., y Martínez, M.A. (2017). Exploration toward Mobile Learning in University Students. *Formación universitaria*, 10(1), 101-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100011>
- Lahera, E. (1999). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas/CEPAL.
- Lasswell, H. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. En L. Bryson (Ed.), *The Communication of Ideas*, (pp. 215-228). Recuperado de: <https://pracownik.kul.pl/files/37108/public/Lasswell.pdf>
- Lasswell, H.D. (2000). La orientación hacia las políticas. En L.F. Aguilar, *El estudio de las políticas públicas* (pp. 79-104). México DF: Miguel Ángel Porrúa.
- Latapí, P. (1996). Acuerdos y desacuerdos con la reseña de la OCDE. *Revista de la Educación Superior*, 98(25).
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Legorreta, B.P. (s.f.). *Aprendizaje centrado en el estudiante*. Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de:

- https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57023867/Tema2_aprendizaje_centrado_estudiante.pdf?1531938015=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAprendizaje_centrado_en_el_estudiante.pdf&Expires=1598387050&Signature=V3b8VsfjsQkhgvQrgeQOv7Xbh9VXYvR3JtFuUgGz2TcWjnhJ3zKf1C9f4a2yqH2Rymt-kH7VCgjSPAta0IJnroX3nPV3j1aDZ20eYejA2UCZxa547VeD36lgj-H5Yzy9vu2qaG8YCeNhYtpY~dU0lnEaH20vH7ZaUQPszD4zaJW5JCRsHNmBEtRkzUQm~kQlqQlvZfooTbfyr-SjP22Nfmz3218wAS1KfxjM4vM1EFjRcWsg~eT~2qEG2GiAIXfGN5XIR-BSvKUcGrFTmD2A9KLHzjx94gpP3SWc9rjovuEU95DOYdfSuM4Zgl4tsdkEYnhuNgR71lu4zn23DtdLhQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Lepi, K. (2012). *A Simple Guide To 4 Complex Learning Theories*. Edudemic. Connecting education-technology. Recuperado de: <https://dalelopez.wordpress.com/2013/04/17/a-simple-guide-to-4-complex-learning-theories/>
- Lerís, D. y Sein-Echaule, M.L. (2011). La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187(Extra 3), pp123-134. doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3135
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted Language learning. Context and conceptualization*. Nuevo York, EUA: Cambridge University Press.
- Levy, M. y Hubbard, P. (Eds.) (2006). *Teacher education in CALL*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions. Options and Issues in Computer Assisted Language Learning. ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Library of Congress. (2009). *Finland: Broadband Access to Be a Legal Right*. Recuperado de: <http://www.loc.gov/law/foreign-news/article/finland-broadband-access-to-be-a-legal-right/>
- Living Internet. (2018). *ARPANET – The First Internet*. Recuperado de: https://www.livinginternet.com/i/ii_arpanet.htm
- Lizarazo, D. y Andión, M. (2013). *Símbolos digitales. Representación de las TIC en la comunidad escolar*. México DF: Siglo XXI.
- López, F. (2003). El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis (Comp.) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 39-58). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- López, J.R., González, E.O. y López, R. (2018). Formación y uso de TIC en educación superior: opiniones del profesorado. *CPU-e*, julio-diciembre(2018), Pp. 33-59.
- López, M.A. (2004). *Actitud de un grupo de docentes universitarios hacia el desarrollo de cursos presenciales apoyados en una Plataforma Virtual de Aprendizaje después de haber recibido capacitación al respecto*. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/actitud-de-un-grupo-de-docentes-universitarios-hacia-el-desarrollo-de-cursos>
- López, R. y Ramírez, A. (2016). Políticas de equipamiento tecnológico en Educación Superior: reflexiones y orientaciones. *Debate Universitario*, 5(9), 53-67. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/infraestructura_RL_ARM.pdf
- López, R., Hernández, D. y Bustamante, A.J. (Coords.) (2017). *Háblame de TIC 4*. Argentina: Brujas.
- Lupton, D. (2013). *Digital sociology: beyond the digital to the sociological*. Conferencia presentada en The Australian Sociological Association 2013 Conference en la Universidad Monash, 27 de noviembre de 2013. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/259001463>
- Lupton, D. (2014). *Digital sociology*. Abingdon: Routledge.

- Lustig, N. (1987). Crisis económica y niveles de vida en México: 1982-1987. *Estudios económicos*, 2(4), pp. 227-249. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40311212>
- Lynn, L.E., Heinrich, C.J. y Hill, C.J. (2000). Studying governance and public management: challenges and prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2000). DOI: 10.1093/oxfordjournals.jpart.a024269
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México - El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, XXII(87), pp. 51-57. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- Maldonado, A. (2003). *Organismos internacionales a partir de 1990 en México*. En P. Ducoing, *Sujetos, actos y procesos de formación. Tomo I.* (pp. 363-397). México DF: COMIE.
- Malee, R. y Maldonado, A. (2014). *Organismos internacionales y políticas en educación superior*. México DF: ANUIES.
- Malo, S. y Morley, S. (1995). *La educación superior en América Latina. Testimonios de un seminario de rectores*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. España: Universidad de Sevilla.
- Martínez, K.P. (2015). La educación superior en la era de Internet: nuevas ecologías de aprendizaje. En A. Ramírez y M.A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC 2* (pp. 39-54). Argentina: Brujas.
- Martínez, K.P. (2017). La incorporación de las TIC en las políticas públicas para la educación superior en México. En R. López, D. Hernández, y A.J. Bustamante (Coords.), *Háblame de TIC 4* (pp. 19-37). Argentina: Brujas.
- Mathieson, D.E. (1971). *Correspondence study: A summary review of the research and development literature*. Syracuse, N.J.: National Home Study council/ERIC clearing house on adult education.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. Toronto, Canadá: Universidad de Toronto.
- Melody, W.H., Mansell, R.E. y Richards B.J. (1986). *Information and communication technologies: Social science research and training: Volume I. An over-view of research*.
- Mendoza, J. (2018). *Subsistemas de educación superior. Estadística básica 2006-2017*. Ciudad de México: UNAM.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos/UIA.
- Merriam Webster. (2018). *Diccionario del idioma inglés*.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: women's re-entry programs in community colleges*. Nueva York, EUA: Universidad de Columbia.
- Mezirow, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), pp. 169-175. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0001848189039003005>
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative dimensions of adult learning*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991b). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41(3), pp. 188-192. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0001848191041003004>
- Mezirow, J. (1996). Beyond Freire and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46(4), pp. 237-239.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (pp. 3-34). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2008). An overview of transformative learning. En P. Sutherland y J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning. Concepts and contexts* (pp. 24-38). Nueva York, NY, EUA: Routledge.
- Mezirow, J. and Associates. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Moe, R. (2015). The brief and expansive history (and future) of the MOOC: Why two divergent models share the same name. *Current issues in emerging eLearning*, 2(1). Recuperado de: <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol2/iss1/2>
- Monge, C. (1965). *Educación y desarrollo humano*. Costa Rica.
- Monje, E.M. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿El final de una era? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(2012), pp. 203-212. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1136>
- Monroy, E.M., Cantú, M. y Ramírez, A. (2017). Saberes digitales y recursos educativos abiertos: dos grandes retos para la formación docente. *ECEDIGITAL. Revista de ciencias de la educación*, 7(12), pp. 101-122.
- Morales, A. T. y Olguín, P. A., Ramírez Martinell, A. (2016). Comparativa disciplinar de la comunicación y colaboración del profesorado universitario a través de las TIC. *Revista Ensayos Pedagógicos. Edición Especial: Las redes sociales digitales en la educación del siglo XXI*, 151-167. Recuperado de: http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/redes_tere_pablo206.pdf
- Moreira, M.A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Moreno, S. (2001). El porfiriato. Primera etapa (1878-1901). En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 83-115). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, H. y Rodríguez, R. (2012). La educación y el futuro. En J. Narro, J. Martuscelli y E. Barzana, *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional* (pp. 56-79). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Neave, G. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental. *Universidad Futura*, 2(5).
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Estados Unidos: Alfred A. Knopf.
- Nunan, D. (2004). *The learner-centered curriculum: A study in second language teaching*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico]. (1994). *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología en México*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (1996). *Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*. París, Francia: OCDE.
- OCDE. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. París, Francia: OCDE.
- OCDE. (2012). *El aumento del gasto privado en la educación, especialmente en la superior, ¿está relacionado con una menor financiación pública y un acceso menos equitativo?* Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202012--N%C2%B08%20ESP.pdf>
- OCDE. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264239555-en.pdf?expires=1551743884&id=id&accname=guest&checksum=8FAAC7B322630EF756B79AC59659520E>
- OCDE. (2018). *Accession to the organisation*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/legal/accession-process.htm>
- Olmedo, B.A., Alvarado, B.H.M., Delgado, E., Montero, C.S.A., Cárdenas, F.J.L., Mora, A.B., Hernández, E. (2016). Desempeño estudiantil con el aprendizaje basado en problemas: habilidades y dificultades. *Revista Cubana de Medicina General Integral*,

