



PUBLICACIONES

Ingrese su libro...

INGRESA A TU CUENTA

Usuario

Contraseña

[Registrarse](#)

ÁREAS TEMÁTICAS

- > Psicología
- > Educación
- > Metod. de la Investigación
- > Capacidades Especiales
- > Literatura
- > Sociología
- > Filosofía



Háblame de TIC 4: Las tecnologías digitales en los contextos educativos. La voz de los estudiantes.

Autor: López Gonzalez, Rocío; Hernandez y Hernandez, Denise; Bustamante Santos, Alfonso Javier.
ISBN: 978-987-591-803-0
Peso: 300
Páginas: 190
Categoría: Comunicación



GUIA COMPRA ONLINE

facebook

4

Colección

Háblame de TIC 4

Las tecnologías digitales en los contextos educativos

Las tecnologías digitales en los contextos educativos

La voz de los estudiantes

*Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
Alfonso Javier Bustamante Santos*
(Coordinadores)



Colección
Háblame de TIC 4



Editorial Brujas

Háblame de TIC

Las tecnologías digitales en los contextos educativos: la voz de los estudiantes

Volumen 4

Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
Alfonso Javier Bustamante Santos
(Coordinadores)

 Editorial Brujas

SOCIAL**TIC**

Creative Commons 3.5

Diseño de cubierta Sandra Karina Ordóñez

Formación: Héctor Hugo Merino Sánchez

Revisión editorial Monserrat Rodríguez Cuevas

Coordinadores de la serie: Miguel A. Casillas Alvarado y Alberto Ramírez Martinell

Este libro es producto del trabajo de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (Red-LDU), reconocida, aprobada y financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), con número de proyecto 271853, conformado por investigadores, académicos y estudiantes de las siguientes instituciones: Universidad Veracruzana, Universidad de Sonora, Universidad Estatal de Sonora, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y el Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas S.C. (CILEM). Ha sido dictaminado por académicos reconocidos en el ámbito de Tecnología Educativa.

López González, Rocío

las tecnologías digitales en los contextos educativos : la voz de los estudiantes / Rocío López González ; Denise Hernández y Hernández ; Alfonso Javier Bustamante Santos. - 1a ed. - Córdoba : Brujas ; méxico : Social TIC, Asociación Civil, 2017.

192 p. ; 21 x 14 cm. - (Háblame de Tic / Ramírez Martinell, Alberto ; Casillas Alvarado, Miguel Angel; 4)

ISBN 978-987-591-803-0

1. Educación. 2. Tecnología de la Educación. I. Hernández y Hernández, Denise II. Bustamante Santos, Alfonso Javier III. Título

CDD 372.358

© Editorial Brujas

© SOCIALTIC

ISBN de la versión impresa: 978-987-591-803-0

ISBN de la versión digital: 978-987-591-804-7

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

La comercialización de la versión impresa es exclusiva de la Editorial Brujas. Por estar en creative commons, la versión digital puede ser descargada de forma gratuita.
<http://www.hablamedetic.org>

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa e interior, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa del editor.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

1° Edición 2017.

Impreso en Argentina

en coedición con Social TIC, Asociación Civil.

www.socialtic.org

SOCIALTIC

@*hablamedetic*



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

Contenido

Prólogo

Miguel A. Casillas Alvarado	
Alberto Ramírez Martinell	7

Presentación

Rocío López González	
Denise Hernández y Hernández	
Alfonso Javier Bustamante Santos	11

1. La incorporación de las TIC en las políticas públicas para la Educación Superior en México

Karla Paola Martínez Rámila.	19
--------------------------------------	----

2. Disciplina, ¿factor diferenciador del uso de dispositivos digitales portátiles entre estudiantes universitarios?

Verónica Marini Munguía	39
-----------------------------------	----

3. Uso de las TIC de los estudiantes universitarios: ventajas y desventajas

Zurisadai Zavala Alcalá	61
-----------------------------------	----

4. Uso y apropiación de las TIC en los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana	
Juana Cristina Zepeda Díaz	81
5. Jóvenes universitarios: Diferencias de acceso y uso de dispositivos y redes sociales digitales	
Fernando de Jesús Domínguez Pozos	101
6. Uso e integración de las TIC. Una mirada desde las aulas de Educación Normal	
Anna Luz Acosta Aguilera	123
7. El círculo vicioso del uso de las tecnologías en profesores de Lengua Inglesa	
César Augusto Borromeo García	143
8. Cambio en el sistema de formación de los profesores universitarios: Una noción institucional	
Claudia Catalina Mendizábal Benítez	161
Semblanzas	179

Prólogo

Miguel A. Casillas Alvarado
Alberto Ramírez Martinell

CUANDO EN 2014 INICIAMOS LA SERIE *HÁBLAME DE TIC* ENCONTRAMOS el apoyo entusiasta de Marcelo Ferrero, director de Editorial Brujas, quien con una perspectiva visionaria decidió apoyar nuestra iniciativa y publicar nuestro primer libro en esta materia. Todo inició con un encuentro en Quito, Ecuador, donde participamos en un congreso organizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sobre brecha digital; ahí nos hicimos amigos inmediatamente y nos convenció de publicar en su editorial.

Háblame de TIC 1 fue un libro pionero en al menos dos sentidos; primero, porque ahí encontramos una fórmula para sistematizar nuestros avances y desarrollar una discusión académica sobre la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación superior; segundo, porque con Marcelo Ferrero acordamos hacer una publicación en papel para ser comercializada y autorizarnos la distribución gratuita de la versión en PDF a través de una licencia *Creative Commons*.

Publicamos bajo nuestra coordinación los tres primeros libros, que han representado una oportunidad excelente para di-

fundir nuestros avances de investigación, para desarrollar nuestras propuestas conceptuales y metodológicas; también es un proyecto que ha concitado a una veintena de autores, que de manera especializada exploran el tema; y al mismo tiempo nos ha permitido estructurar un debate sobre la incorporación de las TIC al ámbito educativo. Con este cuarto volumen, el proyecto se consolida y toma una vida propia: está coordinado por tres jóvenes académicos y recupera primordialmente resultados de investigación de alumnos egresados de nuestros programas de posgrado.

La serie *Háblame de TIC* (@hablamedetic) es un proyecto editorial cada vez más maduro en el que buscamos dar voz a los actores sociales que hacen un uso reflexivo de las TIC en el contexto de la educación superior. En los primeros tres volúmenes de esta serie, hemos hablado sobre la incorporación de las TIC en ámbitos diversos de la educación superior, el papel de Internet en este nivel educativo y sobre la educación virtual y los recursos digitales con fines educativos. Ahora sí estamos ante una serie, sumamos un cuarto ejemplar a este proyecto editorial que esperamos siga rindiendo frutos y consolidando una discusión desde América Latina.

Las TIC han sido motor de cambio de diversos aspectos de la vida de los actores universitarios y de la dinámica social, cultural, educativa y política al interior de las instituciones de educación superior. Las TIC se han hecho presentes en las prácticas cotidianas de los docentes, en las formas de interacción de los estudiantes con sus pares, profesores y con el contenido mismo; hoy están en el centro de los mecanismos de gestión universitaria. Su llegada a la universidad ha sido azarosa, errática, sin planeación y carente en muchos casos de lineamientos y consensos colegiados. Los coautores de la serie *Háblame de TIC* han contribuido al estudio de estas situaciones desde distintas perspectivas; han traído a

las páginas de estos libros sus percepciones, valoraciones y realidades con las que se aproximan a este fenómeno, contribuyendo así a la formulación y discusión del tema.

Los coordinadores y coautores de la serie *Háblame de TIC* somos profesores universitarios, y parte importante de nuestro diario quehacer está vinculado con la formación de recursos humanos. Nuestra relación académica con los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado de la Universidad Veracruzana es cotidiana, intensa y de retroalimentación recíproca, por lo que destinar un espacio para sus productos de investigación era una tarea pendiente para la colección. La incorporación de las TIC a la universidad y a las escuelas normales, formadoras de maestros, es el eje articulador principal de los capítulos escritos por los estudiantes que forman parte del volumen 4 de esta serie; el lector encontrará consideraciones políticas, disciplinarias, de formación de docentes y del uso tecnológico por parte de los estudiantes en este libro titulado *Las tecnologías digitales en los contextos educativos. La voz de los estudiantes*.

Los lectores encontrarán aquí resultados de investigación: productos académicos que profundizan en el conocimiento de experiencias concretas de uso de las TIC. Por un lado, los textos ponen a prueba los conceptos y teorías que han venido orientando nuestra reflexión sobre la incorporación de las TIC a la educación, discuten argumentos e interpretaciones; por otro lado, son ejercicios de investigación empírica que contribuye a conocer el detalle de ciertos procesos y modos de operación de las TIC en las escuelas.

El binomio TIC y educación superior es un sello de la serie que queremos seguir explorando bajo distintas miradas, matices y puntos de vista; empero, a partir de este volumen hemos decidido convidar la coordinación de los números de la serie a otros investigadores, para que con su experiencia y forma de ver este

fenómeno, enriquezcan la serie. El presente libro está coordinado por las doctoras Rocío López González y Denise Hernández y Hernández de la Universidad Veracruzana, y el Doctor Alfonso Javier Bustamante Santos de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Para ellos nuestro reconocimiento y gratitud, pues además del trabajo editorial que implica coordinar a diversos autores, dedicaron mucho tiempo y esfuerzo a continuar con su papel de profesores en la corrección y cuidado de las colaboraciones de nuestros alumnos y egresados.

Celebramos la aparición de esta publicación y esperamos que nuevos títulos enriquezcan esta serie que tiene por objeto problematizar la incorporación de las TIC a la escuela. Celebramos que Córdoba, Argentina, siga siendo un epicentro de la difusión del trabajo académico, y que Editorial Brujas mantenga su complicidad en esta empresa que ha comenzado a tener vida propia.

Xalapa, otoño de 2016

Presentación

Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
Alfonso Javier Bustamante Santos
(Coordinadores)

EL LIBRO QUE LES OFRECEMOS FORMA PARTE DE LA SERIE *HÁblame de TIC*, medio en el que se busca difundir los resultados de investigaciones académicas que comparten un interés común: reflexionar sobre el uso de las tecnologías digitales en los contextos educativos. Quienes coordinan este volumen pertenecen al Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (UV) y a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

En este libro observaremos que el interés de los jóvenes autores se centra en indagar los efectos de la tecnología en la educación. Esto como una tendencia generalizada, ya que institucionalmente se habla sobre la urgencia de que las universidades se adapten a las necesidades de la sociedad actual: incrementar las capacidades y competencias tecnológicas entre la comunidad académica, formar un nuevo perfil de estudiante, diseñar y proponer modelos, estrategias y metodologías encaminadas a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la enseñanza virtual, etcétera.

Sin embargo, hay pocos estudios que midan (si esto fuera posible) efectivamente en qué cambia un aprendizaje cuando se logra a través de la tecnología, ¿en realidad es mejor? Consideramos que estos temas deben analizarse desde una perspectiva que incluya la reflexión y el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes para aprovechar la información que está a su disposición, y así construir o reconstruir conocimiento útil para enfrentar los problemas reales, en lugar de acumular *bits* en los dispositivos. Creemos que si en algo pueden aprovecharse las tecnologías es en contribuir en la formación y desarrollo de capacidades orientadas a un aprendizaje a lo largo de toda la vida, mediante saberes indispensables que les permitan ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, de forma eficaz y responsable.

Esto implicaría conocer las necesidades, intereses y prioridades reales de los estudiantes (y de la comunidad académica en general) escuchando su propia voz, lo cual nos permitiría identificar tanto oportunidades como desafíos educativos que, a su vez, podría incidir en la toma de decisiones sobre contenidos curriculares y de actualización. Como observamos, de manera paulatina se conforma una nueva composición universitaria, que por lo regular es poco conocida; estudiantes y profesores que cuentan con percepciones y prácticas diferentes, de tal forma que Internet y otros sistemas tecnológicos son parte integral de sus vidas y de su realidad tecnológica, con ciertas particularidades que los identifican dentro de un espacio que ellos construyen día con día, con ciertos códigos, símbolos y lenguajes distintivos.

Somos de la idea de que los jóvenes, la nueva generación de investigadores en formación, tienen mucho que decir al respecto. En tal sentido, este cuarto volumen fue dedicado a recuperar aportaciones de diversos estudiantes y egresados de diferentes programas de Posgrado de la UV: Maestría en Educación Virtual

(MEV), Maestría en Investigación Educativa (MIE) y Doctorado en Investigación Educativa (DIE), quienes realizaron investigaciones sobre las TIC en los contextos educativos desde diferentes miradas teóricas y metodológicas.

El libro se integra por ocho capítulos, los cuales son producto de investigaciones en proceso o finalizadas, sobre estudiantes y profesores en relación con el uso de los recursos digitales. Algunos trabajos forman parte de investigaciones mayores que se realizan en la UV y que analizan el tema del uso de las TIC, por ejemplo, “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la UV: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico, y grado de apropiación tecnológica”, “Uso de las redes sociales virtuales entre los estudiantes universitarios” y “Saberes digitales de los profesores universitarios”. En estos proyectos participan profesores y estudiantes de diferentes áreas y dependencias.

En el primer capítulo encontrarán el trabajo “La incorporación de las TIC en las políticas públicas para la Educación Superior en México”, elaborado por **Karla Paola Martínez Rámila**, quien ofrece una revisión crítica de las políticas públicas de incorporación de las TIC en la educación superior de México, con especial atención en la forma en que dichas políticas son estructuradas y sustentadas en los documentos analizados. El trabajo se estructura en tres partes, en la primera se mencionan los hallazgos relacionados con la política gubernamental considerando los Planes Nacionales de Desarrollo y Programas Sectoriales de Educación del periodo 1995-2000 al 2013-2018. En la segunda, se describe la información asociada a los proyectos gubernamentales para construir la Sociedad de la Información y Comunicación Mexicana. La tercera y última parte sugiere que las políticas educativas mexicanas, en relación con las TIC, se han gestado de manera automática

ante los cambios tecnológicos, lo cual pone en duda la concepción estratégica tanto del diseño como la ejecución de dichas políticas.

Posteriormente, se presentan cuatro trabajos referentes a los estudiantes universitarios. En el primero de ellos, “Disciplina, ¿factor diferenciador del uso de dispositivos digitales portátiles entre estudiantes universitarios?”, **Verónica Marini Munguía** presenta una comparación entre el uso que los estudiantes universitarios le dan a sus dispositivos digitales portátiles –*laptop*, tableta y teléfono inteligente– en distintas licenciaturas, esto con la finalidad de identificar si el uso de dichos dispositivos varía en función de la pertenencia o adscripción a una disciplina. Para recabar la información se aplicó un cuestionario a 329 estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta de la uv. Se identificaron algunas diferencias de uso a través de la construcción de índices, que dejaron ver diversos niveles de habilidad, la intencionalidad y frecuencia con que utilizan sus dispositivos y el tipo de acceso al interior de cada una de las licenciaturas analizadas: administración, contaduría, derecho y pedagogía. Aunque no se logró identificar si dichas diferencias están relacionadas con las características de las disciplinas o con otros aspectos, la autora invita a reflexionar sobre la forma en que se debe promover la incorporación de tecnologías en el ámbito educativo, pues no todos los estudiantes tienen las mismas características de uso de dispositivos ni las mismas necesidades.

En el siguiente capítulo, “Uso de las TIC de los estudiantes universitarios: ventajas y desventajas”, elaborado por **Zurisdai Zavala Alcalá**, se invita a reflexionar acerca del grado de apropiación tecnológica (GAT) y el rendimiento académico (REA) de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos, Región Veracruz, de la uv. Presenta resultados de análisis cualitativo, con los cuales se busca conocer

la opinión de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas de su GAT en su rendimiento académico. En general, los estudiantes opinan que con las TIC aprenden más fácil y más rápido; además les ayudan a organizar y proveer información, por lo tanto, hacen hincapié en que su uso se deberían promover-implementar desde la educación básica, en otras carreras y en todas las materias que tiene el plan de estudios. Las desventajas que comentan los estudiantes son que las tecnologías provocan dependencia a estar siempre conectados, en ocasiones los dispositivos son incómodos al cargarlos, provocan distracción y promueven el conformismo al no realizar búsquedas más completas de información.

Posteriormente, en “Uso y apropiación de las TIC en los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas de la UV”, **Juana Cristina Zepeda Díaz** presenta los resultados obtenidos en una investigación realizada con estudiantes universitarios de la generación 2010 de la Facultad de Artes Plásticas. Realizó 15 entrevistas a estudiantes en las que indagó acerca del uso que le dan a las TIC y cómo se han apropiado de ellas, tomando en cuenta tres momentos distintos: 1) la experiencia previa a su ingreso a la Licenciatura, 2) la actualidad, su vida como estudiantes universitarios y 3) la proyección a futuro. De acuerdo con sus hallazgos, la autora señala que los estudiantes que cuentan con mayor acceso tecnológico están más familiarizados con el uso de las TIC, llegaron a la universidad con un conocimiento previo sobre su uso y son quienes utilizan más aplicaciones y aparatos tecnológicos para la creación artística.

En el cuarto capítulo sobre estudiantes, “Diferencias de acceso y uso de dispositivos y redes sociales digitales en jóvenes universitarios”, **Fernando de Jesús Domínguez Pozos** invita a reflexionar sobre el impacto que han tenido las redes sociales en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios, desde la perspectiva teórica de Alfred Schutz. Reporta resultados de un pilota-

je de entrevistas semi-estructuradas realizadas con un grupo de estudiantes de licenciatura de la UV. Los resultados dan cuenta de que el origen social de los jóvenes universitarios es un factor elemental que determina el contacto inicial con los dispositivos y redes sociales digitales, e incluso la interacción con sus pares en los espacios, tanto sociales como escolares.

A continuación se presentan tres capítulos referentes a los profesores. En el primero de ellos, “Uso e integración de las TIC. Una mirada desde las aulas de Educación Normal”, **Anna Luz Acosta Aguilera** tiene como objetivo en su capítulo esbozar algunos elementos de análisis en torno al uso e integración que los docentes de educación normal, específicamente los que imparten cursos en la Licenciatura en Educación Preescolar, hacen de las TIC en sus prácticas didácticas desde la perspectiva de los estudiantes. La metodología empleada es de corte cualitativo, con técnicas etnográficas como la entrevista semi-estructurada y la observación. La selección de la muestra fue por conveniencia, considerando algunas características particulares de los participantes. Los resultados obtenidos dan cuenta de que, si bien el proceso de integración de las TIC en las aulas de educación preescolar ha sido lento y permeado de múltiples dificultades (la deficiente infraestructura, la falta de equipamiento y poca capacitación docente), los docentes de este nivel educativo han diseñado estrategias metodológicas que les permiten aprovechar las tecnologías dentro del aula a través del uso del proyector, presentaciones con diapositivas, películas, videos o documentales e integrarlas en actividades extra-clase con el uso de *blogs*, revistas electrónicas, grupos de discusión, creación de *wikis*, *software* y aplicaciones especializadas.

César Augusto Borrromeo García presenta en “El círculo vicioso del uso de las tecnología en profesores de Lengua Inglesa”, cómo se miden los conocimientos en tecnología, así como las ca-

racterísticas cognitivas tecnológicas de un profesor de lengua inglesa; de la misma forma recuenta los pasos a seguir para el análisis de información y finaliza dando resultados preliminares. El hallazgo que se presenta es un “círculo vicioso” que se observa en la población objetivo y que describe la forma en que las tecnologías digitales son implementadas por los profesores, implementación que no es un reflejo de lo que la literatura sugiere. Invita a reflexionar sobre la aplicación y usabilidad de las TIC, las cuales están limitadas por factores propios del contexto.

Por último, **Claudia Catalina Mendizábal Benítez**, en el capítulo “Cambio en el sistema de formación de los profesores universitarios: una noción institucional” describe el análisis de la oferta académica del sistema de formación de profesores de la UV durante el periodo 1999-2014. A partir de esto se puede apreciar la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los sistemas de formación de la universidad. Los avances de esta investigación dan pautas que nos ayudan a mostrar que la estabilidad institucional es una parte fundamental en la ejecución de programas dentro de las organizaciones, así como la congruencia entre el todo y sus partes, entendiendo el todo como la institución y las partes como las políticas, los agentes, el contexto, los programas y las dependencias. La tecnología ha sido uno de los principales agentes de cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES) y es importante entender su génesis e incorporación, y cómo es que debe introducirse de manera específica en cada nodo de una institución educativa. Los avances de esta investigación son tratados mediante una metodología cualitativa con un diseño de caso único de tipo exploratorio.

Este libro es uno de los productos de trabajo de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (RED-LDU), reconocida y aprobada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) desde mayo de 2016, con número de proyecto 271853,

conformado por investigadores, académicos y estudiantes de las siguientes instituciones: Universidad Veracruzana, Universidad de Sonora, Universidad Estatal de Sonora, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y el Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas S. C. (CILEM).

La incorporación de las TIC en las políticas públicas para la Educación Superior en México

Karla Paola Martínez Rámila

Introducción

EL FENÓMENO DE LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad se ha posicionado como uno de los elementos centrales en el discurso de las políticas públicas en general, y en específico de las políticas públicas en México de cara a la conformación de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Existen autores como Quibrera (2012), quien supone a las TIC como el mantra del desarrollo económico, indicando que éste también es calificado como un sector estimulante para el desarrollo de áreas consideradas como clave, entre ellas la educación; posiblemente a esto se deba que “en torno a las TIC se han edificado más mitos que evidencias duras; más construcciones retóricas que análisis reflexivos o evaluaciones críticas” (p. 127).

Ligado a lo anterior, se hace necesario analizar cómo se ha plasmado la incorporación de las TIC al interior de las políticas públicas que han marcado el sistema educativo mexicano, con la única pretensión de comprender las propuestas planteadas para

el desarrollo de las mismas, enfocándose en la Educación Superior. Para el análisis de las políticas públicas se retomaron y ajustaron las variables propuestas por Alva (2012) con respecto a la dimensión política que presenta para el análisis de la Brecha Digital en México. Los indicadores considerados son: 1) políticas gubernamentales, que abarcan tanto los Planes Nacionales de Desarrollo como los Planes Sectoriales de Educación; 2) los proyectos gubernamentales para construir la Sociedad de la Información y del Conocimiento, y 3) el régimen legal de Educación.

El análisis elaborado en este capítulo se basa en los hallazgos logrados a la fecha en la investigación doctoral titulada “La integración de las Tecnologías de Información y Comunicación en el currículo universitario: el caso de la Universidad Veracruzana”, la cual tiene como objetivo aportar al estado de conocimiento respecto de la integración curricular de las TIC en las licenciaturas. Al considerar que dicha integración es un fenómeno complejo por ser multidimensional y multifactorial, se utiliza como una de sus dimensiones principales para el análisis contextual a las políticas públicas educativas relacionadas con el nivel superior. Cabe mencionar que únicamente se abordarán los análisis obtenidos hasta el momento sobre los Planes Nacionales de Desarrollo, los Planes Sectoriales de Educación y los proyectos gubernamentales para construir la Sociedad Mexicana de la Información y del Conocimiento.

Para entender la esencia de las políticas públicas es importante diferenciar éstas de la política. Según Lahera (2004), la política y las políticas públicas se relacionan con el poder social; sin embargo, “mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos” (p. 7). En este sentido, Grau (2002) indica que éstas son “el conjunto de ac-

ciones, de procesos, de interacciones e intercambios entre actores que tienen lugar en los ámbitos del poder político” (p. 34). Con base en lo descrito, queda claro que las políticas públicas no son un fin en sí mismas, sino que son un medio para dar soluciones a problemas sociales que corresponden a asuntos públicos. En este orden de ideas, se entiende que toda política pública debiera realizarse con un fin determinado donde se plasmen los medios para su consecución.

Al considerar que alrededor de las TIC se han edificado más mitos que evidencias duras, se discurre imprescindible dar cuenta del conjunto de mitos que configuran los elementos del discurso de las políticas gubernamentales asociadas a su incorporación al sistema educativo, así como el análisis del discurso existente en aquellos proyectos gubernamentales que se han planteado para construir la Sociedad Mexicana de la Información y del Conocimiento.

Para los fines de este análisis se considera al mito como un “relato surgido a partir de algunos hechos reelaborados por el deseo y la imaginación, que a partir de ellos genera un nuevo discurso, el mitologema, el cual recrea lo sucedido” (Montero, 1994, p. 90); además, se contempla la existencia de mitos políticos, los cuales hacen referencia a “fenómenos y personas del ámbito de la política [que] surgen en situaciones de crisis [lo cual, psicosocialmente] podría explicarse por la necesidad de hallar elementos positivos en los cuales anclar la esperanza [lo que puede considerarse como mitos utópicos], a la vez que elementos negativos en los cuales depositar la culpa [mitos distópicos]” (p. 91). Cabe señalar que como línea analítica se retomaron los mitos, advertidos por Cabero (2002), relacionados con las posibilidades de las TIC cuando se utilizan para potenciar cambios en el sistema educativo, los cuales se deben identificar con la finalidad de evitar efectos contrarios a los pretendidos.

Dichos mitos van desde la concepción de las TIC como medio para la expresión y participación igualitaria de todos, hasta el de convertirlas en la panacea para resolver cualquier problema educativo.

Políticas gubernamentales para la Educación Superior en México

Después de analizar los planes de desarrollo nacionales y los planes sectoriales correspondientes, desde el periodo sexenal de 1995 a 2000, hasta el actual de 2013 a 2018, se observa la constante referencia a las denominadas –en primera instancia– como nuevas tecnologías en informática, tecnologías de la información, nuevas tecnologías de la información y, más recientemente (desde el sexenio de 2007 al 2012) Tecnologías de la Información y la Comunicación, las cuales son utilizadas para construir marcos de reflexión y formular propuestas de acción para alcanzar la calidad deseable en la educación.

Periodo de 1995 a 2000

En 1996, en el programa sectorial de desarrollo educativo del nivel superior, se asociaba a la calidad de la educación con la modernización de la infraestructura de centros de cómputo y bibliotecas; se consideraba la enseñanza de la informática como parte de la formación integral de cualquier estudiante de educación superior, puesta en el nivel de las matemáticas y el español; se impulsaba la operación de redes de servicios informáticos y bibliotecarios con cobertura estatal, regional y nacional; se establecía como necesario utilizar las capacidades de cómputo, entre

otros elementos, para elaborar y transmitir materiales didácticos; y principalmente se enfatizaba el incremento en recursos para la modernización de la educación superior asociándolo con proyectos de calidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1996). De manera general, esta clase de afirmaciones articularon un discurso a favor de la integración de dichas tecnologías, otorgándoles hasta cierto punto el calificativo de ineludibles para la política pública en el nivel superior. Todo esto siguiendo lo indicado en el Plan Nacional de Desarrollo de 1995-2000, donde se enfatizaba el conocimiento como fuente de riqueza y bienestar, y se promovía la actualización tecnológica y el aprovechamiento de dicho conocimiento en favor de intereses nacionales (Presidencia de la República, 1995).

De lo anterior se desprende la fuerza que imprime el discurso político al vincular beneficios mediante el uso de nuevas tecnologías para la promoción del conocimiento, resaltando su importancia a favor de intereses nacionales y enfatizando que aquellos que pudieran opinar lo contrario lo hacen por su falta de conciencia sobre el tema.

Periodo de 2001 a 2006

Durante el sexenio de 2001 a 2006, el Programa Nacional de Desarrollo contempló seis objetivos rectores, de los cuales el segundo se asoció con elementos de educación, y hace referencia a *acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades*. Como estrategia, dicho objetivo establece avanzar hacia la equidad en la educación, aseverando que en el contexto de un proyecto social educativo cuyo eje sea la equidad, se debe cuidar la eficacia de los aprendizajes vía la tecnología, el potenciar las capacidades de los profesores y el respeto a las identidades culturales, antes de sucumbir

ante las virtudes prometidas por la tecnología (Presidencia de la República, 2001).

En este contexto es evidente que se asocia a la tecnología con el mito de “los más” que propone Cabero (2002) donde se asume que con las TIC se puede tener un mayor impacto cualitativo, se es más efectivo y más fácilmente retienen el aprendizaje los estudiantes. Esto se matiza al indicarse que debe sustentarse en su eficacia y potencialidad, así como en el respeto de las identidades culturales sobre las posibles virtudes prometidas por la tecnología. Debe mencionarse que, como indican Lizarazo y Andi3n (2013), frente a lo prometedor de esta afirmación resulta difícil observar su formulación en términos de proyectos educativos más específicos o claramente fundamentados en dicho sexenio.

El objetivo dos plantea también como estrategia crear infraestructura y servicios públicos de calidad, para lo cual se propone un sistema nacional que comunique a los ciudadanos entre sí, con el gobierno y con el resto del mundo; dicho sistema se denominaría *e-mexico* (Presidencia de la República, 2001). Otra de las estrategias planteadas en el citado objetivo se relaciona con promover el uso y aprovechamiento de la tecnología y la información, enfocándose principalmente en el acceso y la formación de recursos humanos, para lo cual se pretende aprovechar “la coyuntura de la convergencia tecnológica de telecomunicaciones e informática para ofrecer a la población nuevos y mejores servicios en materia de aprendizaje” (Presidencia de la República, 2001, p. 91). En ambas estrategias se evidencia otro de los mitos de Cabero (2002) denominado “las ampliaciones”, en el cual se considera que se puede llegar a más personas mediante más acceso, sin reflexionar que el acceso a la tecnología no asegura un uso pertinente; además, en la última estrategia planteada se identifica el mito de las tecnologías como “la panacea” que resolverá todos los

problemas educativos, ya que se asume que proporcionará nuevos y mejores servicios educativos.

Por su parte, en el Plan Nacional de Educación se observa el interés por el enfoque educativo para el siglo XXI, donde se integran distintos elementos de discusión en torno a las nuevas tecnologías para fines educativos; en el discurso ya no es la tecnología *per se*, sino bajo las riendas de la pedagogía, asegurando que “por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora” (SEP, 2001, p. 71). Es así como las TIC se colocan como una herramienta más al servicio de la educación cuyo uso creativo junto con las concepciones pedagógicas son elementos vinculados. El mismo programa introduce la visión de la educación superior para el año 2025, afirmando que las “IES estarán integradas a su entorno y serán fuente de consulta para la sociedad y sus representantes en virtud de su reconocida autoridad moral y académica” (SEP, 2001, p. 198), lo cual eleva a dichas instituciones como un referente importante para la sociedad futura.

Dos de los tres objetivos estratégicos para la educación superior planteados en el Plan Nacional de Educación en este periodo son: 1) ampliación de la cobertura con equidad y 2) educación superior de buena calidad. En dichos objetivos las TIC son utilizadas como elemento relevante para su consecución. En el objetivo uno se afirma que se hará “uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos” (SEP, 2001, p. 205), centrando algunas de sus metas en el aspecto de infraestructura concerniente a centros de cómputo y conectividad informática. En el objetivo dos se indica que se realizará el “desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje apoyados en las tecnologías de la información y las comunicaciones” (SEP, 2001, p. 210), sin mencionar en las metas asociadas algo al respecto.

El Plan Nacional de Desarrollo del periodo que nos ocupa resulta particularmente importante, porque enfatiza lo que en el Plan Nacional de Educación se plasmó. No se trata sólo de incluir a las tecnologías como mejora *per se*, sino que se deben integrar como elemento que responda a los requerimientos educativos. Lo anterior se acentúa posteriormente al indicarse que tanto el avance como la penetración de las tecnologías debe plantear la necesidad de “reflexionar no sólo sobre cómo las usamos mejor para educar sino incluso a repensar los procesos y los contenidos mismos de la educación y a considerar cuáles tecnologías incorporar, cuándo y a qué ritmo” (Presidencia de la República, 2001, p. 56).

Periodo de 2007 a 2012

En este periodo se observa que las TIC se consolidan como parte importante de las políticas nacionales. En el Plan Nacional de Desarrollo, la política se abre al acceso y uso de TIC para todos, proponiéndose la implementación de “programas que faciliten el ingreso de los trabajadores y sus familias a la sociedad de la información y del conocimiento, mediante esquemas de crédito y capacitación para el uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación” (Presidencia de la República, 2007, p. 39). En su eje 3 sobre la igualdad de oportunidades, en el objetivo II, se propone la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento mediante el impulso en el desarrollo y uso de las nuevas tecnologías, incluyendo la educación y capacitación a distancia, así como el desarrollo de una cultura informática (Presidencia de la República, 2007).

En este sentido se advierte, nuevamente, uno de los mitos identificados por Cabero (2002) respecto a que la tecnología en

sí misma es suficiente, ya que tener los medios tecnológicos necesarios permite ampliar las capacidades para la vida entrelazando mitos como el de *la libertad de expresión y la participación igualitaria de todos*, donde se asume que superada la brecha de acceso a las TIC, se materializarán estos derechos, ya que el estar conectado sería equivalente a participar y tener la libertad de intervenir en la red, donde la igualdad en el acceso es equivalente a la igualdad ante el conocimiento.

