



La relación entre la apropiación tecnológica de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana y la implementación de las TIC en su aula

Estudiante:

L.L.I. César Augusto Borromeo García

Tutor:

Mtro. Jorge Martínez Cortés

LGAC: Medios y recursos digitales para la educación

1. Introducción

La incursión de las TIC en la educación es innegable. Su existencia puede verse prácticamente en todos los niveles; desde la educación básica hasta la superior. Y no sólo ahí puede observarse la tecnología; en la vida diaria también (Prensky, 2001; Toffler, 1980). Así, su presencia en las universidades no es de extrañarse. Es de hecho aquí donde se desarrollan importantes cambios: educativos, tecnológicos y sociales (UNESCO, 1998), tales como el desarrollo de la sociedad a partir de la formación académica y el tratamiento de la tecnología en favor de la misma. Se entiende entonces que los actores que intervienen en dichos cambios son parte de una sociedad que está potenciada por las tecnologías (Castells, 2000, 2004).

La apropiación de las tecnologías por parte de los actores sociales es, por lo tanto, de suma importancia. Para que esta condición se dé naturalmente hay ciertas condiciones que deben ser cumplidas. Por ejemplo, debe existir acceso y conectividad irrestricto para los actores que intervienen (ISTE, 2008a, 2008b). Esta condición es en especial importante para poder darle un uso a la tecnología; de otra manera, la tecnología continuará siendo un ente extraño en nuestras vidas. También es importante la actualización constante de sus conocimientos por parte de los actores que ya utilizan la tecnología, esto para no verse en desventaja ante la rapidez de los cambios tecnológicos de hoy en día (Crovi, 2009; Zubieta, Bautista y Quijano, 2012).

Y es ahí donde los profesores, unos de los actores sociales con gran importancia, parecen no integrar la tecnología a sus vidas personales y académicas (Alarcón y Ortiz, 2014; Crovi, 2009). Las razones son distintas: resistencia al cambio por ser modificador de paradigmas ya establecidos (Ferreiro, 2013), pérdida de autoridad ante los estudiantes (Rodarte, 2014), no conocer las TIC o no considerarlas como un apoyo didáctico (Alarcón y Ortiz, 2014), entre otras. Todas estas razones, sin embargo, no modifican el hecho de que los estudiantes utilizan la tecnología como herramienta didáctica, además de considerarla esencial en su formación profesional (Alarcón y Ortiz, 2009), sea cual sea la disciplina que estudian.

En este sentido, resulta necesario conocer el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) de los profesores. El GAT engloba el conocimiento tecnológico teórico, práctico y la frecuencia con la que esos conocimientos son usados. Es decir, es definido, en materia de tecnología, como lo que una persona sabe, para qué lo usa, y con qué frecuencia lo usa (Ramírez y Casillas, 2014). El GAT podría determinar razones por las cuales las TIC no se implementen en clase, en este caso, en la enseñanza de idiomas.

Diversos autores (Garrett, 2009; Gruba y Hinkelman, 2012) concuerdan en que en la enseñanza de idiomas, la tecnología es ampliamente aceptada y reconocida como esencial, tanto por estudiantes como por profesores. Sin embargo, estos últimos siguen incurriendo en esa falta de uso de tecnologías, incluso en esa área de especialidad. Es en esta especialización en donde reside el interés de la presente investigación para determinar la relación entre el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) y la implementación de las TIC en el aula por parte de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de las Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

2. Planteamiento del problema

2.1 Problema de investigación

Actualmente, el programa de la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Universidad Veracruzana plantea la formación integral de sus estudiantes en su disciplina, incluyendo las TIC relacionadas a su profesión (Universidad Veracruzana, s.f.b.). No sólo desea formar estudiantes integrales capaces de usar las TIC propias de su profesión, sino que como requisito de ingreso es necesario que los candidatos tengan, como una de sus catorce características, “disposición para el manejo de nuevas tecnologías” (Universidad Veracruzana, s.f.b., p. 1).

Por otro lado, el perfil de egreso del Licenciado en Lengua Inglesa dicta que el egresado debe “aprender a aprender [...] mediante [...] diversos elementos y uso de tecnología de vanguardia con la finalidad de consolidar los conocimientos adquiridos y aplicarlos en su desempeño profesional” (p. 2). Aunado a lo anterior, agregan también que el egresado “utilizará con destreza las nuevas tecnologías de la información en su práctica profesional” (p. 2), y que “conservará la disposición por la actualización” (p. 2). Todos estos indicadores demuestran que, sin lugar a dudas, las TIC en la Licenciatura en Lengua Inglesa son necesarias.

Y es que es innegable que diversas TIC son necesarias en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Diversos autores (Carney y Foss, 2008; Garrett, 2009; Gruba y Hinkelman, 2012; Harmer, 2001; Piper, 1987; Salsbury y Crummer, 2008) aseveran que la tecnología va de la mano en la enseñanza de idiomas. Es tanto así que muchas veces su incursión ni siquiera es mencionada como tal, sino que simplemente se integra a los estudios de idiomas (Gruba y Hinkelman, 2012). Esto refuerza la idea de que un egresado de la LLI deba poder integrar las TIC en su práctica profesional.