- 32(2), pp. 290-299. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70103>
- Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(3), Pp. 73-97. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898003>
- ONU. (2016). *Oral revisions of 30 June*. Recuperado de: https://www.article19.org/data/files/Internet_Statement_Adopted.pdf
- Passey, D. (2016). Nuevas formas de enseñar usando tecnología. En M.A. Casillas y A. Ramírez (Coords.), *Háblame de TIC 3* (pp. 9-20). Argentina: Brujas.
- Pastor, A. (2005). La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. *Revista de la educación superior*, XXXIV(4), pp. 77-93.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2011). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *ReLingüística aplicada*. Recuperado de: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Payá, A. y San Martín, A. (2017). Los MOOC como dispositivos de producción y reproducción del conocimiento. Una lectura crítica. *@tic. revista d'innovació educativa*, 18(Primavera, Enero-Junio), pp. 31-37.
- Paz, S. (s.f.). *Tradiciones en la investigación – Cualitativa*. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf?1466595700=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1598415207&Signature=REPCHisq6sOCNOpryGFHXJJsy0J7IRhj0OFkb20z7KrWII CgfP4tK0QRxyeGjqoz3eyU4OVvz78wpRgkjpRjva5bYQhadHjqSSwkXYhs1Hhj8hfV7YC-zzzVwtBKA vVHE~cSQWpRAO~EjqvelM7i38D48LrmNzOTgV0wB9AOiGtdUrb2TpOeC DIOUNpdcBQc~noqaxQgBH2LdrzGnyGmHzFyE7~cnoICYH2CZ--g7AskjzoVQkwnT9boJpD7IKS2R~eDk9Hp~lxxY0gWmI9wcrTA66p~dgZP9ovtvcwdQSj VphIChgoUGXMtE4gvieB8Z9HSsXOZFGV418eoQipPsg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Pérez, R.L. (2008). El gobierno de la Universidad Veracruzana (Periodo 1944-2002). En M.A. Casillas y J.L. Suárez, *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana* (pp. 359-428). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.
- Piñango, R. (2003). Políticas públicas para orientar el rumbo de un país. En J. Kelly, *Políticas públicas en América Latina. Teoría y práctica* (pp. 249-277). Caracas, Venezuela: Ediciones IESA.
- Piper, A. (1987). Helping learners to write: a role for the word processor. *ELT Journal*, 41(2), pp. 119-125.
- Plumas Libres. (2017) *Catedráticos de Pedagogía UV denuncian asignación de plazas a modo en evento donde asistió Miguel Ángel Yunes Linares*. Recuperado de: <https://plumaslibres.com.mx/2017/03/31/catedraticos-pedagogia-uv-denuncian-asignacion-plazas-modo-evento-donde-asistio-mayl/>
- Plumas Libres. (2020) *Denuncian convocatoria a modo en la UV para otorgar plaza a amigo de director de la FCAS*. Recuperado de: <https://plumaslibres.com.mx/2020/03/05/denuncian-convocatoria-a-modo-en-la-uv-para-otorgar-plaza-a-amigo-de-director-de-la-fcas/>
- Pope, S.M. (1996). *Wanting to be something more: transformations in ethnically diverse working class women through the process of education*. (Tesis doctoral). Los Ángeles, CA, EUA: Fielding Institute.
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2012a). *Numeralia I, 2012*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>

- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2012b). *Numeralia II, 2012*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2013a). *Numeralia I, 2013*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2013b). *Numeralia II, 2013*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2014a). *Numeralia I, 2014*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2014b). *Numeralia II, 2014*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2015a). *Numeralia I, 2015*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2015b). *Numeralia II, 2015*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/datos-de-participacion/>
- ProFA [Programa de Formación de Académicos UV]. (2018). *Numeralia II, 2018*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/formacionacademica/files/2019/08/Numeralia-2018-2.pdf>
- Pulido, C.A. (2017). *La formación de académicos en la Universidad Veracruzana con miras al 2021*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2018/12/Propuesta-ProFA-2018-2021.pdf>
- RAE. (2018). *Inacción*. (Definición de diccionario). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=LA7GrzX>
- RAE. (2019). *Catalizador*. (Definición de diccionario). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=7u7a3hj>
- Ramírez, A. y Casillas, M. (2014). *Hojas de trabajo de los saberes digitales. Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior*. Recuperado de: http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas_saberes_digitales/
- Ramírez, A. y Casillas, M.A. (2015). *Incorporación de las TIC al currículum Universitario*. Recuperado de: https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2015/06/martinell_fai_2015.pdf
- Ramírez, A. y Casillas, M.A. (2016). Taller para la incorporación de las TIC al currículum universitario. En E. Morales, M. Moranchel, A. Quiñónez, y B. Ángeles. (Coords.), *Las TIC en la Universidad* (pp. 143-150). México: Grupo Editorial Hess.
- Ramírez, A. y Casillas, M.A. (Coords.) (2015). *Háblame de TIC 2*. Argentina: Brujas.
- Ramírez, A. y Maldonado, G.A. (2015). Multimodalidad en Educación Superior. En A. Ramírez y M.A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC 2* (pp. 19-38). Argentina: Brujas.
- Ramírez, A., Casillas, M. A. y Contreras, C. C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Revista Debate Universitario*, 3(5),123-138. Recuperado de: <http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/ARM-TIC-en-idiomas.pdf>
- Ramírez, A., Casillas, M.A. y Aguirre, I.R. (2018). Habilitación tecnológica de profesores universitarios y docentes de educación básica. *Apertura*, 10(2), pp. 124-139. doi: <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v10n2.1368>
- Ramírez, M.E., Suárez, L. y Ortega, P. (2010). *A las investigaciones sobre las innovaciones educativas para la profesionalización docente en el IPN*. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/las-investigaciones-sobre-las-innovaciones-educativas-para-la-profesionalizaci-n>
- Ramos, C. (1977). *Enrique C. Rébsamen. Ideólogo educativo*.
- Redacción Conecta. (2018). *En el Tec, México se conectó por primera vez a la Internet #75añosTec*. Recuperado de: <https://tec.mx/es/noticias/nacional/institucion/en-el-tec-mexico-se-conecto-por-primera-vez-la-internet-75anostec>
- Repetto, F. (2001). *Gestión pública y desarrollo social en los noventa: Las trayectorias de Argentina y Chile*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Prometeo.