Además, se acentúa que “todos los estudiantes, en todo momento y en todo lugar, deben tener acceso a las tecnologías que contribuyan a ponerlos al día, eleven sus capacidades y los hagan más competitivos en el mundo laboral” (Presidencia de la República, 2007, p. 75). Con esta aseveración se deduce que las TIC se circunscriben en el ámbito de lo que Cabero (2002) denomina supertecnología, la cual es la más potente y por tanto más significativa para conseguir metas y objetivos.

Por otro lado, en el programa sectorial correspondiente se propone que la educación superior deberá “fomentar el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos intra e interinstitucionales” (SEP, 2007, p. 40). Es así como se fomenta la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y estudiantes a estas tecnologías, con la protesta de creación de la Universidad Abierta y a Distancia para responder a la demanda de educación superior, indicándose que se desarrollarán “modelos innovadores de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, así como nuevos lenguajes audiovisuales” (SEP, 2007, p. 41). Nuevamente se evidencia la idea de que con las TIC existirá una construcción compartida del conocimiento que permitirá la democratización de la educación.

Periodo 2013 a 2018

El Plan Nacional de Desarrollo de este sexenio comprende cinco metas nacionales; la número tres: México con Educación de Calidad, propone la implementación de políticas de Estado para garantizar el derecho a la educación de calidad (Presidencia de la República, 2013b). En esta meta se plantean cinco objetivos, entre los cuales destaca el número uno, que se refiere a desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Al interior de este primer objetivo, se esboza en la estrategia tres el promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de tres líneas de acción: 1) desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; 2) ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos, y 3) intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del Sistema Educativo. En este documento se reitera la idea política de que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que incorporar las TIC, las cuales deben apoyar a los estudiantes a aprender, promoviendo su uso innovador en todos los niveles del Sistema Educativo. De nuevo se observa el mito expresado por Cabero (2002) respecto a la idea de los más, donde el aprendizaje mediado por TIC produce que el estudiante sea más efectivo, porque la información es más fácil de retener.

Por su parte, el programa sectorial de educación en su segundo objetivo plantea fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo. Como una de sus estrategias busca aprovechar las TIC, para lo cual plantea diez líneas de acción, donde sobresalen: 1) impulsar

el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas; 2) promover la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento, y 3) promover la investigación colegiada y multidisciplinaria del uso y desarrollo de tecnologías aplicadas a la educación (SEP, 2013, p. 51). Otra de sus estrategias contempla ampliar y mejorar la infraestructura y el equipamiento de la educación media superior, educación superior y capacitación para el trabajo; una de sus líneas de acción es llevar a cabo programas para que las escuelas cuenten con los equipos de cómputo, equipamiento en talleres y laboratorios y acceso a Internet requeridos (SEP, 2013, p. 52).

Cabe señalar que, para cada uno de los diez objetivos propuestos, existe un conjunto de indicadores asociados; llaman particularmente la atención que para medir el avance en cuanto al fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, con la pretensión de que contribuyan al desarrollo de México, se consideren únicamente dos indicadores: 1) la proporción de estudiantes inscritos en programas de licenciatura que han acreditado su buena calidad y la eficiencia terminal, y 2) el número de certificados de competencia laboral emitidos. En este punto se identifica que en la política mexicana los medios se han confundido con los fines, es decir, el esquema racional es que a partir de un fin u objetivo se establecen los medios para llegar a él; sin embargo, a manera de ejemplo, pareciera que en este caso el fin enunciado con anterioridad se queda al nivel de proponer indicadores, los cuales son los medios para alcanzar dicho fin, pero no el fin mismo, por lo que se debería evaluar la política en términos de si se fortaleció y tuvo mayor pertinencia la educación superior en México y no cómo se establece.

Los proyectos gubernamentales para construir la Sociedad de la Información y del Conocimiento Mexicana

En el contexto de la denominada cultura digital –asociada con virtualidad, inteligencia, interactividad, transparencia, acceso aleatorio e hipertextualidad (Kerchove, 2012, p. 15)– surge en 2001 la primera agenda digital nacional. Dicha agenda fue elaborada por el Poder Legislativo, cámaras de la industria de las TIC, asociaciones de educación, academia, consultorías especializadas y sociedad civil (Asociación Mexicana de Internet [AMIPICI] et al., 2011). En el documento se afirma que el objetivo de la agenda es “identificar las propuestas de políticas públicas necesarias para impulsar la innovación y competitividad de México, a través del uso de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC), incluyendo el Internet y la banda ancha” (p. 5) con la pretensión de incursionar en la sociedad de la información y del conocimiento que emerge ante las nuevas condiciones tecnológicas. Dicha sociedad es definida como aquella sociedad donde “la creación, distribución y manipulación de la información forman parte importante de las actividades sociales, culturales y económicas; en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad” (AMIPICI et al., 2011, p. 72).

De igual forma, se menciona que “las nuevas tecnologías pueden ampliar el acceso a una mejor educación, favorecer la alfabetización y multiplicar la oferta de estudios, además de ampliar las oportunidades educativas y, con ello, cumplir satisfactoriamente el derecho a la educación” (AMIPICI et al., 2011, p. 46). Otra vez se identifica la idea de que las TIC posibilitan la educación para todos, independientemente de su situación geográfica o temporal. Asimismo, se afirma que se deben integrar las TIC en todos

los proyectos educativos “en todos los niveles a lo largo de todo el país y operándolos como servicios administrados o alianzas público-privadas; buscando [entre otros elementos] planes de educación de calidad a distancia que complementen la oferta de educación presencial [y] educación autodidacta” (AMIPICI et al., 2011, p. 48). En este punto resalta otro de los mitos que Cabero (2002) menciona respecto a que las TIC son igual de eficaces para que los estudiantes aprendan como si tuvieran un profesor presencial y por ende, los profesores pueden ser sustituidos mediante una educación autodidacta vía TIC.

Por otro lado, en 2013 se crea la Estrategia Digital Nacional *México Digital* publicada por el Gobierno Federal. Al interior del documento se plantean cinco objetivos estratégicos; el de educación de calidad es “integrar las TIC al proceso educativo, tanto en la gestión educativa como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en los de formación de los docentes y de difusión y preservación de la cultura y el arte” (Presidencia de la República, 2013a, p. 16), aseverando que con ello la población mexicana logrará insertarse exitosamente en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Se contemplan como sus objetivos secundarios: 1) desarrollar una política nacional de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Sistema Educativo Nacional; 2) ampliar la oferta educativa a través de medios digitales; 3) desarrollar una agenda digital de cultura, y 4) mejorar la gestión educativa mediante el uso de las TIC. Para cada uno de estos objetivos secundarios se plantean distintas líneas de acción, de entre las cuales destaca: 1) consolidar la existencia de universidades digitales en todos los campos de estudio para ampliar la oferta educativa, y 2) crear contenidos digitales alineados con los planes curriculares e impulsar la evaluación de estos planes con el objetivo de incorporar el uso de las TIC.

Nuevamente permean en la política pública mexicana los mitos indicados por Cabero (2002), pues se continúa con la idea de que las TIC permiten acercar la educación a más personas y a mayores contextos, lo cual se maneja como un criterio de calidad educativa. Finalmente, un elemento que surge en la política tiene que ver con la pretensión de considerar a las TIC “como herramientas técnicas y culturales que contribuyen a la igualdad de oportunidades y equidad de género” (Presidencia de la República, 2013a, p. 28).

Políticas públicas educativas mexicanas, más allá de plasmar una “respuesta automática”

Según lo identificado en los apartados anteriores, la tecnología es descrita a la fecha como una herramienta para soportar el modelo pedagógico deseado para la educación del siglo XXI; existe un determinismo tecnológico “suavizado” donde se sugiere que habrá una evolución en los procesos de enseñanza-aprendizaje con las TIC como catalizador, no como la panacea para resolver todos los problemas educativos.

Al recorrer la historia de la incorporación de las TIC en las políticas de educación en México, y efectuando un símil con el trabajo elaborado por Conole, Smith y White (2007) en Inglaterra, se observa que la retórica dominante en dichas políticas también es afectada por el rápido progreso tecnológico, con la permanencia en el discurso la idea de que la tecnología puede transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior puede llegar a la toma de decisiones de “respuesta automática”; el caso más próximo a este tipo de decisiones, que puede servir de referente para la Educación Superior, se encuentra en el nivel básico, donde en un primer momento se otorgaron *laptops* (MiCompumx) a los es-

tudiantes y ahora se realiza la entrega de tabletas (MiTabletMX). Esto hace necesario reflexionar sobre la pertinencia de dichas iniciativas, pues de no hacerlo se corre el riesgo de replicar lo sucedido en Inglaterra, donde en el año 2000 se aseveraba que el “aprendizaje virtual era una industria que avanzaba con pasos decisivos” (Conole, Smith & White., 2007, p. 38), visión que cambió radicalmente cinco años después cuando colapsaron dichas iniciativas; el discurso se modificó y entonces se afirmó que había sido una vergonzosa pérdida de dinero público (Conole et al., 2007).

En este contexto se observa la necesidad de que los cambios en la Educación Superior plasmados en la política gubernamental deben al menos considerar diversos factores, como los identificados por White (2007), a saber, las necesidades individuales y grupales de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje, los objetivos departamentales e institucionales, las políticas de financiamiento, así como las expectativas y requerimientos de los interesados externos (como empleadores), elementos todos que se entrelazan dependiendo de si el énfasis de la IES es en la docencia o en la investigación.

Reflexiones finales

Si se considera que el análisis de las políticas públicas es una actividad política y social, siguiendo la idea de Bardach (1998), un paso crucial para poder llevar a cabo su análisis es la definición del problema, el cual representa la razón por la que se realiza todo el trabajo de diseño de una política pública; ello otorga un sentido de dirección para obtener información o evidencia respecto de dicha problemática.

Con base en el análisis realizado, se concluye que existe poca claridad en los problemas que enfrenta la Educación Superior en

México en el presente siglo; sin embargo, las políticas se aventuran a sugerir a las TIC como solución al problema, lo cual lleva a recordar la frase del rector de la *Open University*, Jhon Daniel, quien dijo en una conferencia sobre la nueva sociedad de la información, “damas y caballeros, las nuevas tecnologías son la respuesta. ¿Cuál era la pregunta?” (Rodríguez, 2002, p. 228). Lo anterior sugiere que de no existir claridad sobre el problema público que se desea solucionar, éste no puede ser manejado, puesto que la propuesta de uso de TIC no tiene un claro sentido a la luz de los recursos públicos e institucionales disponibles, creando desconcierto con ello.

Es un hecho que México debe determinar la posición que desea ocupar en la denominada por ciertos teóricos como la Sociedad de la Información y del Conocimiento, para lo cual requiere una visión como país al respecto; es necesario reflexionar en torno a las mejoras reales que pueden llegar a producirse con el uso de las TIC y en qué contextos se puede lograr dada la diversidad política, económica y social existente en nuestro país.

Referencias

- Alva, A. R. (2012). De «la brecha» a «las brechas»: modelo metodológico para el análisis de la brecha digital. En A. R. Alva (Coord.), *Brecha e inclusión digital en México: hacia una propuesta de políticas públicas* (pp. 89-108). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asociación Mexicana de Internet, Asociación Mexicana de la Industria de Tecnologías de Información, Cámara Nacional de la Industria Electrónica de Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información, The Competitive Intelligence Unit, Comisión Especial de Acceso Digital de la LXI Legislatura de la Cá-

- mara de Diputados & Comisión de Ciencia y Tecnología de la LXI Legislatura del Senado de la República. (2011). *Agenda Digital Nacional*. México: Autores.
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas: un manual para la práctica*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Cabero, J. (2002). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación. En M. Aguilar, J. Farray, & J. Brito (Coords.), *Cultura y educación en la sociedad de la información* (pp. 17-38). España: Netbiblo.
- Conole, G., Smith, J., & White, S. (2007). A critique of the impact of policy and funding. En G. Conole & M. Oliver (Eds.), *Contemporary perspectives in e-learning research: Themes, methods and impacts on practice* (pp. 38-54). Inglaterra: Routledge.
- Grau, M. (2002). El estudio de las políticas públicas: enfoques y metodologías de análisis. En M. Grau & A. Mateos (Eds.), *Análisis de políticas públicas en España: enfoques y casos* (pp. 29-58). España: Tirant lo Blanch.
- Kerchove de, D. (2012). Prólogo: una cuestión epistemológica. En E. Vizer (Coord.), *Lo que McLuhan no predijo* (pp. 11-22). Argentina: La Crujía.
- Lahera, E. (2004). Políticas y políticas públicas. *Serie Políticas Sociales*, 95. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/6085>.
- Lizarazo, D., & Andi3n, M. (2013). *S3mbolos digitales: representaciones de las TIC en la comunidad escolar*. México: Siglo XXI.
- Montero, M. (1994). Génesis y desarrollo de un Mito Político. *Tribuna del Investigador*, 1(2), 90-100. Recuperado de <http://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/1994/2/art3.pdf>
- Presidencia de la República. (1995). Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. México: Autor.

- Presidencia de la República. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México: Autor.
- Presidencia de la República. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Autor.
- Presidencia de la República. (2013a). Estrategia Digital Nacional. México: Autor. Recuperado de <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>
- Presidencia de la República. (2013b). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Autor.
- Quibrera, E. (2012). De métricas y desarrollos: indicadores para la alternancia digital. En A. Alva (Coord.), *Brecha e inclusión digital en México: hacia una propuesta de políticas públicas* (pp. 127-163). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, J. (2002). *Governing Telecommunications and the New Information Society in Europe*. [J. Jordana, Ed.]. Reino Unido: Edward Elgar Publishing.
- Secretaría de Educación Pública. (1996). *Programa sectorial de desarrollo educativo 1995-2000*. México: Autor. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Autor. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Autor. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.VCChMBbz4-p
- White, S. (2007). Critical success factors for e-learning and institutional change –some organisational perspectives on cam-

La incorporación de las TIC en las políticas públicas

pus-wide e-learning. *British Journal of Educational Technology*,
38(5), 840-850. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00760.x

Disciplina, ¿factor diferenciador del uso de dispositivos digitales portátiles entre estudiantes universitarios?

Verónica Marini Munguía

Introducción

EL AVANCE TECNOLÓGICO EN RELACIÓN CON LA TELEFONÍA móvil y el cómputo ubicuo, dio lugar a la creación de tecnologías como *laptops*, tabletas y teléfonos inteligentes, a los cuales –en este estudio– se les denomina dispositivos digitales portátiles.¹ Estos dispositivos ofrecen la posibilidad de ser utilizados y transportados con facilidad en cualquier lugar, acceder a Internet a través de conexiones inalámbricas, utilizar distintas herramientas y aplicaciones sin importar el lugar donde se esté. Dichas características han permitido que se les dé un uso en prácticamente todos los ámbitos de la vida diaria de los individuos, que no sólo involucra lo social o recreativo, sino también incluye lo escolar y laboral, sin importar las limitaciones de espacio y tiempo.

Dadas las posibilidades que ofrecen para acceder a fuentes de información, aplicaciones, redes sociales, crear, editar o com-

¹ A lo largo del texto se utiliza el término *dispositivos digitales portátiles* o *dispositivos* para hacer referencia a: *laptop*, teléfono inteligente y tableta.

partir archivos de texto, datos o multimedia en cualquier parte y momento, el uso de dichos dispositivos en el ámbito educativo puede ser de gran utilidad para promover el desarrollo de procesos de enseñanza en modalidades no convencionales como la educación multimodal,² que permitan desarrollar nuevas formas de aprendizaje dentro y fuera del aula.

Sin embargo, antes de proponer o establecer políticas que promuevan usos educativos con el apoyo de dispositivos digitales portátiles, primero es necesario conocer las características tecnológicas de los estudiantes, tales como acceso, habilidades que poseen, intencionalidad y frecuencia con que utilizan los dispositivos, porque si bien es cierto que los jóvenes poseen determinadas destrezas y conocimientos para el manejo de los dispositivos, no todos tienen las competencias necesarias para aprovechar las herramientas y servicios que brindan los dispositivos en un contexto educativo ni todos cuentan con uno.

A continuación se presentan los resultados de una investigación más amplia titulada “Uso de dispositivos digitales portátiles: perfiles de estudiantes universitarios”, cuyo objetivo fue identificar perfiles de usuarios de dispositivos digitales portátiles con fines académicos y sociales entre los estudiantes universitarios. En primer lugar, se menciona brevemente la problemática que dio origen a la investigación; posteriormente se presentan los conceptos centrales que sirvieron de base para el estudio; en seguida se describen las características de los participantes, así como algunas precisiones metodológicas, y por último, se presentan los resultados obtenidos y algunas consideraciones finales en torno al tema al contrastar los datos de la investigación con los de otros estudios.

² Según Ramírez y Maldonado (2015), la multimodalidad es “la combinación de dos o más modalidades educativas (presencialidad, semipresencialidad, abierta o virtual) con el fin de ofrecer a los estudiantes formas flexibles de acceso a la información y de interacción con sus compañeros y profesores” (p. 31).

Problemática

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014), muestran cómo los dispositivos digitales portátiles figuran como medios regulares para acceder a Internet, y el porcentaje de usuarios por cada uno de éstos tiende a incrementarse a partir del 2010. A partir del incremento del acceso a dichos dispositivos y las transformaciones que se desarrollan en torno a este fenómeno –nuevas formas de comunicación, interacción, socialización, entretenimiento e incluso de aprendizaje (Cobo, 2011)–, en el campo de la investigación educativa nacional se identifica que se ha despertado un especial interés por desarrollar estudios cuyo foco se centra en conocer (Javier, Romero & Ricoy, 2012), describir (Organista-Sandoval, Serrano-Santoyo, McAnally-Salas & Lavigne, 2013) y caracterizar (Cuen & Ramírez, 2013) los usos y la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Crovi, 2008), principalmente de teléfonos móviles (Carrera, Sapién & Piñón, 2013), en jóvenes dentro de diversos contextos, debido a que los identifican como el grupo que más los utilizan (Ortiz, 2011).

Sin embargo, aún existen diversos prejuicios en torno al tema. Se suele pensar que los dispositivos son utilizados de manera uniforme y generalizada por la mayoría de los jóvenes; que poseen habilidades para manejarlos sin dificultades; que sólo los usan para comunicarse, entretenerse o producir contenidos superficiales (Cabra & Marciales, 2009). Los resultados de las investigaciones revisadas muestran que esto no ocurre de forma general ni homogénea en todos los casos; dentro de cada estudio se identifican diferencias en relación con el contexto educativo, las características culturales, socioeconómicas y demográficas de los usuarios; es decir, los usos de las tecnologías no se dan de la misma forma por el simple hecho de pertenecer a un mismo nivel

educativo o estar dentro de un mismo rango de edad, sino que intervienen más factores relacionados con el contexto en el que se desarrollan los sujetos. En este sentido, Castells, Fernández-Ardèvol y Galperin (2011) apuntan que:

cada grupo se apropia de la tecnología de acuerdo a sus prácticas y necesidades de comunicación, pero también de acuerdo a sus restricciones de recursos, y a su posicionamiento en redes sociales preexistentes, que a su vez se alteran a medida que estos actores adquieren mayor autonomía y mejor acceso a recursos disponibles en estas redes. (p. 344)

Aunado a lo anterior, si bien en el contexto mexicano se tienen cifras que dan cuenta del crecimiento en el acceso a dispositivos y se han desarrollado algunas investigaciones en relación con el tema, es necesario realizar más estudios al respecto debido a que este fenómeno se ha revisado principalmente en jóvenes estudiantes de instituciones públicas de modalidad educativa escolarizada y jóvenes trabajadores, y se ha dejado fuera a grupos de estudiantes de otras modalidades educativas, como es el caso de la abierta, pues de acuerdo con Castells, Fernández-Ardèvol y Galperin (2011), ante el inminente aumento en el acceso a las tecnologías –últimamente en la telefonía móvil– ya no sólo es relevante preguntarse sobre el acceso, sino también sobre cómo y para qué se usan, así como cuáles son las condiciones y los efectos que se generan con los dispositivos.

Asimismo, para proponer nuevas políticas educativas o la incorporación de tecnologías en cualquier institución educativa, es necesario conocer a sus estudiantes (De Garay, 2001), es decir, saber cuáles son sus características; en este caso, las relacionadas con los dispositivos, por lo cual se consideró pertinente realizar un estudio sobre el uso de dispositivos digitales portátiles entre los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), de

la Universidad Veracruzana (UV), campus Xalapa, que sirva de base para desarrollar propuestas educativas basadas en el conocimiento de la diversidad y características de los estudiantes, de sus necesidades e intereses reales.

Cabe agregar que para Mancera (2014), el uso de dispositivos se puede diversificar e incluso diferenciar en relación con diversos aspectos, tales como: la adscripción a una institución, pertenencia a una disciplina, género, edad, nivel socioeconómico, capital cultural, razón por la cual en este capítulo se presenta el uso que estudiantes universitarios le dan a los dispositivos según la licenciatura cursada.

En este mismo sentido, Mancera (2014) señala que el currículo de cada disciplina juega un papel importante en la definición de los usos de dispositivos, debido a que una disciplina es una forma especializada de organización, que tiende a ser una fuerza dominante que cuenta con “ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen” (Clark, 1991, p. 113). Es decir, el pertenecer a un determinado grupo disciplinario contribuye a que sus miembros adopten ciertas creencias y símbolos que les permiten comportarse y sentirse parte de un colectivo y, a su vez, diferenciarse de otros grupos, situación que puede dar lugar a que el uso de dispositivos sea en función de las características y requerimientos que establece la comunidad disciplinaria.

Referentes conceptuales

En el marco de este estudio, el uso de dispositivos digitales portátiles se interpreta como una intención definida a fin de obtener un beneficio, el cual se relaciona con el aprovechamiento de las herramientas que los dispositivos ofrecen al realizar determina-

das acciones de forma cotidiana (Crovi, 2009), que depende de las habilidades que se tengan y la frecuencia con que se realizan distintas actividades.

Con base en la revisión de estudios relacionados con el tema (Casillas, Ramírez & Ortiz, 2014; García-Valcárcel & Arras, 2011; Mancera, 2014), para efectos de esta investigación, se propuso analizar el uso de dispositivos a través de tres dimensiones: 1) habilidades, referidas a la posesión de conocimientos necesarios para el manejo y dominio de aplicaciones en los dispositivos; 2) intencionalidad, da cuenta de los propósitos con que los utilizan, y 3) frecuencia, corresponde al tiempo de uso diario. Para caracterizar las primeras dos dimensiones se recuperó la propuesta de saberes digitales planteadas por Ramírez y Casillas (2015).

Dichos saberes están conformados por ocho de tipo informático, que comprenden acciones de administración de sistemas, manipulación de contenido digital, así como comunicación y socialización en Internet; dos informacionales, que tienen que ver con estrategias de selección, valoración, usos y consulta de información, además de actitudes y precauciones al interactuar en red, las cuales se describen a continuación a partir de lo que proponen Ramírez y Casillas (2015).

a) Saberes informáticos

- Usar dispositivos: operación de sistemas digitales, mediante la interacción con elementos gráficos del sistema operativo, físicos o a través del establecimiento de conexiones con dispositivos periféricos o con redes de datos.

- Administrar archivos: manipulación, edición y transferencia de archivos ya sea de manera local, por proximidad o de forma remota.

Disciplina, ¿factor diferenciador del uso de dispositivos digitales portátiles?

- Usar programas y sistemas de información especializados: habilidades referidas a dos elementos: al *software*, cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos y/o resolver tareas propias de una disciplina y las fuentes de información digital especializadas, tales como bibliotecas virtuales, revistas electrónicas e impresas, páginas *web* y *blogs*.

- Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido: creación, edición, formato y manipulación de los elementos de un texto plano; o la inserción de elementos audiovisuales de un texto enriquecido.

- Crear y manipular conjuntos de datos: creación, agrupación, edición, manipulación y visualización de datos.

- Crear y manipular medios multimedia: identificación, reproducción, producción, edición e integración de medios en un producto multimedia y su respectiva distribución en diversos soportes digitales.

- Comunicarse en entornos digitales: transmisión de información a uno o más destinatarios o recepción de uno o más remitentes de manera sincrónica o asincrónica.

- Socializar y colaborar en entornos digitales: difusión de información, interacción social, presencia en *web* y trabajo grupal mediado por *web*.

b) Saberes informacionales

- Ejercer y respetar una ciudadanía digital: acciones, ejercicio de la ciudadanía y las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público y específicamente en el contexto escolar; regulación a través de normas y leyes; convenciones y prácticas socialmente aceptadas; actitudes y criterios personales.

- Literacidad digital: búsqueda efectiva de conocimiento digital y manejo mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica, aplicación de estrategias determinadas y consideraciones para un manejo adecuado de la información.

Por otra parte, para poder hablar de uso de dispositivos se requiere conocer el acceso, es decir, el nivel de incorporación de los dispositivos e Internet en la vida de las personas, pues para poder usar una tecnología es necesario contar con ella, aunque también se puede tener un equipo y no usarlo, razón por la cual no se toma como una dimensión del uso sino como información complementaria. Así, el acceso se analizó a través de tres dimensiones: posesión de dispositivos digitales portátiles, frecuencia y tipo de conexión a Internet y pago de servicios (Internet y telefonía móvil).

Descripción del estudio y participantes

La metodología fue de tipo cuantitativa, no experimental, transversal descriptiva. Se aplicó un cuestionario a un grupo de estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), región Xalapa, inscritos en el periodo agosto 2014-enero 2015. Se calculó una muestra de 329 estudiantes (correspondiente a 19% de la población),³ la selección fue a través de un muestreo no probabilístico intencionado. Para garantizar la elección de integrantes de las cuatro licenciaturas ofertadas en dicha región, el total de la

³ La población de estudiantes que han cursado más de un año de su licenciatura inscritos en el periodo agosto 2014-enero 2015 en la región de Xalapa, estuvo conformada por 1,717, según la información proporcionada por la secretaria académica del SEA.

muestra se distribuyó de manera proporcional: administración, 73, contaduría, 72, derecho, 90 y pedagogía, 94.

El instrumento aplicado se diseñó en el marco del proyecto “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la UV: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica” (Ramírez, Casillas & Ojeda, 2013); tiene 42 ítems, está estructurado por preguntas cerradas con escalas tipo *Likert*, dicotómicas y algunas abiertas.

Del total de participantes más de la mitad son mujeres (60.5%), en contraste con el 39.5% de hombres, característica que corresponde con el total de la población, ya que en la distribución de la matrícula estudiantil del SEA predominan las mujeres. En cuanto a la edad, se identificó que tienen en promedio 25 años, lo cual muestra que los resultados de este estudio corresponden a personas relativamente jóvenes. El rango de edad fue de 23 a 28 años (39.5%), seguido por el de 20 a 22 (35.3%); es decir, casi 75% tiene entre 20 y 28 años. Es importante resaltar este dato debido a que el SEA en sus inicios se distinguía por atender a estudiantes mayores a la edad normativa para licenciatura, lo cual refleja que dicha característica ha cambiado a lo largo del tiempo, pues en este caso las personas que tienen entre 29 y 53 años sólo representan 20.1%.

Para el procesamiento de la información se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), donde se establecieron los valores de las preguntas de escala (Sí = 1, No = 0; Nunca = 1, Algunas veces = 2, Frecuentemente = 3, Siempre = 4; Nulo = 1, Nivel básico = 2, Nivel intermedio = 3, Nivel avanzado = 4). Posteriormente se construyeron cuatro índices: Habilidades, Intencionalidad, Frecuencia y Acceso –a partir de la propuesta conceptual de uso de dispositivos digitales portátiles–, con la finalidad de identificar diversos tipos de estudiantes. Dichos índices quedaron integra-

dos de la siguiente manera: Habilidades, resultó de la suma de las preguntas de las secciones del cuestionario de texto, datos, multimedia, dispositivos y archivos; Intencionalidad, surgió de la suma de las preguntas de literacidad digital, ciudadanía digital, comunicación, socialización y colaboración, entretenimiento, servicios institucionales; Frecuencia, correspondió a la suma de la pregunta sobre horas de uso diario; Acceso, fue compuesto por la suma de posesión de dispositivos, frecuencia de conexión a Internet y pago de servicios.

Por cada uno de los índices, se identificaron grupos con características similares o perfiles. Cabe aclarar que la intención de dichas clasificaciones no es buscar quién es mejor o peor, sino más bien mostrar que existen distintos tipos de usuarios. Finalmente, se realizó una comparación entre los perfiles y las licencias para identificar diferencias y semejanzas.

Principales hallazgos

Con el índice de habilidades se identificaron cuatro perfiles que dan cuenta del nivel de destreza que los encuestados indicaron tener al realizar distintas tareas en programas de ofimática, multimedia, con dispositivos periféricos y archivos. A continuación se describen brevemente:

Funcional: los miembros de este grupo realizan tareas básicas en programas de ofimática; con dificultad realizan tareas de creación y edición de productos multimedia; con nivel básico manipulan dispositivos periféricos y archivos.

Cómodo: se caracterizan por realizar tareas con un nivel intermedio en programas de ofimática; con nivel básico manipulan productos multimedia así como dispositivos periféricos; con un nivel que va de básico a intermedio trabajan con archivos.

Eficiente: sus miembros, con un nivel que va de intermedio a avanzado, realizan diversas tareas en programas de ofimática y estadísticos; con nivel básico crean y editan productos multimedia y manejan dispositivos periféricos; con nivel avanzado manipulan archivos.

Diestro: Los integrantes de este perfil utilizan programas de ofimática y estadísticos con un nivel avanzado, realizan tareas con productos multimedia con un nivel que va de intermedio a avanzado; sin embargo, los dispositivos periféricos los manejan con un nivel básico, mientras que las tareas con archivos las efectúan con un nivel avanzado.

Como se puede observar en la Figura 1, el perfil “Funcional” está representado en su mayoría por estudiantes de Pedagogía (35.3%), en contraste con 11.8% de Administración. Los miembros del perfil “Cómodo”, son principalmente de Pedagogía (31.8%), mientras que el menor porcentaje corresponde a los de Derecho (20.9%). El perfil “Eficiente” está especialmente integrado por estudiantes de Derecho (38.5%), en contraste con 19.8% de Pedagogía. En cuanto al perfil “Diestro”, se identificó que 31% son de Pedagogía, 47.6% lo integran Administración (23.8%) y Contaduría (23.8%), y finalmente 21.4% está representado por Derecho.

A través del índice de actividades se identificaron tres perfiles que dan cuenta de la frecuencia con que los participantes realizan acciones de literacidad, ciudadanía digital, comunicación, socialización y colaboración, entretenimiento y acceso a servicios institucionales; sus características son:

Pasivo: Este grupo se caracteriza por realizar ciertas acciones con poca frecuencia; sólo algunas veces realizan acciones de literacidad, ciudadanía y entretenimiento; casi nunca acceden a los servicios institucionales; casi nunca o algunas veces se comunican o llevan a cabo acciones de socialización y colaboración.

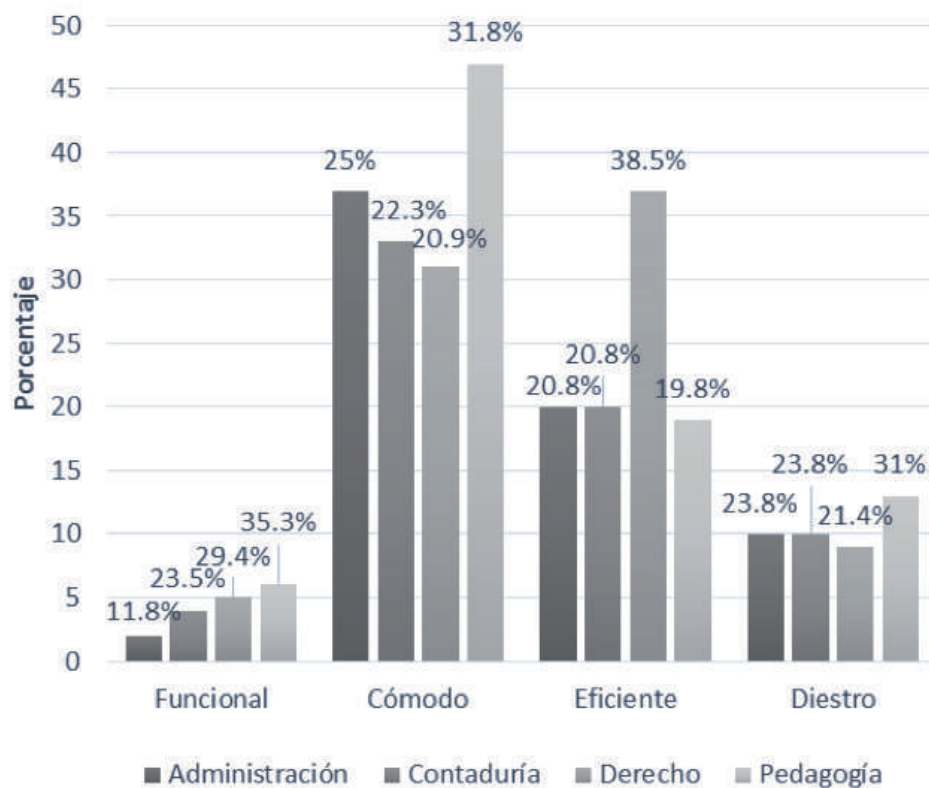


Figura 1. Perfiles del índice de habilidades por licenciatura

Fuente: Elaboración propia.