No obstante, es poco probable que los estudiantes y futuros egresados de la LLI sepan elegir efectivamente cuáles TIC deben integrar a sus estudios. Esto es parte del rol del profesor en el aula. Alarcón y Ortiz (2014) mencionan que tanto los estudiantes como los profesores tienen un rol esencial en el uso y apropiación de las TIC en el ámbito escolar, no obstante, son los últimos considerados dentro de los planes escolares desarrollados para sus licenciaturas. E incluso cuando algunos profesores sean los que integran los grupos escolares, estos pueden decidir no integrar las TIC.

En este sentido, Alarcón y Ortiz (2014), Covi (2009) y Rodarte (2014) sugieren algunas razones por las cuales los profesores no integran las TIC en sus aulas. Entre otras razones se menciona que muchos profesores parecen carecer de conocimientos necesarios para usar las TIC dentro del aula y que esto puede provocar que la figura que los estudiantes tienen de ellos como autoridad se pierda. La falta de conocimientos mínimos parece ser una razón muy fuerte para evitar el uso de TIC en la vida personal y profesional (Alarcón y Ortiz, 2014; Covi, 2009). No obstante, hay otros aspectos que evitan la incursión de las TIC en la educación.

Existen otros dos factores por los cuales las TIC no se han integrado a las universidades por completo. En el primero se mencionan factores relacionados con la infraestructura del lugar de trabajo, como la

falta de equipo, cableado o lugares propicios para mantener el equipo seguro. En el segundo se menciona que podría no existir una relación entre los programas de estudio y las TIC. Esto se observaría mediante el “diseño de planes y programas de estudio que no incluyen de manera explícita el uso de las TIC” (Alarcón y Ortiz, 2014, p. 66). En cambio, en el caso específico en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UV, el programa general 2008 y actual de la licenciatura, indica expresamente lo contrario, es decir, que el manejo de las TIC son necesarias como requisito de ingreso y egreso.

En los planes de estudio de las Experiencias Educativas¹ de la Licenciatura en Lengua Inglesa no existe una lista oficial de TIC que los estudiantes o profesores deben usar. En contraste, todos los planes de estudio de la licenciatura sugieren o recomiendan el uso de computadoras, cañones o TIC para mejorar la enseñanza y aprendizaje. Algunos planes, además, mencionan que deben desarrollar habilidades tecnológicas en los estudiantes. Por otro lado, unos más sugieren de manera enérgica el uso de cierto software especializado, esto debido a la importancia que éste tiene en el desarrollo de los estudiantes una vez que egresen de la licenciatura (Planes de Estudio LLI, 2008, 2009, 2010, 2012, 2014).

Esta investigación, por ende, parte de la idea de que no se sabe cuál es el conocimiento, dominio y usos que le dan a las TIC (Apropiación Tecnológica) los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Esta situación podría provocar que desconozcan qué TIC deben integrar al plan de estudios o a sus clases. Así, esta falta de información puede influir en el aprendizaje de sus estudiantes, positiva o negativamente, los cuales deben egresar con la capacidad para utilizar con “destreza las nuevas tecnologías de la información en su práctica profesional” (Universidad Veracruzana s.f., p. 2).

Así, la presente investigación trataría de conocer la relación entre el Grado de Apropiación Tecnológica de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa y la implementación de las TIC en sus aulas.

2.2 Preguntas de investigación

Ante todo lo presentado anteriormente surgió una pregunta principal de investigación:

- ¿Cuál es la relación entre la Apropiación Tecnológica de los profesores y el uso que le dan a las TIC dentro de su aula de clases?

Para lograr un mejor entendimiento y comprender mejor la situación, se formularon tres preguntas secundarias que ayudarán a responder la pregunta principal:

- ¿Cuáles son las características del conocimiento, intencionalidad de uso y frecuencia de uso de la tecnología de un profesor de Lengua Inglesa?
- ¿Cuál es la perspectiva de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa sobre el conocimiento, la intencionalidad de uso y la frecuencia de uso que le dan a la tecnología?
- ¿De qué forma utilizan las TIC en el aula los profesores de la LLI?

2.3 Objetivos

Principal

¹ Nombre usado en la Universidad Veracruzana para las materias.

- Conocer la relación entre el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) que poseen los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa y el uso académico que le dan a las TIC dentro de sus aulas.

Específicos

- Describir el conocimiento, la intencionalidad de uso y la frecuencia de uso de la tecnología de los profesores de LLI.
- Contribuir con la creación del perfil deseable del profesor de LLI al sugerir los conocimientos tecnológicos útiles para ellos.
- Conocer qué TIC son necesarias para un profesor de la LLI.