- Reséndiz, D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*. México DF: Siglo XXI.
- Reuters. (2009). *Spain govt to guarantee legal right to broadband*. Recuperado de: <https://www.reuters.com/article/spain-telecoms/spain-govt-to-guarantee-legal-right-to-broadband-idUSLH61554320091117>
- Reyes, M.R. (2012). *Creencias pedagógicas y tecnología educativa*. México DF: Bonilla Artigas.
- Rhodes, R.A.W. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political studies*, XLIV(1996), pp. 652-667. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Richards, J.C. (2011). *Competence and performance in language teaching*. Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1986). *Methods and approaches in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Schmidt, R.W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4a Ed.). Gran Bretaña: Routledge.
- Rivas, P. (2004). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Educere*, 8(24), Pp. 57-62.
- Robles, O.A. (1999). *Evolución de internet en América Latina y el Caribe*. Memoria de "Simposio Latinoamericano y del Caribe: Las tecnologías de información en la sociedad. Aguascalientes, México, 1999". Recuperado de: http://www.geocities.ws/admm2001ve/sistemasg/local/info18/evoluci_internet.pdf
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (Comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez, E. (junio, 2005). *La docencia en la era digital: Una propuesta de formación para el uso de nuevas tecnologías*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional de Educación Superior. Virtual Educa 2005.
- Rodríguez, O. (2014). *Recorrido de la UNAM por su autonomía*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2014/10/23/opinion/026a2pol>
- Rojas, I.R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación - Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), pp. 277-297. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Román, M. y Murillo, F.J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educ. Pesqui*, 40(4), pp. 869-895. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121528>
- Romero, R.M., Lara G. y Rico, A. (2011). Consideraciones básicas en la gestión de tecnología. En D. Gómez (Coord.), *Prospectiva e innovación tecnológica* (pp. 14-38). México DF: Siglo XXI.
- Roque, E. (2016) La educación a distancia como estrategia de política pública en la educación superior en México. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, XXX(40), 28-39.
- Rose, R. (1984). *Understanding big government: the programme approach*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Roser, M. y Ortiz, E. (2019a). *Primary and secondary education*. Recuperado de: <https://ourworldindata.org/primary-and-secondary-education#enrollment>
- Roser, M. y Ortiz, E. (2019b). *Tertiary education*. Recuperado de: <https://ourworldindata.org/tertiary-education#enrollment-in-tertiary-education>
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rueda, M. (2015). La ANUIES y la evaluación de la docencia. En G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior. 1950-2015* (pp. 373-386). México DF: ANUIES.
- Russell, T. (2001). *The no significant difference phenomenon: a comparative research annotated bibliography on technology for distance education*. Montgomery, Alabama, EUA: IDECC.
- Salado, L. I., Ramírez, A. y Ochoa, R. I. (2017). Saberes digitales en universidades del noroeste de México: Conocimientos digitales en universidades públicas en el noroeste de México. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*. 5(2), 127-136. Recuperado de: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion/article/view/1492>
- Salado, L.I. (2014). Más computadoras, ¿mejor calidad educativa? Las políticas de inclusión digital en el sistema educativo mexicano. *Heurística Jurídica*, 4(9), pp. 49-64. Recuperada de: <http://www.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/Documents/Heuristica/HEURISTICA%209.pdf#page=49>
- Salas, M.W. (s.f.). *Orígenes de Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de: http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/001_historia.pdf
- Salinas, C. (1989). Educación superior. *Universidad Futura*, 1(1), pp. 60-63.
- Salsbury, T. y Crummer, C. (2008). Using teacher-developed corpora in the CBI classroom. *English Teaching Forum*, 46 (2), pp. 28-37.
- Sandoval, E. (2011). *Topologías de red*. Huejutla, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Santiago, J.M. y Mungarro, J.E. (2009). *Estrategias didácticas incorporadas en el uso de la plataforma Moodle para la profesionalización de docentes en regiones serranas del estado de Sonora*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponecias/1284-F.pdf
- Schwienhorst, K. (2008). *Learner autonomy and CALL environment*. Nueva York, EUA: Routledge.
- Secretaría de Administración y Finanzas de la Universidad Veracruzana. (2019). *Información financiera-presupuestal*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/informacionpublica/>
- Secretaría de Gobernación. (2018). *Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inmujeres/es/acciones-y-programas/alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-80739>
- Segovia, C. y Cabello, J.P. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Lex*, 19(XV). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6043556.pdf>
- Selwyn, N. (2019). *What is digital sociology?* Cambridge Reino Unido: Polity Press.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (s.f.). *Reforma educativa. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/Padres%20de%20familia/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1993). *Ley general de educación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2008). *Manual de organización general de la Secretaría de Educación Pública*.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2019). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22969>
- Servicios Tecnológicos UV. (2019a). *Preguntas frecuentes*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgti/preguntas-frecuentes/#seccion-2>
- Servicios Tecnológicos UV. (2019b). *TIC en números*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/numeralia-ti/>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Recuperado de: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. (Traducción de Diego E. Leal Fonseca). *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Recuperado de: clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. España: Taurus.
- Sin Embargo. (2017). *La Universidad Veracruzana se redujo a una “escuelita”, donde hasta plazas venden: Colectivo*. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/24-06-2017/3247708>
- Sistema Nacional de Educación a Distancia [SINED]. (2017). *Programa indicativo para el desarrollo de la educación superior en México: PIDESAD 2024*. Ciudad de México: SINED. Recuperado de: <http://sined.mx/sined/files/acervo/PIDESAD.pdf>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- StatCounter. (2019). *Desktop vs Mobile vs Tablet Market Share Worldwide. Jan 2009 - Feb 2019*. Recuperado de: <http://gs.statcounter.com/platform-market-share/desktop-mobile-tablet/worldwide/#monthly-200901-201902>
- Statista. (2019a). *Number of smartphone users worldwide from 2014 to 2020 (in billions)*. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>
- Statista. (2019b). *Number of tablet users worldwide from 2013 to 2021 (in billions)*. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/377977/tablet-users-worldwide-forecast/>
- Stenske, T.A. (1990). *The organization of enterprises taking particular account of the information and communication technology*. Bonn, Alemania: Bonn Universität.
- Subirats, J. (1989). *Análisis de Políticas Públicas y Eficacia de la Administración*. Madrid, España: Editorial Imprenta Nacional del Boletín del Estado.
- Taylor, E.W. (2000a). Analyzing research on transformative learning theory. En J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (pp. 285-328). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Taylor, K. (2000b). Teaching with developmental intention. En J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (pp. 151-180). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- The Seattle Times. (1995). *Microsoft Suggests \$209.95 Retail Price For Windows 95*. Recuperado de: <http://community.seattletimes.nwsources.com/archive/?date=19950607&slug=2125167>

- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Estados Unidos: Bentam Books.
- Toledo, D.G., Montaña, M.S., López, I. y Martínez, E. (2018). La política lingüística y formación del profesor en Baja California. Una mirada desde la universidad. En D.G. Toledo, M.S. Montaña, L.M. Villalobos (Coords.), *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en Mexico* (pp. 85-110), México: UABC.
- Torres, A. (2001). *La formación, en ambientes virtuales, de docentes tutores para los sistemas de educación superior a distancia*. Trabajo presentado en el Foro Nacional de Educación a Distancia. Construyendo ambientes de aprendizaje en Educación a Distancia.
- Torres, C.A. (2009). El papel de ProFA (Programa de Formación de Académicos) en la incorporación de la tecnología Web 2.0 en la Universidad Veracruzana, México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(1), pp. 1-11.
- Torres, S.A., Ruíz, D. y Meza, L.D. (2017). Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de CONACYT - Una mirada desde las políticas públicas y los académicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(21), 3-23. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100003
- Trading Economics. (2018). *Inflation rate – World*. Recuperado de: <https://tradingeconomics.com/country-list/inflation-rate?continent=g20>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1), pp. 82-84. Recuperado de: http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELy2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the_flipped_classroom_article_2.pdf
- Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de internet*. España: Paidós.
- UANL-DIT [Universidad Autónoma de Nuevo León, Dirección de Tecnologías de Información]. *La calidad en los servicios de TI: Experiencias de la UANL*. Recuperado de: https://youtu.be/o_j4hIR9UCg
- UNADM [Universidad Nacional a Distancia de México]. (2019). *Antecedentes*. Recuperado de: <https://www.unadmexico.mx/index.php/2015-09-09-22-32-08/antecedentes>
- UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México]. (2014). *Modelo educativo del SUAyED de la UNAM*. Recuperado de: http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/MODELO_SUAYED.pdf
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias políticas y estratégica*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2004). *La Educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2012). *Activando el aprendizaje móvil: Temas globales*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216451_spa

- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2016a). *Políticas de ciencia, tecnología e innovación sustentable e inclusiva en América Latina*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2016b). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2018). *Basic texts*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002617/261751e.pdf>
- Universidad de Cambridge. (2014a). *Cambridge English Teaching framework - Categories and components*. Recuperado de: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>
- Universidad de Cambridge. (2014b). *Cambridge English Teaching framework - Full level descriptors*. Recuperado de: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>
- Universidad de Colima. (2012). *Revisión del proceso de evaluación docente por los estudiantes*. Recuperado de: <https://portal.uco.mx/content/micrositios/118/file/evaluacionDocente.pdf>
- Universidad de Valencia. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Recuperado de: <https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20ESuperior%20UV.pdf>
- Universo. (2004). *Podría la UV2 colocar a la Universidad entre las dos mejores del país*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/universo/139/Internautas/internautas1.htm>
- Universo. (2005). *La UV virtual ofrecerá ocho licenciaturas en septiembre*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/universo/177/infgral/infgral01.htm>
- Universo. (2016). *Gobierno del Estado asume obligaciones de pago de UV con SAT*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/prensa/general/gobierno-del-estado-asume-obligaciones-de-pago-de-uv-con-sat/>
- Universo. (2018). *UV incorporará un cuarto eje de saberes digitales a la formación profesional*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/prensa/banner/uv-incorporara-un-cuarto-eje-de-saberes-digitales-a-la-formacion-profesional/>
- Universo. (2020). *Nuevamente, SETSUV y UV lograron acuerdo y conjuran la huelga*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/prensa/general/nuevamente-setsuv-y-uv-lograron-acuerdo-y-conjuran-la-huelga/>
- Urrutia, M.E., Barojas, J., Torres, R. y Martínez, A. (2008). *Evaluación de la docencia en una organización educativa para la formación de recursos humanos*. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/10811.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (s.f.). *Reglamento de la Junta de Gobierno de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/juntagob/files/2019/08/Reglamento-18-feb-20.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (1996). *Ley orgánica de la Universidad Veracruzana*. Recuperada de: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2020). *UV en números/Numeralia*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2003). *Universidad Veracruzana Virtual (UV2)*. (Parte del Informe 2003 de la Universidad Veracruzana). Recuperado de:

- https://www.uv.mx/universidad/doctosofi/informe2003/contenido/ampliacion_cobertura3/ampliacion_cobertura3.htm
- UV [Universidad Veracruzana]. (2017). *Organigrama general de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/orgmet/files/2012/12/org-gral.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2017b). *Plan General de Desarrollo 2030*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/07/UV-Plan-General-2030.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2017a). *Programa de estímulos al desempeño del personal académico. Tablas de indicadores y puntajes*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2018/04/REGLAMENTO-PEDPA-2017-2019-TABLAS.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2018). *Programa de Trabajo Estratégico. Pertenencia y pertinencia*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2018b) *Estatuto del Personal Académico*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2018/12/EstatutoPersonal-3diciembre2018.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2019). Proyecto de presupuesto de ingresos y egresos 2020. Recuperado de: <http://colaboracion.uv.mx/informacionpublica/presupuestos/Otros/2020/PROYECTO%202020.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2019b). *Proyecto de presupuesto de ingresos y egresos del ejercicio 2019*. Recuperado de: <http://colaboracion.uv.mx/informacionpublica/presupuestos/Armonizaci%C3%B3n/3%20Norma%20Difusi%C3%B3n%20Ley%20de%20Ingresos%20y%20Ppto%20de%20Egresos%20-%20proyecto.pdf>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2020b). *Publicación en reconocimiento al Gobierno del Estado de Veracruz*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/noticias/files/2020/04/Publicacion-En-reconocimiento-al-Gobierno-del-Estado-de-Veracruz.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, XXI(60), pp. 4-13.
- Valadés, D. (2001). La educación universitaria. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Coords.) *Historia de la educación pública en México 1876-1976* (pp. 532-585). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Valdez, F.J. (2012). *Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación*. Trabajo presentado en el XVII Congreso de Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Recuperado de: congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf
- Valdez, J. y Solís, B.E. (junio, 2005). *La formación de usuarios un elemento de apoyo para el Curso de Formación de Profesores del CELE de la UNAM*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional de Educación Superior. Virtual Educa 2005.
- Vázquez, M. y Liz, A.M. (Eds.) (2015). *Temporal points of view. Subjective and objective aspects*. Suiza: Springer
- Vélez, W. (2003). Problemas, alternativas y tensiones en torno al financiamiento de la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXV(100), pp. 7-22.
- Velilla, M.A. (2002). *Manual de iniciación al pensamiento complejo de la UNESCO*. Paris, Francia: UNESCO.
- Vesselinov, R. y Grego, J. (2012). *Duolingo effectiveness study. Final report*. Recuperado de: http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf
- Villa, A.A., Argüelles, A.Z. y Acosta, L. (sept., 2009). *Conocimientos y habilidades docentes en TIC de profesores de LCE*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Wiessner, C.A. y Mezirow, J. (2000). Theory building and the search for common ground. En J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation* (pp. 329-358). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Woodward, C. (2003). *Estonia, where being wired is a human right*. Recuperado de: <https://www.csmonitor.com/2003/0701/p07s01-woeu.html>
- Zamora, L.A. (sept., 2009). *Evaluación del impacto del uso de las TIC en docentes que imparten los cursos virtuales de la nivelación al trabajo social NILITS de ciencias sociales y humanidades*. Trabajo presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Ver. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0107T.htm>
- Zorrilla, M. L. y Castillo, M. (2013). De unimodal a multimodal: una transformación en proceso en la educación superior en México. *XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013*. Recuperado de: <http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/222/ponenciaMLZorrillaVirtualEducaColombia2013.doc>
- Zubieta, J., Bautista, T. y Quijano, A. (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Anexo 1. Autorización para ingreso a la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana para entrevistar participantes

Firmado por la Directora de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

Xalapa, Ver. a 05 de noviembre de 2019

Mtra. Carmen Báez Velázquez

Directora de la Facultad de Idiomas de la UV

PRESENTE

Por medio del presente oficio solicito su autorización como directora de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana para contactar a profesores y técnicos académicos de la Facultad para llevar a cabo una serie de entrevistas con los mismos, posiblemente dentro de las instalaciones.