Moderado: Los miembros de este perfil realizan acciones de literacidad y ciudadanía frecuentemente; de comunicación, entretenimiento y acceso a servicios institucionales algunas veces; de socialización y colaboración casi nunca o algunas veces.

Activo: Los integrantes de este perfil casi siempre realizan acciones de ciudadanía, entretenimiento y servicios institucionales; frecuentemente de literacidad; algunas veces y casi siempre de comunicación, socialización y colaboración.

En la Figura 2 se puede apreciar que en el perfil “Pasivo” sobresale Contaduría con 38.5%, mientras que los de Pedagogía (17.9%) son menos de una quinta parte del total. Por su parte, en el perfil “Moderado” la distribución por licenciaturas es similar, aunque destaca ligeramente Pedagogía con 28.6%, mientras que

el porcentaje más bajo en este grupo es de Contaduría (21.4%). Finalmente, el perfil “Activo” está conformado por 75% de encuestados del área de Humanidades; 43.8% corresponden a los de Pedagogía, 31.3% a Derecho, 12.5% a Contaduría y 12.5% a Administración.

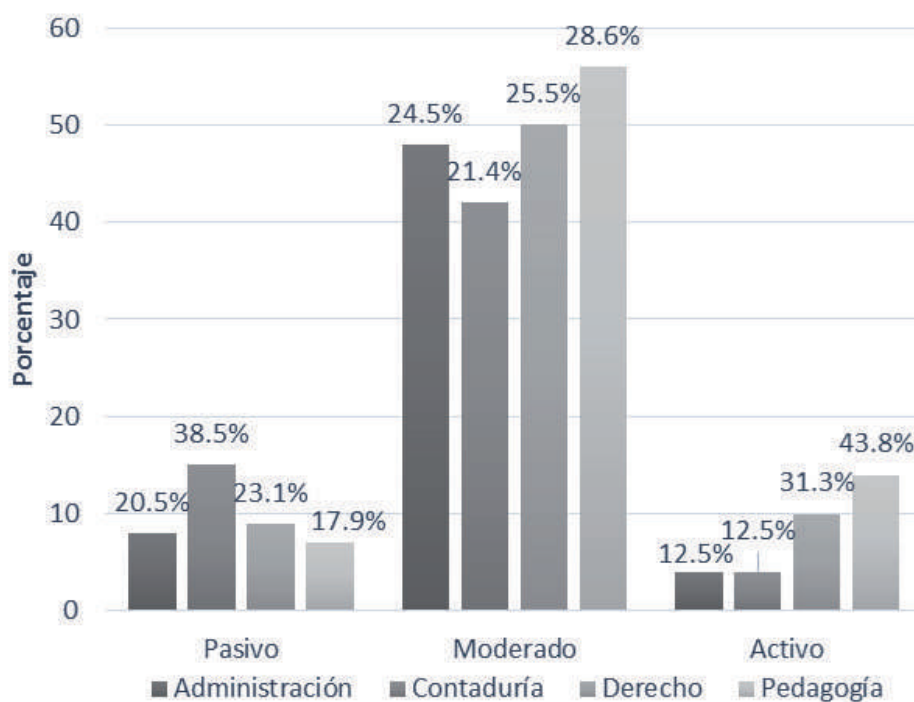


Figura 2. Perfiles del índice de actividades por licenciatura

Fuente: Elaboración propia.

Con el índice de frecuencia de uso diario se identificaron cuatro perfiles en función del tiempo que los estudiantes señalaron utilizar sus dispositivos, éstos son: a) **Sin uso**: corresponde a aquellos que no utilizan ninguno de los tres dispositivos; b) **Uso bajo**: usan entre uno y dos dispositivos; c) **Uso medio**: utilizan entre dos y tres dispositivos; d) **Uso alto**: son los que ocupan diario los tres dispositivos.

La mayoría de los encuestados se ubica en los perfiles “Uso bajo” y “Uso medio”, como se puede ver en la Figura 3.

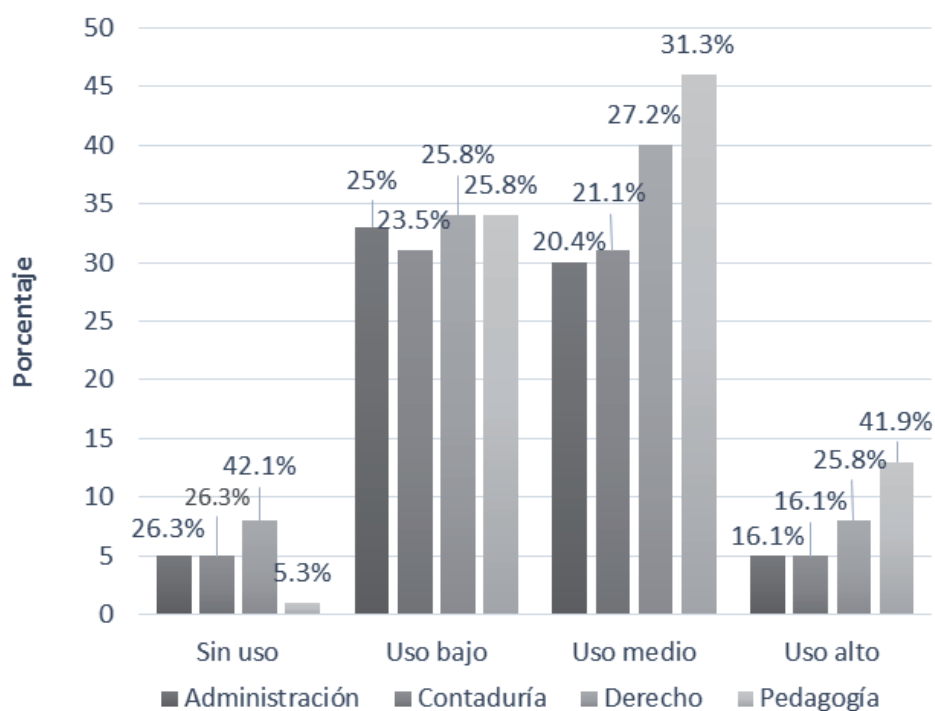


Figura 3. Perfiles del índice de frecuencia de uso por licenciatura

Fuente: Elaboración propia.

Del perfil “Sin uso”, 42.1% corresponde a los encuestados de Derecho, en contraste con 5.3% de Pedagogía. En cuanto al perfil “Uso bajo”, se observó que de las cuatro licenciaturas, contaduría es la que tiene menor representación (23.5%), pues las otras tienen más de 25%. En el perfil “Uso medio” se identificó que sobresale pedagogía con 31.3%, en contraste con 20.4% de Administración. Por último, del perfil “Uso alto” se puede mencionar que 41.9% son de Pedagogía, 25.8% de Derecho, 32.2% de Contaduría y Administración (16.1% cada una).

El índice que sirvió para identificar el tipo de acceso a dispositivos y servicios de Internet y telefonía con el que cuentan los encuestados posee tres perfiles:

Equipado-desconectado: sus miembros poseen entre uno y dos dispositivos; casi nunca acceden a Internet desde distintos lugares como casa, trabajo, Universidad; no pagan servicio de Internet en casa ni de telefonía móvil.

Equipado-conectado: tienen entre uno y dos dispositivos; regularmente acceden a Internet desde distintos lugares; pagan uno de los tres servicios (Internet en casa, telefonía de prepago o plan); cabe señalar que la mayoría de los encuestados se concentra en este grupo.

Muy equipado-conectado: se identifican porque poseen entre tres y cinco dispositivos; regularmente acceden a Internet; pagan entre dos y tres servicios.

Como se puede observar en la Figura 4, dentro del perfil “Equipado-desconectado” Administración y Derecho tienen los menores porcentajes (19.4% cada una), en contraste con Pedagogía, que representa una tercera parte de este grupo (33.3%). En el perfil “Equipado-conectado” se logra apreciar que la distribución entre licenciaturas es similar, pues Contaduría y Pedagogía tienen 26.3% cada una, Administración, 24.6% y Derecho, 22.9%. Dentro del perfil “Muy equipado-conectado” se identifica que la licenciatura de mayor porcentaje es Derecho (39.8%), mientras que Contaduría sólo alcanza 15.9%.

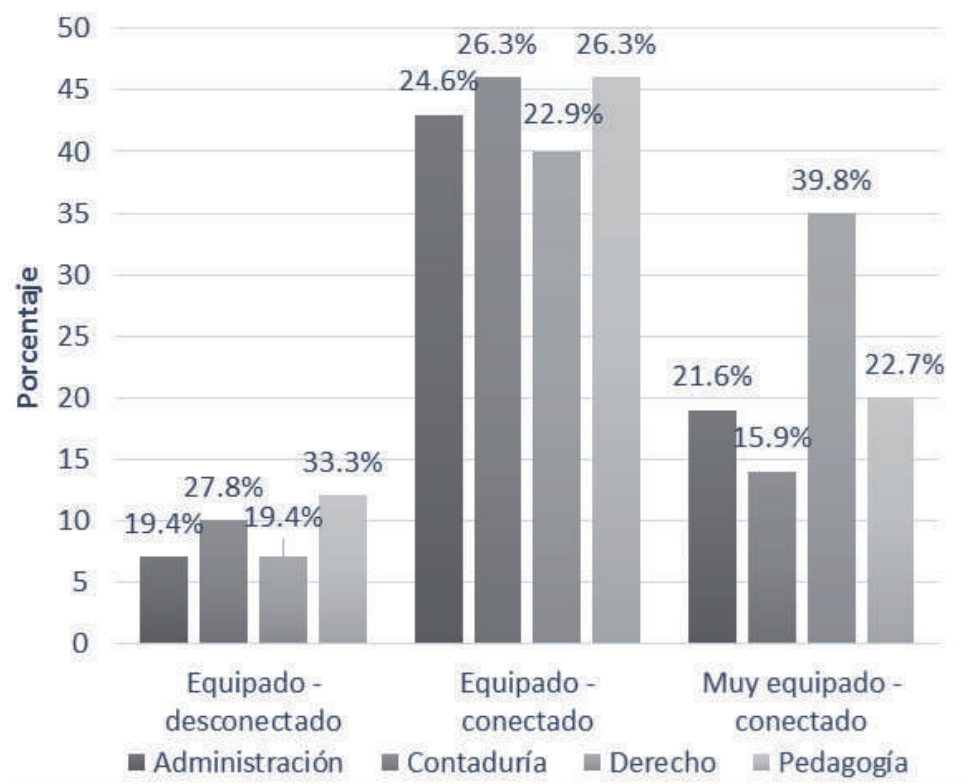


Figura 4. Perfiles del índice de acceso por licenciatura

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

Este estudio proporciona un panorama general sobre el uso de dispositivos digitales portátiles entre estudiantes universitarios de cuatro licenciaturas, en el cual se identificaron diferencias de uso a través de la construcción de índices, que dejaron ver diversos niveles de habilidades, la frecuencia con que se realizan distintas acciones, la frecuencia con que usan los dispositivos y el tipo de acceso.

En relación con el nivel de habilidad para el manejo de aplicaciones ofimáticas, materiales multimedia, dispositivos periféricos y archivos, se observó que no todos los estudiantes son totalmen-

te diestros ni tampoco carecen por completo de habilidades. En algunos casos tienen el dominio de ciertos aspectos y presentan dificultades en otros; es decir, poseen diversos niveles de habilidad. Como se logró identificar, Pedagogía obtuvo los mayores porcentajes en los perfiles “Funcional” y “Cómodo”, aunque también logró sobresalir en el perfil “Diestro”, mientras que Derecho representó al grupo del perfil “Eficiente”; por otro lado, Administración y Contaduría obtuvieron porcentajes similares en los cuatro perfiles.

En relación con lo anterior, existen algunas investigaciones que han analizado el uso de dispositivos y su relación con las disciplinas (Javier, Romero & Ricoy, 2012; Mancera, 2014; Salazar, Pérez, Gutiérrez, & De Gasperín, 2015), en donde se aprecian ciertas diferencias de uso en función de las disciplinas, las cuales están principalmente asociadas al nivel de habilidad con que manejan ciertas aplicaciones en los dispositivos. En ellas se identificó de manera más evidente que los estudiantes que pertenecen a licenciaturas del área técnica poseen mayores niveles de habilidad que aquellos que son del área de humanidades y ciencias sociales, debido a que las diferencias entre dichas áreas son más marcadas.

La intencionalidad y frecuencia con que realizan ciertas acciones en sus dispositivos también es distinta; en unos casos las realizan algunas veces, otros las hacen de manera frecuente y un tercer grupo casi siempre. Al contrastar cada uno de los perfiles con las licenciaturas se identificó que en cada uno predominaba una distinta. Contaduría es la que mejor representa al índice de los “Pasivos”. Pedagogía constituye más de 40% del perfil “Activo”. Mientras que el perfil “Moderado” tiene una distribución por licenciatura con poca diferencia porcentual, siendo pedagogía la que destaca ligeramente. Estos resultados son similares a los encontrados en las investigaciones de Álvarez (2015), Javier et al. (2012), Mancera

(2014) y Salazar et al. (2015), en donde se identificaron ciertas diferencias en la forma en que buscan información y la frecuencia con que utilizan determinadas aplicaciones, las cuales están relacionadas con las demandas y requerimientos de las licenciaturas.

Sobre la frecuencia con que utilizan de forma diaria sus dispositivos, se identificó que son principalmente los de Derecho quienes predominan en el índice “Sin uso”. En el caso de los tres perfiles restantes, Pedagogía tiene los mayores porcentajes en los tres, mientras que Administración y Contaduría, los menores, lo cual indica que los estudiantes del área económico-administrativa los utilizan con menor frecuencia.

Para el caso del acceso se identificó que los de Derecho son los que tienen mayor número de dispositivos y conexión a Internet (cerca de 40% pertenece al perfil “Muy equipado-conectado”); algo similar encontró Javier et al. (2012), pues identificó que estudiantes de esta licenciatura tienen acceso a equipos tecnológicos más costosos; sin embargo, esto estaba más relacionado con cuestiones socioeconómicas que disciplinares. Por otra parte, Pedagogía tiene un menor nivel de acceso, pues posee el porcentaje más alto en el perfil “Equipado-desconectado”; mientras que en el “Equipado-conectado” se observó una distribución similar entre las cuatro licenciaturas.

En esta misma línea, en una primera reflexión es posible pensar que el pertenecer a un perfil u otro puede estar más relacionado con el nivel socioeconómico de los participantes, debido a que “las diferencias en el origen social de los universitarios se ven reflejadas en el tipo de acceso y uso de las tecnologías” (Molina, Casillas, Colorado & Ortega, 2012, p. 90) más que “por el tipo de demandas, actividades y prácticas de conocimiento que va exigiendo cada campo disciplinario” (p. 145).

De lo anterior llama la atención que, a pesar que los estudiantes de Derecho tiene un nivel de acceso alto, es el grupo más

numeroso que indicó no utilizar de forma diaria sus dispositivos; aunque también destacaron en el perfil de mayor frecuencia en la realización de acciones, en contraste con los de Pedagogía, que son quienes los usan con mayor frecuencia a pesar de tener principalmente un nivel de acceso bajo y medio. Sin embargo, también se observó que la frecuencia con que se realizan ciertas actividades puede estar más relacionada con el acceso que con los niveles de habilidades.

Estos resultados contribuyen a desmentir los supuestos que indican un uso constante, homogéneo y con un nivel de habilidad avanzado por parte de los usuarios de tecnologías; muestran que al interior de cada una de las licenciaturas existen diferencias en relación con los perfiles. Sin embargo, no se logró identificar si dichas diferencias están relacionadas con características disciplinarias o con otros aspectos como la edad, género o situación socioeconómica. Esto invita a profundizar en el análisis, así como realizar más estudios, a fin de que se pueda reflexionar sobre la forma en que se debe promover la incorporación de tecnologías en el ámbito educativo, pues no todos los estudiantes usan igual los dispositivos ni tienen las mismas necesidades, por lo cual la integración de tecnologías debe estar basada en las características de los estudiantes, el tipo de requerimientos y exigencias al interior de cada licenciatura.

Referencias

Álvarez, T. K. (2015). *Diferencias en la apropiación tecnológica de los estudiantes de la Universidad Veracruzana: las licenciaturas de Biología, Ingeniería Civil, Historia y Derecho* (Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa de

- Enríquez, Veracruz, México). Recuperado de http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis_Tania-Karina-Alvarez-Mendoza.pdf
- Cabra, F. & Marciales, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los “nativos digitales”: una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Carrera, M., Sapién, A. L. & Piñón, L. C. (2013). *Uso del teléfono inteligente con fines académicos. Caso de estudio: FCA de la UACH*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas.
- Casillas, M. A., Ramírez, A. & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie de capital cultural: Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M. A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 23-38). Argentina: Brujas/Social TIC.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M. & Galperin, H. (2011). Síntesis de resultados y conclusiones. En M. Castells, M. Fernández-Ardèvol & H. Galperin (Dirs.), *Comunicación móvil y desarrollo económico y social en América Latina* (pp. 319-350). España: Ariel, Fundación Telefónica y Planeta. Recuperado de http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/95
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Cobo, C. (2011). Casos y experiencias para aprender. En C. Cobo & J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 107-140). España: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de www.aprendizajeinvisible.com

- Crovi, D. (2008). Diagnóstico acerca del acceso, uso y apropiación de las TIC en la UNAM. *Anuario Ininco*, 20(1), 79-95.
- Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Cuen, C. & Ramírez, J. L. (2013). *TIC: Usos y efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una licenciatura en ciencias de la comunicación*. Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México.
- Garay de, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- García-Valcárcel, A. & Arras, A. M. G. (2011). *Competencias en TIC y rendimiento académico en la universidad: diferencias por género*. México: Pearson Educación.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2014). *Usuarios de Internet por equipo principal utilizado para conectarse a Internet, 2010-2014*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19007>
- Javier, A. E., Romero, L. C. & Ricoy, C. M. (2012). El uso e impacto de las TIC en los estudiantes del nivel superior: un estudio en las carreras de Derecho y Sociología de la UJAT. *Perspectivas Docentes*, 50, 5-11.
- Mancera, E. (2014). Uso y formas de apropiación de las TIC realizadas por jóvenes universitarios. En E. Mancera (Coord.), *Atributos, contexto societal y experiencias de jóvenes universitarios: UAM-Azcapotzalco y FES Acatlán* (pp. 23-89). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Molina, A., Casillas, M. A., Colorado, A. & Ortega, J. C. (2012). *Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Organista-Sandoval, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally-Salas, L. & Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 139-156.
- Ortiz, G. (2011). *Jóvenes, computadoras e internet: usos, apropiaciones y sentidos. El caso de las y los jóvenes estudiantes del Tec y de la UIN*. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México). Recuperado de <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=16291&docs=UAMII6291.pdf>
- Ramírez, A. & Casillas, M. (2015). Los saberes digitales de los universitarios. En J. Micheli (Coord.), *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 77-106). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, A., Casillas, M. A. & Ojeda, M. M. (2013). *Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2014/02/brecha_digital_noviembre_2013_v2015.pdf
- Ramírez, A. & Maldonado, G. A. (2015). Multimodalidad en Educación Superior. En A. Ramírez & M. A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC: Internet en Educación Superior* (pp. 19-38). Argentina: Brujas/Social TIC.
- Salazar, E. A., Pérez, N. I., Gutiérrez, L. M. & Gasperín de, R. (2015). Hacia una educación distribuida en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana. En N. I. Pérez & R. De Gasperín, *Estudios educativos del Sistema Abierto en Educación Superior* (pp. 81-123). México: Periodística y análisis de contenidos.

Uso de las TIC de los estudiantes universitarios: ventajas y desventajas

Zurisdai Zavala Alcalá

Introducción

LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) manifestó que vivimos tiempos de grandes transformaciones tecnológicas, que están modificando de manera profunda las relaciones humanas. El acceso y la generación del conocimiento se han convertido en los motores del desarrollo educativo; esto quiere decir que las nuevas formas de conectividad están en el corazón de los procesos de cambio en las esferas económicas, políticas y culturales, que han dado lugar a lo que se denomina “globalización”.

El impacto de este fenómeno sobre la educación se ha venido experimentando durante el siglo xx. Ya Coll (2004) hacía hincapié en que se estaba produciendo una transformación de los planteamientos, los escenarios y las prácticas educativas. Para ello indicaba tres supuestos: 1) que la educación ha pasado a ocupar un lugar central en la Sociedad de la Información; 2) que la centralidad de la educación en la Sociedad de la Información, ha llevado a profesores, investigadores, gestores, planificadores, res-

ponsables políticos y profesionales de la educación a señalar, con mayor insistencia, las funciones y la organización de los sistemas y servicios educativos, provocando la necesidad de una revisión en profundidad del papel; y 3) la centralidad de la educación y la formación en la Sociedad de la Información ha estado acompañada de un protagonismo igualmente creciente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos educativos y formativos.

En esta línea, Marqués (2012) señala que las principales funcionalidades de las TIC en los centros educativos están relacionadas con la alfabetización digital de los estudiantes, el uso personal de profesores y alumnos, la gestión del centro educativo, el uso didáctico para facilitar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, la comunicación con las familias y el entorno, y por supuesto, la relación entre profesores de diversos centros.

Por tal motivo, es incuestionable que de alguna manera (administrativa o de apoyo didáctico) las TIC han sido incluidas en todos los niveles de la educación; sin embargo, pese a esta afirmación, no podemos dejar de observar que dicha inclusión no ha sido de manera uniforme o que provenga de un proceso crítico y reflexivo, respecto al contexto en el que se desean satisfacer a las necesidades de cada uno de los agentes educativos (profesores, estudiantes, funcionarios), así como a los requerimientos específicos que las áreas de conocimiento demanden por nivel educativo.

Según Belloch (2009), las TIC se desarrollan a partir de los avances científicos producidos en los ámbitos de la informática y las telecomunicaciones; se podría decir que son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos como texto, imagen o sonido, por mencionar algunos. Por su parte, Marqués (2008) las define como al conjunto de avances

tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los *mass media*, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual.

Distintos autores han enunciado ciertas características de las TIC; Cabero (1998) recopiló las siguientes: inmaterialidad, interactividad, interconexión, instantaneidad, automatización, diversidad, digitalización de la imagen y sonido. Por su parte, Castells (2001) presenta la noción de paradigma tecnológico enfatizando su carácter abierto, adaptable e integrador.

Estas características hacen que las transformaciones sociales, culturales y económicas sean avasallantes. El uso de las TIC ha transformado de modo significativo la dinámica de las Instituciones de educación superior en cuanto a su estructura de organización, la manera de administrar, planear y llevar a cabo sus funciones sustantivas: docencia, investigación y gestión del conocimiento (Mancilla, 2012).

El desarrollo de la formación académica mediada por TIC, ofrece, según Naranjo y González (2010), una poderosa herramienta para acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje, elevar la calidad de éste, contribuir a promover los procesos de investigación e innovación y buscar enseñar “aprender a aprender”, convirtiendo al estudiante en agente activo o planificador de su programación académica.

Esto es debido a la declaración de la UNESCO en 1998, donde manifiesta que la educación superior debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo, en la cual se garantiza un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.

Por otra parte, Rivera (2009) indica que el papel de las TIC como promotoras de aprendizaje en la enseñanza universitaria es uno de los aspectos que la literatura pedagógica contemporánea señala como claves para la formación docente y el aprovechamiento de las posibilidades de la cultura actual (Cabero, 2007), y acorde con las características de los alumnos contemporáneos (Ferreiro, 2006).

Con el fenómeno expuesto a lo largo de esta introducción, se puede decir que los desafíos que enfrenta la educación superior en nuestro país son numerosos y muy variados, principalmente porque tiene que responder a las exigencias de los organismos internacionales y nacionales, y a las tendencias en materia de innovación educativa con la implementación de las TIC. De acuerdo con Izar, Ynzunza y López (2011), los principales problemas que tiene la educación superior en México son los altos índices de reprobación de materias, la deserción de alumnos y la baja eficiencia terminal de los egresados.

Algunas investigaciones (Armenta, Pacheco & Pineda, 2008; Jano & Ortiz, 2005; Mizala & Romaguera, 2002) manifiestan que existen ciertos factores que intervienen en los índices de reprobación de materias, la deserción de alumnos y la baja eficiencia terminal de los egresados, como el sexo, la edad de ingreso a la universidad, la historia educativa, las horas de estudio, la educación de los padres, el nivel socioeconómico, los recursos pedagógicos y la cobertura curricular.

Pero haciendo énfasis en el uso de tecnología en diferentes niveles educativos, investigaciones como las de Judge (2005), Cudi Okur, Basarici y Rana (2007), Heredia y Martínez (2010), encontraron que su incidencia tiene como resultado cierta mejoría en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes; es decir, que el uso de las TIC está relacionado con los tipos de rendimiento.

Esta integración y uso de las TIC es parte de una tendencia global de la sociedad del conocimiento y de la información, en la que todos los niveles educativos se ven envueltos de alguna manera unos más que otros, debido a una presión cultural y social que los obliga a participar para mejorar los procesos educativos (Zenteno & Mortera, 2011).

La Universidad Veracruzana (UV) no es ajena a los problemas que enfrenta la educación superior. La Licenciatura de Sistemas Computacionales Administrativos (en adelante LSCA) presenta porcentajes bajos de eficiencia terminal; esto lo confirma el Sistema de Consultas Dinámicas y Series Históricas de la universidad, el cual señala que sólo cerca de 50% egresa, además de tener una tendencia negativa a seguir bajando; aunado a lo anterior, el rendimiento académico que presentan los estudiantes en su mayoría es bajo. Se desconoce cuáles han sido los factores que han propiciado que los porcentajes de titulación sean bajos y que su desempeño escolar también lo es.

A partir de las directrices, surgió la pregunta general: ¿Cómo influye el grado de apropiación tecnológica (GAT) en el rendimiento académico (REA) de los estudiantes de LSCA-Región Veracruz? Es en este sentido que se realizó la investigación “El grado de apropiación tecnológica y el rendimiento de los estudiantes universitarios”, con el propósito de averiguar la opinión que tenían los estudiantes de dicha licenciatura, sobre la relación de su disciplina con respecto a los conocimientos que poseen de tecnología, la aplicación que le daban a ésta en su formación escolar y de qué manera impactaba en su rendimiento académico.

Estos conocimientos acerca de tecnología, fueron analizado bajo el concepto de grado de apropiación tecnológica, el cual se define como “El conjunto de disposiciones, capacidades, habilidades, conocimientos, saberes prácticos-informáticos e informacionales, tipos de uso y frecuencia con que son utilizadas las TIC

en los procesos educativos” (Ramírez, Casillas & Ortiz, 2014, p. 36). Mientras que el concepto de rendimiento académico será medido y entendido como “el índice de aprobación en ordinario (IAO), índice de promoción (IP) y promedio” (Chain & Jácome, 2007, p. 70).

Metodología

Para la realización de este estudio se consideró conveniente reunir los enfoques cuantitativos y cualitativos por medio de una metodología mixta, utilizando un diseño no experimental-transversal de tipo correlacional (paradigma cuantitativo) y un diseño de tipo fenomenológico (paradigma cualitativo). Para este artículo sólo se reporta una parte del análisis cualitativo; sin embargo, se hace una descripción de los criterios de selección y muestreo de todo el estudio.

Los estudiantes universitarios que fueron sujetos de estudio en esta investigación son aquellos que cumplieron con las siguientes características: a) Criterios de inclusión: ser alumnos matriculados de la UV; estar inscritos en el periodo agosto 2014-enero 2015; pertenecer a la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos, Región Veracruz; tener de uno a tres años de estancia en la facultad y la situación escolar indistinta (rezago, irregular y óptimo), b) Criterios de exclusión: ser estudiantes con baja temporal en algún periodo.

Por lo anterior, la población está constituida por un total de 114 estudiantes matriculados de la Generación 2011 y 2012, de la LSCA, de la Región Veracruz en el periodo agosto 2014-enero 2015 (Tabla 1).

Tabla 1. Inscripción al primer y actual semestre de los estudiantes de LSCA

Año de ingreso	1er semestre	Cohorte en el periodo 201501	Sexo	
			H	M
2011	114	55	39	16
2012	81	59	30	29
Totales	195	114	69	45

Fuente: Elaboración propia mediante los referentes del Sistema de consulta en el perfil de ingreso (SCOPI) y concentrado de inscripción 201501.

El tipo de muestra que se utilizó en la investigación fue probabilística con un margen de 5% de error, un nivel de confianza de 95% y un valor de “Z” calculado en tablas de 1.96. El total de la muestra representativa está constituido por 89 sujetos de un total de 114 de la población, de los cuales 51.7% ingresaron en 2011 y 48.3% en 2012. Se podría decir que la muestra es equitativa en las proporciones de matrícula, sólo por un margen de 1.7% de diferencia. La muestra de estudiantes de LSCA quedó constituida de la siguiente manera: 61% es de sexo masculino, mientras que el sexo femenino es representado sólo por 39%.

Para obtener los niveles del GAT, se normalizaron todos los ítems del cuestionario a 10; en concreto, es la sumatoria de los 10 saberes digitales, uso de Internet (Soc. 3), servicios institucionales (SWEI2) e índice de afinidad tecnológica (IFAI 7). El resultado fue dividido entre trece, y lo obtenido se utiliza para categorizar. Obsérvese la siguiente fórmula:

$$\frac{ARC+DSP+SWE+TXT+DAT+MM+COM+CLB+CDD+LIT+SWE12+SOC3+iFAI}{13} = 0-10$$

De acuerdo con la fórmula, el puntaje mínimo que presentan los estudiantes es de 4.35 y el máximo es 8.14. La media es 6.26, la mediana 6.16 y la moda, 5.49, con una desviación estándar de 0.8290. Se procedió a categorizar en Muy bajo a los estudiantes con puntaje entre 4.35 y 4.99; Bajo, entre 5.00 y 6.06; Regular, entre 6.07 y 7.29; y Alto, entre 7.30 y 8.14.

Por otra parte, para obtener los niveles del REA se utilizan las combinaciones de Índice de aprobación en ordinario, Índice de promoción y el Promedio. Para la categoría Bajo se realizaron 10 combinaciones, para la categoría de Regular, 10 combinaciones y, sólo para la categoría Alto fueron 4 combinaciones.

A partir de la categorización del GAT y REA anterior, se realizó la construcción de 12 perfiles, es decir, dependiendo del nivel de grado de apropiación tecnológica y del rendimiento académico obtenido en la investigación. Las combinaciones se muestran en la Figura 1.

Con estos 12 perfiles se extrajeron 11 sujetos como informantes claves para la elaboración de las entrevistas (representando a cada perfil); en primera instancia eran 12 sujetos, pero a uno por su escaso rendimiento académico lo dieron de baja en el semestre agosto 2015-enero 2016. Sin embargo, los 11 sujetos restantes fueron entrevistados, 10 de manera presencial y uno de ellos mediante *Skype*.

Las técnicas e instrumentos cualitativos siempre brindan un panorama más profundo de la información, su finalidad es recabar datos que los instrumentos cuantitativos no pudieron lograr o en su caso no se profundizaron. Para esta investigación, la técnica utilizada fue la entrevista a profundidad, ya que se deseaba investigar los sentimientos profundos, las motivaciones de los comportamientos de las personas y sus vivencias (Gómez, Grau, Giulia & Jabbaz, 2011). Se buscó profundizar en la manera en que los estudiantes se apropiaron de las TIC, buscar cómo las usan y

qué finalidad les dan. Además, se buscó la opinión que los estudiantes tienen acerca del uso de las TIC y de qué manera les han ayudado en su rendimiento académico.

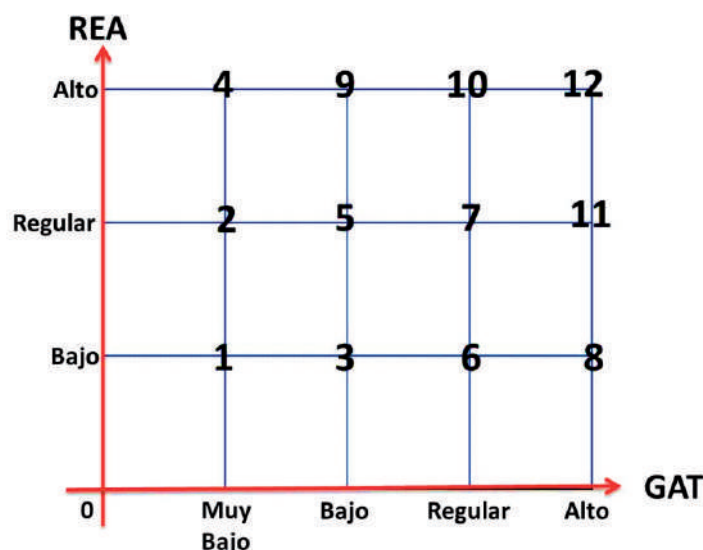


Figura 1. Combinaciones posibles para elaborar perfiles de estudiantes⁴

Fuente: Elaboración propia por medio de las categorías del REA y GAT.

