

*Universidad
de
Quintana Roo*



División de
Ciencias
Políticas y
Humanidades

Departamento de Lengua y Educación

2019

**ESTUDIOS EN LENGUAS
MODERNAS Y ORIGINARIAS:
DOCENCIA, INVESTIGACIÓN,
TRADUCCIÓN**

COORDINADORES:
Florically Dzay Chulim
José Luis Borges Ucán

Estudios en lenguas modernas y originarias: docencia, investigación, traducción [recurso electrónico] / Coordinado por Floricely Dzay Chulim y José Luis Borges Ucán. – [Chetumal, México]: Universidad de Quintana Roo, 2019.

1 recurso en línea (275 p.): E-Book ; pdf; 7.9 MB

ISBN Universidad de Quintana Roo: 9 7 8 - 6 0 7 - 9 4 4 8 - 7 5 - 2 (versión digital)

© 2019
Universidad de Quintana Roo

Universidad de Quintana Roo,
Unidad Académica Chetumal, Quintana Roo, México.
Teléfono: 983 8350300
Correo electrónico: stip_dcph@uqroo.edu.mx
División de Ciencias Políticas y Humanidades,
Boulevard Bahía esq. Ignacio Comonfort, s/n,
Col. Del Bosque,
Chetumal, Quintana Roo.
CP:77019.

Comité Científico UQROO
Eleazar Santiago Galván Saavedra
Juan Carlos Arriaga-Rodríguez
Miguel Ángel Barrera Rojas
Sandra Raquel Medina Pérez
María del Rosario Reyes Cruz
Hilario Chi Canul

Sello Editorial: Universidad de Quintana Roo 607-9448

Este libro es resultado del trabajo conjunto entre académicos de diferentes universidades del país, y tiene por objetivo difundir el trabajo académico sobre docencia, investigación y traducción en lenguas modernas y lenguas originarias. Fue coordinado por Floricely Dzay Chulim y José Luis Borges Ucán.

Todas las figuras, cuadros e imágenes pertenecen a los autores participantes en este libro y ellos han autorizado su reproducción.

Se permite la reproducción parcial o total de la obra, siempre y cuando se dé crédito a los autores.

Estudios en lenguas modernas y originarias: docencia, investigación, traducción

Universidad de Quintana Roo
Mtro. Francisco López Mena, Rector

División de Ciencias Políticas y Humanidades
Mtro. Eleazar Santiago Galván Saavedra, Director

Dirección General de Investigación y Posgrado
Dra. Lucelly Marianela Roldán Carrillo, Directora General

Departamento de Lengua y Educación
Mtra. Sonia Teresita Sansores Valencia, Jefa de Departamento

Coordinadores de la obra:

Dra. Floricely Dzay Chulim, Universidad de Quintana Roo
Mtro. José Luis Borges Ucán, Universidad de Quintana Roo

Colaboradora:

Mtra. Sandra Valdez Hernández

© Universidad de Quintana Roo, 2019.
Primera edición: 25 de noviembre de 2019.
ISBN: 978-607-9448-75-2

Todos los capítulos fueron arbitrados por pares académicos expertos en las áreas correspondientes siguiendo el procedimiento doble ciego.

Esta es una obra de carácter educativo. Su circulación es gratuita, por lo que se autoriza la reproducción y la difusión parcial o total sin fines de lucro por medios físicos y electrónicos siempre y cuando se cite y reconozca a los autores individuales y a la institución que posee los derechos de autor.



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

Comité de Arbitraje

Dr. Alfredo Marín Marín, Universidad de Quintana Roo

Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dra. Caridad Macola Rojo, Universidad de Quintana Roo

Dra. Diana Guadalupe De la Luz Castillo, Universidad de Guadalajara

Dr. Edgar Emmanuell García Ponce, Universidad de Guanajuato

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez, Universidad Autónoma de Nuevo León

Mtro. Hugo Abelardo Andrade Mayer, Universidad Autónoma del Estado de México

Dra. Jitka Crhová, Universidad Autónoma de Baja California

Dra. María del Rocío Domínguez Gaona, Universidad Autónoma de Baja California

Dra. María Mayley Chang Chiu, Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. María Roxana Rivera Ochoa, Universidad Veracruzana

Dra. Mariza Guadalupe Méndez López, Universidad Veracruzana

Dra. Martha Lengeling, Universidad de Guanajuato

Dr. Moisés Damián Perales Escudero, Universidad de Quintana Roo

Dra. Patricia María Guillén Cuamatzi, Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Pedro José Mayoral Valdivia, Universidad de Colima

Dra. Rebeca Elena Tapia Carlín, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dra. Rosalina Domínguez Ángel, Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Salvador Bautista Maldonado, Universidad Autónoma del Carmen

Dr. Troy Crawford Lewis, Universidad de Guanajuato

ÍNDICE

P RÓLOGO	9
CAPÍTULO 1	
E NSEÑANZA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS MEDIANTE METONIMIAS EN LA CLASE DE FRANCÉS ESCRITO.....	12
<i>Sara Quintero Ramírez</i>	
CAPÍTULO 2	
C RITICAL THINKING AWARENESS AMONG EFL UNIVERSITY STUDENTS...	26
<i>Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez</i> <i>Claudia Estela Buenfil Rodríguez</i> <i>Cecilio de Jesús López Martínez</i>	
CAPÍTULO 3	
S PECIFIC LEARNING DIFFERENCES: EMPOWERING LEARNERS WITH STRONG, DOMINANT IDENTITIES.....	43
<i>Leonardo Rivas Rivas</i>	
CAPÍTULO 4	
S OCIO-CULTURAL CONSTRUCTION OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES.....	60
<i>Cliserio Antonio Cruz Martínez</i>	
CAPÍTULO 5	
S TRATEGIES TO LEARN VOCABULARY THROUGH THE READING SKILL AT ELEMENTARY ENGLISH LEVEL OF THE B.A IN ENGLISH.....	82
<i>Olga Lidia Sánchez Cruz</i> <i>Gloria Ofelia de la Soledad Reyes Méndez</i> <i>Neriberta Osorio Cruz</i>	
CAPÍTULO 6	
T EACHING STRATEGIES TO IMPROVE STUDENTS' WRITING SKILLS.....	103
<i>María del Pilar Balbuena Ortega</i> <i>Olga Lidia Sánchez Cruz</i>	
CAPÍTULO 7	
T EACHING COHESIVE DEVICES IN THE EFL ACADEMIC WRITING CLASS..	119
<i>Reyna Isidra López Blé</i>	
CAPÍTULO 8	
L A RETROALIMENTACIÓN EN UN ENTORNO VIRTUAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	136
<i>Esteban Juan Bautista Zárate Mejía</i> <i>Daisy Giles</i>	

CAPÍTULO 9	
LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ALUMNOS TSOTSILES DE CHIAPAS: SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS.....	159
<i>Vivian Gabriela Mazariegos Lima</i>	
<i>Mónica Miranda Megchún</i>	
<i>José Benito Morales Cruz</i>	
CAPÍTULO 10	
ACULTURACIÓN DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS PARTICIPANTES EN LA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL.....	174
<i>Martha Beltrán Carbajal</i>	
<i>Anna Vitalievna Sokolova Grinovievkaya</i>	
CAPÍTULO 11	
EL SENTIDO DE AUTOEFICACIA PARA APRENDER INGLÉS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.....	190
<i>Griselda Murrieta Loyo</i>	
<i>María del Rosario Reyes Cruz</i>	
<i>José Daniel Rodríguez Aznar</i>	
CAPÍTULO 12	
CHALLENGES FACED BY STUDENTS IN A BA PROGRAM IN ELT DURING THEIR PRACTICUM.....	209
<i>Maribel Guzmán Mijangos</i>	
<i>Estefani González De Gante</i>	
<i>Julián Bautista Gracia</i>	
CAPÍTULO 13	
ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN PROFESORES DE IDIOMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EVALUACIÓN.....	226
<i>Alma Eloisa Rodríguez Medina</i>	
<i>David Martínez Cerqueda</i>	
<i>María del Pilar Balbuena Ortega</i>	
CAPÍTULO 14	
WEBQUESTS ARE H.O.T. (HIGHER ORDER THINKING).....	243
<i>Gabriel Ramos Calderón</i>	
<i>Gaspar Ramírez Cabrera</i>	
CAPÍTULO 15	
SESIONES DE ACOMPAÑAMIENTO CON APOYO TECNOLÓGICO EN LA ADQUISICIÓN DE INGLÉS (A1).....	254
<i>María Roxana Rivera Ochoa</i>	
<i>Gabriela Jiménez Aguilar</i>	
<i>Miriam Lizbeth Hernández Pérez</i>	