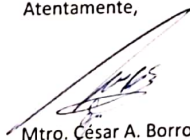
Estas entrevistas se enmarcan en el trabajo de investigación doctoral intitulado *La tecnología en la enseñanza de idiomas: el caso de la Facultad de Idiomas*, del programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIIE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Este trabajo trata de conocer la forma en que las políticas educativas de la institución impactan en las actividades docentes y administrativas de los profesores y técnicos académicos, principalmente en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La selección de los participantes ya se ha llevado a cabo, y se ha considerado a ocho personas que laboran en la Facultad que usted dirige. A estas personas aún se les debe preguntar si desean participar, razón por la cual se solicita su valiosa autorización. Por motivos de confidencialidad y para protección del anonimato de los participantes, no se incluye la lista de estos.

Esta investigación ya ha sido validada por el Comité de Ética del DIIIE. Se anexa a esta petición una copia del Consentimiento Informado que se le será presentado a los participantes, esto con el fin de que conozca los lineamientos éticos que rigen esta investigación.

Agradezco de antemano que considere esta petición, y dejo mis datos de contacto ante cualquier duda que pueda surgir respecto al proyecto de investigación.

Atentamente,



Mtro. César A. Borromeo García

Cel. 228-107-2198

e-mail: cesar.bogc@gmail.com



Universidad Veracruzana
Facultad de Idiomas
C. U. Moreno 454 - Edificio Alameda
Tel. 315 63 29 y 315 24 12 ext. 15150
Xalapa, Ver.

Va. b.u.

Recibí 5/11/19
11:39 a.m.

Anexo 2. Petición/Invitación para participar en entrevista para autoridades localizadas en el Edificio de Rectoría UV

Se entregó un formato a cada autoridad con quien se deseaba lograr una entrevista. Se incluyen todos los formatos, pero por motivos de confidencialidad, se han borrado los nombres y datos que permitan identificar a los participantes. La única excepción es de la autoridad titular de la DGTI que no firmó un acuerdo de confidencialidad.

Xalapa, Ver. a 06 de enero de 2020

UV

PRESENTE

Por medio del presente le solicito a usted una entrevista personal sobre el tema de políticas educativas de la institución respecto a formación docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad Veracruzana. Principalmente deseo conocer la posición de la institución, particularmente desde su dependencia, respecto a estos temas, y las acciones que se han llevado y se están llevando a cabo para lograr las metas del Plan General de Desarrollo 2030.

Esta entrevista se enmarca en el trabajo de tesis doctoral intitulado *La tecnología en la enseñanza de idiomas: el caso de la Facultad de Idiomas de la UV*, que se lleva a cabo en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ésta es la segunda etapa de entrevistas, donde busco el punto de vista de los tomadores de decisiones, una vez que ya obtuve el de los profesores de la Facultad de Idiomas. Su participación será totalmente anónima, y sus datos personales y de identificación no serán publicados a menos que así lo desee expresamente. Adjunto una copia del Consentimiento Informado para que conozca con mayor detalle el estudio.

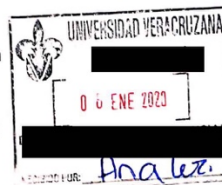
La entrevista es audio grabada, y la duración es de aproximadamente una hora.

Agradeceré una respuesta, cualquiera que esta sea, a cualquiera de los medios de contacto al final de este oficio. De ser positiva, agradeceré incluya fecha y hora en la que puede atenderme, prefiriendo, por motivos académicos personales, cualquier fecha a partir del día 10 de enero de 2020.

Mtro. César A. Borromeo García

Cel. 228-107-2198

E-mail: cesar.bogc@gmail.com



c.c.p. archivo personal

Xalapa, Ver. a 06 de enero de 2020

PRESENTE

Por medio del presente le solicito a usted una entrevista personal sobre el tema de políticas educativas de la institución respecto a formación docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad Veracruzana. Principalmente deseo conocer la posición de la institución, particularmente desde su dependencia, respecto a estos temas, y las acciones que se han llevado y se están llevando a cabo para lograr las metas del Plan General de Desarrollo 2030.

Esta entrevista se enmarca en el trabajo de tesis doctoral intitulado *La tecnología en la enseñanza de idiomas: el caso de la Facultad de Idiomas de la UV*, que se lleva a cabo en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ésta es la segunda etapa de entrevistas, donde busco el punto de vista de los tomadores de decisiones, una vez que ya obtuve el de los profesores de la Facultad de Idiomas. Su participación será totalmente anónima, y sus datos personales y de identificación no serán publicados a menos que así lo desee expresamente. Adjunto una copia del Consentimiento Informado para que conozca con mayor detalle el estudio.

La entrevista es audio grabada, y la duración es de aproximadamente una hora.

Agradeceré una respuesta, cualquiera que esta sea, a cualquiera de los medios de contacto al final de este oficio. De ser positiva, agradeceré incluya fecha y hora en la que puede atenderme, prefiriendo, por motivos académicos personales, cualquier fecha a partir del día 10 de enero de 2020.

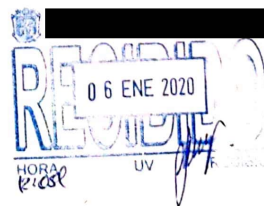


Mtro. César A. Borromeo García

Cel. 228-107-2198

E-mail: cesar.bogc@gmail.com

c.c.p. archivo personal



Xalapa, Ver. a 06 de enero de 2020

Mtro. Juan Carlos Jiménez Márquez

Director General de Tecnología de Información UV

P R E S E N T E

Por medio del presente le solicito a usted una entrevista personal sobre el tema de políticas educativas de la institución respecto a formación docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad Veracruzana. Principalmente deseo conocer la posición de la institución, particularmente desde su dependencia, respecto a estos temas, y las acciones que se han llevado y se están llevando a cabo para lograr las metas del Plan General de Desarrollo 2030.

Esta entrevista se enmarca en el trabajo de tesis doctoral intitulado *La tecnología en la enseñanza de idiomas: el caso de la Facultad de Idiomas de la UV*, que se lleva a cabo en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ésta es la segunda etapa de entrevistas, donde busco el punto de vista de los tomadores de decisiones, una vez que ya obtuve el de los profesores de la Facultad de Idiomas. Su participación será totalmente anónima, y sus datos personales y de identificación no serán publicados a menos que así lo desee expresamente. Adjunto una copia del Consentimiento Informado para que conozca con mayor detalle el estudio.

La entrevista es audio grabada, y la duración es de aproximadamente una hora.

Agradeceré una respuesta, cualquiera que esta sea, a cualquiera de los medios de contacto al final de este oficio. De ser positiva, agradeceré incluya fecha y hora en la que puede atenderme, prefiriendo, por motivos académicos personales, cualquier fecha a partir del día 10 de enero de 2020.