El instrumento fue una guía de preguntas abiertas, el cual permitió a los sujetos de estudio brindar respuestas amplias para el análisis. Los apartados fueron: apropiación tecnológica, encargado de identificar cómo aprendieron a usar las TIC, qué se les dificultó, facilitó y el uso que les dan; rendimiento académico, con base en su desempeño escolar, criterios de evaluación de los

⁴ Perfil 1: GAT MB + REA B; Perfil 2: GAT MB + REA R; Perfil 3: GAT B + REA B; Perfil 4: GAT MB + REA A; Perfil 5: GAT B + REA R; Perfil 6: GAT R + REA B; Perfil 7: GAT R + REA R; Perfil 8: GAT A + REA B; Perfil 9: GAT B + REA A; Perfil 10: GAT IO + REA A; Perfil 11: GAT A + REA R; Perfil 12: GAT A + REA A.

profesores, métodos de estudio e importancia de las TIC en su desempeño; y la afinidad tecnológica, encargada de medir la opinión del uso de las TIC en la escuela, en las experiencias educativas, ventajas y desventajas de las TIC, así como los conocimientos mínimos de ingreso y egreso para los estudiantes de LSCA.

El análisis de la información fue con el apoyo de un *software* especializado, Atlas Ti, el cual permitió identificar fragmentos significativos, relacionarlos entre los informantes, construir categorías y códigos de análisis; se describió mediante la conformación de tres ejes de análisis: apropiación tecnológica, rendimiento académico y afinidad tecnológica, los cuales manifiestan aspectos relacionados con la escuela, la experiencia educativa o con su propia licenciatura.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas mediante un análisis descriptivo, es decir, se dan a conocer las peculiaridades de los datos. En la variable de GAT se pudieron localizar las siguientes dimensiones: aprendizaje de las TIC, uso de las TIC, ventajas y desventajas. Sin embargo, para el presente reporte sólo se abordan dos dimensiones: ventajas y desventajas del uso de las TIC.

Se hace la aclaración que los comentarios realizados por los estudiantes se presentan mediante los diferentes tipos de perfil que se construyeron en el análisis cuantitativo, el cual va desde el perfil 1 al perfil 12. En el caso del perfil uno, no se entrevistó al estudiante porque está dado de baja del programa educativo (el perfil 1 es el más bajo y el perfil 12 es el más alto). Además, para el presente reporte se le otorgó un nombre ficticio a cada uno de los perfiles; perfil 2 = Damaris, perfil 3 = Teresa, perfil 4 = Carlos, perfil 5 = Cindy, perfil

6 = Selena, perfil 7 = Silvino, perfil 8 = Octavio, perfil 9 = Nuvia, perfil 10 = Diego, perfil 11 = Oscar, perfil 12 = Domingo.

Existen apartados en que la respuesta de un solo sujeto puede pertenecer a distintos indicadores, pero a una misma categoría, es decir, el total de la frecuencia de la categoría no siempre es 11 (el total de los sujetos).

Ventajas

En este y en el siguiente apartado, se presentan las ventajas y desventajas a las que hacen referencia los estudiantes mediante percepciones, actitudes y valoraciones sobre la influencia de las TIC en su proceso de aprendizaje en el programa educativo.

En la Tabla 2, en la subcategoría “Percepciones positivas”, todos los estudiantes mencionan que las TIC proporcionan información; diez estudiantes, que facilitan el trabajo o las tareas; otros cinco estudiantes mencionan que son indispensables para la carrera; cuatro, que son de fácil acceso, y sólo tres dicen que mejoran el rendimiento. Algunos comentarios fueron los siguientes: “es esencial porque te ayuda mucho en la elaboración de tus respuestas, en tus calificaciones o algo así” (Damaris); “creo que sin la computadora no podríamos trabajar, porque es lo que nosotros como carrera de sistemas nos dedicamos” (Carlos); “es necesario, en mi carrera más porque es lo que estudio y lo que realmente voy hacer” (Selena).

Esto es relevante porque hace notorio que los estudiantes consideran que las TIC son importantes en su carrera como ayuda en tareas escolares o por ser parte de la disciplina; pero al ser tan bajo el número de estudiantes que mencionan la influencia en el rendimiento, eso quiere decir que no son significativas para ellos o una determinante en la mejora del rendimiento académico.

Tabla 2. Distribución de las frecuencias de la categoría “Ventajas de las TIC”

Categoría	Subcategoría	Indicador	Frecuencia
Ventajas	Percepciones positivas	Facilitan el trabajo o las tareas	10
		Indispensables en la carrera	5
		Ayuda de las TIC	2
		Mejoran el rendimiento	3
		Fácil acceso	4
		Organiza la información	1
	Actitudes	Provee información	11
		Implementación en educación básica	2
		Implementación en otras carreras	1
	Valoraciones	Implementación en todas las materias	2
		Fácil de transportar	1
	Comunicación	2	

Fuente: Elaboración propia.

En las actitudes se destacan la implementación a otras áreas o implementación desde la educación básica; por ejemplo, un estudiante expresó: “yo creo que la tecnología es algo que está creciendo y evolucionado más rápido [...] estaría muy bien que desde primaria le estén enseñando a los niños un poquito más sobre la computadora” (Carlos). Esta opinión la comparte Os-

car: “lo deberían de estar implementando ya desde el nivel básico, porque a mi punto de vista, sí se puede sobre explotar las TIC, siento que un niño te presta más atención si le das un celular con un videojuego educativo”.

Los estudiantes están conscientes de que el uso de las TIC es un fenómeno global y que no importa el sector o el área a la que pertenezcas, se debe estar actualizado y saber manejar las TIC; esta afirmación la sustenta el siguiente estudiante al mencionar que: “es fundamental si; en estos momentos alguien no está utilizando una computadora creo que se está quedando obsoleto, porque las computadoras llegaron para facilitarnos las cosas, precisamente para agilizar los procesos; entonces, si alguien no [las] sabe utilizar, tal vez no a fondo, pero lo básico, entonces se está quedando atrás” (Domingo).

No obstante, se debe realizar una reflexión sobre el alcance de las TIC a todos los lugares de la población y en distintos sectores como el educativo; es decir, se sabe que existen ciertas brechas de acceso que impiden que todos puedan hacer uso de las TIC, tal como lo menciona el siguiente estudiante: “de hecho, no todas las escuelas te brindan, con lo que la facultad de Administración cuenta; si vas a Ingeniería no hay nada, y aquí ya; a comparación hay proyectores, computadoras, centro de cómputo” (Silvino).

El uso de las TIC en la escuela, según la opinión de los 11 entrevistados, favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero éste no es determinante para el éxito de las calificaciones, son herramientas que sirven de apoyo para proveer información y facilitar la realización del trabajo. La propuesta de realizar la implementación en otros niveles educativos u otras carreras responde a los resultados que los estudiantes observan que logran con el apoyo de las TIC; pero existen diferencias para poder acceder a ellas incluso dentro de la propia Universidad, ya que las facultades están equipadas de manera diferente.

Desventajas

Aunado a esto, los estudiantes también manifestaron su opinión sobre las desventajas en el uso de las TIC (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de las frecuencias de la categoría “Desventajas de las TIC”

Categoría	Subcategoría	Indicador	Frecuencia
Desventajas	Percepciones negativas	Brecha de acceso	3
		No discriminar información	2
		Distracción	6
		Mal uso de las TIC	1
		Incómodas	1
		Comunicación	1

Fuente: Elaboración propia.

La principal desventaja que los estudiantes señalan es la distracción, seguida de una brecha de acceso; también, no discriminar la información o un mal uso de las TIC. Por ejemplo, las redes sociales son las que más distraen; esta opinión la comparten los siguientes estudiantes: “pues muchas veces dices, voy hacer tarea o algo así, pero 5 minutos antes voy a revisar el *Face*, entonces esos 5 minutos se vuelven media hora y así te atrasas” (Selena); “sería el mal uso de las TIC, yo creo que eso sería una desventaja, ya que, este, pues no todos la utilizan de una buena manera, como sabes, el *Whatsapp*, *Facebook*, *Messenger*, [...] en vez de que sea una buena aplicación

en el estudio, pues no, en realidad lo está distrayendo del poco conocimiento...” (Diego).

Para finalizar, existen opiniones opuestas entre los estudiantes al mencionar que las TIC son incómodas para cargarlas, pero también se menciona que son fáciles de transportar; haciendo este análisis puede afirmarse que esto depende del dispositivo que esté utilizando el estudiante, pues no es lo mismo cargar un *smartphone* que una *laptop*.

Conclusiones

De manera general, se pueden rescatar los siguientes puntos dentro de las percepciones de los estudiantes: con las TIC aprendes más fácil y más rápido, además ayudan, organizan y proveen información; por lo tanto, se deberían implementar en la educación básica, en otras carreras y en todas las materias que tiene el plan de estudio.

Las TIC no se vislumbran como esenciales para la obtención de buenos resultados académicos, sino más bien como herramientas de apoyo en su proceso formativo, lo que confirma en este estudio los resultados obtenidos por Sigáles (2004) y Fernández y Neri (2012).

Aunado a esto, provocan dependencia a estar conectado siempre, en ocasiones son incómodas por cargarlas, son una distracción y te vuelven conformista al no realizar búsquedas de información más completas.

Pero no se debe ignorar que existen limitantes como el acceso, el conocimiento y la apropiación de las TIC; por lo tanto, existen brechas que restringen el desarrollo escolar de los estudiantes (Cabero, 2008; Crovi, 2004, 2009, 2010). Aunque cuando se tiene acceso en demasía a las TIC, provocan dependencia y distracción.

Referencias

- Armenta, N.; Pacheco, C. & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que afectan el desempeño académico en los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 153-165. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747347.pdf>
- Belloch, C. (2009). *Las tecnologías de la información y comunicación. Unidad de tecnología educativa*. España: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtici.pdf>
- Cabero, J. (1998). *Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: Reflexiones para comenzar el debate*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/85.pdf>.
- Cabero, J. (Coord.) (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 15-43.
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La Factoría*, 14.
- Chain, R., & Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. México: Universidad Veracruzana.
- Coll, C. (2004). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Crovi, D. (2004). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Argentina: Universidad Nacional Autónoma de México/La Crujía.
- Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.

- Crovi, D. (2010). Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 209, 119-134.
- Cudi Okur, M., Basarici, S. & Rana, T. (2007). *Improving student learning using state of the art IT equipment*. Ponencia presentada en el International Educational Technology Conference, Nicosia, República Turca del Norte de Chipre, 3-5 de mayo, 2007.
- Fernández, D. & Neri, D. (2012). Los estudiantes universitarios y las TICs. *Intersecciones Psi*, 2(5), 8.
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación en el siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85.
- Gómez, J., Giulia, A., Grau, A. & Jabbaz, M. (2011). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. España: Universidad de Valencia.
- Heredia, Y. & Martínez, R. (2010). Tecnología Educativa en el salón de clase: Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 371-390.
- Izar, L. J., Ynzunza, C. C. B. & López, G. H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Río Verde, San Luis Potosí, México. *CPUE, Revista de Investigación educativa*, 12. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/Izar-desempeno%20academico.pdf>
- Jano, D. & Ortiz, S. (2005). *Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior*. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oviedo, España.
- Judge, S. (2005). The impact of computer technology on academic achievement of young african american children. *Journal of research in childhood education*, 20(2), 91-102.

- Mancilla, A. (2012). Planes estratégicos integrales para la incorporación y uso de TIC: claves para administrar el cambio. *Razón y Palabra*, 17(79).
- Marqués, P. (2008). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1rKWgUcP2MkUfrYAQmij6pWeuSfan3xCPvEUt4vfxQJE/edit?hl=es>.
- Marqués, P. (2012). *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2002). *Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile*. (Serie Economía, 85). Chile: Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas-Universidad de Chile.
- Naranjo, R. & González, M. (2010) *Formación asistida por las TIC: Enfoques, principios y formas de organización*. Colombia: Universidad del Atlántico.
- Ramírez, A., Casillas, M. A. & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie de capital cultural: Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M. A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 23-38). Argentina: Brujas/Social TIC.
- Rivera, A. B. (2009). *Docencia y TIC en Educación Superior: el papel central de la concepción didáctica del docente*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa 7: Entornos virtuales de aprendizaje. México, D.F.
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-6.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). *Declaración mundial sobre la*

educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago).

Universidad Veracruzana. (2014). Sistema de Consultas Dinámicas y Series Estadísticas Históricas. Recuperado de <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/consultas-dinamicas/>

Zenteno, A. & Mortera, F. J. (2011). Integración y apropiación de las TIC en los profesores y alumnos de educación media superior. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 3(1), 142-155.

Uso y apropiación de las TIC en los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana

Juana Cristina Zepeda Díaz

Introducción

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN RESPONDIÓ A LA NECESIDAD DE conocer a los estudiantes contemporáneos que transitan por la universidad y su relación e interacción con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y tuvo como objetivo central conocer el uso que le dan a las mismas los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana (UV), campus Xalapa, así como describir la manera en que se apropian de ellas.

De acuerdo con López (2012), la mayoría de las autoridades e instituciones educativas no tiene una idea precisa ni confiable acerca de quiénes son los estudiantes, y en consecuencia, no realizan las planeaciones institucionales de acuerdo con sus necesidades e intereses reales. Parten de supuestos imaginarios de lo que requieren y de lo que sería mejor durante su estancia en la universidad, suponiendo también una cierta homogeneidad de conocimientos y habilidades básicas (López, 2012).

Si bien existen diversos autores que nos brindan información acerca de cómo utilizan las TIC los jóvenes universitarios

(Alarcón & Ortiz, 2014; Ortiz & López, 2013), existen escasos estudios en la UV en torno a este tema, particularmente acerca de los estudiantes de Artes Plásticas, en los que se describa desde la propia voz de los estudiantes dónde, cuándo, cómo y con quién utilizan los recursos digitales.

Cabe destacar que es un hecho que el panorama del arte contemporáneo mundial ha cambiado de manera radical en los últimos veinte años debido al uso expresivo de los medios electrónicos, que cada vez se encuentran más presentes en el quehacer artístico (Di Castro, 2009). En palabras de Crespo (2012): “Vivimos un momento de transformación histórico [...] El modelo industrial de producción se va quedando obsoleto [...]. Todo indica que ante estos cambios el arte debe explorar nuevas posibilidades [...]. De este modo surgen con fuerza nuevas variaciones de videoarte, *mapping*, instalaciones multimedia, obras creadas en entornos virtuales, además de toda una serie de proyectos emergentes que aúnan medios tecnológicos con visiones estéticas, culturales y políticas” (p. 16).

Según Ramírez y Casillas (2014), los estudios sobre la incorporación de las TIC en los distintos contextos sociales deben centrarse en el uso que los actores le dan a las tecnologías, su incorporación al contexto universitario, los cambios que generan, así como la manera en que se vuelven parte de un capital tecnológico que los individuos ponen en juego en el contexto donde se desenvuelven.

En ese sentido, se determinó llevar a cabo un estudio que nos ayudara a conocer el uso y apropiación de las TIC de los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas de la UV, con la finalidad de contar con elementos que permitan conocerlos y esbozar planes de acción coherentes, certeros y hechos a la medida para la disciplina.

La UV es una de las primeras universidades públicas de nuestro país que incorpora la educación artística dentro de sus programas. Pallán (1994) menciona que desde finales de los años

cincuenta esta universidad fue un referente para el resto de las universidades públicas en materia de educación artística y desarrollo del arte. Gidi (1994), por su parte, menciona que la UV tiene una larga tradición en el campo de la enseñanza del arte como profesión; desde el nacimiento de la misma, el 9 de septiembre de 1944, se contempla ya en su estructura la Facultad de Bellas Artes, que hereda las escuelas de música, danza y declamación que funcionaban en el departamento universitario anterior. Asimismo, el quehacer de la UV en las tareas de difusión artística tiene tanta o más tradición a través de la orquesta sinfónica, la compañía de teatro, el ballet folklórico, el coro, la orquesta de música popular, y la atribución a quienes los integran del carácter de académicos, mediante la creación de una figura especial en la legislación universitaria.

Descripción de la investigación: Método

Este estudio fue de carácter cualitativo, considerando tres momentos: 1) La experiencia previa, a partir de la cual se buscó obtener un panorama general que abarcara dónde, cuándo, cómo y con quién (familiares, profesores, amigos) empezó la interacción de los estudiantes con las TIC, específicamente con el uso de la computadora, el teléfono celular e Internet, así como la utilidad que le confieren los estudiantes a los saberes digitales (Casillas, Ramírez & Ortiz, 2014) en el proceso de ingreso que siguieron para convertirse en alumnos de la Facultad de Artes Plásticas de la UV. 2) La experiencia actual, en la que se indagó acerca de cómo las TIC ayudan a los estudiantes a resolver cuestiones cotidianas, familiares, del día a día; es decir, identificar el tipo de interacción que tienen con la tecnología en su vida diaria; asimismo, se investigó cómo las TIC les resultan útiles (o no) en su rol como alumnos universitarios, tanto

en la entrega de tareas y cuestiones académicas, como en los aspectos de comunicación y socialización con sus compañeros y maestros; se investigó acerca del uso que le dan a las TIC los estudiantes en su propio proceso de creación artística, así como del valor que le otorgan al arte digital en comparación con el arte tradicional; la existencia de espacios de discusión relativos al uso de TIC en la creación artística en las Experiencias Educativas que cursan en la facultad, y el valor que le otorgan al uso de dispositivos digitales y *software* especializado en comparación con el uso de técnicas tradicionales. Finalmente, 3) la proyección a futuro, referente a la concepción que tienen los estudiantes acerca de la importancia que tendrán las TIC para ellos, tanto en su vida cotidiana como en su ejercicio profesional cuando egresen de la licenciatura.

Para fines de la investigación, se determinó trabajar con los estudiantes de la generación 2010 (ingreso, agosto 2010) pertenecientes a los tres programas de licenciatura que se ofrecen actualmente: Artes Visuales, Diseño de la Comunicación Visual y Fotografía, con el interés de captar las opiniones e impresiones de estudiantes que llevaran una trayectoria de más de la mitad del tiempo total de su carrera, y así pudieran proporcionar información acerca de aspectos relacionados con la experiencia previa a su ingreso a la UV, su experiencia actual como universitarios y, finalmente, su proyección como futuros profesionistas de las Artes Plásticas.

De acuerdo con el SCOPi-UV (Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso), había un total de 52 estudiantes pertenecientes a dicha generación (Chain, Ortega, Rosales & Jácome, 2010), por lo que se determinó entrevistar a 15 de ellos, que representaron al 28.8% del total: 3 de la Licenciatura en Fotografía, 5 de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y 7 de la Licenciatura en Artes Visuales. En la Tabla 1 se pueden observar los datos de las personas entrevistadas y su correspondiente clave.

Tabla 2. Datos generales de los entrevistados

Entrevista	Nombre (ficticio)	Edad	Licenciatura
1	Ricardo	22	Fotografía
2	Adela	25	Diseño de la Comunicación Visual
3	Bernardo	27	Artes Visuales
4	Pedro	23	Artes Visuales
5	Tomás	24	Artes Visuales
6	Martha	25	Diseño de la Comunicación Visual
7	Emiliano	30	Fotografía
8	Carlos	23	Artes Visuales
9	Ivana	23	Artes Visuales
10	Omar	24	Diseño de la Comunicación Visual
11	Patricia	22	Artes Visuales
12	Ana	23	Diseño de la Comunicación Visual
13	Angélica	23	Fotografía
14	Daniela	23	Diseño de la Comunicación Visual
15	Violeta	24	Artes Visuales

Fuente: Elaboración propia.

Para localizar a los estudiantes y llevar a cabo las entrevistas, se visitaron las instalaciones de la Facultad de Artes Plásticas y se

contó con el apoyo del director de la misma, quien proporcionó los horarios de clases para contactar directamente a los estudiantes e invitarlos a ser entrevistados. Al buscarlos en sus salones de clases, y debido a que el periodo escolar estaba por concluir (transcurrían los últimos días del mes de noviembre), se encontró la dificultad de que muchos de ellos únicamente asistían a entregar sus proyectos finales, y ya no a tomar clases. A los que fueron localizados se les invitó a ser entrevistados, y con quienes accedieron se acordó una cita específica en un momento posterior para dicho propósito. Cabe mencionar que algunos de ellos proporcionaron el correo electrónico o cuenta de *Facebook* de algunos de sus compañeros más cercanos de la generación 2010, y algunos fueron contactados por estos medios, para agendar una cita para la entrevista.

Únicamente dos entrevistas se llevaron a cabo fuera de las instalaciones de la Facultad: la primera, con un alumno de la Licenciatura en Fotografía, que se realizó en un restaurante xalapeño; la última, con una alumna de la Licenciatura en Artes Visuales, que tuvo lugar en un parque de la ciudad. Las otras trece transcurrieron en el patio al aire libre, en la explanada techada, en las escaleras o en la cafetería de la Unidad de Artes de la uv. Cada entrevista quedó registrada en una grabadora de reportero, previo acuerdo con los entrevistados. La duración de las entrevistas fue desde los 30 hasta los 120 minutos, aproximadamente.

Es importante señalar que se identificó un factor determinante en el establecimiento de similitudes y diferencias entre las respuestas de los estudiantes: su nivel de acceso a las TIC, que se relaciona con su situación socioeconómica (en términos de posesión de equipos y servicios tecnológicos). Debido a ello, los resultados se organizaron en dos categorías de análisis: a) nivel de acceso alto, y b) nivel de acceso medio-bajo, considerando las categorías temporales analizadas (experiencia previa, experiencia

actual y proyección a futuro). Como se verá en los resultados, los estudiantes que cuentan con mayor acceso tecnológico y que por tanto están más familiarizados con el uso de las TIC, son quienes más utilizan aplicaciones y aparatos tecnológicos para la creación artística.

a) **Nivel de acceso a las TIC alto.** Para construir esta categoría se determinó incluir a los estudiantes que contaran con dos o más computadoras, o con más de un dispositivo de la marca *Apple* (este criterio se debe al prestigio de dicha marca) o con un teléfono con acceso a Internet por plan, así como con acceso a Internet en casa. Fueron seis los estudiantes clasificados en esta categoría: Ricardo, Adela, Tomás, Emiliano, Omar y Ana.

1. Ricardo actualmente tiene dos computadoras propias marca *Apple*, dos teléfonos celulares con conexión a Internet marca *Apple*. Cuenta con servicio de teléfono e Internet en casa, telefonía celular de prepago y televisión por cable.
2. Adela tiene tres *laptops* propias de marcas distintas a *Apple*, así como una tableta y teléfonos celulares con conexión a Internet de marcas distintas a *Apple*. Cuenta con teléfono e Internet en casa, celular de prepago y televisión bajo demanda.
3. Tomás tiene una computadora de escritorio y una *laptop* propias, de marcas distintas a *Apple*, asimismo, cuenta con una tableta y un celular con conexión a Internet de marcas distintas a *Apple*. Tiene teléfono e Internet en casa, así como televisión por cable, y su servicio de telefonía celular es por prepago.
4. Emiliano tiene una *laptop* propia, una tableta y un celular con conexión a Internet por plan, marca *Apple*. Asimismo, cuenta con teléfono, Internet y televisión bajo demanda en casa.

5. Omar tiene una computadora de escritorio y una *laptop* propias, de marcas distintas a *Apple*. También tiene una tableta y un teléfono con conexión a Internet, por plan, marca *Apple*. Cuenta con servicio de Internet y televisión por cable en casa.
6. Ana tiene una computadora de escritorio, una *laptop*, una tableta y un teléfono con conexión a Internet por prepago, de marcas distintas a *Apple*; cuenta con teléfono e Internet en casa.

b) Nivel de acceso a las TIC medio-bajo. Para construir esta categoría se determinó incluir a los estudiantes que contaron únicamente con una computadora, celulares con conexión a Internet por prepago, o que no contaban con Internet en casa. Los nueve estudiantes restantes se clasificaron en este nivel: Carlos, Ivana, Patricia, Angélica, Daniela, Violeta, Bernardo, Pedro y Martha.

1. Carlos tiene una *laptop* propia y un celular con conexión a Internet por prepago de marcas distintas a *Apple*. Cuenta con servicio de teléfono, Internet y televisión por cable en casa.
2. Ivana tiene una *laptop* propia y un celular con conexión a internet por prepago, que no son de la marca *Apple*. Cuenta con teléfono, Internet y televisión por cable en casa.
3. Patricia tiene una *laptop* propia y un celular con conexión a Internet, de marcas distintas a *Apple*. Cuenta con teléfono, Internet y televisión por cable en casa.
4. Angélica tiene una *laptop* propia y un teléfono celular en prepago con conexión a Internet, los dos de una marca distinta a *Apple*; cuenta con servicio de Internet en casa.
5. Daniela tiene una *laptop* propia y un teléfono celular en prepago con conexión a Internet, ambos de una marca distinta a *Apple*; y cuenta con servicio de teléfono, Internet y televisión por cable en casa.

6. Violeta tiene una *laptop* propia y un teléfono celular en prepago con conexión a Internet, de marcas distintas a Apple, y cuenta con servicio de teléfono, Internet, televisión por cable y bajo demanda en casa.
7. Bernardo tiene una *laptop* propia que no es marca Apple y un celular con conexión a Internet marca Apple, de prepago. No cuenta con teléfono, Internet ni televisión por cable en casa.
8. Pedro tiene una *laptop* propia y un celular con conexión a Internet por prepago de marcas distintas a Apple. No cuenta con servicio de teléfono, Internet ni televisión por cable en casa.
9. Martha tiene una *laptop* propia y un celular con conexión a Internet de marcas distintas a Apple; no cuenta con servicio de teléfono, Internet ni televisión por cable o demanda en casa.

Principales hallazgos

A continuación se describen los hallazgos más relevantes con relación al uso y apropiación de las TIC de los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas, analizados en función de tres momentos: el tiempo previo al ingreso de los estudiantes a la Facultad, el curso de la licenciatura y, finalmente, la proyección a futuro.

1) Experiencia previa

Respecto al primer momento, se encontró que la familia de origen de los entrevistados y sus condiciones socioeconómicas y de acceso, tanto a la tecnología como a la educación, resultan deter-

minantes en la manera en que las personas se han apropiado de las TIC y cómo se relacionan con ellas.

La posesión de dispositivos digitales en casa y la disposición de los padres a que los hijos los manipulen, permite la experimentación: explorar las funciones de la computadora, aprender a obtener información de Internet o conocer las funciones del teléfono celular. Esta experimentación tiene que ver con la posterior apropiación de la tecnología y con la construcción de conocimiento acerca del funcionamiento de las TIC.

Asimismo, el tener contacto con videojuegos le otorga un carácter lúdico de manera explícita al uso de tecnología. Como ejemplos de lo anterior tenemos las respuestas de Ricardo, que le “iba moviendo” a la computadora para aprender a utilizarla; Emiliano, que creció con videojuegos desde antes de estar en la primaria, sigue jugando con ellos hasta ahora en su edad adulta, y aprendió a buscar y encontrar en Internet y se acostumbró a ello; o Adela, que expresa una relación muy familiar con la tecnología, pues le sirvió desde pequeña para comunicarse con su padre, a quien tenía como único contacto en *Messenger* y hablaba con él cotidianamente, ya que no vivían juntos.

Ricardo respondió que su experiencia empezó desde la casa; cuando tuvieron una computadora, su hermano le enseñó a usarla. También mencionó que en la secundaria tomó como opción tecnológica computación, haciendo énfasis en que empezó “a moverle más a las computadoras”. Indicó que su hermano fue la persona que más le enseñó a utilizar tecnología, y también reconoció que él mismo ha ido aprendido solo, experimentando, a utilizar distintos dispositivos.

Adela comenzó diciendo que ella es una persona muy cercana a la tecnología, que desde niña su papá le enseñaba a utilizar *software* para pintar o dibujar, y recordó que alguna vez llevó clases de computación en general, y se fue especializando en la

medida que avanzaba en su formación escolar, y de esta manera, al llegar a la universidad, ella ya tenía conocimientos básicos e intermedios.

En cuanto al contacto con la telefonía celular, Adela dijo que la primera vez que usó un celular no entendía cómo funcionaba: “O sea, ¿cómo podías hablar con otra persona sin cables?” Era como el primer paradigma, ¿no?, y tuve que hacer muchas preguntas y, y así, lo entendí después, me pareció interesante, fue como en..., yo creo que quinto o cuarto de primaria.

De la entrevista con Adela parece importante destacar que ella recordó cómo su primer contacto con un teléfono celular le hizo reflexionar acerca de la manera en que funcionan las telecomunicaciones: se preguntaba cómo era posible hablar con alguien más sin cables, no entendía cómo era posible, y tuvo que hacer muchas preguntas al respecto para poder comprender el proceso. Esto tiene que ver con cuestiones de construcción del conocimiento a partir de experiencias con el uso de las TIC. También resulta interesante otra cuestión lúdica que aparece en la entrevista con Adela, y que no se relaciona con los videojuegos: ella habla de que su padre le enseñó desde pequeña a utilizar *software* para pintar o dibujar en la computadora, lo cual implica un proceso creativo que involucra la tecnología. Por su parte, Violeta también reporta que ella tuvo un acercamiento lúdico a las TIC: utilizaba la computadora y el Internet de su casa para bajar música, iba buscando cómo hacerlo y aprendió mediante la experimentación.

Otra cuestión relacionada también con la familia, pero que es diferente del acceso a dispositivos digitales en casa, es la asistencia a clases particulares de computación. Tiene que ver con la familia ya que son los padres quienes invierten en esas clases para sus hijos. Por ejemplo, Emiliano habló de que él a los 10 años ya manejaba el programa Corel porque asistía a clases; Omar tam-

bién menciona haber aprendido ese programa en sus cursos privados, y Ana recuerda haber invertido en clases de computación para prepararse antes de ingresar a la Universidad.

En contraste con lo mencionado en los párrafos anteriores, parece importante destacar el discurso de Bernardo, quien reportó que su familia daba más importancia a la lectura que al uso de tecnología; señala que él no tenía dinero para adquirir una computadora propia, entonces iba a los *cybers* para hacer los trabajos que le encargaban; en la preparatoria tuvo un curso, pero realmente no le interesaba mucho.

En ese sentido, tenemos que una manera distinta de aproximación en la infancia o adolescencia a las TIC que reportaron los entrevistados fueron las clases de computación en la escuela a la que asistían (en la Primaria, la Secundaria o en la Preparatoria), pero de manera general, los reportes indican que el nivel de acercamiento a la computadora era muy bajo, o muy básico.

Al indagar acerca de cómo valoran sus conocimientos tecnológicos en el proceso de ingreso a la universidad, algunos concedieron un valor importante a sus conocimientos tecnológicos debido a que casi todo el proceso se lleva a cabo a través del portal electrónico y es indispensable saber manejarlo; sin embargo, otros le otorgaron un valor completamente nulo, ya que mencionaron que lo que preguntan en los exámenes de admisión a este respecto es muy básico.

2) Experiencia actual

Al indagar acerca de la experiencia actual que tienen los estudiantes con relación al uso de las TIC tanto dentro como fuera de la universidad (atención de situaciones con ayuda de las TIC, utilidad de los saberes digitales en la universidad, opinión acer-

ca de la relación entre TIC y Artes Plásticas e indispensabilidad del uso de dispositivos digitales y *software* especializado en la formación artística profesional), se observó que los estudiantes entrevistados en general captaron la amplitud del término “atender situaciones” y respondieron con diversos ejemplos en los que las TIC les han facilitado o agilizado el quehacer usual. Las respuestas fueron muy variadas, ofrecieron detalles interesantes sobre la cercanía de los estudiantes y sus familias con las TIC, y cómo las han incorporado como parte de su vida diaria. No hubo ningún estudiante que dijera que las TIC no le ayudan a atender situaciones; todos respondieron que sí hay situaciones que resuelven o atienden utilizando tecnología, tanto en la búsqueda de información como en la comunicación habitual con otras personas.

Respecto a la opinión acerca de la relación entre las TIC y las Artes Plásticas, se identificaron dos subgrupos: por un lado, los entrevistados que consideran que el arte digital tiene el mismo valor que el arte orgánico o tradicional, y por otro lado, los entrevistados que consideran que el arte tradicional u orgánico tiene un valor mayor que el arte digital. Ninguno opinó que el arte digital tiene un valor mayor que el arte orgánico o tradicional.