2.4 Justificación

Institucional

El proyecto de *Brecha Digital* de la Universidad Veracruzana, coordinado por el Dr. Alberto Ramírez Martinell y el Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado, tiene como uno de sus objetivos “medir las posibles brechas digitales que separan a estudiantes y profesores de todas las regiones y diferentes disciplinas de la UV” (Ramírez-Martinell, Casillas y Ojeda, 2013, p. 7). Al día de hoy, los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) ya fueron encuestados, sus datos analizados y se emitió un reporte de acción. Pese a esto no existe un estudio a profundidad en la Facultad de Idiomas ni en la Licenciatura en Lengua Inglesa aún; por ende, esta investigación permitiría ampliar los alcances del proyecto de *Brecha Digital*, al ser un estudio que profundice en las necesidades y especificaciones de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Asimismo, el desarrollo del estudio podría contribuir a la creación más efectiva de un programa de estudios. Se tiene el conocimiento de que la Licenciatura en Lengua Inglesa en su plan de estudios indica que existe la necesidad de que el egresado tenga habilidades y destrezas tecnológicas (Contenido del programa LLI, Universidad Veracruzana, s.f.b). Como primer actor en la universidad, el profesor tiene el deber de transmitir sus conocimientos a los estudiantes. No obstante, no se sabe qué tanto conocen en términos de tecnología los profesores de LLI. Poco o nada se sabe sobre lo que los profesores saben y usan. Este estudio permitiría conocer esa información y así los cuerpos colegiados tendrían una mejor base para determinar los conocimientos mínimos que los profesores deben tener para poder transmitirlo a sus estudiantes de manera efectiva.

Disciplinar

El hecho de no conocer cuáles son los conocimientos mínimos en materia de TIC que debe tener un profesor universitario puede ser un fenómeno que se presente en instituciones públicas y privadas. Covi (2009) menciona que éste es un nicho que se debe continuar estudiando, cualquiera que sea la especialización del profesor. No obstante, la tecnología no puede ser vista o considerada como la panacea para una mejor educación; es una herramienta que, de usarse correctamente, permite un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje (Cobo, 2009).

Especialmente en el campo de la enseñanza de idiomas, la tecnología siempre ha sido vista como un importante apoyo al aprendizaje (Carney y Foss, 2008; Garrett, 2009; Gruba y Hinkelman, 2012; Harmer, 2001; Piper, 1987; Salsbury y Crummer, 2008). Aún cuando las herramientas no hayan sido creadas para tal función, su introducción en el campo de la enseñanza de idiomas se ha visto como esencial (Piper, 1987). Actualmente la pregunta ya no es si la tecnología debe incursionar en una disciplina en específico, sino de qué manera incursionará (Prensky, 2001, Toffler, 1980). De esta manera, resulta importante que el profesor de lengua inglesa sepa usar diversas herramientas tecnológicas, y así, un estudio que permita distinguir los conocimientos tecnológicos que un profesor de idiomas debe tener sería de gran ayuda a la disciplina de la enseñanza de idiomas.

De esta manera, instituciones públicas y privadas en la enseñanza de idiomas podrían observar qué tecnologías son importantes en su disciplina. Debido a que la universidad es la institución donde se forman a los futuros profesionistas, el hecho de fundamentar mejor su formación con la tecnología permitiría que los empleadores tomen mejores decisiones, basados en lo que un profesionista sabe de tecnología. Esto se debe a que la tecnología es usada en la enseñanza y administración escolar, que en ocasiones también recae en el profesor. Gracias a las posibles respuestas de los profesores que forman a los profesionistas, la visión de diversas instituciones podría ampliarse para implementar un poco más esas tecnologías que se mencionen.

Social

La sociedad se podría ver beneficiada en la educación a través de programas de calidad de las universidades. Debido al peso y la responsabilidad que tienen las universidades en la sociedad, el mejoramiento de los planes educativos o de los perfiles de los profesores gracias a las TIC influiría positivamente en la sociedad (UNESCO, 2013). La preparación adecuada de los profesores significaría un mejor egresado. Un mejor egresado es no sólo un mejor profesionista, sino un mejor miembro de la sociedad. Para preparar mejores a los egresados se requiere de profesores que tengan perfiles acordes a las materias que imparten. Esta concordancia brinda una mejor educación. Así, la sociedad se vería beneficiada.

Asimismo, el acceso a las TIC por parte de más miembros de la sociedad significaría una sociedad más igualitaria. La igualdad es clave para un funcionamiento adecuado de una sociedad. Al proveer igualitariamente el acceso a las TIC a todos, al mejorar la conectividad para que sea de calidad, al permitir que la información fluya sin restricciones entre la población, se crea una sociedad más igualitaria. Las universidades son clave para brindar dicha igualdad a la conexión y al acceso a las TIC.

Personal

La tecnología, la educación y la enseñanza de idiomas son tres aspectos que considero interesantes e importantes. Combinar a los tres en un trabajo de investigación que busque una mejora en la sociedad en la que vivo me parece una excelente forma de contribuir.

Realizar esta investigación me permitiría incluso reflexionar sobre mi situación como profesor del idioma inglés. Conozco tecnologías y procuro aplicarlas en mis clases. Mi contexto es diferente al que

observaré. Sin embargo, observar otro contexto, con otros sujetos me permitiría hacer una comparación sobre lo que hacen y tratar de observar lo que yo hago y mejorar en mi práctica.

El siguiente paso es, considero, hacer este tipo de investigación pero buscando la perspectiva de los estudiantes. Finalmente los beneficiados o afectados son ellos. Es de mi interés, en un futuro, buscar las opiniones de los estudiantes, tratando de enfocarme en mi contexto y situación específica.

Finalmente, crear un producto de calidad es mi principal meta. Este trabajo en un futuro podría ser mi carta de presentación para un doctorado. Por lo tanto, crearlo con calidad, pero principalmente sobre un tema que me interesa, es de mi más alto interés. Para que esto suceda creo que es necesario que el producto sea creado a partir de una investigación sobre un tema que sea de mi interés.