PRÓLOGO

Los coordinadores de la presente obra, *Estudios en Lenguas Modernas y originarias: Docencia, Investigación, Traducción*, nos honramos en presentar una cuidadosa selección de 15 capítulos, por 33 autores de 6 diferentes universidades mexicanas. Estos trabajos fueron arbitrados por pares externos a las universidades de adscripción de los autores siguiendo procedimientos rigurosos, y representan el estado de la investigación actual en las diversas subáreas de nuestro campo disciplinar

En el primer capítulo de esta obra la Dra. Sara Quintero presenta los beneficios obtenidos con un grupo de estudiantes de francés mediante la implementación de actividades relacionadas con el recurso de las metonimias. La clara descripción de las fases de esta experiencia educativa puede ser de mucha utilidad para los docentes del francés que pretendan ayudar a sus estudiantes a producir textos con coherencia y cohesión mediante el recurso de la metonimia.

EL capítulo 2, *Critical Thinking Awareness among EFL University Students*, que nos presentan Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez, Claudia Estela Buenfil Rodríguez y Cecilio de Jesús López Martínez nos muestra los resultados de un estudio exploratorio relacionado con la sensibilización del pensamiento crítico en estudiantes del inglés como lengua extranjera. Seguramente resultará de interés para aquellos investigadores que deseen explorar los efectos de sensibilizar a estudiantes de lenguas con respecto a las habilidades del pensamiento crítico.

En el tercer capítulo, encontramos un estudio realizado por el maestro Leonardo Rivas Rivas que nos ayuda a comprender cómo estudiantes con diferencias específicas de aprendizaje construyeron su identidad en su aprendizaje del inglés. El autor nos muestra a través de siete casos cómo influye la identidad construida en el aprendizaje de una segunda lengua y las diferencias que existen entre los estudiantes que lograron tener una conciencia sobre sus diferencias específicas de aprendizaje en una etapa temprana y los que lograron este objetivo en una etapa más avanzada de su vida académica. Este capítulo constituye una excelente referencia para aquellos docentes que intentan encontrar respuestas en cuanto a cómo ayudar a estudiantes con diferencias de aprendizaje.

El capítulo titulado *Socio-cultural Construction of Language Learning Strategies* del maestro Cliserio Antonio Cruz Martínez nos presenta un análisis de cómo estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa en la Universidad Veracruzana construyen sus estrategias de aprendizaje del inglés y las representaciones sociales que surgen de tales estrategias. Los resultados preliminares de este estudio indican que los estudiantes de universidad mexicanos son individuos sociales que prefieren trabajar en equipo. El autor señala que los hallazgos de este trabajo en su fase preliminar y final pueden generar una taxonomía o clasificación de las estrategias de aprendizaje de lenguas para el contexto de la investigación.

El trabajo de las profesoras Olga Lidia Sánchez Cruz, Gloria Ofelia de la Soledad Reyes Méndez y Neriberta Osorio Cruz, en el capítulo 5, aporta conocimiento sobre las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender vocabulario a través de la lectura de textos en inglés. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes aprenden vocabulario cuando leen y aunque la lectura es la habilidad más usada para aprender vocabulario, también integran otras habilidades lingüísticas en

este proceso. Además, las autoras destacan las estrategias más utilizadas por los estudiantes para aprender vocabulario.

En el capítulo *Teaching strategies to improve students' writing skills*, las autoras Balbuena y Sánchez presentan las estrategias que emplean los profesores de la Universidad de Veracruz para mejorar las habilidades de producción escrita. Emplean el método cualitativo a través de entrevistas. Los hallazgos muestran que la planeación, la lluvia de ideas, la corrección de errores, las preguntas, respuestas y los debates son las estrategias más empleadas por sus profesores. Esta investigación puede contribuir a promover las habilidades de escritura en los estudiantes.

En el capítulo 7, *Teaching cohesive devices in the EFL academic writing class*, López Blé presenta una investigación acción la cual se lleva a cabo en la Universidad Veracruzana, basándose en el uso de conectores en inglés y bajo el esquema de la gramática funcional. Los resultados muestran que emplear los conectores de manera sistemática puede favorecer su uso en contextos académicos.

En *La retroalimentación en un entorno virtual de educación superior*, Zárate y Giles describen las percepciones que estudiantes y facilitadores tienen respecto a la retroalimentación. El estudio presenta una metodología mixta con encuestas y entrevistas. Consideran de gran utilidad a la retroalimentación y hacen énfasis en la importancia de realizarla de manera oportuna.

En el capítulo 9, *La expresión escrita en alumnos Tsotsiles de Chiapas: Sugerencias Pedagógicas*, Mazariegos, Miranda y Morales analizan las dificultades en el aprendizaje de español como segunda lengua en estudiantes tsotsiles, especialmente en la expresión escrita. De igual manera, exponen algunas estrategias pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo de dicha habilidad.

Beltrán y Sokolova describen las bondades de la movilidad académica de estudiantes universitarios en la educación superior en el capítulo titulado *Aculturación de los alumnos universitarios participantes en la movilidad académica internacional*. Destacan la necesidad de dominar una lengua a partir del análisis de la gramática del idioma, como de los usos de la lengua misma y la aculturación, con el fin de comprobar la idea de que los programas universitarios en el extranjero conllevan experiencias vivenciales que rebasan los límites de la formación académica.

En el capítulo *El sentido de autoeficacia para aprender inglés de estudiantes de secundaria*, Murrieta, Reyes y Rodríguez identifican que sus participantes se sienten poco capaces al momento de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir), principalmente con la comprensión auditiva. En lo que se refiere a las fuentes de autoeficacia, descubrieron que los estudiantes tienen pocas experiencias en la mayoría de estas (experiencia vicaria, persuasión verbal y experiencia previa) y que los estados fisiológicos y emocionales no ejercen una influencia importante cuando tienen que realizar tareas en inglés.

El trabajo de Maribel Guzmán Mijangos, Estefani González De Gante, Julián Bautista Gracia titulado *Challenges Faced by Students in a BA Program in ELT during their Practicum*, presenta los resultados de una investigación de corte cualitativo en la que los investigadores entrevistan a un grupo de siete estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés en la Facultad de Lenguas BUAP. Los resultados sugieren que los estudiantes tuvieron problemas en su práctica docente en cuanto a la metodología y enfoques de la enseñanza del inglés. Se analizan también otros factores que generaron estas dificultades en la práctica docente.

Alfabetización digital en profesores de idiomas de educación superior: una evaluación es un estudio de caso que revela la necesidad apremiante de capacitar a profesores de lengua con relación a las tecnologías de la información y la comunicación. Derivado de la experiencia en la impartición de un diplomado en esta área, los investigadores resaltan la necesidad de evaluaciones sistemáticas y constantes, la formación previa en por medio otros cursos y un enfoque en la creación de objetos de aprendizaje.