En cuanto a la indispensabilidad del uso de dispositivos digitales y *software* especializado en la formación artística profesional, se identificaron respuestas de los entrevistados en dos secciones: quienes creen que el uso de los dispositivos digitales y *software* especializado es indispensable en su formación como artistas profesionales y quienes creen que no lo es. Como se puede ver en las siguientes expresiones: “Muchísimo, me ayuda muchísimo, eh, en general las ocupo, te digo, para los programas de edición y eso, pues ya de cajón, yo trabajo más digital que análogo” (Emiliano, estudiante de Fotografía); “Pues, [...] yo digo que como un 50, porque podrás a lo mejor saber mucho de pro-

gramas, pero si también si no tienes la creatividad [...] hay que saberlos aplicar [...]” (Martha, estudiante de Diseño de la Comunicación Visual); “Pues, para lo que me sirven más que nada es para las planeaciones que se hacen más que nada en computadora; de cualquier proyecto o cualquier entrega de examen o algo parecido, se tiene que hacer por medio de computadora, de Word o de presentaciones de Power Point [...]” (Carlos, estudiante de Artes Visuales).

3) Proyección a futuro

Al indagar acerca de cómo podría ayudar en un futuro el uso de las TIC en la vida de los estudiantes (proyección a mediano y largo plazo), en las respuestas de los estudiantes pudo observarse que identifican diversas ventajas que pueden ofrecerles, como la posibilidad de comunicarse tanto con personas conocidas como con personas que no conocen (por ejemplo, colegas artistas de otros países o clientes potenciales), así como la agilización y reducción de tiempos y costos que ofrecen los dispositivos digitales, como las cámaras fotográficas o de video y el *software* especializado de edición, en su quehacer como artistas plásticos.

En cuanto a la proyección acerca de la utilidad que tendrán las TIC en la vida tanto cotidiana como profesional de los estudiantes en el futuro, hubo un consenso general acerca de que serán útiles. Absolutamente todos los estudiantes, tanto los clasificados en el nivel de acceso alto como los clasificados en el nivel de acceso medio-bajo, proyectan una relación cercana con la tecnología en los próximos años, ya sea para utilizarla con fines de comunicación, entretenimiento o como herramienta de trabajo en su ejercicio profesional como artistas plásticos, tal como se puede ver en las siguientes expresiones: “Yo creo que es práctica-

mente mi futuro, la tecnología, porque yo hasta ahorita he hecho unos trabajos para clientes, ninguno me pide ya manual, todo lo quieren digitalizado, ya sea retoque fotográfico para publicidad, o este, o marcas para... todo lo tengo que hacer en la computadora... todo lo creo prácticamente digital...” (Omar, estudiante de Diseño de la Comunicación Visual); “Pues, ahorita con todo esto del arte contemporáneo, pues te exige un poco más de, pues yo lo veo así como de que te exigen pues más de tecnologías relacionarlo con la tecnología y, pues, siento que en esa parte ayudaría” (Pedro, estudiante de Artes Visuales); “Pues, yo creo que demasiado, va a ayudar mucho, no, antes no existía la facilidad de hacer las cosas como hoy, como la inmediatez a la hora de tomar las fotos, antes tenías que llegar a revelar tu película, esperar, pasaba mucho tiempo antes de poder ver lo que habías hecho, y ahora solamente la tomas y la visualizas en tu pantalla y ya” (Ricardo, estudiante de Fotografía).

Concretamente, en relación con uso de las TIC como herramientas de trabajo, se encontraron referencias al desarrollo y uso de dispositivos digitales y *software*, que van mejorando a través del tiempo y facilitan el trabajo del artista. Por ejemplo, es posible rescatar la reflexión acerca de la utilidad de las cámaras digitales, que permiten visualizar inmediatamente una imagen que se ha tomado, en comparación con la cámara analógica y la película, cuyo uso implicaba una distancia temporal mucho más larga para que el artista pudiera encontrarse con el producto de su trabajo, ya que tiene que llevar a cabo el revelado para poder apreciar la fotografía que ha hecho, lo cual también implica un costo; además, con la cámara digital las imágenes que no le gustan al artista pueden ser borradas de inmediato. También se habló de que las cámaras van mejorando con sensores cada vez más sensibles y *software* interno más avanzado, que ayuda a obtener mejores imágenes.

Otra reflexión que se encontró en este sentido, que hace referencia a la inmediatez, tiene que ver con el desarrollo de aplicaciones para teléfono móvil, que ofrecen la posibilidad de manipular imágenes y video al instante. Por otro lado, se mencionó que, especialmente en el campo del diseño, los clientes suelen requerir actualmente productos digitales, o incluso si requieren productos impresos, éstos llevan un trabajo digital previo y seguramente en el futuro seguirá siendo así.

Asimismo, se mencionó la utilidad de la tecnología como herramienta de comunicación en el ámbito laboral. Por ejemplo, se remarcó la importancia de construir una red profesional de contactos a través de Internet, destacando la utilidad de las redes sociales y las páginas *web* para la promoción y difusión del trabajo artístico, y de la comunicación con colegas artistas y clientes potenciales. Incluso aparecieron los términos “exposición virtual” y “galería virtual”. También se mencionó la importancia del Internet para enterarse de las convocatorias para becas o concursos. Por otro lado, se tocó el tema de conocer las tendencias, es decir, de saber qué se hace en otros países en cuanto a creación artística en el momento actual.

Finalmente, es importante resaltar que si bien la proyección valorativa acerca de la utilidad de las TIC en el futuro es altamente positiva, también se hizo mención en repetidas ocasiones que la tecnología no sustituye en ningún momento el trabajo del artista plástico profesional. Por ejemplo, se dijo que la ayuda de la tecnología no es necesariamente lo que determina la calidad de una imagen que se capta a través de una cámara digital, y que las TIC no pueden sustituir el trabajo manual que hace un artista. Sin embargo, en una de las entrevistas sí se presentó la idea de la tecnología como un riesgo de que sustituyan las funciones del artista plástico, ya que cualquier persona que sepa hacer uso de los dispositivos digitales y del *software* especializado adecuados,

podría preferir hacer sus propios productos en lugar de contratar los servicios de un profesional.

Consideraciones finales

Como se pudo observar, de manera muy general, los estudiantes que cuentan con mayor acceso tecnológico están más familiarizados con el uso de las TIC, llegaron a la universidad con un conocimiento previo sobre su uso y son quienes utilizan más aplicaciones y aparatos tecnológicos para la creación artística. Este acceso se refiere no únicamente a la posesión de equipos y servicios tecnológicos sino al uso cotidiano que se le da a la tecnología.

Se considera importante seguir investigando sobre el tema. Como líneas de investigación a futuro, es posible destacar las siguientes: 1) seguimiento de egresados de la Facultad de Artes Plásticas: indagar acerca del quehacer profesional de los artistas plásticos que se han graduado de cada una de las tres licenciaturas, para conocer, entre otras cosas, el uso que le dan a las TIC en su proceso de creación; 2) hacer extensivo el estudio a las nuevas generaciones que han ingresado, e incluso al resto de licenciaturas correspondientes al área de Artes (Música, Teatro y Danza), y 3) llevar a cabo un estudio similar teniendo como población a los profesores de esta Facultad.

Referencias bibliográficas

Alarcón, E. & Ortiz, V. (2014). Estudiantes, profesores y TIC. La investigación en México. En A. Ramírez & M. A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 39-70). Argentina: Brujas/Social TIC.

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127.
- Casillas, M. A., Ramírez, A. & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez & M. A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 23-38). Argentina: Brujas/Social TIC.
- Castro Di, A. (2009). *Panorama de las Artes Electrónicas en México*. Recuperado de <http://www.andreadicastro.com/academia/PanorMedElectr.htm>
- Chain, R., Ortega, J. C., Rosales, O. & Jácome N. (2010). *Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso (SCOPI 2010)* [CD-ROM]. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Crespo, J. (2012). Presentación. En J. Crespo (Coord.), *Discursos sobre arte digital* (p. 16). España: Universidad de Málaga/Grupo EUMEDNET.
- Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Gidi, E. (1994). Discurso de Bienvenida. En *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior: La educación artística del siglo que viene* (pp. XIII-XIV). México: Universidad Veracruzana/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Instituto Nacional de Bellas Artes.
- López, R. (2012). *Jóvenes estudiantes: uso de los recursos digitales* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ortiz, G. & López, R. (2013). Expresión, interacción y activismo social: hacia una construcción de escenarios digitales entre los jóvenes mexicanos. En CO-PANAM (Eds.), *Memoria electrónica*

del VI Encuentro Panamericano de Comunicación. Argentina: CO-PANAM. Recuperado de http://www.eci.unc.edu.ar/archivos/companam/ponencias/Escenarios%20digitales/-Unlicensed-ESCENARIOS-DIGITALES_ORTIZ.pdf

Pallán, C. (1994). Palabras Preliminares. En *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior: La educación artística del siglo que viene* (pp. XI-XII). México: Universidad Veracruzana/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Instituto Nacional de Bellas Artes.

Ramírez, A. & Casillas, M. A. (2014). Introducción. En A. Ramírez & M. A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 19-22). Argentina: Brujas/Social TIC.

Rivero, L. (2012). ¿Y si desaparecemos? Sobre el arte y la vida digital. En J. Crespo (Coord.), *Discursos sobre arte digital* (pp. 17-33). España: Universidad de Málaga/Grupo EUMEDNET.

Universidad Veracruzana. (2015). *Facultad de Artes Plásticas*. Recuperado de <http://www.uv.mx/artesplasticas/>

Jóvenes universitarios: Diferencias de acceso y uso de dispositivos y redes sociales digitales

Fernando de Jesús Domínguez Pozos

Introducción

EL TEMA DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO HA sido desarrollado por diversos autores, desde los años noventa del siglo pasado hasta la época reciente en el siglo XXI (Casillas, Chain & Jácome, 2007; Guzmán, 2013; De Garay, 2001, 2015; Piña, 1999), quienes han reconocido la importancia de los universitarios bajo la característica de ser sujetos con un doble rol, el de joven y el de estudiante. Esto los constituye como un sujeto que puede y debe ser observado en el espacio académico y más allá de lo académico, ya que en ambos se expresa, comparte, dialoga e interactúa cotidianamente.

Aunado a esto es importante reconocer que los jóvenes universitarios contemporáneos están inmersos en una cultura digital donde sus formas de pensamiento y acción se relacionan de manera directa a través de las distintas tecnologías digitales, las cuales son los canales y herramientas de comunicación, organización e interacción recurrentes en la socialización de este grupo juvenil.

Todo ello ocurre día a día, a través de la formación de hábitos a partir del uso de las tecnologías en los jóvenes, por lo que es importante reflexionar sobre este fenómeno desde la perspectiva de la vida cotidiana.

De acuerdo con Piña (1999), en torno a los estudios sobre la vida cotidiana pueden establecerse cinco enfoques teóricos y metodológicos provenientes de diferentes miradas que han tenido diversos objetos de estudio: “la postura marxista hegeliana con Lefebvre, Kosík y Heller; la fenomenología social de Schutz, Berger y Luckman; el interaccionismo simbólico de Becker y Goffman; la sociología inglesa de Hoggart y Willis, hasta la posición marxista weberiana de Bourdieu” (p. 20).

En este contexto, para el desarrollo de la investigación doctoral en curso, “Interacción social de jóvenes universitarios a través de las redes sociales digitales”, se determinó centrarse en el enfoque de la vida cotidiana desde la fenomenología social de Schutz (1993, 2008), con la finalidad de comprender las acciones y el sentido que los estudiantes le atribuyen a la interacción que tienen a través de estos espacios digitales.

Retomando a Piña (1999), el valor del estudio de la vida cotidiana es trascendental en espacios escolares; en nuestro país destaca la importancia de estudios etnográficos desarrollados desde esta perspectiva teórica, que si bien ha sido señalada como de poco aporte para la generalización de resultados en poblaciones importantes, sí otorga un conocimiento destacado de casos particulares de construcción social cotidiana, algo que es de interés ya que cada espacio educativo (ciudad, región, área académica, facultad, aula) tiene diferentes formas de objetivación de la realidad.

En una revisión de estudios acerca de jóvenes universitarios y uso de redes sociales en México, en la década 2004-2014 (Dominguez & López, 2015) se identificó que la temática puede ca-

talogarse como emergente, al encontrar el estudio más remoto en el año 2011; asimismo se observó un fenómeno de centralización en el tema, ante una mayor producción de conocimiento en universidades ubicadas en la Ciudad de México.

La mayoría de los trabajos se centra en el uso académico de las redes sociales y en su impacto como espacios de construcción de trabajos colaborativos (Herrera, 2013; Isaak, 2014); la incidencia de las redes sociales en el desempeño académico (Celis & Torres, 2012a, 2012b; Rodríguez, 2011; Valerio, Leyva, Caraza & Rodríguez, 2014), e incluso el apoyo para estudiantes en riesgo de deserción (Medina, Romero & González, 2011). Cabe destacar que en los estudios recientes sobre el tema, si bien, en su discurso refieren a cómo las redes han modificado la vida cotidiana del joven universitario, la idea de cotidianidad se emplea de manera coloquial y no teórica, propiamente.

Es por ello que para avanzar en el conocimiento de las redes y su relación con los jóvenes universitarios se torna indispensable mirar analíticamente la interacción jóvenes-tecnologías, sobre todo ante la innegable presencia de estas herramientas digitales en la vida cotidiana de estos jóvenes.

En este caso se aborda el tema en una población de jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV), particularmente de la región de Xalapa,¹ que es donde se cuenta con una población estudiantil que le da mayor uso a Internet y las redes sociales, quien las considera como una herramienta básica en su vida académica, social y recreativa, como una fuente importante de comunicación (Molina, Casillas, Colorado & Ortega 2012).

¹ La UV cuenta con cinco regiones a lo largo de toda la entidad: Coatzacoalcos-Minatitlán, Orizaba-Córdoba, Veracruz, Xalapa, Poza Rica-Tuxpan.

El mundo de la vida cotidiana de los jóvenes universitarios

Giddens (2009) puntualiza aspectos por los que el estudio de la vida cotidiana es de sumo interés. Uno de estos resalta la importancia del estudio de las rutinas cotidianas, ya que con ellas se aprende mucho de nosotros como seres sociales y de la vida social misma. Reconocemos que en la cotidianeidad contamos con pautas de comportamiento, sean laborales o escolares, con las que construimos nuestros espacios de socialización y que a pesar de que no podamos seguir una rutina similar siempre, sí podemos señalar la existencia de hábitos bastante regulares.

Dichas reflexiones apuntan a lo trascendental que es la actividad de un hombre particular más allá de su rol dentro de la construcción de la realidad social, dando un valor alto al ser en su vida común, sus rutinas y su interactuar con los otros.

Para esta investigación, asumimos lo que plantea Schutz, en cuanto al mundo de la vida cotidiana, no como un mundo privado, sino como:

un mundo cultural intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido se origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores. (Schutz, 2008, p. 41)

La mirada de Schutz, avisa la existencia de los “otros”, a quienes clasifica como predecesores, aquellos padres, maestros o adultos que determinan la situación biográfica de cada individuo, quienes a través de su experiencia constituyen la manera en que un sujeto interpreta su vida cotidiana. Asimismo, habla de “otros” que son más bien mis contemporáneos, con quienes comparto el mundo, aunque no todos se involucran en mi accionar diario; ahí se encuentran los asociados, quienes trascienden en el devenir de la vida cotidiana, destacando porque toman parte en un fluir temporal continuo, demarcado por límites espaciales comunes. De tal modo, según Schutz (2008):

cada copartícipe toma parte en el proceso vital del otro, puede captar en un presente vívido los pensamientos del otro a medida que son construidos paso a paso. Puede [...] compartir las anticipaciones del otro con respecto al futuro, como planes, esperanzas o ansiedades. En suma, los asociados envejecen; viven en lo que podemos denominar una relación Nosotros pura. (p. 21-22)

Estas primeras categorías son centrales para comprender la interacción social que los jóvenes universitarios realizan en su vida diaria, ya que, siguiendo a Schutz (2008), ningún acto social, por más irrelevante que parezca, se da sin la presencia de los factores como la intersubjetividad y los diferentes sujetos con los que interactúa un individuo en su vida cotidiana.

En el espacio universitario, los jóvenes llevan consigo experiencia y un origen social que determina el tipo de interacción que tendrán con los otros actores que conforman esta institución, así como con los objetos y herramientas que confluyen en ese punto. Es ahí donde aparecen las redes sociales digitales como un canal que crece en uso e importancia en la vida cotidiana escolar y más allá de lo escolar de los estudiantes.

La vida universitaria se configura como una dimensión muy significativa en la construcción identitaria de los estudiantes, ya que el tránsito por la universidad no sólo pasa por el sentido otorgado a los estudios y por las actividades meramente académicas. La vida estudiantil se considera un periodo muy intenso, lleno de experiencias distintas a las del bachillerato, marcado por la relación con los pares. (Guzmán, 2013, p. 12)

Estas experiencias distintas que señala Guzmán, son propias de esa dualidad del joven universitario mencionada en un inicio y es que no es posible homogeneizar a la juventud. Un rasgo esencial del joven es la pertenencia a grupos, por lo que existen diversas juventudes o culturas juveniles en la sociedad y, por ende, en los espacios universitarios, lo que es fácilmente observable al recorrer pasillos, aulas u otros espacios universitarios. Tales diferencias hablan de interpretaciones o significatividades distintas entre los jóvenes. Esta noción de la coexistencia de distintos tipos de jóvenes es coincidente con la perspectiva de Schutz de la importancia del origen y el lugar que ocupa el sujeto en su proceso de interacción.

Respecto a las diferencias dentro de la vida cotidiana, Schutz (2008) indica que:

I. Yo, por hallarme “aquí”, estoy a una distancia diferente de los objetos y experimento como típicos otros aspectos de ellos que él, quien está “allí”. Por la misma razón, ciertos objetos están fuera de mi alcance, pero dentro del suyo, y viceversa.

II. Mi situación biográficamente determinada y la de mi semejante, y por ende nuestros respectivos propósitos a mano y nuestros sistemas de significatividades originadas en ellos, deben diferir, al menos en cierta medida. (p. 42)

Nuevamente Schutz (2008) aporta categorías que permiten hacer más clara la observación social de cualquier fenómeno social; en este caso, el tema de las redes sociales digitales en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios, y es que afirma que la experiencia y mi situación biográfica son distintas al otro y, por ende, otorgan distintas significatividades a los objetos.

Bajo esta premisa de la vida cotidiana desde el enfoque de Schutz (2008), se establece el supuesto de que las redes sociales digitales si bien son utilizadas por la mayoría de los jóvenes universitarios, tienen una significatividad diferente para cada uno de éstos, lo cual se comprobó con las declaraciones de los estudiantes reportadas en este capítulo.

Metodología de la Investigación

A partir de este planteamiento se determinó realizar una investigación de corte cualitativo; en particular, para la realización de este capítulo se analizaron los resultados de seis entrevistas² realizadas a jóvenes de las seis áreas académicas con las que cuenta la UV, que participaron en el pilotaje del guión de entrevista. De los seis casos tres fueron mujeres y tres hombres; en cuanto a la edad, oscilaron entre 19 y 25 años. Una variable interesante fue que tres de los estudiantes radican en Xalapa, mientras a los otros tres eran originarios de localidades como Emiliano Zapata, La Estanzuela y Altotonga, que colindan con aquella ciudad.

² Las seis entrevistas fueron parte del proceso de piloteo del instrumento de investigación (guión de entrevista), utilizado en el proyecto *Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social*, en el caso de la UV.

Para la selección de los estudiantes entrevistados se recurrió a los resultados obtenidos del cuestionario elaborado en el marco del proyecto *Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social (2013-2016)*,³ estructurado en seis secciones: 1) Datos personales (género, edad, trabajo y actitud al navegar en Internet); 2) Cultura Digital (percepciones en los cambios en dispositivos, navegación en Internet y habilidades digitales); 3) Participación en las redes (en el que se plantearon diversas temáticas como medio ambiente, educación, trabajo, arte, entretenimiento, sociedad, derechos humanos, política y religión); 4) Niveles de interacción (frecuencia, habilidades y plataformas, así como temáticas detonadoras), y 5) nivel socioeconómico (Crovi & Lemus, 2014).

En el caso de la UV, este cuestionario se aplicó a 594 estudiantes de doce programas educativos, pertenecientes al sistema escolarizado de la región Xalapa, quienes ingresaron en el periodo 2013-2014. Se contó con la participación de 55% de mujeres y 45% de hombres, de 18 a 34 años.

Se consideraron sumamente valiosos los resultados de este cuestionario para la selección de los universitarios, ya que brindó un panorama general de la interacción en redes sociales digitales por parte de los estudiantes de la UV. Además permitió identificar a los estudiantes para las entrevistas, ya que se contaba con datos como su matrícula escolar para localizarlos e invitarlos a participar en el proceso de la investigación, así como el correo electrónico, que fue un recurso importante para localizarlos, tanto a través de mensajes como con la búsqueda en redes sociales digitales.

³ Participan académicos de diversas entidades: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Sonora y Universidad Veracruzana.

Las entrevistas se realizaron en agosto de 2015 con una duración promedio de 30 minutos a una hora; todas fueron cara a cara. La mayoría de los jóvenes accedió a dar la entrevista siempre que ésta se realiza en su institución, ya que tenían espacios libres entre clases, debido al Modelo Educativo que existe en la UV, donde los horarios suelen dejar espacios entre clase.⁴

La principal forma de contacto que se tuvo con los universitarios para poder realizar la entrevista fue el uso de las redes sociales digitales: *Facebook*, *Whatsapp* y correo electrónico; algunos más respondieron al contacto establecido a través de autoridades académicas de su facultad y fueron contactados a través de otro estudiante universitario.

El caso de los estudiantes que accedieron a la entrevista después de ser contactados por *Facebook* fue significativo, ya que luego de intentos fallidos a través de canales oficiales se logró la comunicación a través de la red social gracias a los amigos en común en dicha red. En este punto fue interesante el valor de la figura del amigo en común en las redes sociales digitales, ya que permitió una apertura de ellos para con el investigador.

La guía de preguntas fue construida a través de tres grandes categorías: Acceso y uso de dispositivos digitales, Redes sociales digitales y activismo en redes sociales. En este capítulo se reporta únicamente lo obtenido en los dos primeros, ya que es ahí donde se identificaron diferencias y coincidencias importantes en cuanto al acceso e interacción que tienen con las tecnologías en general, y que obedecen a particularidades como su origen social y familiar (predecesores) que incidieron en el proceso.

⁴ Aspecto que dio origen a un estudio referido previamente sobre el uso de tiempos y consumo cultural de los universitarios (Molina et al., 2012).

Acerca del uso de tecnologías digitales y redes sociales digitales en jóvenes universitarios

Las tecnologías digitales, y en particular, las redes sociales, se han consolidado como un espacio donde los jóvenes leen, ven, comparten, construyen o consumen contenidos de diversos tipos. El crecimiento del uso y consumo de redes sociales entre jóvenes está aunado sin duda alguna al avance tecnológico en materia de telecomunicaciones, como las innovaciones en los denominados *smartphones*, así como el *boom* de la red inalámbrica de acceso a Internet y el creciente número de paquetes de datos para telefonía o incluso las ofertas de las empresas de acceso ilimitado a las redes sociales. Es decir, el acceso a las redes sociales para un joven es cada vez más sencillo y cotidiano, aunque es importante reconocer lo que afirma De Garay (2015), al puntualizar que el acceso no es equitativo, debido a los costos que son para algunos jóvenes los avances tecnológicos.

En este capítulo se presenta primero la voz de los jóvenes en torno al acercamiento y uso de las tecnologías digitales en su vida cotidiana, identificando el papel de los predecesores y la relación con su origen social. Al cuestionarles cuándo comenzaron a utilizar tecnologías en su vida cotidiana, las respuestas fueron diversas:

En mi casa nunca tuvimos Internet. Fue hasta apenas este año cuando ya hubo, pero antes pasé mucho tiempo sin comprender cuando me decían “ve tal video”. También al principio de usar Internet me costó, porque como nunca tuve tanto acceso a la computadora o al Internet, fue algo nuevo y de preguntar a otros “oye, ¿cómo hago esto?, ¿cómo saco un correo?, ¿cómo tengo una cuenta aquí?” (Araceli, 22 años, estudiante de Música, residente de Emiliano Zapata)

Prácticamente fue cuando entré a la preparatoria, porque soy de una comunidad rural y allá prácticamente estos servicios no los tenemos. Entonces llegué acá y no sabía utilizar computadora, ni celular, nada. Entonces al llegar a la universidad algunos compañeros me decían “vamos a hacer una tarea, necesitamos avisarte o mandártela”. Entonces fue como empecé a usar la red, las redes sociales, principalmente *Messenger*, *Facebook*, aunque en un momento no quería, porque para mí esto no es necesario. Pero con el tiempo me fui dando cuenta que sí era necesario, porque no todos mis compañeros coincidíamos en las mismas clases. (Asael, 21 años, estudiante de Agronomía, residente de Altotonga)

Yo seguía a un primo que me duplica la edad; él estudiaba Ciencias atmosféricas y a mí siempre me llamó la atención eso, porque me gustaban los números, me gustaban también los programas que él utilizaba para realizar un trabajo; programas para ubicarse en el plano espacial, en el universo, en el planeta. Además mis primos tenían a mi tío en Estados Unidos y él les traía celulares, computadoras, juegos de video, por eso con ellos empecé a meterme mucho en ese tema de las tecnologías. (Jorge, 20 años, estudiante de Enfermería, residente de la Estanzuela)

En los tres casos los jóvenes tuvieron un acceso a las tecnologías prácticamente en su educación media superior e incluso superior; el papel de predecesores como familiares en el extranjero o con estudios de nivel superior, e incluso la presión de asociados como los compañeros, fue lo que determinó el acercamiento a estos recursos. Por otro lado, estudiantes de la ciudad de Xalapa mencionaron que:

Empecé a ocupar celular en la primaria, me acuerdo que era la novedad que tenía el juego de la viborita. Y lo ocupaba más que nada por comunicación con mi mamá, con mi papá también, y

esa era la prioridad, comunicación con mi familia, porque por lo regular salía a casa de algún amigo a jugar y ya avisaba que fueran por mí; así es como empecé a ocupar el celular. (Juan, 21 años, estudiante de Medicina, residente de Xalapa)

La computadora me enseñó mi papá a usarla porque estudió sistemas computacionales y prácticamente él me hizo usarla; fue después que le agarre cariño. Y los celulares, no me acuerdo cómo comencé a usarlos, pero era de picarle a ver qué salía. Además me sentaba en la computadora y pícale aquí, pícale allá, para hacer una página de Internet tienes que hacer esto, cosas que ya no me acuerdo, pero para hacer cosas básicas fue gracias a mi papá. (Paola, 19 años, estudiante de Ingeniería en alimentos, residente de Xalapa)

En estos casos el acercamiento se da en niveles de educación básica como la primaria y son los padres sus principales promotores del uso de estos dispositivos tanto con fines de comunicación como para su formación profesional.

En cuanto a las redes sociales digitales puede hablarse de dos tipos; primero, las redes sociales digitales que surgieron de la *web 2.0*, como *Facebook* y *Twitter*; segundo, las redes sociales móviles (Aguado & Feijóo, 2013), que surgen para dispositivos portátiles, en particular *smartphones*, como el caso de *Whatsapp* o *Instagram*. Ambas clases tienen características coincidentes: se consideran redes sociales por la existencia de nodos, flujos y lazos entre los miembros de esa comunidad, y existen en espacios digitales; por ende, se agrupan por igual en la definición de redes sociales digitales.

Las ocupo para comunicarme; en el caso de *Whatsapp* es mi línea directa con el mundo, con mi mamá, papá, compañeros, con kitsch [grupo estudiantil]. *Instagram*, para desaburrirme, aunque

no suba una foto, sino sólo es para estar viendo el *timeline*; no sé, me saca del mundo, además de que sigo páginas de moda; incluso cuando no sé cómo vestirme entro a *Instagram*. De ahí, *Facebook* es *Messenger*, porque *Whatsapp* es para cosas personales y el *Messenger* de *Facebook* es para aspectos de la escuela. (Gustavo, 20 años, estudiante de Publicidad, residente de Xalapa)

Utilizo más *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* y *Foursquare*. *Twitter*, la utilizo más que nada para seguir páginas de noticias, de contenido y cosas así; no *twitteo*, más bien sólo lo leo. En *Facebook* no publico, sólo lo utilizo para recibir de mis amigos y demás. *Instagram* me gusta por ser visual, ahí soy más activo al momento de postear, y *Foursquare*, para buscar dónde comer. (Alberto, 20 años, estudiante de Publicidad, residente de Xalapa)

Ambos estudiantes coinciden en utilizar al menos tres o cuatro redes sociales para diferentes actividades cotidianas. Asimismo las señalan como canales de comunicación con los demás (familia, amigos, compañeros, maestros). Incluso mencionan que *Whatsapp*, es su línea con el mundo y hablan de *Facebook* como una red donde se contactan con amigos. Finalmente, los dos recurren a las redes sociales para estar informados tanto de asuntos noticiosos, como personales y escolares.

Este último punto es importante, ya que los jóvenes universitarios mencionan que las redes sociales se han convertido en un espacio básico para sus actividades escolares, en distintos aspectos de comunicación, información y organización:

Para platicar tenemos *Whatsapp*, para fotos tenemos *Instagram*, para publicar cualquier cosa, *Twitter*. Ahorita estamos ocupando mucho más *Facebook* y me doy cuenta ahorita que lo estamos ocupando más para cuestiones académicas. (Juan, 21 años, estudiante de Medicina, residente de Xalapa)

Las uso académicamente principalmente, pues para ver estas publicaciones de investigaciones de trabajos que hayan hecho otras personas, para retroalimentarme de lo que estuve viendo en la facultad con lo que está pasando en otras en otros lugares, ¿no?, ya sea del país o fuera del país. (Asael, 21 años, estudiante de agronomía, residente de Altotonga)

Este espacio es muy social y siempre se interactúa y si no es en persona es por Internet; todos lo utilizan para ubicar dónde estás, para comunicarse, hacer tarea. De hecho, incluso veo esta facultad como un ente en la red social, ya que grupos estudiantiles y la misma facultad tienen páginas en redes sociales [...] *Facebook* lo ocupo más escolar, para mi grupo estudiantil, y si hay tareas, los maestros ocupan mucho *Facebook*, hacen grupos y ahí suben lecturas y videos, y por eso lo ocupo. (Gustavo, 20 años, estudiante de Publicidad, residente de Xalapa)

Los estudiantes coinciden en que el uso de las redes sociales para actividades escolares está en incremento y que actores educativos como ellos y los académicos han impulsado el uso de las mismas, con la creación de grupos así como con la solicitud de tareas, ya que, como se mencionaba anteriormente, las redes sociales digitales se han convertido en un canal de información de primera mano para los universitarios. El uso de Internet o la actualización en redes sociales no es un entretenimiento; en este caso es una necesidad para el buen desempeño académico dentro de algunos cursos de la licenciatura.

Cuando se les preguntó cuántas veces acceden a sus redes sociales al día, se expresaron con analogías que invitan a la reflexión, y dieron cifras que ellos mismos señalaron como excesivas:

Cuando comencé a usar *Facebook* lo abrí y hasta seis meses después empecé a usarlo, igual *Twitter*. Hasta que llegó *Whatsapp*,

ahí es la muerte, porque es estar todo el tiempo; creo [que] a partir de eso todo se unificó. (Gustavo, 20 años, estudiante de Publicidad, residente de Xalapa)

Por lo regular sólo para contestar *Whatsapp* yo creo que sí unas 35 veces. Por ejemplo, en la mañana mi mamá me manda mensajes de “oye, dejaste esto, se te olvidó lo otro”, entonces lo abro, lo contesto. “No, pues hoy no lo voy a ocupar”, me habla mi novia “oye, voy a llegar tarde, avísale a la maestra”; ah, pues ya le contesto. Otros amigos, por ejemplo, los grupos de amistades que luego llenan el grupo. (Jorge, 20 años, estudiante de Enfermería, residente de La Estanzuela)

Como 40 veces, porque luego estás en *Whatsapp* y no tienes una conversación continua, entonces tú envías un mensaje y te responden a los diez minutos y lo tienes que volver a abrir, respondes, te contestan; como a los diez minutos lo vuelvas a abrir, respondes y así, en una conversación luego se te van varias veces que abres las redes sociales y también *Facebook*, *Twitter* casi no lo abro. No sé, son las únicas dos que uso casi siempre en el celular y las demás las tengo abiertas en la computadora. (Carlos, 20 años, estudiante de Ingeniería en alimentos, residente de Xalapa)

Expresiones como es “la muerte” son utilizadas por los universitarios para referirse a la frecuencia de acceso y uso de las redes sociales en su vida cotidiana. También señalan que al menos revisan entre 30 y 40 veces sus redes sociales e incluso tal vez más, porque las conversaciones tanto con los padres como con sus parejas y compañeros son recurrentes o cotidianas en estos dispositivos digitales.