3. Marco teórico-conceptual

El *profesor* es el eje del presente estudio. Para poderlo estudiar, primero debe conocersele. El profesor, dependiendo el punto desde que se vea, tiene distintos roles decididos por cada sujeto que los considere (Berger y Luckmann, 1966). Por esto, no se debería considerar al profesor sólo como una figura de enseñanza.

Se debe considerar al profesor también como una persona parte de una vida física real y una vida virtual real (Turkle, 1995). Esto es, un participante activo en ambas vidas, con participación, necesidades y roles definido por cada paradigma. Se le debe considerar también como un participante –o nodo– activo de una red de la sociedad y con un papel que tiene dentro de ésta (Castells, 2004). Es decir, es una parte igual de importante que los demás participantes de la sociedad en que funciona, aunque con funciones específicas.

En esta sociedad creada por redes de redes (Castells, 2000), los participantes pueden utilizar o sólo ser testigos del uso de la tecnología (Negroponte, 1995; Tapscott, 2009). Si bien la tecnología y la sociedad no dictan un camino a seguir para la otra, sino que se complementan, estos dos elementos son importantes para que exista lo que Castells (2004) llama “sociedad red” (p. 3).

Así, lo primordial es definir lo que es un profesor, tratando de seguir los preceptos antes enunciados.

Profesor

Profesor: definición

Un profesor es una persona que se dedica a la enseñanza en un nivel educativo dado, generalmente en universidades o escuelas normales (Picardo, 2005). Estas personas tienen un deber con la sociedad en que trabajan, pero mantienen una importancia idéntica a la de los demás miembros de la sociedad en la que viven (Castells, 2000, 2004; UNESCO, 1998) y generalmente están especializados en una disciplina que enseñan, atienden y en la que investigan (Richards, 2011). Es también el resultado social de la necesidad de moldear personas y de fomentar y favorecer el aprendizaje, es decir, un profesor es tal gracias a los estudiantes (Prieto, 2004). De tal manera, podemos ver que un profesor es una persona académicamente formada para servir a la sociedad.

El profesor de idiomas

El profesor de idiomas es un docente especializado con entrenamiento en la enseñanza de un idioma específico (Richards, 2011; Richards y Farrell, 2005). Asimismo, Brown (2000) asegura que el profesor de idiomas debe poder facilitar a los estudiantes no sólo el idioma, sino una nueva cultura, una nueva ideología, nuevos pensamientos; nuevas maneras de pensar. Es un actor que debe tener un amplio repertorio de habilidades y conocimientos para mantener la atención de sus estudiantes (Harmer, 2001; Richards, 2011). Es un profesional de la educación que tiene conocimientos en la enseñanza, la investigación y la tecnología, todo para poderlo aplicar en su aula y mejorar sus procesos docentes mediante la profesionalización y el desarrollo curricular (Gruba y Hinkelman, 2012; Richards y Farrell, 2005).

Grado de Apropiación Tecnológica

Apropiación

El proceso por el cual una persona toma un objeto externo, tangible o intangible, y lo hace propio se llama *apropiación* (Ortiz, 2011; Bar, Pisani y Weber, 2007). De acuerdo con Ollman (1976), la *apropiación* se da cuando los objetos se usan de manera constructiva, y esta construcción se da mediante la incorporación de los objetos. Es decir que la *apropiación* es un proceso cognitivo por el cual nuevos objetos se integran a los conocimientos y objetos ya obtenidos previamente. También se puede decir que es la manera en que los sujetos “interiorizan el mundo que los rodea” (Ortiz, 2011, p. 82), siendo *el mundo* aquellos nuevos objetos. Estos, que se deben presentar en forma de interacción para que sean *apropiados* por un sujeto (Bar, Pisani y Weber, 2007), vienen a construir nuevos conocimientos.

El concepto de *apropiación* debe venir acompañado de interacción para que se puedan considerar elegibles los objetos para ser apropiados por un sujeto. Tanto Ollman (1976), Ortiz (2011), y López (2012) coinciden en que la interacción es un proceso necesario para que exista la *apropiación*. Es decir, se considera que la interacción es necesaria y es, de alguna manera, el único requisito necesario para que exista la *apropiación*. Al contrario, Bar, Pisani y Weber (2007) mencionan que la *apropiación* es concebida como tal cuando existe interacción con el objeto y cuando éste impacta de alguna manera la forma en que el grupo social lo utiliza. Se tiene entonces que la interacción y el impacto en la vida de un sujeto conforman la *apropiación*.

Apropiación tecnológica

En el sentido tecnológico, se puede considerar que se apropia una tecnología cuando ésta se integra a la vida cotidiana de un sujeto modificando, inclusive, algunas de sus conductas (Bar, Pisani y Weber, 2007) Por otro lado, López (2012), menciona que la *apropiación tecnológica* incluso impacta a los individuos y su forma de ver la realidad, a la vez que fundamenta el conocimiento. Así, la *apropiación tecnológica* podría cambiar hábitos en los sujetos.