Mtro. César A. Borromeo García

Cel. 228-107-2198

E-mail: cesar.bogc@gmail.com



Hora: 11:05 Recibe: David

c.c.p. archivo personal

Anexo 3. Acuse de recibo del sistema Mkatsiná de las preguntas de entrevista enviadas al titular de la DGTI.

Se incluye el recibo del sistema Mkatsiná de que las preguntas fueron recibidas. Igualmente se incluyen las respuestas que se brindaron. Debido a que este documento es público en los términos vigentes de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, no se considera necesario proteger los nombres de la autoridad encargada.

Solicitud de información turnada por Mkatsiná

accesoinformacion@uv.mx <accesoinformacion@uv.mx>

Vie 28/02/2020 12:14 PM

Para: Jimenez Marquez Juan Carlos <jjimenez@uv.mx>; Unidad de Acceso a la Información <accesoinformacion@uv.mx>

Mtro. Juan Carlos Jiménez Marquez

Dirección General de Tecnología de Información - Xalapa

Le comunicamos que tiene una solicitud de información pública con FOLIO: 105/2020. Para acceder al módulo donde se responde la solicitud en el Sistema, pulsar:

<https://mkatsina.uv.mx/solicitudesAdministrativo/>

<http://www.uv.mx/mkatsina/so>

Es importante señalar, que derivado de la resolución emitida por el **IVAI con folio "IVAI-REV/725/2018/III"**, la respuesta emitida por Ud. con respecto a la información solicitada, deberá hacerse llegar mediante **oficio membretado y debidamente signado por el titular** de la dependencia correspondiente, a través del sistema Mkatsiná como archivo adjunto.

Los procedimientos y políticas de la gestión de solicitudes de Acceso a la Información Pública realizadas a la Universidad Veracruzana pueden ser consultados en el siguiente enlace.

<http://bit.ly/A0162019>

En caso de que exista duda al respecto, favor de comunicarse con el Lic. Carlos Villanueva a la Ext.10505, para dar atención y respuesta oportunas.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Unidad de Acceso a la Información

Coordinación Universitaria de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales.



Universidad Veracruzana
Secretaría de Desarrollo Institucional
Dirección General de Tecnología de Información

FOLIO 20/170
02 de mayo de 2020

Mtro. Gerardo García Ricardo

Coordinación U. de Transparencia, Acceso a la Info. y Prot. de D. P.
Presente

En respuesta a su requerimiento de información 105/2020, me permito compartir las respuestas en atención al cuestionario planteado:

Cuestionario

Favor de contestar tanto como le sea necesario a fin de expresar sus ideas clara y expresamente. No existe límite ni mínimo de respuesta. Para una mejor organización, se dividieron los temas en cuatro secciones, sin un orden de importancia. Puede contestar en este archivo de Word o imprimir y escanear sus respuestas, lo que convenga más a su administración.

Lomas del Estadio s/n
Edificio "A" 5to piso,
C.P. 91000
Xalapa-Enríquez,
Veracruz, México

Commutador
01 (228) 842 17 00,
842 27 00

Extensiones
11785, 11786

Correo electrónico
jjimenez@uv.mx

• Sobre Eminus

- ¿Cuál es el futuro de la plataforma Eminus ahora en su versión 4.0? Es decir, ¿qué impacto traerán estos cambios a la presencialidad y la futura modalidad mixta o virtual en la UV?

R. La versión 4 de Eminus, está basada en los requerimientos académicos obtenidos durante las reuniones de trabajo que se llevaron a cabo en las 5 regiones universitarias. La Plataforma ha sido utilizada como repositorio de recursos educativos digitales, como herramienta de apoyo a la modalidad presencial y algunos programas educativos en su modalidad mixta y en línea.

- ¿Cuál es la política respecto a Eminus y otras plataformas de aprendizaje distribuido? Es decir, ¿se prefiere apoyar el desarrollo de habilidades entre los profesores para usar Eminus sobre Moodle, Ilias, Blackboard, Google Classroom y demás? ¿Por qué?

R. La estrategia institucional está basada actualmente en el uso de Eminus, razón por la cual dependencias como la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (DGDAIE) llevan a cabo la oferta de cursos para la adquisición de competencias y habilidades en diversos temas entorno al proceso de enseñanza-aprendizaje como

apoyo a las distintas modalidades educativas. Sin embargo, no se restringe el uso de otras plataformas.

- ¿Por qué se continúa con el desarrollo de Eminus, a pesar de que varios profesores mencionan que no es tan flexible como otras plataformas de libre acceso o pago?

De acuerdo a la retroalimentación que se ha obtenido por parte de académicos y estudiantes acerca de la plataforma, han mencionado que su uso en general ha sido fácil, así como también para el proceso de entrega de actividades/evaluaciones, entre otros.

- ¿Es Eminus vendido, rentado o prestado a terceros? De ser así, ¿cuántas y cuáles instituciones son?

R. Actualmente Eminus no es vendido ni rentado; por otro lado, se han llevado a cabo pruebas piloto con el apoyo de un académico y un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

- ¿Cuáles son los problemas más comunes que son reportados o mencionados a la DGTI respecto a uso, manipulación, ingreso e implementación de Eminus por parte de profesores?

Los problemas más comunes reportados son:

1.- En ocasiones algunos académicos no visualizan sus Experiencias Educativas de manera automática al inicio de cada periodo escolar lo cual obedece a un proceso administrativo interno independiente de la plataforma.

2.- Pérdida u olvido de la contraseña por parte de los estudiantes y/o académicos para acceder a la plataforma.

3.- Borrado por equivocación de Experiencias Educativas o elementos de contenido por parte de los académicos y solicitan su recuperación.

- Sobre Planes a futuro

- ¿Cuáles son las acciones llevadas a cabo desde la DGTI para alcanzar las metas del Plan de Desarrollo 2030?

R. Las establecidas en el PLADE vigente, mismo que está alineado al Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021 y éste a su vez al PGD 2030 (Anexo pag. 60 del PTE 2017-2021). La DGTI es un área de apoyo transversal para todos los objetivos planteados en el programa de trabajo institucional (<https://www.uv.mx/dgti/plade-dgti-2017-2021/>)

- ¿Cuál es el papel del Comité Estratégico de Tecnología de Información dentro de la institución para lograr dichas metas?

R. Entre las atribuciones del CETI, se encuentra: Aprobar y dar seguimiento al cumplimiento del Plan Estratégico de Tecnologías de la

Secretaría de Desarrollo Institucional
Dirección General de Tecnología de Información

Información y Comunicaciones (PETIC) elaborado por la Dirección General de Tecnología de Información, para contribuir al logro de los objetivos institucionales. (<https://www.uv.mx/dgti/comite-de-ti/>)

- Si bien el Acuerdo Rectoral y las Reglas de CETI no permite el voto de académicos representantes de todas las áreas de la institución, pero sí su voz, ¿en cuántas reuniones se les ha dado voz a los mismos, de forma que se escuchen todas las necesidades existentes en la UV desde un punto de vista académico/docente y no sólo desde el punto de vista técnico?

R. El objetivo del CETI no es captar las necesidades tecnológicas de todas las entidades académicas/dependencias, esto se hace a través de otros instrumentos, tal como se encuentra establecido en el Reglamento de Planeación y Evaluación, siempre en apego a los objetivos y metas establecidas de manera institucional.

- ¿Se invita a representantes de todas las áreas a participar en la toma de decisiones en el CETI? De ser afirmativo, ¿cuáles son los mecanismos de invitación y cuántos representantes han participado?