Reflexiones finales

La noción de Schutz (2008) en cuanto a que la vida cotidiana es el arquetipo de la construcción de la realidad de cada sujeto es interesante, porque permite identificar que el arquetipo para las actividades cotidianas (comunicarse, organizarse, estudiar) de los jóvenes universitarios de este momento tiene una relación intrínseca con el uso de las redes sociales digitales.

Acciones como usar *Instagram* para determinar qué ropa o combinación de ésta ocupar o utilizar *Foursquare* para identificar a qué lugar acudir para comer, son significativas en cuanto a que han modificado procesos donde la importancia de la interacción de manera presencial ha sido transformada por procesos mediados a través de dispositivos digitales.

El tamaño de los casos reportados en este capítulo, aunque no permite generalizar la información al total de la población total universitaria, sí es una pauta que coincide con otras investigaciones como la de López y Domínguez (2015), quienes encontraron que los estudiantes de la UV son activos en redes sociales digitales como *Facebook* y *Whatsapp*, además de otras donde suelen manifestarse abre temas que van desde lo escolar hasta cuestiones sociales, ecológicas, culturales y de problemas ciudadanos.

Para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas, se trabajó con el enfoque de la vida cotidiana, el cual permitió al investigador poner la mirada en la interacción a través de redes sociales por parte de los jóvenes universitarios desde una perspectiva que va más allá de lo académico; es decir, una visión que entienda al universitario como un actor social que construye su realidad. Hallazgos relevantes en torno a la línea de Schutz (2008) se encuentran, por ejemplo, en el origen social de los estudiantes como un factor para establecer el momento de contacto

e interacción inicial con las tecnologías e incluso al momento de interactuar con sus pares en los espacios universitarios. Esto se comprueba al encontrar jóvenes familiarizados con el fenómeno de redes sociales digitales que han tenido que integrarse a éstas por demanda expresa de sus pares.

En cuanto a los sujetos que han intervenido en el acercamiento a las redes sociales digitales, sin duda alguna los predecesores han sido fundamentales; ya sea como proveedores o como usuarios de las redes, generan una interacción constante de los jóvenes con red, pues más allá de lo escolar, un uso frecuente que reportan es la comunicación con sus padres.

La vida cotidiana escolar se ha visto modificada por los espacios de interacción que ofrecen las redes sociales digitales, ya que académicos (predecesores) y compañeros (asociados) buscan a través de grupos en redes sociales (*Facebook, Twitter*), comunicarse y organizarse en tiempos que van más allá de las aulas.

Se reconoce que el estudio debe profundizar más en cuanto seguimiento de los sujetos en un lapso mayor, con un enfoque longitudinal probablemente, sin embargo lo valioso de la información aportada por los sujetos fue considerada relevante para reportarlo en este momento. Además existen otras categorías de la mirada de la fenomenología social que ayudarán a comprender más este fenómeno social del uso de redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios.

Finalmente, la temática de redes sociales digitales está en construcción y el levantamiento de la información de lo que ocurre con éstas es una obligación imperante del investigador, por lo tanto se comparten los resultados con fines de una discusión abierta de cómo estudiar este tema emergente en la educación superior.

Referencias

- Aguado, J., & Feijóo, C. (2013). *La comunicación móvil. Hacia un nuevo ecosistema digital*. España: Gedisa.
- Asociación Mexicana de Internet [AMIPCI]. (2014). *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México*. México: Autor. Recuperado de: https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf
- Casillas, M. A., Chain, R. & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, xxxvi(2), 7-29.
- Celis, A. B. & Torres, E. (2012a). Comunicación oral y retroalimentación a través de redes sociales: Facebook como soporte de evaluación de aprendizajes. En Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (Ed.), *Memoria electrónica del 28º Simposio Internacional SOMECE*. México: Editor.
- Celis, A. B. & Torres, E. (2012b). Evaluación de la participación en Facebook: un análisis desde la óptica docente y del nativo digital. En Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (Ed.), *Memoria electrónica del 28º Simposio Internacional SOMECE*. México: Editor.
- Crovi, D. (2013). *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*. México: Océano.
- Crovi, D. & Lemus, M. C. (2014). Interacciones juveniles en redes sociales digitales. Reporte de la fase metodológica de un estudio en proceso. En Asociación Mexicana de Investigadores de Comunicación (Ed.), *Memoria electrónica del xxvi Encuentro Nacional de la AMIC*. México: Editor.
- Domínguez F. & López, R. (2015). Jóvenes universitarios y uso de redes sociales en México. Líneas de investigación en la década 2004-2014. En Asociación Mexicana de Investigadores

- de Comunicación (Ed.), *Memoria electrónica del xxvii Encuentro Nacional de la AMIC*. México: Editor.
- Garay de, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Garay de, A. (2015). Los jóvenes universitarios, los docentes y la Universidad frente a las TIC en los procesos educativos En J. Micheli (Coord.), *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 59-75). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giddens, A. (2009.) *Sociología*. España: Alianza.
- Guzmán, C. (2013). *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Herrera, M. (2013). *Llevando el aula virtual a los alumnos: Una experiencia sobre el aprendizaje académico basado en las Redes Sociales o (SN-Learning)*. Ponencia presentada en el xv Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/Ponencias2013/Area%20TematicaII/VEI3.002.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2013). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicación en los hogares 2012*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx>
- Isaak, F. (2014). Propuesta de Estrategia Docente: El uso de Facebook como espacio para promover el trabajo colaborativo (T.C.) fuera del aula, en la licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. En Asociación Mexicana de Investigadores de Comunicación (Ed.), *Memoria electrónica del xxvi Encuentro Nacional de la AMIC*. México: Editor.

- López, R. & Domínguez, F. (2015) *Uso de las redes sociales digitales entre los estudiantes de la Universidad Veracruzana*. Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC, Córdoba, Argentina. Recuperado de http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/ejeII/alaic_II_-_59.pdf
- Medina, G. L., Romero, G. R., & González, C. P. (2011). Regresando a lo básico: un estudio sobre el potencial didáctico de Twitter en educación superior. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Editor.
- Meneses, X. (2015). *Ciberutopías. Democracia, redes sociales, movimientos-red*. México: Porrúa.
- Molina, A., Casillas, M. A., Colorado, A., & Ortega, J. C. (2012). *Uso del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. México: Dirección de Medios Editoriales-Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Piña, J. M. (1999). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: Plaza y Valdés.
- Purita, G. (2015). *Análisis de las tendencias de uso y participación en las redes sociales a nivel Mundial en España*. España: On line Bussiness School.
- Rodríguez, S. (2011). Maestra, ¡Vamos a odiar al face!, SOMECE (Eds.). En Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (Ed.), *Memoria electrónica del 27º Simposio Internacional SOMECE*. México: Editor..
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. España: Paidós.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- Valerio, G., Leyva, T., Caraza, R. & Rodríguez, M. C. (2014). *Redes sociales en línea y la capacidad de memorización de los*

Diferencias de acceso y uso de dispositivos y redes sociales digitales

estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 118-128. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-valerio-et-al.htm>

Uso e integración de las TIC. Una mirada desde las aulas de Educación Normal

Anna Luz Acosta Aguilera

Introducción

LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES, CULTURALES, CIENTÍFICAS y tecnológicas que se viven en la sociedad actual repercuten indiscutiblemente en la formación de futuros docentes de educación básica. Ante los retos que esto supone, se ha puesto en marcha una serie de medidas encaminadas a hacer de la educación una pieza clave para lograr mayores niveles de eficacia y eficiencia en los educandos.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), introdujo en la educación, en todos los niveles y modalidades educativas, nuevas posibilidades y habilitó formas de aprender no conocidas hasta hace algunos años. La posibilidad de aprender a través de estos dispositivos tecnológicos generó la necesidad de atender los retos planteados por las características propias de estos nuevos entornos de aprendizaje

La masificación del Internet, a mediados de los noventa, puso en evidencia lo que algunos autores denominan una “revolución tecnológica” centrada en el uso de TIC, la cual empezó a

reconfigurar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado (Castells, 2000). Esta reestructuración social impactó de manera importante al campo educativo, modificando sus prácticas y, por tanto, la función docente, puesto que la integración de estas tecnologías requiere de un docente abierto a la innovación y consciente de las implicaciones metodológicas que esto conlleva, al proponer entornos de aprendizaje en los cuales la virtualidad juegue un papel indispensable en el ejercicio de su profesión.

En lo referente al subsistema de educación normal, en 2012 se puso en marcha un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar, el cual posee un enfoque eminentemente tecnológico, al incluir dentro de sus cursos el uso de la tecnología en diversas actividades. Este cambio detonó mi interés por investigar la manera en la que los docentes de dicha licenciatura integran las TIC en sus prácticas docentes, pero sobre todo la manera en la que los alumnos perciben dicha integración.

El presente capítulo se encuentra estructurado en cuatro apartados; en el primero se presentan algunas consideraciones teóricas que sirven de base para analizar el trabajo de investigación propuesto, destacando aquellas capacidades tecnológicas que el actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar propone desarrollar, el segundo tiene como propósito dar a conocer el cómo de la investigación realizada, quiénes son los participantes, cómo fueron seleccionados, así como los instrumentos utilizados en la recolección de datos. El análisis de los resultados se encuentra en el tercer apartado, destacando la percepción que las alumnas tienen respecto al uso e integración de la tecnología dentro del aula. Finalmente encontramos las conclusiones a las que se llegaron y las referencias consultadas.

Es importante mencionar que este trabajo forma parte de una investigación más amplia, titulada “Los profesores de edu-

cación normal y sus prácticas docentes relacionadas con las Tecnologías de la información y comunicación”, por lo que los resultados ofrecidos representan un primer acercamiento al objeto de estudio. En el análisis se incluyen los comentarios literales de lo que las alumnas contestaron en las entrevistas, sin considerar la observación realizada al desempeño docente.

TIC y educación normal

Las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes

Cómo formar a los futuros profesores de nuestro país, sin duda ha sido uno de los temas recurrentes del gobierno federal. Desafortunadamente el proceso de transformación de las escuelas normales ha sido lento y poco afortunado, puesto que reformas van y reformas vienen, y la tradición normalista aparece enclavada en el pasado (Ducoing, 2013).

La educación normal se constituye como tal en las primeras décadas del siglo XIX; sin embargo, fue hasta los ochenta, con la reforma de 1984, cuando se da la incorporación de las escuelas normales al sistema de educación superior. Esta situación fue impulsada por una serie de transformaciones relacionadas principalmente con el incremento de la matrícula, lo que desencadenó cambios de carácter institucional, organizativo y curricular (Rojas, 2013).

Si bien el nacimiento de las escuelas normales obedeció a la necesidad de instruir a la población, dados los niveles existentes de analfabetismo, actualmente estas instituciones no pueden permanecer estáticas, pues “la formación del profesorado en educación básica se mantiene como un desafío en los niveles nacional e internacional” (Ducoing, 2013, p. 153), puesto que la profesiona-

lización de los docentes se encuentra muy lejos de satisfacer los requerimientos educativos que plantea el siglo XXI.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012

El “Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012), es el documento que rige el proceso de formación de maestros de educación preescolar, describe sus orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior.

Dentro de su estructura se consideran los rasgos correspondientes al perfil de egreso, el cual constituye la guía para la construcción del plan de estudios; en él se expresan las competencias que el egresado será capaz de realizar y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en el desempeño de su profesión.

Comprende dos tipos de competencias: las genéricas y las profesionales. Las primeras señalan los desempeños comunes que deben mostrar los egresados de educación superior, y las segundas expresan los desempeños que deben mostrar los futuros docentes de educación básica.

El uso de las TIC se encuentra presente en ambos tipos de competencias, pues claramente se señala la necesidad de que el alumno emplee las TIC, lo que conlleva aplicar sus habilidades digitales en diversos contextos, usar de manera crítica y segura las TIC, así como participar en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través de ellas.

De igual forma, busca que el alumno use las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, es decir, que aplique estrate-

gias de aprendizaje basadas en su uso, además de que promueva la utilización de la tecnología entre sus alumnos, para que aprendan por sí mismos, empleen la tecnología para generar comunidades de aprendizaje y la usen en la creación de ambientes de aprendizaje (SEP, 2012).

En tal virtud, se incorporan dos cursos dentro de la malla curricular del plan de estudios, es decir, el conjunto de cursos que conforman el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. El primero de ellos denominado “Las TIC en la Educación”, y el segundo, “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”. En este sentido, se considera fundamental que los alumnos normalistas tengan la oportunidad de experimentar, dentro de su propia aula y en todos los cursos, estrategias y métodos de enseñanza que les permitan poner en juego su capacidad de reflexión, análisis, investigación e innovación, todo ello desde una perspectiva crítica y mediante el uso de sistemas y herramientas tecnológicas. Tal situación les permitirá experimentar de manera directa los beneficios que el uso de la ciencia y la tecnología tiene en su desarrollo profesional (SEP, 2012).

Estos cursos cobran importancia debido a que no sólo buscan que el alumno conozca y maneje las herramientas digitales y tecnológicas existentes. También abogan por el desarrollo de un docente capaz de crear y gestionar comunidades virtuales de aprendizaje que brinden soporte a las clases presenciales a través del trabajo colaborativo en línea; esto implica el diseño de actividades dentro y fuera del aula, en las que el uso de diversas plataformas y programas tecnológicos se torna fundamental para el trabajo propuesto. Por lo que cabría preguntarse ¿qué tipo de actividades se están llevando a cabo al interior de las escuelas normales para lograr el desarrollo de estas competencias?

Uso e integración de las TIC

Al escuchar las siglas TIC vienen a nuestra mente dispositivos y programas que sin duda forman parte de ellas. Sin embargo, debemos reconocer que existen múltiples definiciones que han sido creadas con propósitos, tiempos y contextos claramente definidos; por ello se considera necesario, a partir de la literatura revisada hasta el momento, elaborar una definición que responda a los intereses y propósitos de esta investigación, no sin antes presentar algunas definiciones acuñadas por diversos autores.

Comencemos por Díaz Barriga (2005); para ella las TIC son “instrumentos creados por el ser humano para representar, transmitir y recrear el conocimiento, han pasado por diferentes etapas de desarrollo [...] puesto que han propiciado nuevas maneras de vivir y trabajar juntos” (p. 6). Ramírez, Casillas y Ojeda (2013) las entienden como “herramientas que brindan posibilidades para renovar contenidos de cursos, métodos pedagógicos, ampliación del acceso, entre otros” (p. 3). Por su parte, Sunkel (2012) las define como:

Las herramientas y procesos para acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos. Estos incluyen *hardware*, *software* y telecomunicaciones en la forma de computadores y programas tales como aplicaciones multimedia y sistemas de bases de datos. (p. 30)

Retomando algunas de estas ideas, pero sobre todo aquellos elementos que en las prácticas docentes se consideran imprescindibles, la noción de TIC utilizada en este escrito hace referencia a aquellas herramientas, dispositivos, programas y aplicaciones tecnológicas utilizadas dentro del aula, tanto por docentes como

por estudiantes, con un propósito y metodologías netamente pedagógicas que permitan el logro de los aprendizajes esperados.

Debido a la polémica que a nivel internacional existe respecto al uso e integración de las TIC dentro del sistema educativo, resulta oportuno hacer una distinción entre ambos conceptos, pues si bien no existe en el ámbito internacional consenso respecto a cómo denominar el manejo que los docentes hacen de las TIC dentro de sus prácticas cotidianas, sí existe una diferencia importante en cuanto al concepto utilizado y su relación con sus prácticas docentes.

Algunos autores, como Díaz Barriga (2012), no hacen una distinción clara entre uso e integración; tal parece que los maneja como sinónimos, pues en algunos momentos habla de uso y en otros de integración. Sin embargo, sí distingue entre integración avanzada e integración experta, considerando que una integración avanzada de las TIC en educación requiere trabajar por proyectos ligados al currículo pero centrados en los alumnos, mientras que una integración experta demanda la creación de ambientes constructivistas de aprendizaje con las siguientes características: activos, constructivos, colaborativos, intencionales, complejos, contextuales, conversacionales y reflexivos.

Por su parte, autores como Sunkel, Trucco y Espejo (2013) y Segura (2007) hablan de incorporación e integración como conceptos asociados principalmente al equipamiento de los centros escolares; resaltan que la incorporación dentro de las escuelas ha estado marcada más por la tecnología que por la pedagogía y la didáctica, señalando que la principal dificultad para incorporarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra en la baja de ratio en ordenadores por número de alumnos y el bajo acceso a Internet.

Coll (2007) no distingue entre uso e integración de las TIC, él habla de “uso efectivo”, y afirma que éste “depende [tanto] del

diseño tecnopedagógico de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que se involucran como de la creación y redefinición que llevan a cabo de los procedimientos y normas de uso de las herramientas TIC” (p. 170). Es decir, la transformación de un simple uso técnico de la tecnología al aprovechamiento de ésta con fines pedagógicos.

Sánchez (2003) menciona que no siempre es clara la diferencia entre usar las tecnologías y su integración curricular, pues usarlas puede implicar su utilización con muy diversos fines, sin un propósito claro de apoyar el aprendizaje de algún contenido. Por el contrario, la integración implica el uso de las tecnologías para lograr el aprendizaje de un concepto, un proceso o una disciplina específica. Lo anterior implica valorar las posibilidades didácticas de las TIC en relación con los objetivos y fines educativos.

La manera en la que Sánchez (2003) maneja el concepto de integración resulta interesante, pues pone en el centro al aprendizaje y no a las TIC, lo que implica relacionarlas con otros componentes del *currículum* haciéndolas parte de él y no como un recurso periférico de la clase, tornándolas invisibles puesto que “integración curricular de TIC’s [sic] es el proceso de hacerlas enteramente parte del *currículum*, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender” (p. 2).

Puentedura (2003), por su parte, describe niveles de integración Su modelo propuesto, SAMR, por sus siglas en inglés—que significa Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir—, se divide en dos etapas: 1) mejora, en la que el docente en un principio logra *sustituir* y posteriormente logra *aumentar* el uso de distintas funcionalidades de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y otra de 2) transformación, en ella primero la tecnología permite *modificar* la tarea que se reali-

zará de manera significativa, lo cual implica un cambio metodológico y no sólo tecnológico, hasta llegar a una *redefinición* de la actividad, la cual no se podría llevar a cabo sin la nueva tecnología.

Metodología

La metodología utilizada en la obtención y análisis de la información es de corte cualitativo, puesto que se pretende conocer las opiniones que las alumnas, que actualmente se encuentran cursando la licenciatura en educación preescolar, tienen respecto a la manera en la que sus maestros integran las tecnologías dentro del aula.

En dicha investigación se hizo uso de algunos métodos etnográficos, como la observación participante y la entrevista semi-estructurada, ya que ésta representa un primer acercamiento a la realidad que actualmente están viviendo los docentes y alumnos de educación normal. Los resultados obtenidos no pretenden ser exhaustivos ni generalizables, sino que forman parte de un diagnóstico inicial (Rockwell, 2009).

Se eligió la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” por ser la única institución pública en la ciudad de Xalapa, Veracruz, que ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar. Los participantes fueron seleccionados considerando un muestreo por conveniencia: quienes además de ser estudiantes de la licenciatura en educación preescolar mostraran disposición para participar. En total se obtuvo la participación de doce alumnas; seis de primero y seis de tercer semestre.

Para la recolección de la información se hizo uso de diversos instrumentos relacionados con el método seleccionado, entre los cuales se encuentran la guía de observación y la guía de entrevis-

ta semi-estructurada. Se realizaron 27 observaciones constantes al aula de seis grupos distintos, tres de primero y tres más de tercer semestre. Por otro lado, se entrevistó a 12 alumnas utilizando una guía de entrevista semi-estructurada con 9 preguntas, haciendo énfasis en las percepciones que tienen las participantes respecto a la integración de las TIC que los docentes hacen durante su clase.

Principales hallazgos: expectativas y realidades

Sin duda, las opiniones que cada una de las alumnas participantes aportó a este trabajo de investigación nos permiten entender muchas de las actitudes mostradas ante las actividades propuestas. Si bien los datos obtenidos pueden ser analizados de diferentes formas, se optó por presentarlos en tres apartados: a) Las condiciones físicas de la escuela, b) Tipo de actividades propuestas, y c) Opiniones respecto al uso e integración que los maestros hacen de las TIC dentro de sus cursos. En ellos se incluyen comentarios literales de lo que las alumnas contestaron en las entrevistas realizadas, utilizando el código de transcripción diseñado por Hernández (2013).

a) Las condiciones físicas de la escuela

La infraestructura juega un papel fundamental en la integración de las TIC. En lo que se refiere a la conexión a Internet que tiene la escuela, las participantes comentan que en ocasiones los maestros no realizan actividades que incluyan a las tecnologías porque el ancho de banda no es suficiente para estar todas conectadas. Una alumna así lo señala:

[¿Qué piensas de la conexión a Internet que tiene la escuela?] Que no es muy buena (risas) porque la mayoría de las veces no podemos acceder a Internet, ni desde nuestro celular y muy rara vez en la computadora. A veces sí llega la señal a la computadora, pero muy rara vez, o a veces te conecta pero no te da Internet, entonces es mala (risas), es mala. (Rebeca)

A pesar de que la escuela cuenta con un centro de cómputo o aula Enciclomedia, éste no es suficiente; sólo hay uno para toda la escuela y es difícil utilizarlo, hay que pedirlo con mucho tiempo de anticipación. No hay suficientes cañones, las aulas no tienen cortinas y tienen unos ventanales del tamaño de toda una pared que hace muy difícil la proyección. Debido a estas condiciones es que las alumnas comentan que las maestras prefieren trabajar a distancia con los alumnos y no intentarlo dentro del aula, pues generalmente las condiciones impiden o limitan un buen trabajo. Una alumna comenta que:

Igual, casi igual, como con la conexión a Internet, este, los maestros tiene que anticipar co... este, si vamos a necesitar un cañón o bocinas o algo así, porque: si lo: pides al momento no hay. Entonces, tengo entendido que hay muy pocos, este, cañones, bocinas. Igual luego tenemos que presentar un trabajo o algo así y, este, el cañón está, la computadora, pero [no se oye] no hay bocinas, y las computadoras pues casi siempre las ponemos nosotros, este, enchufes sí hay, pero están como que en muy malas condiciones, todos están caídos, entonces pues... no [ha] habido ningún accidente, pero cualquier cosa yo siento que si [pudiera ocurrir], habría. (Teresita)

Esta situación ha provocado desánimo en maestros y alumnos, pues siempre tienen la incertidumbre de no saber si funcionarán

o no las actividades propuestas que incluyan alguna tecnología; por eso prefieren utilizar recursos que los hagan sentir más seguros. Por ejemplo, una alumna expresa:

Pues:...obstaculizan un poco, porque si no hay buenas condiciones, pues como que no las puedes utilizar y optas por otros recursos, eh... mejor utilizar otros recursos que es más fácil acceder a ellos o más fácil utilizarlos. (Rebeca)

b) Tipo de actividades propuestas

En este rubro las alumnas observadas y entrevistadas hacen una distinción entre las actividades que se realizan dentro del aula y aquellas que se proponen fuera de la misma; las alumnas entrevistadas coinciden en mencionar que son pocos los docentes que hacen uso de las TIC dentro del aula. Una alumna menciona:

Pues en el trabajo del aula, así como actividades ellos no: no lo trabajan mucho. Sí como actividades que sean enfocadas para eso. Simplemente se utilizan para exposiciones, para, por ejemplo, inglés. A veces nos ponen algunos audios m: pero básicamente es eso, para exposiciones, pero así como que ellos la utilicen, no tanto. Es más que nosotros la[s] utilizamos como recursos en las clase para hacer los trabajos y presentarlos. (Rebeca)

Sin embargo, considerando las observaciones realizadas se infiere que usan la tecnología dentro del aula a través de presentaciones con un *software* especializado y proyección de videos, principalmente, lo cual si bien es importante, no hace diferencia alguna en el logro de los propósitos marcados para la sesión, pues con o sin presentaciones de diapositivas los contenidos se abordan.

Integrar la tecnología se da en el trabajo extra-clase, pues los profesores mantienen comunicación constante con las alumnas a través de distintos medios electrónicos, generan grupos de discusión (en blogs o en *Facebook*) sobre los temas vistos durante las sesiones, solicitan investigaciones de diversos temas en fuentes confiables, retroalimentan las actividades y trabajos de las alumnas, así como también comparten lecturas o enlaces a sitios de interés para el desarrollo de las clases presenciales. Una alumna comenta:

Pues para ver videos, diapositivas, alguna película... nada más, bueno, eh, aquí en el aula. Pero si hablamos de, en nuestras casas o algo así, nos envían información, nos envían tareas, nos dan retroalimentación, eh: algunos maestros hacen su propio blog del curso y entonces ahí es donde podemos descargar materiales.
(Rosario)

Con lo expuesto queda claro que el tipo de actividades propuestas en relación con la integración de las TIC son limitadas, especialmente las que se realizan dentro del aula. Lo anterior está estrechamente relacionado con lo manifestado en el punto previo, ya que las condiciones físicas de la escuela juegan un papel determinante en el tipo de actividades propuestas por los docentes.

c) Opiniones respecto al uso e integración que los maestros hacen de las TIC dentro de sus cursos

Desde el punto de vista de las alumnas, existe un uso generalizado del correo electrónico, tanto así que se les pidió crear un correo con fines académicos para trabajar durante toda la licen-

ciatura. Asimismo, utilizan aplicaciones como *drive* para subir, editar y elaborar documentos y presentaciones para trabajar en clase; la mayoría de las tareas son enviadas a través de diversas plataformas como *e-mail*, *drive* y *Facebook*.

El uso de *Whatsapp* y redes sociales como *Facebook* o *Twitter*, es común entre alumnos y maestros; interactúan constantemente a través de estos medios, ya sea para recordar y enviar tareas, aclarar dudas e informar sobre aspectos personales como inasistencias, permisos, cambio de horarios, etc. Lo que, desde su punto de vista, ha mejorado la comunicación entre ellas y sus maestros. Una participante expresa que:

Los grupos en *Facebook*, ahí se suben las lecturas, por ejemplo, las tareas. Todo se utiliza por *Facebook* y nosotras tenemos un grupo de *Whatsapp* en donde, si algo no se enteran las personas, ahí, y tenemos también el número de los maestros por si pasa alguna emergencia o así. (Verónica)

Las entrevistadas comentan que hay algunos cursos en los que existen plataformas donde los maestros les comparten lecturas, actividades, ejercicios, videos e información diversa. Sin embargo, en muchos casos estas plataformas no cumplen con un propósito específico, pues se crean pero no se mantienen actualizadas:

[¿Cómo qué propondrías tú para que sí fuera así, algo que sientas que para ti y tu formación como educadora sea significativo?] Puede ser que estén como con mayor material [ok] y que el material, bueno, sé que no están: la intención es que nos hagan más autodidactas, ¿no? Pero también que se pueda tener tal vez un tiempo, espacio para revisarlos en clase, porque sabemos que muchas veces, aunque están ahí, pues no vamos y los busca-

mos, ¿no?, o no los aprovechamos nosotras, este. Entonces podría ser eso, que estén como más actualizadas, que se le dé mayor atención, porque a veces sólo se crean porque pues se tienen que crear, y sólo están los propósitos y lo demás, pero ya no se sigue como que incrementando información, enriqueciendo en clases. (Rebeca)

En general, las participantes consideran que la manera en la que los maestros integran la tecnología no es suficiente ni apoya el logro de los propósitos de cada uno de los cursos, pues en su mayoría son actividades que podrían realizarse con o sin el apoyo de las TIC. Una de ellas comenta:

Desde mi punto de vista no he visto como, en sí, un uso que en verdad me sea útil, porque muchas veces como que buscan innovar, pero al menos nosotras en lugar de verlo como innovación lo vemos como más trabajo; entonces sí, como que luego, o no sé, luego, por ejemplo, dicen vamos a ocupar las TIC's [sic]. Ve, hacen su trabajo a mano y suben la foto, y lo suben a nuestra plataforma en Internet y ahí ya están las TIC's [sic] incluidas, y dices, como de, no le encontramos como tanto uso. (Paola)

Desafortunadamente y a pesar de los esfuerzos realizados por integrar de diversas formas la tecnología dentro de los cursos, las alumnas consideran que éstas no se utilizan adecuadamente; es decir, no perciben los beneficios que éstas tienen para su formación docente, lo cual es preocupante, pues el propio plan de estudios marca la necesidad de formar docentes capaces de enfrentarse a la sociedad de la información y del conocimiento en la que se encuentran inmersos.

Conclusiones

La integración de las TIC en las aulas de la Licenciatura en Educación Preescolar sigue siendo un reto pendiente para este nivel educativo, pues si bien existen esfuerzos de parte de todos los involucrados en la institución escolar (personal directivo, coordinadoras, docentes y alumnos), hasta el momento no han sido suficientes para el logro de las competencias digitales establecidas en el perfil de egreso, a pesar de que tanto maestros como alumnos reconocen las bondades que dichas tecnologías tienen en su formación profesional.

Desafortunadamente este problema es más complejo de lo que a simple vista parece, puesto que no sólo está relacionado con la falta de una infraestructura adecuada para el diseño y puesta en marcha de actividades en las que las TIC se encuentren presentes, sino que se requieren procesos de capacitación a docentes y alumnos en los que no sólo se les enseñe a utilizar determinadas herramientas o dispositivos tecnológicos, sino que se les enseñe a utilizarlos con un propósito pedagógico dentro de cada uno de los cursos; sin olvidar que la actitud mostrada de parte de los directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es parte fundamental en las acciones de mejora propuestas.

Es importante mencionar que la situación vivida dentro de las aulas de la licenciatura en educación preescolar sólo es el reflejo de una mala planeación de parte de las autoridades educativas al implementar un proceso de reforma en los planes y programas de estudio, pues la mayoría de las veces sólo se considera la modificación y propuestas de nuevos enfoques a nivel curricular, dejando de lado lo que a nivel de infraestructura y capacitación docente requiere un cambio de esta naturaleza.

Finalmente, es preciso resaltar que a pesar de que a nivel institucional se han hecho esfuerzos por mejorar la infraes-

estructura de la escuela y capacitar a los docentes en el uso de la misma, estos no han sido bastantes, puesto que el tipo de actividades propuestas por los docentes dentro del aula no han representado modificaciones significativas en sus prácticas docentes. Asimismo, es necesario mejorar las condiciones para el trabajo didáctico de las TIC, ya que la institución es la encargada de formar futuros profesores de educación básica, quienes deberán formar a los niños con el apoyo de estas herramientas tecnológicas.

Referencias

- Castells, M. (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I. La Sociedad Red* [2ª ed]. España: Alianza.
- Coll, C. (2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. Ponencia presentada en la xxii Semana Monográfica Santillana de la Educación. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades, Madrid, España.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios del diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 20(41), 4-18.
- Díaz Barriga, F. (2012). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ducoing, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro* (Vol. 1). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

- Hernández, D. (2013). *La apropiación digital. Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos*. (Tesis de doctorado). Universidad Pompeu Fabra, España.
- Puentedura, R. (2003). *Transformation, Technology, and Education*. Recuperado de http://hippasus.com/resources/matrix-model/puentedura_model.pdf
- Ramírez, A., Casillas, M. A. & Ojeda, M. M. (2013). *Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2014/02/brecha_digital_noviembre_2013_v2015.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela Normal: Una mirada desde el otro* (pp. 79-116), 1ª Ed. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de las TIC: Conceptos e Ideas. *Enfoques Internacionales*, 5, 51-65.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Plan de Estudios 2012*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Segura, M. (2007). *Las TIC en la educación: panorama internacional y situación española*. Ponencia presentada en la XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades, Madrid, España.

- Sunkel, G. (2012). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-44). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

El círculo vicioso del uso de las tecnologías en profesores de Lengua Inglesa

César Augusto Borromeo García

Introducción

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) han impactado en la enseñanza de idiomas. La literatura (Ramírez, Casillas & Contreras, 2014; Richards, 2011; Richards & Farrell, 2005) sugiere que el profesor de idiomas, por excelencia, es un usuario constante de TIC. Sin embargo, la práctica ha demostrado ser distinta a la teoría o el discurso político. Así, para conocer la forma en que los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana implementan (o no) las TIC, se realizó la investigación “Los profesores de Lengua Inglesa y la implementación académica de las TIC”.

Para ello es fundamental conocer el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) de los profesores, el cual es un concepto o término que se retoma de Casillas, Ramírez y Ortiz (2014). Proponen el GAT como una forma de medir el “conjunto de disposiciones, capacidades, habilidades, conocimientos, saberes prácticos –informáticos e informacionales–, tipos de uso y frecuencia con que son utilizadas las TIC en los procesos educativos” (p. 36).

Dicho de otra forma, el GAT representa los conocimientos sobre tecnología que posee una persona y la forma en que los aplica, así como la frecuencia y la intención de uso dentro del contexto educativo.