El conocimiento brindado por la *apropiación tecnológica* puede modificar el comportamiento de los sujetos. El hecho de que cada herramienta permita a sus usuarios, mediante la *apropiación tecnológica*, usarla a su conveniencia y necesidades, incluso al nivel en que se utiliza la herramienta al contrario de lo que se pensaba originalmente, ha permitido a las industrias desarrolladoras de TIC que se modifiquen para satisfacer las necesidades de sus usuarios (Ortiz, 2012; Bar, Pisani y Weber, 2007).

Capital cultural

El *capital cultural* se considera aquél conocimiento general que una persona tiene y que ha sido obtenido a lo largo de su vida (Bourdieu, 1986, 1979). Esto incluye todas sus habilidades, conocimientos sobre uso de una herramienta que posee, apreciación sobre una obra de arte o pieza musical, por mencionar unos ejemplos. Por su propia naturaleza no es heredable; y aunque algunos objetos lo sean, estos no conllevan el *capital cultural* en ellos. Bourdieu menciona que existen tres aspectos en los cuales existe el *capital cultural*. Estos son *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*.

El *incorporado* es todo aquél conocimiento que el sujeto posee y que no puede verse a simple vista. Esto se debe a que está alojado en la memoria del sujeto. Bourdieu (1986) lo describe como “un proceso de encarnamiento o incorporación, el cual implica el trabajo de inculcación y asimilación y consumo de tiempo” (p. 48). Es intangible debido a que se encuentra alojado dentro del sujeto. El capital cultural incorporado no puede ser transmitido instantáneamente, regalado, comprado o vendido, heredado o intercambiado. Es adquirido inconscientemente y muere junto con el sujeto que lo poseía.

El *objetivado* se refiere a todos aquellos objetos “culturales” (Ramírez y Casillas, 2014, p. 30) que podrían demostrar que existe el capital cultural en un sujeto. Estos objetos pueden ser libros, revistas, escritos, libretas con apuntes, cuadros, arte en general, joyas, muebles, instrumentos, monumentos, etc. Debido a que poseer un objeto sólo demuestra capital económico, un sujeto con capital cultural debe conocer cómo usar efectivamente ese objeto, con el propósito y funciones correctas, para que este objeto no sólo demuestre capital económico sino cultural también. En este proceso, el capital cultural incorporado juega un papel importante, pues es éste el que determina el correcto uso y apropiación del objeto.

El *institucionalizado* “en forma de títulos académicos, es una manera de neutralizar las propiedades que derivan del hecho de que, siendo incorporado, tiene las mismas limitaciones que su portador” (Bourdieu, 1986, p. 50). Es decir, es el conocimiento incorporado demostrado en un curso, diploma o carrera en una institución que haya emitido una certificación para demostrar dichos conocimientos (títulos universitarios, diplomas, constancias de cursos, etc.). Estos, a la vez que demuestran el conocimiento, también le confieren a su portador una prueba legal y concreta ante la sociedad de sus conocimientos, los cuales ahora también pueden ser medidos y comparados con los de otros (Bourdieu, 1986).

Capital tecnológico

Tomando como referente la definición de *capital cultural* que propuso Bourdieu en 1979, Casillas (2014) propone el concepto de *capital tecnológico* que juega un papel importante en el conocimiento que posee una persona. A diferencia del *capital cultural* de Bourdieu, el *capital tecnológico* no mide ni observa el conocimiento general, sino que mide el conocimiento en tecnología que tiene una persona (Ramírez y Casillas, 2014). Se ha propuesto su medición en los mismo términos que el capital cultural. Esto es, mediante la observación de los aspectos *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. Esta medición fue propuesta por Ramírez y Casillas (2014).

Grado de Apropiación Tecnológica

El Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) es una de las expresiones del capital tecnológico incorporado. De acuerdo a Ramírez y Casillas (2014), el GAT observa el nivel de control que una persona tiene sobre las TIC. Esto se logra al ligar 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 y Casillas, 2014, p. 36). De esta manera, el GAT mide en un sujeto qué sabe, para qué fin y con qué frecuencia lo utiliza.

La medición del GAT se realiza, acorde a Ramírez y Casillas (2014), mediante 10 indicadores. Estos indicadores demostrarían el nivel de control que el sujeto tiene sobre las TIC. Los indicadores usados en el Proyecto de Brecha Digital son llamados “saberes digitales” (Ramírez y Casillas, 2014, p. 33). Son definidos como “una serie de saberes y saberes instrumentales que los estudiantes y profesores de una disciplina determinada poseen para desempeñarse de manera exitosa en tareas propias de su disciplina” (Ramírez, s.f., p. 6). Estos fueron creados basándose en estándares de la UNESCO, OCDE, ISTE e ICDL, e indican cuáles son las competencias, aptitudes y habilidades digitales que deben ser estándares y directrices relevantes para los usuarios de TIC (Ramírez y Casillas, 2014).

Los *saberes digitales* son indicadores del GAT y son parte del capital tecnológico incorporado. De acuerdo a Ramírez y Casillas (2014), la medición del GAT se realiza mediante la observación de estos diez saberes digitales. Asimismo se menciona que los *saberes digitales* comprenden el conjunto de conocimientos sobre TIC, el saber hacer o poder utilizar las TIC y los conocimientos prácticos de uso de las TIC en el aprendizaje (Ramírez y Casillas, 2014). De esta manera, se tienen indicadores que demuestran la capacidad de control de las TIC en un sujeto. Para poder medirlos es esencial conocerlos y saber cómo están categorizados.