WebQuests are H.O.T. (HIGHER ORDER THINKING) explica las ventajas de utilizar WebQuests para el aprendizaje significativo y la estimulación de capacidades mentales de orden superior. Después de la experiencia con los estudiantes, los investigadores notaron que grupo experimental mejoro en cuanto a la competencia comunicativa. A partir de los resultados preliminares, se recomiendan utilizar WebQuests como una forma alternativa de evaluación del aprendizaje.

En el capítulo 15, *Sesiones de acompañamiento con apoyo tecnológico en la adquisición de inglés A1*, Jiménez, Rivera y Hernández, exponen un estudio de acompañamiento tecnológico. Concluyen que a través de apoyo lingüístico, los alumnos autónomos pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Nos congratulamos en entregar esta obra, producto del trabajo colectivo de más de una docena de investigadores en las distintas áreas de nuestro campo disciplinar. Estamos seguro de que resultará provechosa a toda la comunidad.

Los Coordinadores
Dra. Floricely Dzay Chulim
Mtro. José Luis Borges Ucán

CAPÍTULO 13

ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN PROFESORES DE IDIOMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EVALUACIÓN

*Alma Eloisa Rodríguez Medina
David Martínez Cerqueda
María del Pilar Balbuena Ortega
Universidad Veracruzana
almrodriguez@uv.mx
davimartinez@uv.mx
mbalbuena@uv.mx*

RESUMEN

El interés de este estudio fue evaluar una formación académica -en la modalidad de diplomado- para profesores de educación superior mediante las opiniones recopiladas de un grupo de académicos participantes. Consideramos el estudio de caso como el más apropiado para esta evaluación comprendiéndolo, al igual que Creswell et al. (2007) citado en Hernández-Sampieri (2014), como un análisis profundo de un caso y su contexto, con fines de entender su evolución o desarrollo e ilustrar una teoría. Para alcanzar el propósito de esta investigación, se aplicó una encuesta basada en el instrumento Tarjeta de Puntuación Evaluación de Programas de Pregrado en Línea (SCCQAP por sus siglas en inglés) que mide y cuantifica elementos de calidad dentro de los programas de educación en línea en la educación superior. Los resultados obtenidos evidencian que existe una urgencia cada vez mayor de capacitar docentes de lengua en ejercicio y formar a nuevas generaciones en competencias tecnológicas que deben poseer en la actualidad. Por otro lado, se pone de manifiesto la necesidad de evaluaciones más sistemáticas y constantes acerca de estas formaciones. Esta primera experiencia nos permitió identificar distintas áreas de oportunidad que pueden ser abordadas en investigaciones posteriores, a saber, las actitudes de los profesores de idiomas hacia las TIC, la intencionalidad del uso de las TIC, por citar algunas. Fortalecer el uso y apropiación de las TIC en los profesores de lengua mediante una propuesta de alfabetización digital docente, como el que aquí se propone, resulta relevante pues contribuye a los procesos educativos de lenguas en Educación Superior en modalidades no convencionales.

Palabras claves: alfabetización digital, profesores de idiomas, formación académica, evaluación, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional el tema de la capacitación docente es una constante, el presupuesto destinado a ello es un elemento central en los gastos gubernamentales de todos los niveles. A este evento lo rodean numerosas circunstancias, una de ellas es el tiempo: la formación docente es una necesidad y una tarea que se encuentra fuera de discusión, la incursión de los docentes en el área de las tecnologías es una recomendación internacional. La realidad de las instituciones de educación superior es particular en cada espacio.

Es frecuente escuchar entre los académicos las numerosas exigencias de las instituciones de educación superior en todos los sentidos: la investigación, la publicación de estas experiencias, la

docencia y la formación y capacitación permanentes son, entre otros, elementos sin los cuales los docentes se encuentran fuera de toda posibilidad de obtener una promoción. Sin embargo, surgen muchas interrogantes en este sentido, ¿qué papel ocupa el área de la tecnología al interior de estas exigencias de actualización? ¿el área de idiomas demanda, en sus requisitos para la incursión laboral, la formación en tecnologías? ¿el área de lenguas plantea una necesidad del uso de las tecnologías por parte de sus educandos? ¿existe un programa nacional o local que promueva la actualización tecnológica por parte de los docentes? Al respecto Ramírez-Martinell, Casillas y Aguirre (2018) anotan lo siguiente:

La formación continua de los docentes no puede ser todavía resultado del azar o quedar sujeta al libre albedrío de las personas. Es una prioridad nacional en todos los sentidos, puesto que de esta dependen los cambios efectivos en las prácticas de trabajo docente. En cuanto a la alfabetización digital, es de esperarse que todos los docentes –desde la educación básica hasta la educación superior– posean una alta habilitación tecnológica y un amplio dominio de los saberes digitales. Por ello, es necesario multiplicar los esfuerzos para poder ampliar las bases de la formación docente y acelerar los procesos para su actualización. (p. 137)

En el contexto mexicano el tema de la capacitación y la evaluación docente ha sido objeto de largos debates, sin el afán de ahondar en la discusión, consideramos que la formación docente en servicio es, como lo hemos mencionado anteriormente, una necesidad, un reto y un tema al que, aunque a muchos incomode, no podemos escapar. Coincidimos con los expertos en lo siguiente:

El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa (UNESCO, 2015, p. 25).

Los aspectos que rodean tal aseveración pueden tener todas las perspectivas que se le quieran agregar: obligatoriedad en la actualización y capacitación docente -lo cual, en la mayoría de los casos desmotiva a muchos académicos que se ven de cierta forma “obligados” a capacitarse aunque también impulsa a muchos otros por sus respectivos beneficios sociales, académicos y económicos, bajos salarios, carencia de programas de capacitación auspiciados por las Instituciones de Educación Superior (IES) o el gobierno, permanencia incierta en los programas educativos de educación superior y un sinnúmero de aspectos que sin duda son argumentos válidos y que impactan en las actitudes de los profesores hacia estas formaciones. Con todo lo anterior, el objetivo de este estudio se centró en evaluar una formación académica bajo la modalidad de diplomado en el área de tecnologías aplicadas a la educación para el área de lenguas.

En este sentido, hemos considerado que una evaluación en los docentes del área de lenguas se hace necesaria dada la naturaleza de los contenidos y la necesidad de acercamiento cultural, teniendo en cuenta que ambos factores son inseparables en la enseñanza aprendizaje de lenguas.

En el ámbito institucional, los resultados encontrados al final de este estudio podrían identificar áreas de oportunidad en la formación y capacitación docente en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al menos entre los académicos de las dos universidades participantes. Además, estos resultados podrían servir para detectar de qué manera los académicos se relacionan

con la tecnología, su uso y la frecuencia con las que lo utilizan, saber quiénes son los académicos que mejor aceptan la integración de las tecnologías y si existe relación entre las distintas generaciones de profesores y el uso de las tecnologías.

El impacto social que este estudio podría generar es motivar la reflexión entre los lectores del mismo al verse reflejado entre los planteamientos, dudas, propuestas y reflexiones emitidas por los participantes, docentes universitarios con problemáticas afines y con un amplio rango de edad entre los que, sin duda, será posible identificarse y proyectar futuras propuestas al respecto, cuestionarse su propia relación con la tecnología y el uso que de ella hace sería también valioso e importante para un posible replanteamiento al respecto.