Se propone, a partir del Capital Tecnológico (κT), una “nueva especie de capital cultural” (p. 23) de Bourdieu (1986). Tal como el Capital Cultural (CC) de Bourdieu, el κT de Casillas et al. (2014) se divide en tres aspectos a ser observados: 1) incorporado (conocimientos intangibles ubicados en el sujeto); 2) objetivado (objetos que demuestran que el sujeto tiene posibles conocimientos tecnológicos, como computadoras, tabletas, *software*, etc.), y 3) institucionalizado (los documentos expedidos por una autoridad educativa que demuestran los conocimientos incorporados).

El estado incorporado del κT , de acuerdo con Casillas et al. (2014), se puede conocer midiendo la afinidad con las TIC (relación con las TIC), otros tipos de socialización con TIC (como antecedentes escolares y sociales, tiempo de uso) y el GAT (conocimiento, intención de uso y frecuencia de uso de tecnología). La parte más importante a medir es el GAT, pues demuestra las habilidades y capacidades de uso de TIC. Para hacer una medición del GAT, Casillas et al. (2014) clasificaron 10 saberes digitales que deben ser medidos de forma independiente para lograr un global, de los cuales 8 son informáticos (relacionados con sistemas informáticos) y 2 informacionales (relacionados con el manejo de la información). De acuerdo con Ramírez y Casillas (2014), estos son: 1) usar dispositivos; 2) administrar archivos; 3) usar programas y sistemas de información especializados; 4) crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido; 5) crear y manipular conjuntos de datos; 6) crear y manipular medios y multimedia; 7) comunicarse en entornos digitales; 8) socializar y colaborar en entornos digitales; 9) ejercer y respetar una ciudadanía digital, y 10) literalidad digital.

Así, se describen a continuación todos los pormenores de la investigación que se llevó a cabo como parte del trabajo de tesis de maestría titulado “Profesores de lengua inglesa y la implementación de las TIC”, del cual se desprende la presente investigación.

Profesores de Lengua Inglesa

La especialización es una de las características de la ola industrial (Toffler, 1980). Se le define como la realización de una tarea de manera repetida y a conciencia con menos pérdida de tiempo y trabajo (Toffler, 1980), refinando el conocimiento hasta niveles muy avanzados (Brünner, 2003). En este sentido, Richards (2011) y Richards y Farrell (2005) coinciden en que un profesor de inglés es una persona con una carrera en la enseñanza del inglés, la cual es considerada una especialización. Se entiende entonces que un profesor de lengua inglesa debe tener conocimientos específicos en la disciplina de inglés, con enfoque especial en la enseñanza. Esta especialización debe alcanzar todos los aspectos de la dimensión en la cual se desarrolla.

El profesor de lengua inglesa debe tener un dominio del idioma, comprobable mediante una evaluación de corte internacional (Richards, 2011). Este es el requisito más básico de todos, pues se considera que los conocimientos deben estar incorporados primeramente en el profesor (O’Donoghue, 2014) para evitar hacer uso en exceso de apoyos educativos o incurrir en la improvisación (Richards, 2011). Otras características propias del profesor son los conocimientos sobre enseñanza, habilidades de enseñanza, conocimiento cultural y contextual, conocerse y aceptarse como un profesor de inglés, poder orientar la enseñanza del alumno, desarrollo del pensamiento pedagógico, tener la capacidad de crear teorías a partir de la enseñanza, pertenecer a

una comunidad de práctica y, finalmente, continuar su carrera de profesionalización (Brown, 2000; Harmer, 2001; Richards, 2011; Richards y Farrell, 2005).

Una importante parte de la enseñanza de idiomas es conocer y transmitir la cultura del idioma a enseñar. Brown (2000) asegura que el profesor de inglés debe poder brindar nuevas formas de pensar, mediante la transmisión de una nueva cultura, nueva ideología y nuevos pensamientos. A los estudiantes se les debe permitir estar en contacto con una cultura distinta a la propia (Richards, 2011), y el profesor es una fuente de esta cultura, la cual debe adoptar en cierto nivel, incluso puede considerarse el uso de tecnología como una parte importante de la cultura educativa.

A esto se suman los diversos perfiles de los profesores de lengua inglesa desarrollados por instancias internacionales. Cambridge (2013), una de las más importantes universidades a nivel internacional especializada en la enseñanza de la lengua inglesa, sugiere que el profesor de inglés debe cumplir con diversas características, entre las que destacan: conocer teorías, enfoques y metodologías centradas en la enseñanza del idioma; conocimiento del idioma y los términos que se relacionan con su enseñanza, como nombres de las partes del discurso; tener habilidades para la planeación, creación y uso de materiales de apoyo y para enseñar las partes del idioma; mantener un constante desarrollo profesional, y hacer uso de la tecnología como un apoyo en la enseñanza.

Marco metodológico

La investigación fue de enfoque mixto (cualitativo con apoyo cuantitativo), de corte transversal y correlacional, y su objetivo principal fue conocer la relación existente entre el conocimiento

sobre TIC de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa y cómo realizan la implementación de las mismas con fines académicos.

La Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI), el nodo de esta investigación y una de las tres licenciaturas ofertadas (aparte de la LLI se ofertan Lengua Francesa y Enseñanza del Inglés en modalidad virtual) en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV), tiene sede en la unidad de Humanidades, donde comparte instalaciones con cinco Facultades más: Antropología, Letras Españolas, Filosofía, Historia y Sociología. Los espacios compartidos por las facultades antes citadas son: un auditorio principal y dos secundarios, biblioteca, dos centros de cómputo, Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas (CAAFI, donde se pueden practicar idiomas de forma autónoma), seis edificios con aulas, laboratorios y cubículos de académicos. Se comparte también la infraestructura tecnológica: 129 computadoras de escritorio y portátiles, dos centros de cómputo, salones con condiciones para usar proyectores, (cortinas o persianas, así como cables y conexiones pre-instalados), 10 proyectores, pantallas en algunos salones, equipo de traducción simultánea, licencias de *software* y acceso a la Red Inalámbrica de la Universidad Veracruzana (RIUV). Sin embargo, la conectividad en la Facultad de Idiomas, y en general en la Unidad de Humanidades, es poco satisfactoria para los usuarios (Ramírez et al., 2014).

La población de la LLI constaba al momento del estudio de 63 profesores (la mayoría de ellos tenía tiempo completo u horas base; además, 87% contaba con grado de maestría o doctorado). La muestra encuestada fue obtenida a través de un censo no exclusivo y se dio mediante la disposición de los profesores. De los encuestados, seis fueron entrevistados para obtener opiniones más profundas. Los entrevistados fueron elegidos mediante tres niveles de conocimientos de TIC a partir de la información

arrojada por el cuestionario: dos de conocimientos bajos, dos de conocimientos medios y dos de conocimientos altos. Estos niveles fueron elegidos de la siguiente manera: los más bajos, los más altos y aquellos que estuvieran más cercanos a la mediana. Esta selección fue hecha a discreción, pensando que la división sería la más correcta para el arreglo de datos que se tenía durante el análisis.

Primera etapa: aplicación de cuestionarios

En primera instancia se planearon dos talleres para definir los saberes y habilidades digitales de los estudiantes egresados; dichos talleres se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad de Idiomas de la UV, los cuales fueron coordinados por los investigadores a cargo del proyecto “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica” (Ramírez, Casillas & Ojeda, 2013). Se invitó a todos los profesores de Lengua Inglesa, Francesa y Enseñanza del Inglés en modalidad virtual. En total, los profesores de Lengua Inglesa fueron 46, además de que asistió otro grupo de profesores de las demás carreras. Para una mejor organización, se dividieron en dos grupos: uno en la mañana y otro en la tarde; en cada turno se brindó una explicación del trabajo del grupo de investigación y de la necesidad de conocer de forma grupal las necesidades de los estudiantes graduados.

A continuación, los profesores contestaron el cuestionario, el cual constó de 11 secciones y 44 ítems y está enfocado a medir el GAT y la afinidad con TIC. Las 11 secciones del cuestionario son: 1. Identificación, 2. Socioeconómico, 3. Afinidad tecnológica, 4. Literacidad digital, 5. Ciudadanía digital, 6. Comunicación, socia-

lización y colaboración, 7. Programas y sistemas de información relativos a su área de conocimiento, 8. Dispositivos, 9. Archivos, 10. *Software* de oficina, y 11. Creación y manipulación de contenido multimedia.

Finalmente, se organizaron los profesores en grupos de 2 o 3 integrantes, además de un monitor del grupo de investigación. Se logró hacer 10 grupos, y de esta forma discutieron un Saber Digital por grupo. Al final de la reunión se llevó a cabo una plenaria y se discutieron los saberes digitales anteriormente definidos, para finalmente llegar a un acuerdo inicial sobre las TIC que los profesores deben utilizar, y a las cuales deberían enfocar al estudiante a usar para su futuro profesional.¹

Segunda etapa: realización de entrevistas

De los profesores encuestados se eligieron seis como ya se mencionó: dos con GAT alto, dos con GAT bajo y dos con GAT medio. Se tomaron los casos más extremos, es decir, el más bajo (GAT 2.62), y el más alto (GAT 7.73), seguidos del siguiente en ascendente para el más bajo, y en descendente para el más alto. En el caso del segundo más bajo, fue imposible contactar a dos profesores, por lo que se tomó al cuarto caso (ascendente). Fue interesante el caso de este profesor, a quien se consideró como una situación especial, pues es un integrante del cuerpo académico de la Licenciatura Virtual en Enseñanza del Inglés, y se determinó que sería importante conocer su punto de vista en relación con el tema. De la misma forma, contactar a dos profesores (descen-

¹ Para conocer a detalle el proceso anteriormente descrito, se puede consultar a Ramírez, Casillas y Contreras (2014), quienes describen el proceso de una forma mucho más puntual.

denes) con GAT alto fue imposible, por lo que la cuarta profesora (en orden descendente del más alto) fue seleccionada. Para los casos medios se obtuvo la media del conjunto de datos, GAT 4.83. La información de número de personal no estaba disponible, por lo que se tomaron los casos que se encontraban en ascendente y en descendente de ese caso, y de esta forma salieron los seis profesores a ser entrevistados.

La entrevista es una de las formas más confiables de obtener información de primera mano de los sujetos involucrados en un fenómeno (Gordo & Serrano, 2008; Keats, 1992). De tal forma, con la finalidad de obtener la información más confiable y lograr entender la situación, se seleccionó la entrevista semi-estructurada como el instrumento de recolección de datos.

La entrevista fue cualitativa, semi-estructurada, y se buscó conocer los puntos de vista de los profesores sin limitarlos a seguir un guión específico y hablar únicamente de lo que estaba en ella (Gordo & Serrano, 2008; Keats, 1992). Sin embargo, sí se utilizó una guía de entrevista que sería meramente una forma de tener un hilo conductor para la entrevista y evitar que se fuera por un camino totalmente distinto. Esta guía se creó a partir de una comparación de estándares de Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL, 2008), Cambridge (2013), National Council of Teachers of English (1996) y la Universidad de Southampton (Kelly & Grenfell, s.f.). Estos documentos dieron pauta a los requisitos tecnológicos que un profesor de lengua inglesa debe tener para ser un profesor que utilice TIC de una manera educativamente efectiva.

De la comparación de estándares, se definieron los que un profesor de lengua inglesa necesita (Tabla 1): 1) empleo básico, 2) material de apoyo, 3) actualización y mejoramiento, 4) integración a la enseñanza, 5) alcance curricular, 6) integración a la evaluación.

Tabla 1. Estándares mínimos de un profesor de Lengua Inglesa

Nombre del estándar	Definición del estándar
Empleo básico	“El profesor de idiomas debe saber más que sus estudiantes en materia de tecnología. También debe tener conocimientos generales en materia de TIC” (Healey & Hubbard, s.f., p. 14).
Material de apoyo	“Los profesores deben conocer la tecnología disponible, en materia de <i>hardware</i> , <i>software</i> y red, disponible en su contexto educativo y saber cómo usarla correctamente para mejorar el proceso de enseñanza” (Healey & Hubbard, s.f., p. 15).
Actualización y mejoramiento	“Debido a que la tecnología cambia constantemente, el profesor de inglés debe esforzarse para continuar aprendiendo de tecnología mientras se mantenga enseñando” (Healey & Hubbard, s.f., p. 16).
Integración a la enseñanza	“La tecnología debe ser aplicada de manera lógica, a fin de que brinde el mismo apoyo que los enfoques sin tecnología para que se llegue a las metas deseadas” (Healey & Hubbard, s.f., p. 20).
Alcance curricular	“No debe seguirse al pie de la letra lo que indica el libro de texto o el <i>software</i> . Se implementan, adaptan e incluso crean actividades y tareas que concuerden con el currículo. Asegurarse de que los estudiantes trabajen como se debe, e intervenir si no es así” (Healey & Hubbard, s.f., p. 21).
Integración a la evaluación	“Los profesores utilizan sus habilidades tecnológicas para recolectar y analizar información y datos sobre materiales de trabajo y el rendimiento del estudiante” (Healey & Hubbard, s.f., p. 24).

Fuente: Elaboración propia.

Una vez hechas y transcritas las entrevistas, fueron codificadas con el *software* en línea QCAmap (Mayring, 2014) siguiendo los lineamientos de los estándares mínimos.

Tratamiento de la información

Para el análisis de información se tomaron como pautas principales el interaccionismo interpretativo de Denzin (2001) y la hermenéutica (Mayring, 2014; Melero, 1998). El interaccionismo interpretativo se describe como un modelo de investigación que trata de capturar y representar a aquellos estudiados y brinda al lector una distinta forma de observar el problema (Denzin, 2001). Por otro lado, la hermenéutica tiene el fin de transmitir ideas a terceros mediante la reflexión, interpretación y comunicación de las mismas ideas; Morella y Moreno (2006) mencionan que la hermenéutica trata con el significado, relacionando las palabras, creando y permitiendo ver las redes semánticas encontradas en un discurso.

Con esto en mente, la información obtenida del cuestionario de Brecha Digital y de la entrevista fue observada, contrastada y triangulada a la par (Flick, 2011) para obtener un significado más amplio. Se utilizaron tablas donde se ubicaban incidencias del cuestionario y de la entrevista. Una vez vistas, observadas y comparadas, se escribía una interpretación de lo mencionado, tratando de observar y leer “entre líneas”. Con esto, las palabras cobrarían mayor significado, brindando información más completa.

A continuación se presenta una interpretación de los principales temas que surgieron en las entrevistas, es decir, se muestran los resultados cualitativos. Aunque estos fueron obtenidos mediante el cruce de información cuantitativa, se omite el análisis y

muestra, pues el foco principal de la investigación se localizó en entender las situaciones que arrojaban los números y porcentajes obtenidos en la primera fase de recolección de datos.²

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos previamente, se pudo identificar que existen escasas posibilidades para que los profesores de Lengua Inglesa exploren las TIC en su lugar de trabajo. Los profesores mencionaron que las opciones de uso de TIC están muy limitadas en su facultad; los equipos con los que disponen son propios y dicha inversión se da debido a que los equipos de la universidad están en mal estado, no funcionan o son obsoletos. De la misma forma, se les hace responsables de los daños ocurridos a este equipo, aun cuando dichas fallas no se hayan presentado durante su uso; es decir, alguien debe ser el responsable por los daños del equipo, lo que ocasiona que los profesores no deseen aventurarse a utilizarlos. Sobre la falta de equipo comentan dos profesores (se omiten sus datos personales o estadísticos por discreción): “Si tú revisas nuestro centro de cómputo, todo está obsoleto”. (Profesora 3); “[Necesitamos] que nos actualicen el equipo” (Profesor 2).

Asimismo, el entrenamiento existente no es adecuado. Aunque se ofertan cursos de actualización en la propia Universidad, estos son inadecuados por su contenido, insuficientes o mal planeados por la cantidad de cursos disponibles o los participantes, y esta situación ocasiona que se pierdan las ganas de asistir a ellos. Además, argumentan que los instructores desean cumplir

² Para conocer de manera más puntual el proceso de cruce de información, véase Borrromeo (2015).

con indicadores, por lo que incluso resuelven los problemas de los profesores en curso con tal de continuar con el programa. En relación con esto, se muestran tres opiniones de los profesores: “Para que yo como maestro pueda saber y poder hacer esto, evidentemente lo que necesito es cursos que estén bien orientados” (Profesor 1); “Que nos den cursos de EMINUS porque es importante, pero ya no siempre de lo mismo. [...] Y sí me gustaría que todos los cursos los ofrecieran en cada periodo [y] que nos den más facilidad de salir a cursos para capacitarnos” (Profesor 2); “Incluso los programas de PROFA, ya empiezo a ver que hay más [...] oferta para nosotros los docentes para tomar cursos en el uso de paquetería” (Profesora 4).

Para el entrenamiento existe poca oferta o es inadecuada. Los profesores mencionan que las fechas para tomar un curso son muy limitadas, situación que ocasiona que no logren concordar sus fechas de trabajo o vacaciones con las de los cursos de entrenamiento. Al respecto menciona una profesora: “[Falta] que nos den más facilidad de salir a cursos para capacitarnos [...] Yo lo que trato es ir tomando los cursos de esa área. [...] Y sí me gustaría que todos los cursos los ofrecieran en cada periodo” (Profesora 3).

La política de la universidad es no actualizar el equipo; si bien no existe una política oficial acerca del equipamiento, se puede decir que conocer el problema de insuficiencia de equipo correcto y no actuar sobre él es una política de evasión u omisión, es decir, tienen la política de no equipar más que lo estrictamente necesario y para funciones específicas, como administración. Refiere un profesor: “Pero en sí el equipo, si ya tiene sus años. Entonces yo creo que [falta] la actualización del equipo” (Profesor 4).

Incluso otras facultades han sido beneficiadas con mayor equipamiento que la Facultad de Idiomas, situación que impide la implementación requerida por las autoridades escolares:

La Facultad de Derecho, por ejemplo, tiene su auditorio, mismo que tiene Humanidades. Pero está equipado. Y las aulas de Derecho, todas, están equipadas. [...] A veces se nos pide el uso de la tecnología, incorporar las TIC al aula, pero [...] si me van a pedir que lo haga [necesito] el equipamiento. (Profesora 4)

El equipo es limitado u obsoleto; este caso se relaciona con el primer hallazgo. Como se mencionó anteriormente, el equipo necesario para llevar a cabo sus labores de una manera más sencilla, adecuada o eficaz, es limitado. Aunado a esto, las instalaciones carecen de la infraestructura necesaria para realizar las funciones básicas del equipo; es decir, los salones no cuentan con enchufes eléctricos suficientes (en algunos casos se contaron dos por salón) y carecen de cortinas o persianas para evitar la entrada de luz durante una proyección. Respecto a la obsolescencia del equipo, un profesor menciona (además de lo ya dicho en el primer apartado, que también puede caer en esta categoría): “Si tú revisas nuestro centro de cómputo, todo está obsoleto” (Profesor 1).

Después de que los comentarios fueran analizados, se pudo obtener un círculo que determina cómo estos temas se relacionan. El círculo se representa como un ciclo, es una serie de cinco pasos que se llevan a cabo uno detrás de otro, generalmente en ese orden, y que pueden afectarse entre ellos; es decir, aunque representa la forma en que suceden los temas en este contexto, podrían incluso voltearse o cambiarse y el círculo podría seguirse cumpliendo. A este círculo lo he denominado “el círculo vicioso de las TIC y los profesores de Lengua Inglesa”. El resultado puede ser visto en la Figura 1.

Háblame de TIC



Figura 1. Círculo vicioso de las TIC y los profesores de Lengua Inglesa

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UV tienen una serie de obstáculos desafortunados para una mejor implementación de las TIC con fines académicos. El apoyo institucional, aunque existente, es escaso, con poca planeación, muy básico o enfocado en otras áreas, principalmente las administrativas. Todo esto causa una sensación de desánimo, abandono o desatención entre el profesorado. En algunas ocasiones esto se refleja en el uso de otros servicios o apoyos para suplir esa falta de soporte institucional.

Todos estos problemas se pueden considerar como independientes, como temas separados, o bien pueden asumirse

desde un punto de vista holístico. Si se hace de esta última forma, se puede observar con más claridad que es un conjunto de problemas que evitan la implementación de TIC por parte de profesores. Esto, al final, se refleja en la educación y preparación que reciben los futuros profesionistas, quienes son testigos de una cultura de desatención al profesorado por parte de la institución, y ya que muchos de estos futuros profesionistas serán docentes en un momento dado, la institución está mandando un mensaje, inintencionado, de abandono al profesorado de dicha disciplina.

El círculo vicioso es una explicación gráfica de los problemas que influyen en la falta de implementación de TIC específicamente en el contexto descrito. De esta forma se evidencia que no existe un “culpable” total, y que la preparación en materia de TIC es un trabajo de los profesores y la institución en conjunto. Pero estos problemas se recrudecen e incrementan por el desinterés institucional.

Referencias

- Borromeo, C.A. (2015). *El círculo vicioso de la tecnología en Profesores de lengua inglesa*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE XIII, Chihuahua, Chihuahua, México.
- 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: Greenwood.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. [4a Ed.]. Nueva York: Pearson Education.
- Brünner, J.J. (2003). *Educación e internet. ¿La próxima revolución?* Chile: Fondo de Cultura Económica.

- Cambridge University. (2013). *Categories and components*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>
- Casillas, M. A., Ramírez, A. & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie de capital cultural: Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M. A. Casillas (Coords.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 23-38). Argentina: Brujas/Social TIC.
- Denzin, N. (2001). *Interpretive interactionism*. Estados Unidos: Sage.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Alemania: Springer.
- Gordo, A. & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. España: Pearson Educación.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Malasia: Pearson Education Limited.
- Healey, D. & Hubbard, P. (s.f.). *Introducing the New TESOL Technology Standards*. Estados Unidos: TESOL.
- Keats, D. (1992). *La entrevista perfecta*. México: Pax México.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (s.f.). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Recuperado de <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solutions*. Austria: Autor.
- Melero, J. M. (1998). *La hermenéutica en Schliermacher*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292278.pdf>
- Morella, J. C. & Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), pp. 171-181.
- National Council of Teachers of English. (1996). *Standards for the English Language Arts*. Estados Unidos: Autor.

- O'Donoghue, M. (2014). *Producing video for teaching and learning: a framework for planning and collaboration*. Estados Unidos: Routledge.
- Ramírez, A. & Casillas, M. A. (2014). *Saberes digitales: Hojas de trabajo*. [Blog]. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/albramirez/2014/08/24/hojas_saberes_digitales/
- Ramírez, A., Casillas, M. A. & Contreras, C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Debate Universitario*, 5, pp. 123-138.
- Ramírez, A., Casillas, M. A. & Ojeda, M. M. (2013). *Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2014/02/brecha_digital_noviembre_2013_v2015.pdf
- Richards, J. (2011). *Competence and performance in language teaching*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers. Strategies for teaching learning*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Teachers of English to Speakers of Other Language [TESOL], (2008). *TESOL Technology Standards Framework*. Recuperado de http://www.tesol.org/docs/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. España: Plaza y Janés.

Cambio en el sistema de formación de los profesores universitarios: Una noción institucional

Claudia Catalina Mendizábal Benítez

Introducción

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS HA TENIDO dos momentos importantes en México; el primero corresponde a la noción de formación encaminada a elevar la calidad educativa y profesionalizar la labor docente en la década de los sesenta; el segundo lo ubicamos a principios de 1990 con el auge de Internet y el surgimiento de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, generando nuevas necesidades educativas centradas en el uso de la tecnología.

Situándose en el segundo momento, se visualiza la formación docente dentro de las universidades mexicanas como un sistema. Se retoma esta postura considerando que la formación pertenece a un conjunto de subsistemas que integran a una institución, los cuales deben entrelazarse transversalmente unos con otros en busca de alcanzar los mismos objetivos. Al conceptualizarla en estos términos podemos verla con una visión plural que invita a reflexionar en un conjunto y sus interrelaciones, donde los actores no sólo son los académicos, en este proceso se involucran

factores institucionales tanto internos como externos. El proceso de formación docente pertenece y se relaciona con un conjunto de políticas, programas, incentivos y posturas sindicales que surgen dentro de la universidad. Visualizar la formación como un sistema es un factor fundamental en la era digital, pues permite dejar atrás las estructuras lineales y nos invita a pensar en redes complejas multifactoriales.

Con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación superior nos encontramos en una era digital donde la información y el conocimiento son nodos centrales dentro de esta red global; éstos se caracterizan por su carácter flexible y adaptable. Estas propiedades son esenciales para esta sociedad globalizante, pues sólo así podrán sobrevivir las estructuras, al ser adaptables al ambiente y contexto (Castells, 2006). Las instituciones educativas, al estar suscritas en la sociedad del conocimiento y la información, deben contar con redes flexibles, dejando atrás las estructuras lineales. Estas estructuras deben ser producto de programas de formación en donde se articule la tecnología, la formación, la innovación, la cultura y el contexto, para darle paso a nuevos entornos educativos que permitan la participación social e innovadora en la era digital (García, 2013).

Con la incorporación de las TIC a la educación se han roto las barreras espacio-temporales en las actividades de enseñanza y aprendizaje; se han diversificado los medios y canales de comunicación; del mismo modo, existe un acceso más rápido y fluido de la información.

Actualmente las necesidades de los profesores se han modificado; con la incorporación de las TIC a la educación superior y la inmersión de éstos en una nueva cultura digital se ha generado un nuevo contexto educativo que implica la incorporación, aceptación y apropiación de las tecnologías como

herramientas y medios para el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las universidades, en respuesta a esta necesidad tecnológica y a la vez educativa, están incorporando en sus estructuras organizativas y académicas las TIC. Ante esta necesidad educativa, las universidades se han encargado de ofrecer a sus profesores cursos para el uso, manejo y apropiación tecnológica, pues se reconoce que las tecnologías en la educación constituyen herramientas, procesos y productos del conocimiento humano que pueden mejorar la información y la comunicación (Bautista, Quijano & Zubieta, 2012). Diversas investigaciones (Barona & Torres, 2013; Colás & Jiménez, 2008; Crovi, 2009; Garay, 2010, 2013; López, Monteros & Flores, 2006; López, 2007, 2013) han estudiado el uso y apropiación de las TIC en los profesores universitarios, las percepciones y el impacto de éstas en su práctica docente, dejando aislada la parte organizativa institucional, y es ahí de donde proviene la carga social que tienen los agentes educativos y el lugar en donde se desenvuelven (Cárdenas, Lara & Zatarain, 2013). A pesar de estar conscientes de la importancia del sistema institucional en donde se brinda la capacitación tecnológica, estos estudios no han abordado esta arista del trinomio universidad, tecnología y profesores.

Entre los resultados de las investigaciones sobre las TIC y los profesores universitarios, se ha encontrado que los cursos que promueven las universidades son muy cortos para realizar cambios profundos en las prácticas educativas. Por otro lado, se hace énfasis en la falta de lineamientos institucionales que clarifiquen la función de las TIC en los cursos de formación tecnológica. Una de las limitantes es la obstaculización de determinados agentes institucionales; el no tener claro hacia dónde ir en materia tecnológica dificulta el camino de la innovación educativa en las universidades.

A partir de esta revisión se hizo una reflexión, ¿cómo las universidades han incorporado las TIC a sus sistemas de formación de profesores? Esta interrogante surgió a partir de la nula evidencia histórica sobre la incorporación de las TIC en las universidades públicas mexicanas. Entender la historia de las TIC en una institución educativa nos ayudará a conocer y analizar la importancia de las estructuras organizativas y políticas que se dan al implementar nuevos modelos y programas educativos relacionados con la innovación educativa.

En este sentido, se determinó rescatar la historia del sistema de formación de los profesores universitarios (SFCP) a través de una revisión documental histórico, en el marco del desarrollo de la investigación “Incorporación de las TIC en la formación continua del profesor universitario: El caso de la Universidad Veracruzana”, de la cual surgió una periodización de cinco etapas: 1) La formación: un impulso de las reformas educativas y el ser docente (1974-1983); 2) Superación académica y el aprendizaje (1984-1987); 3) Un nuevo horizonte: La formación a través de las políticas (1988-1996); 4) Un nuevo modelo educativo (1997-2004), y 5) TIC y formación: el comienzo (2005-2014).

Metodología

Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas: análisis documental histórico y entrevistas semi-estructuradas en profundidad a informantes clave.³

³ La metodología para la elaboración de indicadores del guión de las entrevistas, el proceso de aplicación de las mismas y los resultados, no están incluidos en este documento. Este capítulo está enfocado en el análisis de la oferta del SFCP del periodo 1996-2004 y 2005-2014

La primera etapa de la investigación consistió en un rastreo documental histórico sobre el objeto de estudio, debido a que se carecía de información clara sobre el sistema de formación en la universidad y sus procesos de cambio. Como resultado de esta etapa se construyó una periodización en la cual pueden visualizarle los momentos de cambio más significativos en la universidad. Estos periodos se realizaron a través de un proceso indagatorio y de análisis en los documentos de instituciones de la Universidad Veracruzana (UV), así como a partir de entrevistas a informantes clave pertenecientes al Departamento de Formación Académica de la UV. En la Figura 1 se muestran los periodos de cambio en el SFCP.

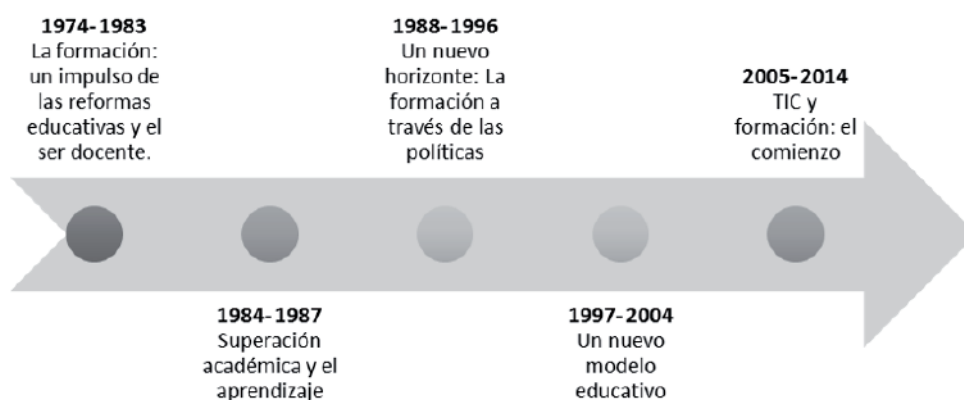


Figura 1. Línea del tiempo del SFCP en la UV

Fuente: Elaboración propia con base al rastreo documental histórico.

1. **La formación: un impulso de las reformas educativas y el ser docente (1974-1983).** Inicia el proceso de formación de los profesores de la UV a través del Departamento de Actualización y Mejoramiento de Profesores, como respuesta al Primer Programa Nacional de Formación de Profesores impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e

Institutos de Educación Superior (ANUIES) (Figueroa, 1987). Para este periodo el SFCP fue permeado por una tendencia tecnológica surgida en Norteamérica. El periodo se divide en dos etapas: la primera centrada en el diseño de programas, técnicas didácticas y evaluación; y la segunda se destaca por el curso de Capacitación Básica que proporcionaba los elementos fundamentales para la conceptualización del acto de enseñar (Figueroa, 1987; Miguel & Sánchez, 2003).

2. **Superación académica y el aprendizaje (1984-1987).** En el primer año de este periodo se establece el Programa de Formación Docente que tenía como objetivo principal involucrar a los profesores en procesos formativos tendientes a la profesionalización, orientándolos a la superación académica (Miguel & Sánchez, 2003). Cambió el enfoque del SFCP hacia la tendencia psicosocial, en la cual se implementa una estrategia metodológica para concebir el aprendizaje como una actividad grupal creando el vínculo alumno-profesor.
3. **Un nuevo horizonte: La formación a través de las políticas (1988-1996).** Para darle otro sentido a la formación de los profesores, a finales de 1987 se realizó un diagnóstico con el objetivo de rediseñar la estrategia y orientarla hacia necesidades específicas. Es así como en 1988 se implementa la Especialidad en Docencia a través del Centro de Investigaciones Educativas. A partir del análisis de las necesidades del diagnóstico formulado, se estructura nuevamente la oferta y se obtiene como resultado el Diplomado en Enseñanza Superior. Durante los últimos dos años de este periodo la UV centra sus acciones en el Programa Nacional de Superación del Personal Académico y el FOMES (Miguel & Sánchez, 2003).
4. **Un nuevo modelo educativo (1997-2004).** Llega a la UV una serie de cambios que pretendía reformular lo curricular y lo tecnológico. El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)

responde a la reforma curricular, mientras que lo tecnológico se reflejó en la Universidad Virtual (Casillas & Suárez, 2008, p. 48). Para el año 2000 el SFCP se centró en atender las necesidades del MEIF con el objetivo de contribuir al proceso de inducción al nuevo modelo, para sensibilizar y capacitar a todos los actores involucrados en los distintos niveles de responsabilidad en esta nueva etapa de la institución (UV, 1999, pp. 12). Fue en este periodo que las TIC comenzaron a tener presencia en la formación de los profesores de la UV, ya que se comenzó a ofertar cursos como: El uso de sistemas de información académica, Cómputo para apoyo a la docencia I y II, *Courseware* e Introducción a la educación a distancia (Acosta, s.f., pp. 12).