De acuerdo con los estándares revisados, los saberes digitales fueron divididos en dos categorías y en 10 saberes digitales (Ramírez, s.f.; Ramírez y Casillas, 2014). Las categorías fueron informáticos e informacionales. En la categoría de saberes informáticos se incluyen aquellos que involucran el conocimiento sobre el manejo de software y hardware y las habilidades que determinan el dominio de estos. En la categoría de saberes informacionales se encuentran los conocimientos y habilidades necesarias para discernir entre las fuentes confiables de información, así como las posturas éticas del uso de dicha información.

Finalmente, la lista de saberes informáticos y sus características, descrita por Ramírez y Casillas (2014) queda de la siguiente manera (los primeros ocho son los saberes informáticos, y los últimos dos son los informacionales): manipulación de archivos, administración de dispositivos, programas y sistemas de información, creación y manipulación de contenido de texto y texto enriquecido, creación y manipulación de datos, creación y manipulación de contenido multimedia, comunicación, socializar y colaborar, ciudadanía digital y literacidad digital (Ramírez y Casillas, 2014, p. 33-35).

TIC en la educación superior

Las TIC en la educación han sido ampliamente usadas desde hace bastantes años. Quizá el mejor ejemplo de esto es el internet y sus orígenes como ARPANET. Originalmente fue una tecnología militar que pasó a ser usada amplia, y exclusivamente durante un tiempo, por las universidades en los Estados Unidos de América (Castells, 2000).

Actualmente las TIC en la educación se han diversificado y han logrado un alto nivel de refinamiento. En un principio muchas TIC eran usadas como apoyo, pues su función era una distinta a la que el fabricante definía. Esto no significa que sean o hayan sido mal utilizadas, al contrario, puede indicar un

nivel de apropiación tecnológica alto (Winocur, 2007). Hoy en día las TIC enfocadas a la educación se han especializado y existen diversas TIC para cada área y nivel de estudios: básica, media, media superior y superior; así como especializadas en ingenierías, medicina, física, química y enseñanza de idiomas.

TIC en la enseñanza de idiomas

Las TIC en la enseñanza de idiomas no son recientes, siempre se ha visto como un apoyo importante (Gruba y Hinkelman, 2012; Garrett, 2009; Levy y Stockwell, 2006; Harmer, 2001; Piper, 1987). Incluso cuando éstas no estaban especialmente diseñadas para la enseñanza, el docente de idiomas lograba encontrar una actividad que pudiera ser utilizada para mejorar sus procesos de enseñanza (Piper, 1987). Ahora que las TIC han sido mejoradas y especializadas en la enseñanza de idiomas, existen muchas posibilidades para un profesor de idiomas para mejorar sus procesos de enseñanza.

Debido a la especialización de las TIC en la enseñanza de idiomas, existe un mayor rango de oportunidades de acción. Páginas en línea que brindan la oportunidad de practicar de la comprensión auditiva permiten que los alumnos aumenten sus habilidades del lenguaje, incrementando así su nivel de idioma (Borromeo, 2012). Además, el uso de internet como herramienta que cuenta con mucho material auténtico es altamente recomendado para la enseñanza de idiomas (Teeler, 2000), por ejemplo, del inglés, el cual es uno de los idiomas más usados en la internet (Ebbertz, 2002).

Al parecer en un nivel universitario es aún más exigido el manejo de ciertas TIC para desarrollar mejor el trabajo como profesor o futuro profesionalista. Ramírez y Casillas (2014), encontraron, en una actividad con profesores universitarios de idiomas, que existen muchas herramientas en materia de TIC que son útiles para los estudiantes, incluso si no fueron creadas para ese fin. Por citar algunos ejemplos están los traductores en línea, las memorias de traducción, los diccionarios en línea, el software de subtítulaje y de edición de video, etc. Estas TIC son necesarias en la enseñanza de idiomas, aunque a otro nivel, el universitario. Sin embargo no dejan de ser requeridas en un profesionalista de idiomas.

4. Marco contextual

Tecnología educativa aplicada a la enseñanza de idiomas

Computer Assisted Language Learning o CALL son apoyos metodológicos que se enfocan en reforzar el aprendizaje de idiomas mediante la computadora (Levy y Stockwell, 2006). Algunos trabajos han estudiado el uso de la tecnología en el aprendizaje de idiomas (Borromeo, 2012; Gömleksiz, 2004; Moore, 2009; Munguia y Ramírez, 2011; Robles, s.f.). Es importante señalar que el uso de estas tecnologías no implica sólo el uso de un proyector una computadora y presentaciones. Los apoyos tecnológicos son de vital importancia en la enseñanza de idiomas. Casillas y Ramírez (2014) identificaron que los profesores de idiomas utilizan diversos apoyos tecnológicos. Sin embargo, toda esta tecnología y apoyos tecnológicos son inútiles si el profesor universitario decide no utilizarla.