R. La convocatoria la realiza la presidenta del CETI, mediante correo electrónico institucional y en la sesión en pleno se encuentra presente la Secretaria Académica quien es la voz que representa a la academia y de ser necesario expone las necesidades de las áreas. Por otra parte, han asistido el Director General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa y los cuatro vocales académicos representantes de las regiones, quienes también exponen diversas necesidades relacionadas con TI.

- ¿Cómo está coadyuvando la DGTI en el objetivo del Plan de Desarrollo 2030 de que “En el 100% de los programas educativos que se imparten se aplican estrategias pedagógicas apoyadas con el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación” (p. 38)?

R. Mediante las acciones establecidas en el objetivo: Impulsar la oferta educativa, mediante el fortalecimiento de la modalidad en línea centrado en el aprendizaje a través de la creación, implementación y uso de plataformas tecnológicas innovadoras. Como se mencionó anteriormente en el PLADE de la DGTi hay varias líneas de acción en las cuales se establece el uso de soluciones tecnológicas en apoyo a las actividades y tareas institucionales.

- ¿Cómo se está llevando a cabo el objetivo 4 del PLADE de la DGTI, que dicta, “Incrementar los niveles de confianza y satisfacción de los servicios y productos tecnológicos brindados a la comunidad universitaria” (p. 8)? Esto considerando que muchos profesores coinciden que la cobertura sigue siendo deficiente, principalmente de internet, pero también de Eminus.

Secretaría de Desarrollo Institucional
Dirección General de Tecnología de Información
3

R. Como parte de este compromiso, se incluyó en el alcance del Sistema de Gestión de Calidad de la UV, el proceso de Gestión de Servicios de TI bajo la norma ISO 9001:2015 Sistemas de Gestión de la Calidad-Requisitos, mismo que motiva el establecimiento de acciones para ofrecer servicios que cumplan con los requisitos establecidos.

- ¿Cómo apoya la DGTI a las Facultades que se encuentran en reestructuración o modificación del Plan de Estudios y que desean incorporar modalidades de educación semi presencial?

R. La DGTI como área responsable de la Infraestructura Tecnológica no participa en la reestructuración o modificación del Plan de Estudios.

- Sobre equipamiento y conectividad

- ¿Cuál es la política de equipamiento (computadoras, proyectores, módems o repetidores de señal de internet) actual que rige a la institución y cómo difiere de la que se encontraba cuando usted ocupó el cargo? Es decir, ¿quién, cómo, cuándo, dónde y por qué se decide lo que se decide al respecto?

R. El CETI a través de la Dirección de Recursos Materiales pone a disposición de la comunidad universitaria los estándares de cómputo, periféricos y telecomunicaciones, mediante los cuales se cubren los requerimientos generales en cuanto a características técnicas y alineación con la infraestructura tecnológica institucional.

- Cuando se va a realizar compra de equipo de cómputo, ¿cuál de estos beneficios se ven primero: docentes o administrativos?

R. Cada entidad o dependencia genera anualmente su PLADE o PLADEA en los cuales se reflejan las necesidades de equipamiento en atención a los objetivos de la planeación institucional y de acuerdo al recurso financiero con el que cuentan para la adquisición de los mismos.

- ¿Cuál es la política de conectividad a internet (contratación de servicios, expansión de redes y cobertura) que está siguiendo la institución y cómo difiere de la que se encontraba cuando usted ocupó el cargo? Es decir, ¿quién, cómo, cuándo, dónde y por qué se decide lo que se decide al respecto?

R. En el Título III Capítulo V del Reglamento para la Seguridad de la Información se detallan los aspectos generales para el uso de la red de telecomunicaciones y servidores institucional.

- ¿Se considera que los profesores de la institución son responsables de tener equipamiento propio, métodos alternativos de conexión a internet (datos móviles, por ejemplo) en los casos en los que no se asegura el equipamiento y la conectividad?

R. El uso de dispositivos personales es permitido en la institución, siempre y cuando cumplan con los lineamientos establecidos en el Reglamento para la Seguridad de la Información (<https://www.uv.mx/legislacion/files/2019/12/Seguridad-de-la-Informacion-2019-Gaceta.pdf>).

- ¿Cuál es el ancho de banda con el que cuenta la institución, quién es el proveedor y cómo se distribuye en las regiones?

R. Actualmente se tiene contratado el servicio con TOTALPLAY y los anchos de banda están distribuidos de la siguiente manera:

Región	TOTAL
Xalapa	2 Gbps
Veracruz	1.5 Gbps
Orizaba	500 Mbps
Poza Rica	500 Mbps
Coatzacoalcos	500 Mbps
TOTAL	5 Gbps

- Sobre la Facultad de Idiomas (FIUV)
 - Particularmente para el caso de la Facultad de Idiomas Xalapa, ¿ha tenido peticiones de la Dirección, profesores o estudiantes de forma directa con la DGTI? De haberlas, ¿podría mencionar cuáles fueron?

R. En la mesa de ayuda o servicios se tienen registrados 54 solicitudes desde el año 2011, los cuales están clasificados de manera general de la siguiente manera:

Instalación de Antivirus
Mantenimiento de equipo de cómputo
Instalación de Impresoras
Atención a Usuarios
Instalaciones y conectividad
Gestión de Cuentas del SIIU
Portales institucionales
Sitios Web personales
Atención de sistemas académicos (Eminus)
Telefonía

- ¿Qué apoyo especial, de haberlo, tiene el programa de la FIUV, Licenciatura en Enseñanza del Inglés Modalidad Virtual? Lo anterior dado que son uno de los dos programas de licenciatura en línea de la UV, y que constantemente han declarado tener falta de conectividad, esencial para sus labores.

R. No se tiene solicitud alguna

Secretaría de Desarrollo Institucional
 Dirección General de Tecnología de Información
 5

- Profesores del programa virtual se han quejado de desconexiones frecuentes o problemas de cobertura, lo cual impide sus labores constantemente. ¿Cuál sería una solución a ese problema desde la DGTI, y cuál sería el camino a tomar para solucionarlo?

R. La DGTI apoya a las entidades académicas en la definición de sus procesos de mejora tecnológica lo cual se ve reflejado en sus PLADES o PLADEAS.

- Si desea agregar alguna nota, comentario o tema que no haya sido tratado, pero que considere que es necesario, por favor agréguelo aquí. Igualmente puede agregar ligas u otros documentos en esta sección o como apéndices.

Sin otro particular, me reitero a sus apreciables órdenes.

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Mtro. Juan Carlos Jiménez Márquez
Director General

C.c.p Archivo

Secretaría de Desarrollo Institucional
Dirección General de Tecnología de Información

6

Anexo 4. Consentimiento Informado provisto a cada entrevistado



Consentimiento Informado de Participación en Entrevista

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Contenido y paginación

Contenido y paginación.....	1
Datos de contacto	1
Datos del estudio	2
Confidencialidad.....	3
Sobre su participación.....	3
Elegibilidad y expectativas	4
Sobre dudas.....	4
Acuerdo de participación	5

Datos de contacto

Investigador: Mtro. César Augusto Borromeo García

- Cel. 228-107-2198
- Correo electrónico: cesar.bogc@gmail.com

Asesor del investigador: Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez

- Correo electrónico: jafp58@gmail.com

Encargada del Comité de Ética: Dra. Dulce María Flores Olvera

- Cel. 222-260-2904
- Correo electrónico: dulce.flores@correo.buap.mx o flores.dulce4@gmail.com
- Por favor ponerse en contacto para dudas o aclaraciones relacionadas al manejo de datos e información confidencial, o bien para denunciar faltas éticas del [investigador](#).