Con relación al tema de la formación de profesores, en primer lugar, quisiéramos mencionar un estudio centrado en los profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y en los sistemas educativos públicos, el cual tuvo como objetivos: medir el desempeño actual de los profesores de América Latina y el Caribe respecto de parámetros establecidos, e identificar las principales dificultades; compartir la evidencia más reciente sobre las reformas a las políticas docentes que se están implementando en distintos países de la región; analizar el margen político para aplicar más reformas en la región (Bruns y Luque, 2015). Entre los mensajes generales que se extraen de este estudio, recuperamos los relativos al uso de las TIC por parte de los profesores, los cuales mencionan lo siguiente:

La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula... hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones

(Bruns y Luque, 2015, p. 2)

A manera de resumen, mencionaremos algunos hallazgos encontrados en este estudio que dan cuenta de una problemática globalizada con relación a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y los sistemas educativos de los países de esta región:

- Crece con rapidez la proporción de escuelas que tienen elementos de tecnología de la información y las comunicaciones a la vista en las aulas... No obstante, las prácticas docentes continúan apoyándose fuertemente en un único instrumento de aprendizaje muy tradicional: el pizarrón... solo utilizan los elementos de TIC disponibles en las aulas el 2 % del tiempo.
- Entre las tareas esenciales para desarrollar profesores de excelencia, destaca el desarrollo profesional que se refiere a la capacitación eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades de cada docente.
- Una función básica de los profesores de hoy es dotar a los estudiantes de herramientas para buscar, analizar y usar adecuadamente vastas cantidades de información que están disponibles en Internet... Estas funciones exigen que los profesores que se forman en la actualidad tengan conocimientos mucho más avanzados de TIC que los que se formaban hace incluso cinco años.

- En Brasil y México, los profesores de educación secundaria participan durante 21 y 35 días, respectivamente, en actividades de desarrollo profesional en servicio, lo que representa más de un mes de tiempo docente al año (OCDE, 2009).
- Al parecer, varios factores son importantes para que los programas educativos de TIC mejoren el aprendizaje: a) adecuada capacitación en competencias de TIC y apoyo técnico y pedagógico práctico para los profesores, de manera que sea posible alinear sus estilos de enseñanza, el plan de estudio y la tecnología... d) una clara estrategia en la que se defina cómo se integrarán las TIC a la enseñanza y cómo se pondrán al servicio del aprendizaje (Barber y Mourshed, 2007).
- Si bien la adecuada capacitación de los docentes en TIC y su uso en el aula es fundamental, se ha observado en numerosos sistemas escolares que los niveles de competencia docente aumentan rápidamente cuando se contratan profesores jóvenes.
- Según el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje 2008 de la OCDE, en Brasil más de un tercio de los profesores indicó que existía una gran necesidad de capacitación en el uso de las TIC (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013). En los países en desarrollo se ha tendido a focalizar los programas de capacitación docente en conocimientos básicos de computación, mientras que en los países de ingreso alto estos se centran cada vez más en la integración de la tecnología y la pedagogía. A lo largo de este espectro, hay un cúmulo creciente de programas de capacitación comprobados que pueden repetirse o adaptarse a las necesidades locales.
- En los programas de capacitación debe ponerse énfasis en las razones que justifican el uso de las TIC en el aula y en el papel que desempeñan los profesores en este nuevo contexto. Este aspecto motivacional es fundamental para despertar el interés de los docentes y desplegar su potencial como usuarios de TIC (Unesco, 2003).

MARCO TEÓRICO

Las TIC tienen un rol fundamental en el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje de calidad, la formación de docentes, y la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo (UNESCO, 2017). Para comprender mejor el papel que juegan las TIC en la formación de los docentes, es necesario tener en cuenta las características y el contexto en el que éstas se desenvuelven.

Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Ángel-Uribe (2013), aluden a la formación docente en el nivel superior, denominándola Formación Profesional Universitaria (FPU) a la cual definen como

un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente y que incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior. (p. 347)

Por su parte, Rodríguez y Gómez (2017) establecen que la tecnología en sí misma no constituye una innovación educativa, por lo cual es necesaria la capacitación del cuerpo docente en estas competencias y habilidades del siglo XXI como un requisito indispensable para superar dicho obstáculo. Estos mismos autores también afirman que el uso de la tecnología en la enseñanza del inglés como una segunda lengua aportan calidad a la educación y actualmente convergen en el aula.

Las políticas educativas de muchos países han venido sufriendo transformaciones que buscan mejorar la calidad de los sistemas educativos, estas reformas se han centrado, entre otros aspectos, en la incorporación de las TIC en el quehacer docente, lo que implica también el replanteamiento de las funciones de la enseñanza y de los profesionales que la ejecutan: los docentes. Ante este desafío, la formación profesional docente se presenta como un buen camino que conlleve al desarrollo de habilidades que serían indispensables y necesarias para los desafíos que demanda el siglo XXI (Valencia-Molina et al., 2016, pp. 12-13).

Hablar de innovación en la práctica docente, cobra gran relevancia tal como lo mencionan Carbonell (2001) y Carrión (2008), puesto que, el hecho de innovar en la práctica educativa por medio de las diversas estrategias de enseñanza, entre ellas la incorporación de las TICs, permitirá asimilar rápidamente los contenidos y alcanzar un aprendizaje significativo.

Uno de los temas fuertes al cual se ciñe nuestro estudio está relacionado con la formación docente, que se da de manera continua o en servicio (como lo ha definido la comunidad científica), estas formaciones han puesto énfasis la alfabetización en las distintas ramas de la ciencia y la tecnología.

Al respecto de la alfabetización, hay que destacar el invaluable trabajo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) ha venido realizando desde hace un poco más de cinco décadas en la promoción de la alfabetización en todo el mundo. Por ello, comprendemos a la alfabetización como lo establece la UNESCO: la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación.

Resulta evidente que el significado de la alfabetización ha ido evolucionando a la par de los grandes avances ocurridos hasta ahora en materia de TIC y su aplicación en el área de la Educación y en la sociedad en general, así, el término alfabetización ha ido evolucionando conforme a las áreas disciplinares y contextos en los que ésta se desarrolla. De ahí que actualmente existan numerosas denominaciones, en dependencia de las destrezas a que se refiere: alfabetización agrícola, alfabetización cinematográfica, alfabetización para el mundo laboral, alfabetización en medios, alfabetización bibliotecaria, alfabetización informacional, alfabetización digital, entre otras (Silvera, 2005). La denominación alrededor de la cual versa este estudio es la Alfabetización Digital (AD de ahora en adelante) específicamente en docentes de educación superior.

Conviene mencionar un estudio realizado en el contexto cubano por Avello et al. (2013) referente a una revisión de la bibliografía y la teoría que subyace al concepto de la AD, su evolución, transformación, elementos y criterios para su definición, así como su similitud con otras denominaciones tales como alfabetización multimediática, informacional, por mencionar algunas. A continuación, se señala la definición propuesta por los autores tras un detallado análisis, a partir de diversas aportaciones hechas por la comunidad científica en torno a esta temática, así como algunos elementos que consideramos relevantes y se vinculan con la intención de nuestro trabajo. Los mismos autores definen la alfabetización digital como

el uso apropiado de las tecnologías de la información y las comunicaciones digitales para indagar, identificar, acceder, fragmentar, procesar, gestionar, integrar, sintetizar, analizar y evaluar la información, así como los diferentes recursos digitales, con la

finalidad de construir nuevos contenidos individuales, colaborativos y cooperativos a través de estos espacios para que sean socializados y compartidos con la comunidad digital (p. 453).

Cabe señalar que Avello (2012) establece ciertos criterios bajo los cuales debe estar basada la AD: habilidades instrumentales con las TIC; habilidad para buscar, seleccionar, organizar, utilizar, aplicar y evaluar la información; colaboración, cooperación, comunicación efectiva y capacidad para compartir; creación y publicación de contenidos; pensamiento crítico, creatividad, innovación y solución de problemas; comprensión social y cultural, ciudadanía digital, y finalmente, seguridad e identidad.