5. **TIC y formación: el comienzo (2005-2014).** El SFCP opera mediante el Departamento de Formación Académica (DFA). En 2005 el DFA plantea sus cursos de formación y actualización docente en función de atender el diagnóstico realizado en 2003 a 1,568 profesores de la UV, que representaba 23% del total de todas las regiones donde “los resultados señalaron como prioridad la necesidad de fortalecer al MEIF, a través de cursos talleres presenciales de 20 horas” (Acosta, s.f., pp. 14). Las TIC comenzaron a ocupar un gran espacio en el SFCP; no sólo se reflejaban en los contenidos de los cursos, sino también en la modalidad de éstos. Con la creación de cursos en modalidad virtual impartidos a través de la plataforma EMINUS se generaron nuevas dinámicas en la formación de los profesores de la UV.

La segunda etapa de la investigación consistió en elaborar un catálogo en el cual pudieran apreciarse los diferentes contenidos que han sido impartidos a través del sistema de formación de la UV, pues al igual que se carecía de una historia sobre el SFCP, también se carecía de una base de datos en la cual pudiera vi-

sualizarse la oferta a través de los años. La construcción de la base de datos se llevó a cabo mediante una revisión histórica en los documentos del DFA para localizar, identificar y agrupar la oferta. Para realizar un análisis sobre el comportamiento de la oferta, fue necesario elaborar una clasificación, pues a lo largo del tiempo se ha agrupado de diferente manera a la actual, provocando una incongruencia entre las clasificaciones pasadas y la vigente. Esta propuesta consta de siete ejes de formación: 1) tecnología, 2) gestión, 3) investigación, 4) diseño, 5) fortalecimiento del modelo educativo, 6) desarrollo humano y 7) sensibilización. A su vez fueron agrupados en dos periodos: 1) oferta centrada en la modalidad presencial (1996-2004) y 2) oferta influenciada por la modalidad distribuida y virtual (2005-2014).

A través de la construcción de la base de datos sobre los cursos, fue posible visualizar cómo se organiza la formación de los profesores en la UV y cómo es que las tecnologías fueron ganando terreno en el SFCP.

La tercera etapa consistió en la elaboración y aplicación de un guión de entrevista a 13 profesores, quienes se seleccionaron considerando los siguientes criterios: 1) Profesores que han participado y acreditado los cursos del eje de tecnología impartidos por el Programa de Formación de Académicos (ProFA) del DFA de la UV; 2) Profesores con mayor trayectoria en los cursos del eje de tecnología; 3) Profesores con trayectoria más antigua en los cursos del eje de tecnología; 4) Profesores con trayectoria intermitente en los cursos del eje de tecnología.

Resultados

Tras el análisis de la oferta del SFCP nos encontramos que de 1996 a 2014 se han ofertado 598 cursos (Figura 2). En el primer

periodo (1996-2004) la UV ofreció a sus profesores 210 cursos, de los cuales 195 fueron impartidos en modalidad presencial, tres en modalidad virtual, diez a distancia y dos en modalidad distribuida (virtual y presencial). Podemos observar que el primer periodo es característico por su oferta centrada en la modalidad presencial; aunque ya había cursos con temáticas en el eje de tecnología, no podía apreciarse el auge de la tecnología en la modalidad. Los diez cursos ofertados en modalidad a distancia fueron a través de videoconferencias en diferentes sedes de la universidad; por mencionar un ejemplo, el curso se impartía en modalidad presencial en la región Xalapa, pero era transmitido en el campus Poza Rica y Veracruz, este tipo de modalidad fue de los primeros indicios de la virtualidad en la UV.

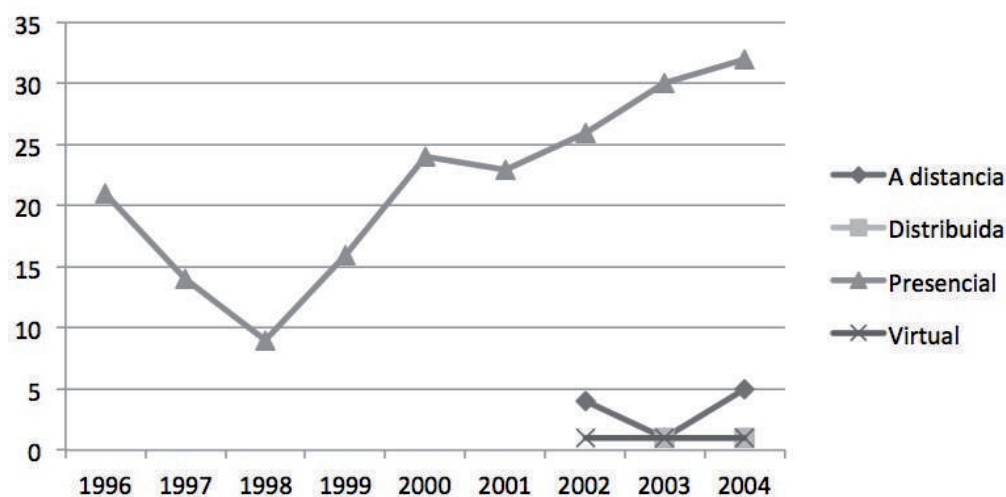


Figura 2. Distribución de la oferta por modalidad, 1996-2004

Fuente: Elaboración propia con base a la distribución de la oferta en el SFCP.

Aunque en 2002 ya comienzan a ofertarse cursos a través de una plataforma virtual, no eran impartidos por la plataforma institucional EMINUS,⁴ pues eran parte de un paquete de cursos adquiridos a través de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y eran ejecutados por la plataforma MOODLE.⁵

La distribución de la oferta en el primer periodo (Figura 3) estuvo centrada principalmente en el fortalecimiento del MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible) implementado en 1997; su influencia en la oferta del SFCP se visualiza fuertemente en 2000, y persiste en la media de la oferta hasta 2004. Con el MEIF los cursos de tecnología comenzaron a incrementarse, pues una de las líneas principales de este nuevo modelo educativo era la incorporación de las tecnologías a la universidad.

La oferta en este periodo se centraba en temas como: Habilidades del pensamiento crítico y creativo, Inducción al nuevo modelo educativo, Tutorías académicas, Diseño curricular dentro del MEIF, Fundamentos y desarrollo del nuevo modelo, por mencionar algunos. Sobre los cursos del eje de tecnología, encontramos que sus contenidos estaban altamente relacionados con la implementación del MEIF; las temáticas de los cursos fueron: Cómputo para la docencia, Computación aplicada a la labor académica, Inducción a la educación a distancia, Manejo de carpeta electrónica para el ejercicio de la tutoría, Didáctica para el taller de computación básica, Acceso y uso de la biblioteca virtual de la Universidad Veracruzana. Aunque estos cursos eran sobre tec-

⁴ EMINUS: Plataforma institucional de la Universidad Veracruzana que permite la administración de ambientes flexibles de aprendizaje para la presentación y distribución de contenidos educativos, brindando la posibilidad de contar con un “Campus digital” para la comunicación y colaboración sin límite de tiempo y distancia (<https://eminus.uv.mx>).

⁵ MOODLE: “*software* diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales” (www.entornos.com.ar/moodle).

nología, también estaban relacionados con las líneas temáticas propuestas por el MEIF.

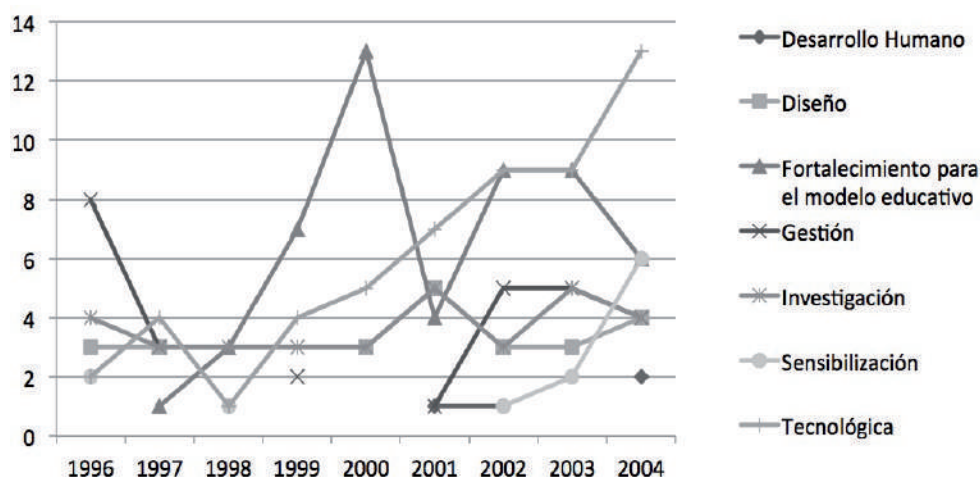


Figura 3. Distribución de la oferta en 1996-2004

Fuente: Elaboración propia con base a la distribución de la oferta en el SFCP.

Se considera importante mencionar los ejes con menor distribución en el primer periodo, como desarrollo humano, sensibilización e investigación. Los cursos sobre desarrollo humano no han figurado a lo largo del tiempo en la oferta del SFCP como sucede con otros ejes de formación.

Para el segundo periodo (2005-2014), la oferta tiene un total de 388 cursos; aquí se comienza a observar que la distribución de la oferta ha cambiado (Figura 4). Los cursos sobre tecnología eran predominantes; en el segundo periodo sobresalen los cursos de gestión de manera significativa con un total de 110 cursos; le sigue tecnología con 86 y diseño con 58 cursos en un lapso de nueve años.

Para el eje de desarrollo humano sólo se identifican cuatro cursos, ubicados en 2005, 2006 y 2008.

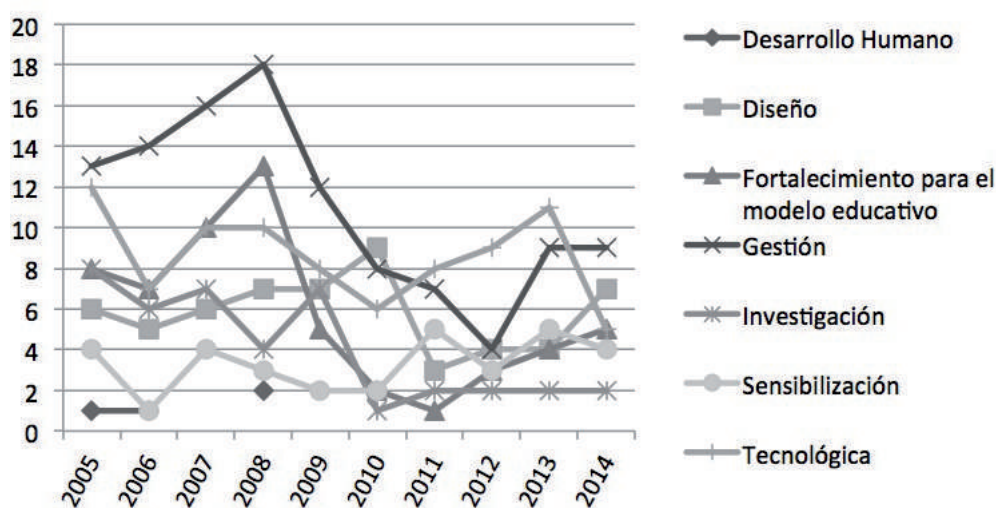


Figura 4. Distribución de la oferta en el periodo 2005-2014

Fuente: Elaboración propia con base a la distribución de la oferta en el SFCP.

Uno de los supuestos radica en que el perfil e interés de los encargados del diseño, planeación y ejecución de la oferta en el SFCP es influenciado en la elección de las temáticas que serán ofertadas.

Para este segundo periodo se esperaba que los cursos sobre TIC fueran prioritarios en el SFCP de la UV, considerando que las exigencias sociales, culturales y labores actuales están siendo fundamentadas en el uso, manejo y dominio de la tecnología. Sin embargo, se identificó que la oferta durante este periodo está centrada en los ejes de diseño y gestión. Los cursos que predominan son: Aprendizaje colaborativo en el aula, Competencias en acción, Comunicación oral y escrita, Planeación estratégica aplicada a la vinculación, Estilo y estrategia de aprendizaje, Evaluación de los aprendizajes, Formación basada en competencias, Diseño de actividades de aprendizaje situado, Gestión del aprendizaje sustentable. Estos cursos se han ofertado de manera consecutiva y repetitiva durante este periodo, lo que ha ocasionado

la baja participación de los profesores, pues algunos mencionan que se debe a que “siempre son los mismos temas y contenidos”. El bajo nivel de participación es evidente; de un total de 3,143 profesores en la región Xalapa, en 2013 sólo participaron 244, lo equivalente a un 7.76% del total de la población.

Sobre la oferta del eje de tecnología, uno de los cursos que se imparte año tras año es el de la plataforma EMINUS. Aunque este curso sea repetitivo creemos que es necesario, pues la plataforma institucional ha pasado por diferentes versiones en busca de mejorarla y es una de las herramientas tecnológicas institucionales que los profesores deben dominar para el uso académico. De 2005 a 2014 se han impartido 86 cursos sobre tecnología; en esta oferta sobresalen los siguientes contenidos: Transversalidad de la computación básica, Competencias del facilitador en línea, Uso de la biblioteca virtual de la universidad veracruzana, Diseño de ambientes de aprendizaje basados en tecnología educativa, Los *weblogs* como medios interactivos de aprendizaje. Los cursos mencionados anteriormente se han mantenido a lo largo del segundo periodo. Esto permite identificar que en tema de tecnología e innovación educativa, los cursos para formación de los profesores se encuentran desfasados con las exigencias tecnológicas actuales, lo cual podría ser una de las causantes de la baja participación de los profesores en estos cursos.

Sobre la virtualidad en este periodo, es mayor el avance en la impartición de cursos a través de la plataforma institucional EMINUS. Es a partir de 2010 cuando las modalidades presencial, virtual y distribuida se imparten de manera homogénea, mientras que la modalidad a distancia desaparece desde 2006. De los 388 cursos de este periodo, 291 son presenciales, 57 virtuales, 38 distribuidos y dos a distancia. Podemos decir que 24% de los cursos tiene interacción con la virtualidad. Para un periodo de ocho años, consideramos que es poca la oferta en modalidad presen-

cial, pero esto no podemos asegurarlo debido a que no existen universidades públicas que cuenten con este tipo de información sobre su sistema en la formación de los profesores.

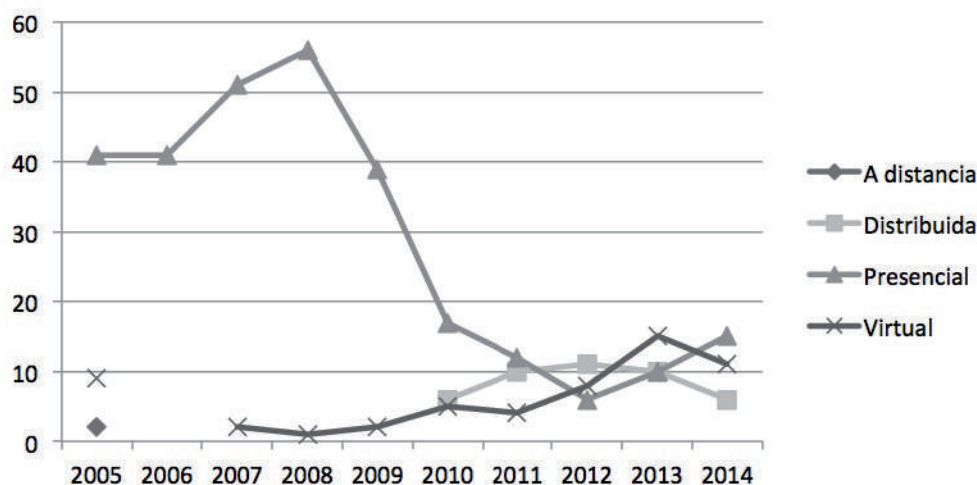


Figura 5. Distribución de la modalidad de 2005-2014

Fuente: Elaboración propia con base a la distribución de la oferta en el SFCP.

Es importante mencionar que la mayoría de los cursos son ofertados en diferentes modalidades; por mencionar un ejemplo: en 2013 el curso Introducción a la tecnología educativa fue impartido en modalidad presencial, virtual y distribuida. Esto ocasiona que la oferta en cuestión estadística aumente, pues aquí se identifican tres cursos diferentes por el tipo de modalidad, mientras que el contenido es el mismo; a su vez se ha revisado que existe una carencia en el enfoque metodológico para cada modalidad.

Conclusiones

A partir de la observación sobre las transformaciones que ha sufrido el SFCEP de 1996 a 2014, se identifica que uno de los principales impulsos en la oferta del sistema de formación de profesores en la universidad es la modernización universitaria, como la llegada de un nuevo modelo educativo. El cambio de un modelo educativo en una universidad pública nacional, ocasiona el compromiso de la institución a capacitar o formar a sus profesores para el ejercicio del mismo, para enlazar y ser congruente con cada una de las modificaciones en las estructuras y que éstas alcancen todos los niveles de la institución.

Uno de los elementos importantes para el desarrollo del SFCEP en la UV fue la influencia de las políticas educativas nacionales sobre la educación a nivel superior, en vista de satisfacer las exigencias de la formación docente y, a su vez, las necesidades educativas relacionadas con el incremento de la matrícula escolar. Posteriormente, los retos para los docentes cambiaron en función de las TIC. A partir de 1990 comenzó la incorporación de las TIC al nivel superior, las instituciones educativas fueron incorporando a sus instalaciones de manera paulatina equipo tecnológico, así como en las funciones administrativas. Para 1997 en la UV se impulsó la incorporación de las TIC mediante un nuevo modelo educativo, el MEIF; la formación docente se encaminó a ofertar cursos que fortalecieran el modelo educativo y la incorporación de las TIC al salón de clases y las funciones administrativas.

Mediante este análisis se detectó que la UV, a pesar de sus impulsos por incorporar la tecnología a los procesos de formación, no ha logrado un cambio medular referente al uso y apropiación de las TIC. Esto ha sido consecuencia de una desarticulación entre los agentes y subsistemas que giran alrededor del SFCEP, y la

falta de lineamientos claros sobre la inserción de la tecnología a todas las esferas que componen a la institución.

La incorporación de las tecnologías en los procesos de formación de los docentes universitarios corresponde a las exigencias nacionales e internacionales sobre las características que debe poseer un profesor universitario en la era digital, y a su vez, las políticas federales con sus programas de estímulos incentivan a las instituciones y a sus profesores a formarse para el ejercicio de estas. La tendencia en la oferta para la formación continua de los profesores debería fundamentarse en tres lineamientos: las exigencias y políticas internacionales sobre la educación superior, las políticas y demandas en el contexto nacional sobre la profesionalización laboral y educativa, y por último, en las líneas de trabajo en el ámbito institucional que concuerden con los planes de trabajo en todos los niveles de la universidad.

Otra de las aristas que consideramos importante para la planeación de la formación de los profesores es la demanda de ellos; saber cuáles son los temas de interés para los profesores, así como trabajar en potencializar sus habilidades en el aspecto didáctico-tecnológico centrado en conocimientos transversales para cada disciplina y áreas del conocimiento.

Referencias

- Acosta, E. (s.f.). *Propuesta de programa de formación de académicos*. México: Universidad Veracruzana.
- Acosta, A. (2002). *Ensayos sobre cambio institucional*. México: Universidad de Guadalajara.
- Barona, C. & Torres, A. (2013). Los profesores universitarios y las TIC. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11(2), 885-888.

- Bautista, T., Quijano, A. & Zubieta, J. (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*. México: Seminario de Educación Superior-Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- Cárdenas, A., Lara, J. & Zatarain, C. I. (2013). Proceso de apropiación de las TIC por parte de los docentes. En S. Torres & J. Lara (Eds.), *Uso y apropiación de las TIC. Experiencias en el proceso educativo*. México: Juan Pablos/Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Casillas, M. A. & Suárez, J. L. (2008). *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. España: Alianza.
- Colás, P. & Jiménez, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*, 346, 187-215.
- Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Figuerola, L. (1987). *Formación de profesores. El caso de la Universidad Veracruzana*. México: Centro de Investigaciones Educativas.
- Garay, L. M. (2010) *Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de la UPN*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garay, L. M. (2013). Acceso, formación para el uso y las percepciones de las tecnologías digitales entre la comunidad académica. En S. Torres & J. Lara (Eds.), *Uso y apropiación de las TIC. Experiencias en el proceso educativo*. México: Juan Pablos/Universidad Autónoma de Sinaloa.
- García, H. M. (2013). Usos académicos de las TIC en las instituciones formadoras y actualizadoras docentes. En S. Torres & J. Lara (Eds.), *Uso y apropiación de las TIC. Experiencias en el*

- proceso educativo*. México: Juan Pablos/Universidad Autónoma de Sinaloa.
- López, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 7(7), 63-81.
- López, M. C. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el docente universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 52(2), 4-34.
- López, M. C., Monteros de los, A. & Flores, K. (2006). Percepción sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes de la universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica en la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Miguel, G. & Sánchez, R. (2003). El desarrollo de la formación docente en la Universidad Veracruzana. *Colección Pedagógica Universitaria*, 25-26, pp. 251-264.
- MOODLE. *Entornos educativos*. (s.f.). Recuperado de <http://www.entornos.com.ar/moodle>
- Tuirán, R. & Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En A. Arnaut, & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México* (pp. 359-390). México: El Colegio de México.
- Universidad Veracruzana. (1999). *Informe anual de la Dirección General de Apoyo al Desarrollo Académico*. México: Autor.
- Universidad Veracruzana. (2015). *EMINUS, Sistema de Educación Distribuida*. Recuperado de <https://eminus.uv.mx>

Semblanzas

Dictaminadoras

Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

pguerrero@correom.uson.mx

Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora. Maestra en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora. Licenciada en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Sonora (UNISON). Actualmente adscrita a la Universidad de Sonora como profesora de tiempo completo en el Departamento de Letras y Lingüística. Coordinadora del Posgrado en Humanidades en la UNISON. Miembro del SNI Nivel I. Es miembro de la Red Temática “Literacidad Digital en la Universidad”. Actualmente trabaja con dos líneas de investigación: “Construcciones de sentido: Discursos, imaginarios y representaciones sociales en textos culturales” y “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la universidad”.

Lilián Ivetthe Salado Rodríguez

lilian.salado@ues.mx

Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de Sonora. Maestra en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Hermosillo. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Estatal de Sonora. Líder del Cuerpo Académico “Innovación y Desarrollo Educativo”. Es miembro de la Red Temática “Literacidad Digital en la Universidad”. Su principal línea de investigación es uso de tecnologías digitales en el contexto académico universitario y Brecha Digital.

Coordinadores de la serie

Alberto Ramírez Martinell

albramirez@uv.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Maestro en Ciencias de la Computación y Medios de Comunicación por la Universidad de Ciencias Aplicadas, Furtwangen, Alemania. Ingeniero en Computación por la UNAM y Licenciado en Humanidades por la Universidad del Claustro de Sor Juana, México. Es Investigador de tiempo completo de la Universidad Veracruzana y tiene el reconocimiento de Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores de México. Los temas de investigación que cultiva oscilan principalmente en tres áreas: tecnología educativa; diseño de estrategias y herramientas digitales educativas; y TIC para el desarrollo. Su página institucional es www.uv.mx/personal/armartinell

Miguel Ángel Casillas Alvarado

mcasillas@uv.mx

Doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Maestro en Ciencias con especialidad en educación por el DIE CINVESTAV-IPN. Licenciado en Sociología por Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador de la Universidad Veracruzana adscrito al Programa de Investigación e Innovación en la Educación Superior. Integrante del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Sus principales líneas de investigación son: políticas en educación superior, sociología de las universidades y de los universitarios, historia institucional, TIC en la educación superior.

Coordinadores del libro

Rocío López González

rociolopez@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Investigadora del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Es miembro de la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES). Es miembro de la Red Temática “Literacidad Digital en la Universidad”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología,

Nivel 1. Su principal línea de investigación es Uso de tecnologías digitales y trayectorias juveniles.

Denise Hernández y Hernández

nadhernandez@uv.mx

Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra en España. Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por parte del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Académica del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV e integrante del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad”. Es miembro de la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES). Coordinadora de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad. Es Candidato a investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Su principal línea de investigación son las Prácticas letradas (digitales) en contextos académicos y vernáculos.

Alfonso Javier Bustamante Santos

jbustamante@cilem.edu.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por parte del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana. Profesor de tiempo completo en el Instituto de Cien-

cias de la Educación de la UABJO e integrante del Cuerpo Académico “Educación y construcción de conocimiento”. Es miembro de la Red Temática “Literacidad Digital en la Universidad”. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel I. Ha investigado, evaluado y diseñado *software* educativo y sistemas interactivos para la formación de estudiantes y profesores. Su principal línea de investigación es en didáctica de las matemáticas en educación básica.

Autores

Karla Paola Martínez Rámila

karlaramila@gmail.com

Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México. Maestra en Ingeniería de *software* por la Universidad Veracruzana. Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Tecnológico de Monterrey Campus Monterrey. Actualmente es estudiante de tiempo completo del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación perteneciente a la Universidad Veracruzana, en donde desarrolla la tesis “La integración de las TIC en los diferentes niveles de concreción curricular de las licenciaturas de la Universidad Veracruzana”, bajo la dirección del Dr. Alberto Ramírez-Martinell.

Ha trabajado como docente en distintas instituciones de educación superior y como consultora en proyectos relacionados con las TIC en la educación, fungiendo además como Coordinadora Académica del Centro de Enseñanza LANIA región Xalapa. Las líneas de investigación que cultiva son las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación y la Integración curricular de TIC.

Fernando de Jesús Domínguez Pozos

ferdominguez@uv.mx

Maestro en Educación por la Universidad Euro Hispanoamericana. Licenciado en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad de Xalapa. Especialista en Estudios de Opinión, Imagen y Mercado por la Universidad Veracruzana. Actualmente es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en donde desarrolla la tesis “Interacción social de jóvenes universitarios a través de las redes sociales digitales en su vida cotidiana”, bajo la dirección de la Dra. Rocío López González. Sus principales líneas de interés en investigación son jóvenes estudiantes universitarios, tecnologías de información y comunicación, redes sociales digitales y comunicación digital. Ha fungido como profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas (FCAS) de la Universidad Veracruzana.

Además ha participado como autor y coautor de artículos de investigación referidos principalmente al estudio de las redes sociales digitales y jóvenes universitarios, en revistas científicas indexadas como la Revista de Comunicación de la Universidad de Piura, Perú y la Revista Interamericana de Educación para Adultos de la CREFAL.

Verónica Marini Munguía

veronicamarinimunguia@gmail.com

Licenciada en Pedagogía y Maestra en Educación Virtual por la Universidad Veracruzana, en donde realizó la tesis “Uso de dispositivos digitales portátiles: perfiles de estudiantes universi-

tarios”, bajo la dirección de la Dra. Rocío López González. Ha participado en diversos proyectos de investigación, tales como: “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica” y “Uso de redes sociales digitales entre los estudiantes de la UV”. Actualmente es ayudante de Investigador Nacional en la Universidad Veracruzana. Las líneas de investigación que cultiva son: uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en estudiantes universitarios.

Zurisadai Zavala Alcalá

zuryzavalaalcala@gmail.com

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Maestra en Educación Virtual por la misma institución en la cual desarrolló la tesis “El grado de apropiación tecnológica y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios”, bajo la dirección de la Dra. Guadalupe Maldonado Berea. Se ha desempeñado como profesora de educación superior, educación secundaria, primaria y preescolar, en el sector público y privado. Fungió como coordinadora académica y de TIC en los programas de posgrado del área de Ciencias de la Salud y del área Económico-Administrativa. Sus líneas de investigación son: estudiantes universitarios, plataformas virtuales, tecnologías de la información y comunicación, currículo, rendimiento académico, educación b-learning, recursos y herramientas digitales.

Anna Luz Acosta Aguilera

aniluzacosta@gmail.com

Egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Concluyó sus estudios de Maestría en Investigación Educativa que oferta la Universidad Veracruzana y se encuentra en proceso de titulación con el trabajo de investigación denominado “Los profesores de educación normal y sus prácticas docentes relacionadas con las Tecnologías de la información y comunicación”, bajo la dirección de la Dra. Denise Hernández y Hernández. Desde 2005 labora como Apoyo Técnico Pedagógico en diversas áreas dependientes de la Secretaría de Educación de Veracruz. Asimismo, ha laborado como docente frente a grupo en la Escuela Normal incorporada Centro Educativo Siglo XXI dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar. Ha apoyado en los trabajos de investigación a servidores públicos de la Secretaría de Educación en temas relacionados con la planeación de actividades por competencias y la reflexión docente como elemento esencial de la práctica docente en las aulas de educación preescolar.

Juana Cristina Zepeda Díaz

juanacristinazepeda@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana y Maestra en Educación Virtual por la misma institución, donde desarrolló la tesis “Uso y apropiación de las TIC en los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana: experiencia previa, experiencia actual y proyección a futuro”, bajo la dirección de la Dra. Rocío López González. Trabajó como seleccionadora de profesorado para la empresa Educa-system en Bar-

celona, España, así como en distintos cargos de gestión académica en la Dirección de Investigaciones y el Centro de Investigaciones Tropicales de la UV, Región Xalapa. Actualmente trabaja en la Coordinación de Especializaciones, Maestrías y Doctorados de la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado de la mencionada institución educativa, y desde el año 2010 es docente facilitadora en la Universidad Veracruzana Virtual, para el nivel de Licenciatura. Las líneas de investigación en las que trabaja son: educación virtual y TIC y educación ambiental.

César Augusto Borromeo García

cesar.bogc@gmail.com

Licenciado en Lengua Inglesa por la Universidad Veracruzana y Maestro en Educación Virtual por la misma institución, donde desarrolló la tesis “Los profesores de Lengua Inglesa y la implementación académica de las TIC”, bajo la dirección del Dr. Jorge Martínez Cortés. Ha trabajado como profesor de inglés en instituciones especializadas en la enseñanza de idiomas. Actualmente es profesor de nivel licenciatura en la Universidad Anáhuac Xalapa y en nivel posgrado (maestría) en la Universidad Monterrey Michoacán en su modalidad en línea. Las líneas de investigación en las que trabaja son: recursos y medios digitales para la Educación.

Claudia Catalina Mendizábal Benítez

cycforever1191@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Concluyó sus estudios de Maestría en Educación Virtual que oferta la Universidad Veracruzana y se encuentra en proceso de titula-

ción con el trabajo de investigación denominado “Incorporación de las TIC en la formación continua del profesor universitario: El caso de la Universidad Veracruzana”, bajo la dirección de la Dra. Rocío López González. Se ha desempeñado como docente de la asignatura Lectura, Expresión, Oral y Escrita II en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz. Actualmente trabaja como docente del nivel medio superior de las asignaturas de Lógica, Ética, Tutorías III y IV de la mencionada institución educativa. Las líneas de investigación en las que trabaja son: TIC, formación de profesores y educación virtual.

Impreso por Editorial Brujas • enero de 2017 • Córdoba–Argentina

@hablamedetic

La serie “Háblame de TIC” (@hablamedetic) es un proyecto de difusión de investigaciones científicas acerca del uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (mejor conocidas como TIC), en el cual se busca discutir, desde una mirada crítica y reflexiva, la incidencia social del acceso y la incorporación de las TIC en el contexto educativo.

El libro *Háblame de TIC. Volumen 4. Las tecnologías digitales en los contextos educativos. La voz de los estudiantes*, es el resultado del trabajo de estudiantes y egresados recientes de diversos programas de Posgrado de la Universidad Veracruzana, quienes comparten sus investigaciones en torno a un interés común: indagar y reflexionar sobre los procesos de incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas sociales y escolares, a través de varias perspectivas teóricas y metodológicas.

Los autores de estos capítulos tienen la particularidad de formar parte de una generación que creció inmersa en las nuevas tecnologías, donde Internet y otros recursos tecnológicos integran su realidad y, por lo tanto, su vida cotidiana. Estas características los identifican dentro de un espacio singular en la investigación educativa que ellos construyen día con día, con ciertos códigos, símbolos y lenguajes particulares, a diferencia de quienes analizan estas temáticas desde una visión externa.

Esta compilación de investigaciones pretende aportar al campo de estudio referente a la incorporación de las TIC en las prácticas de estudiantes y profesores. Los trabajos ofrecen datos útiles a los actores educativos y también nuevas vetas de exploración para futuras investigaciones.

Rocío López González,
Denise Hernández y Hernández
Alfonso Javier Bustamante Santos
(Coordinadores del libro)