Datos del estudio

Financiamiento: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Programas de Becas Nacionales, CVU becario Núm. 549061.

Nombre del estudio: La tecnología en la enseñanza de idiomas: el caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana

Descripción del estudio: El estudio trata de conocer, a través de una entrevista no estructurada, las formas y grados/niveles en que los profesores de la Facultad de Idiomas implementan tecnología. Además de tratar de conocer la forma en que la misma fue apareciendo en la disciplina, y las facilidades o impedimentos que ha tenido que sobrepasar para implantarse como una herramienta para los profesores. Asimismo, trata de conocer la forma en que las políticas educativas de la Universidad Veracruzana en materia de formación docente y TIC han impactado a la disciplina y la Facultad de Idiomas.

Objetivos:

- Analizar de qué forma la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana ha incorporado las TIC, así como la opinión y necesidades específicas que tienen los docentes en torno a las TIC.
 - Analizar la percepción de los profesores con relación a las TIC que se implementan en su disciplina y contexto.
 - Explicar la forma en que las políticas sobre TIC de la Universidad Veracruzana han impactado la inclusión de las mismas en la disciplina de enseñanza de idiomas.
 - Identificar las necesidades tecnológicas de los profesores de la Facultad de Idiomas UV.
 - Identificar las necesidades de formación docente, especialmente sobre TIC, de los profesores de la Facultad de Idiomas UV.

Pertinencia: En la sociedad mexicana actual, donde las tecnologías digitales se han posicionado como un elemento a considerar dentro de la educación, es necesario saber si los profesores de educación superior las consideran así, y conocer las formas en que las instituciones están llevando a cabo esfuerzos para su promoción.

Justificación: Se ha vuelto una necesidad el explorar la forma en que las instituciones educativas llevan a cabo la formación de profesores en materia tecnológica, puesto que los organismos encargados de generar recomendaciones a nivel nacional e internacional todas hablan de esto. Además, las sociedades han comenzado a exigir la formación sobre tecnologías digitales a estudiantes, y esto lleva a que los profesores estén al tanto de las innovaciones tecnológicas. Sin embargo, los profesores tienen también conocimientos y opiniones respecto a si la tecnología es realmente crítica o sólo un apoyo. Este trabajo trata de converger dichas posiciones y explicarlas de una forma integral.



Publicaciones: Los resultados del presente estudio se publicarán en revistas arbitradas, evaluadas a doble ciego, e indexadas en buscadores y bases especializadas de internet. Por tanto, la información brindada en esta entrevista puede ser utilizada para dichos fines.

Características del instrumento: Entrevista no estructurada (audio grabada).

Duración aproximada: entre una y dos horas.

Contenidos de la entrevista (posibles, pero no limitados a): opiniones sobre tecnología digital en la disciplina, formas en que la implementa (o motivos por qué no lo hace), opinión respecto a formación recibida por la institución, programas de innovación de la institución, etc.

Confidencialidad

- Los datos personales que se protegerán por el investigador, derivados de esta entrevista, son: nombre, edad, género, voz, imagen (foto y/o video), transcripciones, teléfonos, direcciones (físicas y digitales), posición en la institución, antigüedad, y cualquier otro dato que permitiera la identificación del participante.
- El Comité de Ética del programa de doctorado aprobó el presente estudio con base en los fundamentos teóricos y metodológicos, y con un énfasis en la ética de la investigación. En todo momento los procedimientos llevados a cabo por los candidatos a doctor que realizan actividades como la presente, incluyendo el [investigador](#), deberán seguir los códigos éticos previamente establecidos y aprobados.
- La información del presente Consentimiento Informado **no** se vinculará a las entrevistas o demás información provista al [investigador](#). De esta forma, se asegura el anonimato de su participación.
- Las únicas personas autorizadas a consultar la información de esta entrevista son el [investigador](#) y su asesor.
- Los expedientes producto de esta entrevista serán resguardados por el [investigador](#), de forma que no sean accesibles por terceros, de forma física o digital, por un periodo de 5 años. Pasado este tiempo, toda la información será eliminada para continuar protegiendo la información personal.
- En caso de desear ser identificado por nombre y apellido dentro del trabajo de investigación y derivados, se le pide haga esta petición de forma expresa escrita (mediante una nota en la sección de "**Acuerdo de participación**"). De forma contraria, toda la información e identidad será tratada dentro de la investigación y los productos derivados como anónima.

Sobre su participación

- El participante de esta entrevista acepta que **no** será recompensado, beneficiado, remunerado o retribuido de forma económica o mediante algún otro beneficio



profesional o personal. Esto, para asegurar la imparcialidad de sus respuestas y su participación.

- El participante de esta entrevista acepta formar parte del estudio de una manera voluntaria, sin obligación alguna con el [investigador](#), y con la intención de contestar todas las preguntas o tratar los temas que le parezcan pertinentes, pudiendo negarse a tocar un tema sin necesidad de brindar una explicación al [investigador](#).
- El participante puede cancelar, intervenir, pausar, o retirarse temporal o permanentemente de la investigación en cualquier momento deseado, sin obligación alguna con el [investigador](#), pero siempre que se haga de una forma expresa (escrita) a través de alguno de los medios de comunicación provistos al inicio de este Consentimiento Informado.
- Retirarse del presente estudio **no** constituye una falta, ni llevará a alguna repercusión hacia el participante. Esto asegura que la participación sea voluntaria e imparcial.

Elegibilidad y expectativas

Los aspectos que se tomaron en cuenta para considerarlo como participante fueron:

- Ser un profesor, técnico, administrativo o directivo con cualquier tipo de contratación de forma ininterrumpida en la Universidad Veracruzana en el campo de la enseñanza de idiomas y con adscripción (actual o pasada) en la Facultad de Idiomas, o
- Ser autoridad o tomador de decisiones dentro de la Universidad Veracruzana, de cualquier nivel, dentro de la Facultad de Idiomas o en otras dependencias de la propia institución, principalmente relacionados a formación docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Se espera que de su participación emane: una descripción lo más aproximada a su realidad sobre lo que significan las tecnologías digitales en la actualidad en la Facultad de Idiomas y la institución y las maneras y opciones de formación docente existente en las mismas, así como otra información que usted considere relevante.

Sobre dudas

- En caso de tener alguna pregunta respecto a la investigación, al instrumento (esta entrevista), a la ética del investigador (faltas a la misma o dudas generales), se puede comunicar con el [investigador](#), el asesor del [investigador](#), o con el Comité de Ética. La información de contacto se encuentra al inicio de este formulario.



Acuerdo de participación

He leído este Consentimiento Informado para el estudio titulado “La tecnología en la enseñanza de idiomas: el caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana”. He tomado el tiempo para hacer preguntas relacionadas con mi participación y han sido respondidas satisfactoriamente. Reconozco que no tengo beneficios personales ni profesionales por participar en este estudio, además de que mi participación es completamente voluntaria y mantengo el derecho de no participar o de retirarme de este estudio en cualquier momento sin consecuencia en mis actividades académicas, profesionales o personales.

Además, tengo entendido que puedo comunicarme con el investigador, el asesor del investigador, o el Comité de Ética para consultas adicionales antes de firmar este Consentimiento Informado y antes de participar.

Por lo expuesto anteriormente estoy de acuerdo en participar en esta investigación.

Firma: _____ Fecha: _____

Nombre completo: _____

.....

Folio de participación: T.D. - _____