En el contexto mexicano, Ramírez-Martinell y Casillas (2017) proponen un perfil común para profesores de educación básica del estado de Veracruz, a través de la conceptualización de saberes digitales. Si bien esta propuesta está dirigida a profesores de educación básica, es incluyente con otros niveles, como la educación superior. Lo anterior puede ser cotejado en la bibliografía resultante de los numerosos estudios, artículos científicos y capítulos de libro, que han realizado hasta ahora en el nivel universitario, disponibles en su Blog personal: <https://www.uv.mx/personal/albramirez/>.

En palabras de estos autores, los saberes digitales son una estructura graduada de habilidades instrumentales y conocimientos teóricos de carácter informático e informacional que distinguen a los usuarios de las TIC conforme al contexto académico en el que se desenvuelven (p. 16). De lo anterior se desprenden diez saberes digitales: usar dispositivos, administrar archivos, usar programas y sistemas de información especializados, crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido, crear y manipular conjuntos de datos, crear y manipular medios y multimedia, comunicarse en entornos digitales, socializar y colaborar en entornos digitales, ejercer y respetar una ciudadanía digital y literacidad digital. Se puede apreciar que ambas propuestas engloban elementos en común encaminados al desarrollo de habilidades en torno al uso de las TIC.

Es preciso subrayar que la formación docente que dio lugar a esta investigación abordó, como parte inicial, el estudio y la práctica de estos diez saberes digitales, en segunda instancia, aproximó a los profesores a la producción digital de objetos de aprendizaje (OA) para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Con relación a los OA, Astudillo (2011) señala que entre 1998 y 2009 varios autores y organizaciones propusieron distintas definiciones, la mayoría de los autores coinciden en que es un recurso digital, reutilizable e independiente, diseñado para apoyar el aprendizaje. En su estado del arte, este autor establece una nueva definición que considera las características principales revisadas. Por consiguiente, para este trabajo, tomaremos en cuenta la definición de este mismo autor:

Un OA es una unidad didáctica digital diseñada para alcanzar un objetivo de aprendizaje simple, y para ser reutilizada en diferentes Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, y en distintos contextos de aprendizaje. Debe contar, además, con metadatos que propicien su localización, y permitan abordar su contextualización. (p. 34)

Con respecto al proceso de evaluación de una formación, estamos de acuerdo con Carrascosa (2011) en que es un método que permite controlar la calidad del proceso formativo y medir sus resultados tanto de aprendizaje como de impacto sobre las competencias profesionales de los

trabajadores. Finalmente, coincidimos en que este tipo de evaluaciones apuntan hacia la mejora de la formación, aportando garantía de eficacia y fiabilidad, centrándose en la obtención de información tanto cuantitativa como cualitativa de todos los rubros que la constituyen. Derivado de lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se logra la alfabetización digital en profesores de idiomas de educación superior?
- ¿Qué se entiende por alfabetización en materia de TIC?
- ¿En qué consiste la evaluación de una formación académica en torno a las TIC para la enseñanza aprendizaje de lenguas?

METODOLOGÍA

Atendiendo a la necesidad de contar con un programa de capacitación docente especializado sobre TIC para la enseñanza de idiomas, se contempló, en primer lugar, diseñar una formación académica a través de un diplomado el cual tuvo como objetivo promover el uso y la apropiación de saberes digitales en los participantes, a través de elementos teóricos-prácticos, para su aplicación en la producción de objetos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En segundo lugar, llevar a cabo la impartición del diplomado, como una fase de pilotaje, entre profesores de lengua de las dos universidades participantes. De aquí se desprende la versión piloto del diplomado, mismo que se impartió del 16 de abril al 10 de noviembre de 2018.

El primer módulo del diplomado consistió en acercar a los profesores a los conceptos y elementos instrumentales de los saberes digitales propuestos por Ramírez-Martinell y Casillas (2017). El segundo, tuvo como finalidad describir las cualidades, elementos, estructuras y particularidades que conforman a los denominados objetos de aprendizaje. El tercero, consistió en identificar, comparar y entender la necesidad de contar con un diseño instruccional para la producción de OA. El cuarto, radicó en el manejo de herramientas digitales y aplicaciones especializadas para la construcción de OA. El módulo cinco, estuvo enfocado hacia la evaluación, el uso y la apropiación de OA.

Los programas de estudio de los cinco módulos que conformaron el diplomado se diseñaron bajo el enfoque por competencias propuesto por el Programa de Formación de Académicos de la Universidad Veracruzana, entidad ante la cual se registró dicha formación para la expedición de las constancias que avalan las horas de trabajo y los créditos otorgados. La evaluación del diplomado y de cada módulo comprendió la entrega de las diferentes evidencias de aprendizaje establecidas en el calendario.

La modalidad de impartición del diplomado fue, en su mayor parte, virtual, no obstante, se realizó una sesión presencial en tres de los cinco módulos para abordar temas más específicos. Dada la modalidad que predominó se requirió utilizar una plataforma o Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) para administrar las actividades y tareas, así como para dar seguimiento al proceso formativo de los participantes.

La plataforma de aprendizaje que se utilizó fue EMINUS -Sistema de Educación Distribuida- creada por la Universidad Veracruzana como una plataforma integral para la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje en ambientes o modalidades educativas convencionales y no convencionales. Cabe destacar que el acceso a esta plataforma fue a través de las cuentas

institucionales de los participantes de la institución organizadora y mediante cuentas institucionales genéricas creadas expofeso para los participantes de la institución colaboradora.

El tipo de estudio

Dadas las características del contexto, consideramos al estudio de caso como el tipo de enfoque más apropiado, entendiéndolo al igual que Creswell et al. (2007) citado en Hernández-Sampieri (2014): análisis profundo de un caso y su contexto, con fines de entender su evolución o desarrollo e ilustrar una teoría. En este sentido, buscamos generar descripciones vívidas de individuos o fenómenos y proveer datos para evaluar procesos, programas, individuos o ambientes, tal como lo proponen Green (2011), Robson (2011), Mertler y Charles (2010), así como Armenian (2009).

Los participantes

Los participantes de esta investigación fueron, en su mayoría, profesores de lengua provenientes de dos universidades del sureste del país: Universidad Veracruzana y Universidad de Quintana Roo, quienes fueron invitados, por convocatoria abierta, por parte de las autoridades de ambas instituciones, a participar en un diplomado sobre diseño de objetos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Inicialmente se inscribieron 41 profesores, 30 de la universidad organizadora y 11 de la colaboradora, sin embargo, se tuvo una deserción de 18 profesores en el primer módulo, de los 23 restantes, 5 desertaron durante el transcurso de los demás módulos, siendo 18 los que concluyeron satisfactoriamente el diplomado.

El rango de edad de los participantes osciló entre los 24 y 61 años, siendo el rango de 30 a 40 años, el predominante. Los programas de adscripción de estos profesores son Licenciatura en Lengua Inglesa de ambas universidades, Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) y Licenciatura en Enseñanza del Inglés Virtual y Área de Formación Básica General de la universidad organizadora. Cabe destacar que más del 80% de los participantes son mujeres, en su mayoría docentes por asignatura, algunas por honorarios, otras de tiempo completo y, en menor cantidad, profesores interinos. La modalidad de enseñanza predominante de los profesores es presencial, algunos otros abierta, otros imparten la docencia de manera virtual.

El instrumento

Con el propósito de identificar debilidades y fortalezas de la formación en cuestión, se aplicó un cuestionario en línea, para recopilar la opinión de los profesores inscritos. Este cuestionario estuvo compuesto por cinco categorías basadas en un instrumento conocido como Tarjeta de Puntuación Evaluación de Programas de Pregrado en Línea (SCCQAP por sus siglas en inglés). Este instrumento fue diseñado en 2011 por el Online Learning Consortium y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, para medir y cuantificar elementos de calidad dentro de los programas de educación en línea en la educación superior (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia y Online Learning Consortium, 2015, p. 9). A continuación, se describen cada una de las categorías abordadas y su propósito general.