Apuntes sobre las distintas características del profesor

La UNESCO (2008) describió una serie de características que los profesores deberían tener en materia de uso de tecnología. Adicionalmente, la *International Society for Technology in Education* creó una lista de condiciones necesarias para el apoyo con tecnología (ISTE, 2008b) y un documento enfocado a los profesores y lo que ellos consideran debe ser el estándar (2008a). Los documentos, entonces, dictan y definen qué características son esperadas, necesarias y mínimas de un profesor en la era actual.

Para poder seguir los estándares sugeridos, debe existir el equipo y espacios necesarios (UNESCO, 2013; Zubieta, Bautista y Quijano, 2012). Se espera que el equipo, la conectividad y el entrenamiento para su uso sea irrestricto para todos los agentes que participan en la ecuación de la educación (ISTE, 2008b). De esta manera, contar con el equipo adecuado y la infraestructura necesaria facilitará el acceso, uso y apropiación de las TIC en los agentes que estén involucrados, entre ellos, los alumnos y, por su puesto, los profesores.

Las TIC y los profesores en la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana se mantiene muy involucrada con la incursión de las TIC en la educación. Al menos a nivel de política. No obstante, en la práctica, parece que lo que se dicta en papel poco se aplica. Quizá, entonces, para que esto se lleve a cabo es necesario conocer la infraestructura disponible en la Universidad Veracruzana y la manera en que las facultades y cuerpos colegiados integran las TIC a los programas educativos.

Facultad de Idiomas: el caso de la Licenciatura en Lengua Inglesa

La Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana se encuentra en la calle Francisco Moreno esquina con Ezequiel Alatríste, colonia Ferrer Guardia, código postal 91020, Xalapa, Ver. Forma parte de la Unidad Académica de Humanidades.

Infraestructura tecnológica y física

La Facultad de Idiomas comparte instalaciones con las Facultades de Letras Españolas, Filosofía y Sociología en la Unidad Académica de Humanidades. Asimismo, la Unidad Académica de Humanidades comparte varios aspectos tecnológicos con las Facultades que la integran. Es en el CAAFI

donde se pueden encontrar la gran mayoría de las TIC disponibles para los usuarios. Sin embargo, fuera del CAAFI también existen ciertas disposiciones para el uso de apoyos tecnológicos. En algunos salones existen las condiciones para usar proyectores. Pocos otros lugares tienen soporte o apoyo de las tecnologías.

Oferta Educativa y Planes de estudio

En la Facultad de Idiomas se pueden cursar tres licenciaturas: Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Enseñanza del Inglés (Modalidad Virtual), además de algunos programas de posgrado. Asimismo existen cursos que no son avalados por un título universitario: Educación Continua y el Departamento de Lenguas Extranjeras. Estos son complementarios a la función primordial de la Facultad de Idiomas que es la enseñanza de idiomas.

Cabe resalta que de todos los programas universitarios que se ofrecen, el más demandado es el de la Licenciatura en Lengua Inglesa (Información de Carreras, 2014, p. 1). La Licenciatura en Lengua Inglesa fue originalmente creada como un curso para formar Profesores en Enseñanza del Inglés. El programa consta de 318 créditos y se divide en 4 áreas: Área de Formación Básica General, Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina, Formación Disciplinaria y Formación Terminal.

Matrícula estudiantil

Durante el 2013 hubo entre 2579 y 2195 alumnos (Facultad de Idiomas UV, 2013). Cabe recordar que esta cifra la conforman alumnos de todos los niveles educativos e idiomas a los que sirve la Facultad de Idiomas, es decir, licenciaturas, maestrías, doctorados, DELEX y educación continua; que son estudiantes de idiomas inglés, francés, alemán, italiano, portugués y japonés.

Los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa representan la población más grande de programas de estudio de nivel licenciatura (Información de Carreras, 2014). Durante el 2013 la cantidad de estudiantes varió entre 764 y 684.

Las variaciones de matrícula en ambos casos se entiende por los estudiantes que egresan, que abandonan sus estudios y aquellos que ingresan de movilidad nacional e internacional.

Plantilla docente

La Facultad contó en el periodo septiembre 2012 a agosto 2013 con un total de entre 136 y 142 profesores (Facultad de Idiomas UV, 2013). Dentro de la plantilla docente se encuentran 67 profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

El nivel académico de los 67 profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa es bastante distribuido (Facultad de Idiomas, 2013)²: 2 investigadores con carga de trabajo repartido entre clases e investigación, 46 profesores con el grado de maestría, 8 más con el grado de doctorado, 2 candidatos a doctor y 7 se encuentran inscritos al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

² El documento de referencia muestra los mismos números que aquí se presentan. No obstante, es importante recalcar que el total de profesores sumados sería de 65, si se suman independientemente, y no de 67.

La distribución de contratación de los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa es diversificada. De los 67 profesores que están en funciones, 28 son profesores de tiempo completo, 26 están contratados por asignatura con horas base y 14 por asignatura de forma interina, además de haber 4 técnicos académicos (Facultad de Idiomas UV, 2013)³.

³ *ibid.* No obstante, es importante recalcar que el total de profesores sumados sería de 72, si se suman independientemente, y no de 67.

5. Marco metodológico

Enfoque de la investigación

La investigación tendrá un enfoque mixto, esto es, una combinación de cualitativo y cuantitativo. Se decidió así por las características de los informantes, el objetivo de la investigación y el tiempo disponible (Gordo y Serrano, 2008).