- **Datos generales:** obtener datos generales del profesor, institución de procedencia, sexo, edad, tipo de contratación, año de adscripción, modalidad de docencia y programa de adscripción.

- **Evaluación y valoración:** recopilar las opiniones de los participantes con relación a la calidad de los contenidos, los objetivos de aprendizaje, disposición de habilidades y equipo tecnológicos, formato y diseño de la página, apoyo técnico, instrucciones, lineamientos de evaluación, retroalimentación, participación en foros, desempeño de los instructores, pertinencia de la información, funcionamiento de la plataforma de LMS, obstáculos, actividades que más influyeron en el aprendizaje y recomendaciones.
- **Desarrollo y estructura del programa en línea:** captar información sobre aspectos como la conexión a internet, relación de las evaluaciones con los objetivos de aprendizaje, contenidos del curso, recursos complementarios.
- **Enseñanza y aprendizaje:** conocer las estrategias de los instructores para mostrar su presencia, así como sus recomendaciones sobre recursos bibliográficos especializados y uso de medios de comunicación.
- **Participación social y estudiantil:** saber si se ofreció a los participantes algún medio para interactuar con otros en una comunidad en línea (fuera de la plataforma educativa institucional), siguiendo la recomendación de SCCQAP sobre “ofrecer oportunidades para que los estudiantes se desarrollen fuera de los confines de la sala de clase en línea” dados los beneficios reportados en distintos casos de éxito.

SCCQAP cubre un mayor número de ítems que los que se utilizaron en este estudio puesto que estuvo concebido para cumplir requisitos de evaluación de parte de evaluadores externos. En algunos casos tales elementos no aplicaban a nuestro contexto, por lo que la adaptación de este instrumento se realizó de acuerdo con las necesidades de nuestro estudio, considerando los rubros que pudieran aportarnos información más específica de los participantes.

Para el reporte de datos se conservaron las categorías del instrumento, el cual permitió obtener un dato estadístico -con las limitaciones de un grupo tan reducido de participantes- por lo que se promediaron los resultados de los cuestionarios en aquellas categorías que lo permitieron.

Las categorías del cuestionario, excepto la de datos generales, estuvieron conformadas bajo la técnica de Likert, cuyo interés principal fue obtener la frecuencia en la mayor parte de los rubros, donde “siempre” representaba el extremo positivo y “nunca” el extremo contrario; una pregunta más buscaba detectar el grado de satisfacción de la formación, donde “muy satisfecho” representaba el extremo positivo y “muy insatisfecho” el extremo contrario. En la categoría dos *evaluación y valoración* se integraron algunas preguntas abiertas, cuyo propósito fue identificar razones específicas sobre su experiencia en la formación. La última pregunta fue de tipo dicotómica.

Otro elemento clave para la obtención de resultados fue el análisis de 13 foros. Las respuestas se correlacionaron con algunos ítems del cuestionario y las opiniones emitidas por los académicos en los foros. Cabe destacar que la participación, tanto en los cuestionarios como en los foros, fue voluntaria y que en la parte final del diplomado no contamos ya con la participación de los académicos.

Los instructores

Para la impartición de los diferentes módulos se requirió que los instructores cubrieran un perfil establecido cuya característica principal era tener una formación en lengua, para sustentar lo relativo a la disciplina y experiencia deseable en el área de TIC. Cabe mencionar que uno de los instructores

es especialista en esta área, dada su formación profesional, y su intervención se dio de manera permanente en todos los módulos.

RESULTADOS

Evaluación y valoración

La opinión mayoritaria de los participantes se enfocó a los siguientes puntos: los objetivos del curso y de aprendizaje fueron claros desde el inicio del curso; se contó con apoyo técnico adecuado en caso de complicaciones; las instrucciones dadas para completar las actividades fueron suficientes; hubo claridad en los lineamientos de evaluación; hubo una alta participación en foros de discusión; se sintieron satisfechos con relación al desempeño de los facilitadores del curso, la efectividad y pertinencia de la formación; y casi el 100% recomendaría esta formación a otros profesores.

En el Gráfico 1 se puede observar que el formato y diseño de la presentación del curso fue fácil de usar, hubo un incremento positivo en las respuestas, evidenciando así que, conforme los módulos del diplomado avanzaban, los profesores tuvieron mayor facilidad para recordar dónde ubicar los elementos del curso y cómo navegar entre ellos.

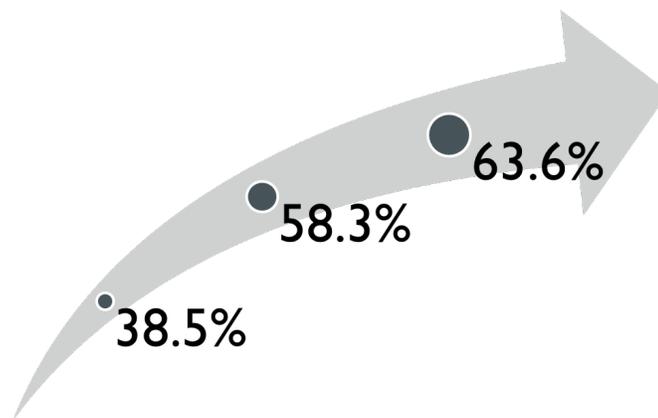


Gráfico 1. Valoración del diseño de la presentación del curso.

En este rubro también destacaron algunas razones por las que la mayoría se sintió obstaculizado en su experiencia del curso en línea: falta de tiempo para realizar las actividades (en todos los módulos del diplomado); fallas en la red institucional que impidieron muchas veces el acceso a Internet y a la plataforma; fallas técnicas y/o dificultad para manejar la plataforma de aprendizaje institucional.

Las actividades de aprendizaje que mayormente influenciaron en el aprendizaje de los profesores fueron: la elaboración de un video, compartir archivos en línea, el diseño de infografías y editar fotos; conocer, distinguir y analizar los objetos de aprendizaje, así como la elaboración de presentaciones en formato de video y la investigación; la planeación, diseño y elaboración de los objetos de aprendizaje; las lecturas y videos así como las distintas actividades para reforzar lo visto en el módulo; y las actividades en las que aprendieron haciendo.

Desarrollo y estructura del programa en línea

Durante todos los cursos del diplomado se mantuvo buena valoración con respecto a:

- Las evaluaciones propuestas, ya que demostraron medir de manera eficaz los objetivos de aprendizaje planteados.
- Los contenidos del curso fueron actuales y adaptados al área disciplinar de lenguas.
- Las instrucciones y objetivos de las actividades fueron descritas en un lenguaje claro y comprensible.
- Las reglas de convivencia o lineamientos de participación establecidos para participar en medios sociales como parte de las actividades del curso.

En promedio, el 40% de los profesores presentaron problemas de acceso a internet (desde la red institucional) para ingresar a los contenidos del curso.

Enseñanza y aprendizaje

Al preguntar si los instructores o facilitadores usaron alguna estrategia para mostrar su presencia en el curso, más de la mitad de los profesores coincidió en que los instructores o facilitadores siempre usaron alguna estrategia para mostrar su presencia en el curso. También brindaron acceso a recursos bibliográficos como base de datos y revistas especializadas, realizando una sesión presencial solamente para tratar este tema. Asimismo, la mayoría señaló que los instructores utilizaron medios tecnológicos como chat, foro, correo electrónico y WhatsApp, Messenger de Facebook, para comunicaciones de carácter privado

Participación social y estudiantil

Con referencia a si se ofreció algún medio para interactuar con otros compañeros en una comunidad en línea, fuera de la plataforma educativa institucional, los cuestionarios arrojaron una opinión positiva generalizada de los participantes. Es decir, sí se ofreció a los alumnos algún medio para interactuar con otros, como los grupos de Facebook.

Apreciaciones de los profesores en torno a las temáticas abordadas en la formación

La mayoría de los profesores reconoce la importancia de incorporar nuevas modalidades de enseñanza mediadas por las tecnologías con la finalidad de contribuir a los procesos de aprendizaje. El uso de las TIC implica formas no tradicionales de enseñanza a través de nuevos modelos pedagógicos y de comunicación, tomando en cuenta las necesidades cambiantes del entorno educativo como lo citan algunos profesores:

- *“Estoy en un nuevo escenario basado en modalidades educativas a distancia ya que en mi práctica no está el elaborar materiales educativos multimedia. Conseguir este objetivo no será fácil” (Extracto-1-Rosita)*
- *“Considero relevante la novedad que plantea ver a la docencia desde el enfoque de la Telemática... que puede apoyar en el diseño de los recursos digitales, opino que el*

diseño instruccional es fundamental para lograr excelentes recursos digitales.”
(Extracto-2-Raúl)

- *“Las medidas que se están tomando en muchas de estas instituciones es el de preparar a los docentes con las herramientas necesarias en el campo del diseño instruccional para la producción de objetos de aprendizaje de manera virtual”*
(Extracto-3-Guadalupe)
- *“Como profesores universitarios nos permite reflexionar sobre los principios teóricos bajo los cuales se estructuran nuestras prácticas profesionales docentes, pero en los ámbitos educativos virtuales. Sobre todo, como profesores de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés Virtual creo que es de gran utilidad para mejorar nuestra docencia”* (Extracto-4-Roberto)
- *Estas dos herramientas que nos enseñaron [ExeLearning y Educaplay]... son de gran utilidad para mi labor docente y para el mejor aprendizaje de los estudiantes, no importa el nivel, ya que es así como logran un aprendizaje significativo con un aprendizaje lúdico.* (Extracto-5-Mary)
- *La mayoría de las veces no logré desarrollar las actividades de manera adecuada debido a la falta de conocimiento en el uso de las TIC’S... A pesar de todo, he aprendido y conocido nuevas plataformas que me serán muy útiles en mi desempeño docente.* (Extracto-6-Alba)
- *Fue una oportunidad de conjuntar mis ideas en un solo sitio, de crear mis propios materiales y de ligar aprendizajes... en el diseño de un OA puede uno ser flexible e ir aprendiendo en paralelo, en círculos. Vi al OA como la oportunidad de tejer intencionalidades, ejecutarlas, probarlas y evaluarlas.* (Extracto-7-Gustavo)
- *En lo personal este curso me fue de mucha ayuda... se puede decir que la teoría se llevó a la práctica y eso considero que fue de mucha ayuda para muchos de nosotros y sobre todo la satisfacción de ver nuestro OA finalizado.* (Extracto-8-Rebeca)
- *Quiero mencionar que fue un gran reto para mí, debido al hecho que me cuesta mucho trabajo usar la tecnología y al factor tiempo. Sin embargo, me siento muy satisfecha con mis logros y con esta experiencia tan útil en mi actividad docente.* (Extracto-9-Amalia)
- *Tengo que admitir que fue un gran reto para mí, pues durante el semestre es muy difícil para mí apartar los tiempos. Mi labor docente me consume mucho tiempo, pero es reto superado.* (Extracto-10-Sofía)
- *Me di cuenta de la necesidad de saber manejar las Tics de manera adecuada y todo lo que implica, ya que facilitan la labor docente y permite que el alumno se desarrolle un ambiente de autoaprendizaje, por lo que es muy necesario tomar este tipo de diplomados el cual insisto, me fue de gran ayuda y amplió mis horizontes.* (Extracto-11-Isabel)
- *Disfruté leer, dialogar y hacer para aprender en este curso. Siento que tengo un poco más y mejores conocimientos e ideas que puedo llevar a la práctica en beneficio de mis estudiantes.* (Extracto-1-Rogelio)

Con relación al tema del diseño instruccional para la elaboración de OA, la mayoría de los participantes declaró que existe una gran necesidad de capacitar a los profesores en esta área. Además, la formación significó, para algunos de ellos, afrontar y superar un reto dadas las dificultades que para algunos ellos representa el uso de las tecnologías. El tiempo fue otro factor

recurrente en las aseveraciones de los participantes, debido a que la elaboración de estos recursos requiere de horas de planeación y trabajo que en la mayoría de los casos no están contempladas en sus cargas académicas. Lo mencionado por los participantes constituye un área de oportunidad a nivel institucional y académico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estamos de acuerdo con los expertos en que los nuevos escenarios tecnológicos en los que nos encontramos y hacia los cuales está dirigida la capacitación actual, hacen que cualquier alfabetización, por muy básica que sea, tenga que ser digital y multimediática. En este mismo sentido consideramos que las capacitaciones dirigidas a los profesores de idiomas deben desarrollarse dentro un escenario que integre el uso de TIC y dispositivos electrónicos no solamente como un uso instrumental, genérico o como apoyo, sino como una integración sustancial de estos a la labor cotidiana en la enseñanza de lenguas.

Por lo que se refiere a las limitaciones encontradas en este trabajo podemos mencionar, en el plano institucional, que la experiencia de la formación tuvo circunstancias que no siempre fueron favorables. Es decir, el diplomado involucraba sesiones presenciales cuyo objetivo era elucidar dudas, compartir experiencias personales y optimizar tiempos en las presentaciones de los participantes, sin embargo, los espacios físicos son escasos, lo que implicó tener que cambiar siempre de lugar, en función de la disposición de las aulas. Por otra parte, esta formación no fue remunerada, por lo que el compromiso adquirido fue totalmente personal y profesional.

El factor tiempo fue determinante a todo lo largo de esta experiencia; desde la concepción del proyecto fue necesario tratar de sincronizar los tiempos de los expertos en contenido e instructores para la elaboración de los programas de estudio. El hecho de estar adscritos a diferentes programas educativos y espacios dificultó la fluidez en el trabajo. En este mismo sentido, la capacidad de los instructores al momento de la retroalimentación se vio mermada por factores relacionados con el trabajo cotidiano frente a grupo y a las diversas demandas actuales en el nivel superior: gestión, investigación, tutoría. A su vez, los participantes son también académicos que deben cumplir actividades semejantes, lo que motivó la solicitud de prórrogas y algunas demoras en la entrega de los productos. Así como algunos aplazamientos en el ejercicio de la evaluación y retroalimentación por parte de los facilitadores.

Los insumos que dieron pie a este estudio se vieron también limitados por la disponibilidad de algunos profesores para participar en los distintos foros y/o cuestionarios y hacer sus aportaciones con la finalidad de proveernos con información precisa y oportuna para la realización de esta investigación. Otro aspecto que impacta a la institución es la insuficiencia de la red inalámbrica, dado que numerosos profesores deben pasar muchas horas en su lugar de trabajo por cuestiones relacionadas con el tiempo o el desplazamiento, el hecho de tener que utilizar la red institucional dificultaba frecuentemente el acceso a la plataforma y/o el trabajo de los académicos.

Para nosotros como creadores y facilitadores de esta formación fue un reto y un compromiso desde el momento de concebir la idea general del proyecto, replantearnos nuestra propia aproximación a la tecnología fue un ejercicio interesante y que nos permitió asumir nuestros propios problemas relacionados con la tecnología y actuar en consecuencia. Como académicos del área de lenguas la reflexión mayor fue analizar la pertinencia del tema relacionada con nuestra área de trabajo y

también visualizar y hacernos conscientes de la necesidad de establecer una sana relación entre ambas temáticas. El trabajo en equipo también encontró posibilidades y estrategias para hacerse realidad a pesar de numerosos inconvenientes.

Con respecto a las competencias necesarias en TIC para docentes, concordamos con los especialistas en Educación, en que todos los profesores de los distintos niveles educativos -y en este caso los profesores universitarios de idiomas- estén preparados para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes, ya que el docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir diversas capacidades afines al uso de las TIC en los procesos educativos.

Los resultados obtenidos evidencian que existe una urgencia cada vez mayor, por una parte, de capacitar a docentes de lengua en ejercicio y formar a nuevas generaciones en competencias tecnológicas que deben poseer en la actualidad; por otro lado, también se pone de manifiesto la necesidad de evaluaciones más sistemáticas y constantes acerca de estas formaciones. Por ello, es nuestro interés continuar trabajando en la promoción de la alfabetización digital docente a través de formaciones académicas como la que evaluamos en este estudio.

Esta primera experiencia nos permitió identificar distintas áreas de oportunidad que pueden ser abordadas en investigaciones posteriores, por ejemplo, las actitudes de los profesores de idiomas hacia las TIC y la intencionalidad del uso de las TIC. La deserción y la eficiencia terminal en la capacitación docente también se identificaron como unidades de análisis para futuras investigaciones, al no ser parte de los objetivos, no se consideraron en este estudio. Asimismo, los expertos sugieren trabajar en las reformas de los planes de estudio de los programas educativos universitarios con la finalidad de incluir rasgos formativos asociados con la apropiación de las TIC.

Reconocemos que es imprescindible realizar una reestructuración del diplomado abordado en esta investigación, tomando en cuenta todas las sugerencias y limitaciones apreciadas, de manera que se garantice la efectividad en las capacitaciones posteriores y el logro de los objetivos encaminados a la habilitación tecnológica de los profesores de idiomas. Es decir, proponemos establecer la apropiación de los saberes digitales como un prerrequisito y no como parte del diplomado, considerando que ya existen otras formaciones a nivel nacional como la que ofrece el Sistema Nacional de Educación a Distancia en México. Así, el diplomado se centraría exclusivamente en la creación de objetos de aprendizaje. Por otra parte, es preciso proyectar nuevas formaciones para la elaboración de otro tipo de recursos para el aprendizaje de idiomas, tales como píldoras educativas y Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOC por sus siglas en inglés). Finalmente, se debe considerar capacitar a los profesores mediante ambientes no convencionales como Aprendizaje Móvil y Microlearning.

REFERENCIAS

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>

- Armenian, H. (2009). *The case-control method: Design and applications*. Nueva York, NY, EE. UU.: Oxford University Press.
- Astudillo, G. (septiembre de 2011). Análisis del estado del arte de los objetos de aprendizaje. Revisión de su definición y sus posibilidades. Facultad de Informática - Universidad Nacional de La Plata.
- Avello, Martín I. (2012). Necesidad de una alfabetización, ahora digital, de los profesionales del turismo cubano del siglo XXI. *Dimensiones y Otros Factores Contextuales. Espacio Turístico*, 3 (5): Recuperado de: <http://etur.ehtcf.co.cu/attachments/article/59/Alfabetizaciondigital.pdf>.
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J. F., & Obando, F. M. (2013). Evolución de la Alfabetización Digital: Nuevos Conceptos y Nuevas Alfabetizaciones. *Medisur*, 11(4), 450-457. Recuperado el septiembre de 2018, de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2467>
- Barber, M. y M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, Londres, McKinsey. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe. *Foro sobre Desarrollo de América Latina*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Recuperado el 27 de septiembre de 2018
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata
- Carrascosa, M. I. (26 de abril de 2011). *Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Junta de Andalucía*. Recuperado el noviembre de 2018, de Guía del modelo de evaluación de la formación continuada en el Complejo Hospitalario de Jaén: <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/chjfiles/pdf/1323779006.pdf>
- Carrión, C. (2008) *Educación para una sociedad del conocimiento*. Ciudad de México, México: Trillas. UNESCO
- Green, R. A. (2011). *Case study research: A program evaluation guide for librarian*. Santa Barbara, CA, EE. UU.: Libraries Unlimited.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). Estudios de caso. En Mares, J. y Rocha, M. (Coords.) *Metodología de la Investigación*. (p. 1) Sexta Edición. México, D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana de Editores S.A. de C.V. Recuperado de <https://goo.gl/SX6W5w>
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia y Online Learning Consortium. (2015). Tarjeta de puntuación (SCCQAP) Evaluación de programas de pregrado en línea. Ecuador: CREAD-CALED. [En línea]. Disponible en <http://www.caled-ead.org/tarjeta-OLC-CALED>
- Mertler, C. A. y Charles, C. M. (2010). *Introduction to educational research* (7a. ed.). Boston, MA, EE. UU.: Pearson.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do—Student Performance in Mathematics, Reading and Science, vol. I, París, OCDE, DOI: 10.1787/19963777.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009), Projecting the Global Demand for Teachers: Meeting the Goal of Universal Primary Education by 2015, Montreal, Instituto de Estadística de la Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). UNESCO. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de Alfabetización: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos>
- Ramírez-Martinell, A., & Casillas, M. (2017). *Saberes digitales generales de los docentes. En Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz* (Primera ed.). Veracruz, México: Secretaría de Educación de Veracruz. Recuperado el 20 de septiembre de 2018
- Ramírez-Martinell, A., Casillas, M., & Aguirre, I. (2018). *Habilitación tecnológica de profesores universitarios y docentes de educación básica. Apertura*, 10(2), 124-139. doi:10.18381/Ap.v10n2.1368
- Robson, C. (2011). *Real world research* (3a. ed.). Hoboken, NJ, EE. UU.: Wiley.
- Rodríguez, R., & Gómez Zermeño, M. G. (2017). *Competencias Digitales en la Enseñanza Aprendizaje del Inglés en Bachillerato. Campus Virtuales*, 6(2), 51-59. Recuperado el 27 de septiembre de 2018, de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/185/199>
- Silvera, C. (2005). *La Alfabetización Digital: Una Herramienta para Alcanzar el Desarrollo y la Equidad en los Países de América latina y el Caribe. ACIMED*, 13(1). Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352005000100004&lng=es&lng=es
- UNESCO. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile: Ediciones del Imbunche. Recuperado el 29 de septiembre de 2018, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO. (2017). UNESCO. Recuperado el 27 de septiembre de 2018, de Alfabetización Mediática e Informativa: <http://www.unesco.org/new/index.php?id=127053&L=2>
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J., & Chávez-Vescance, J. (2016). Formación profesional docente: habilidades necesarias para el siglo XXI. En *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente* (págs. 6-74). Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana - Cali. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de

LOS AUTORES

ALMA ELOISA RODRÍGUEZ MEDINA. *Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Computación, Universidad Veracruzana (UV). Maestra en Tecnologías de Información, UNID. Licenciada en Informática, UV. Técnico Académico y capacitadora de docentes en el uso de TIC, en la Facultad de Idiomas UV. Colaboradora del Cuerpo Académico: Procesos de Enseñanza Aprendizaje de Idiomas (CA-UV407). almrodriguez@uv.mx*

DAVID MARTÍNEZ CERQUEDA. *Candidato a Doctor en Ciencias del Lenguaje, Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y Licenciado en Lengua Francesa, por la Universidad Veracruzana. Ha participado en foros de investigación en Psicología y educación y en distintos foros nacionales e internacionales de lenguas en México. davimartinez@uv.mx*

MARÍA DEL PILAR BALBUENA ORTEGA. *Candidata a Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Maestra en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad Veracruzana. Colaborada del Cuerpo Académico: Procesos Educativos, de la misma Universidad. mbalbuena@uv.mx*