Primero, la parte cuantitativa. La población que se pretende estudiar es de 67 profesores (Facultad de Idiomas UV, 2013). Los sujetos son profesores en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. Se trató de obtener información de todos los sujetos aplicándoles el cuestionario del proyecto *Brecha Digital* de Ramírez y Casillas (2014) durante una reunión con ellos el 26 de marzo del 2014. Mediante un análisis de este cuestionario se obtendrán datos sobre el Grado de Apropiación Tecnológica de distintos profesores. Con estos datos se crearán diagramas, gráficas y figuras necesarias para una mejor comprensión del GAT de los profesores. Este análisis servirá para seleccionar a sujetos que cuenten con GAT alto, medio y bajo, seleccionando dos de cada nivel para una futura entrevista.

La entrevista es la parte cualitativa. Diversos autores (Galindo, 1998; Garza, 2004; Gordo y Serrano, 2008) mencionan que la entrevista es la forma de ahondar en una situación específica directamente con las fuentes que intervienen en la misma, todo mediante la oralidad. Esta profundización del tema permite su mejor comprensión. Adicionalmente, los datos que se obtienen de una buena entrevista pueden ser usados estadísticamente (Ander-Egg, 1995), esto permitiría un mejor análisis de datos para contrastarlos con los datos cuantitativos. Adicionalmente, la entrevista puede revelar datos interesantes no explícitos, tales como gestos, lenguaje corporal o variaciones de tono y énfasis en la voz. Estos datos también pueden ser usados por el entrevistador como parte de las entrevistas, aunque es necesario que el entrevistador sepa obtenerlos e interpretarlos (Ander-Egg, 1995; Galindo, 1998).

Es importante recalcar algunas desventajas de la entrevista que se deberán considerar durante el trabajo de investigación. Ander-Egg (1995) menciona que una de las mayores desventajas de la entrevista es el hecho de que el entrevistado podría no brindar información real, esto a fin de que se evite su crítica por parte de la sociedad. Asimismo, menciona que puede existir una inclinación por parte del entrevistador a considerar todas las respuestas como válidas o reales, siendo que la realidad de un entrevistado será, muy seguramente, distinta a otro (Berger y Luckmann, 1966). Estos problemas tratarían de ser solucionado cruzando información con el cuestionario cuantitativo.

Diseño de la investigación

La presente investigación será de corte transversal. El interés principal de esta investigación reside en el momento actual en el que se encuentra el objeto de estudio, es decir, no existe el interés en esta investigación de observar la evolución del objeto de estudio (Sampieri, Collado y Lucio, 2010). Esto se debe a que la población seleccionada tiene características estáticas. Es decir, la mayoría son profesores

con horas y clases base, situación que no cambia durante un semestre y en ocasiones, en años. De igual manera, un estudio longitudinal requeriría la observación y análisis de datos en un tiempo más largo, con el cual no se cuenta para la presente investigación. Así, se decidió que éste fuera el diseño de la investigación.

Población

La población es de 67 sujetos (Facultad de Idiomas UV, 2013)⁴. Los sujetos son profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Xalapa, Ver. La división de la población, de acuerdo a su tipo de contratación es: 28 profesores de tiempo completo, 26 profesores por asignatura con horas base, 14 profesores interinos por asignatura y 4 técnicos académicos. La división de la población de acuerdo a su nivel académico es: 2 investigadores con carga de trabajo repartido entre clases e investigación, 46 profesores con el grado de maestría, 8 profesores con el grado de doctorado y 2 son candidatos a doctor.

Muestra

En el presente estudio se tomaría una muestra no probabilística (Pick, 1994) que intente ser representativa siguiendo una consideración principal. Con base en el cuestionario de *Brecha Digital* (Ramírez y Casillas, 2014), se tomarán a 6 profesores que hayan demostrado tener tres niveles de GAT: alto, medio y bajo. Serán dos profesores de cada nivel de GAT. La muestra, entonces, sería aproximadamente del 10%. Si bien la muestra no es grande estadísticamente, sería el método de recolección de información el que brinde información más completa y a profundidad (Galindo, 1998).

Este muestreo no considerará variables como la edad, el sexo, la adscripción a la universidad, los años de experiencia ni ninguna otra variable que se considere que sea propia de un sujeto en particular. No obstante, es necesario aclarar que estos datos podrían usarse durante el análisis de datos. Todo esto se debe a que lo que se busca es que la muestra represente a los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa como un sujeto que, sin importar características, demuestran tener un nivel de dominio sobre las tecnologías, sea alto, medio o bajo.

Instrumentos de recolección de datos

Se usarán dos instrumentos: cuestionario y entrevistas. La combinación de estos dos instrumentos permitiría un mejor análisis de datos y comprensión de la situación del objeto de estudio.

Cuestionario

Por un lado, la aplicación de un cuestionario permite una recolección de datos rápidamente. Para esto se utilizarán los resultados del cuestionario del proyecto *Brecha Digital* de Ramírez y Casillas (2014), el

⁴ El documento de referencia muestra los mismos números que aquí se presentan. No obstante, es importante recalcar que el total de profesores sumados es incorrecto en el documento presentado oficialmente.

cual consiste en 11 distintas categorías con 44 preguntas que se dividen en abiertas y cerradas y de distintos tipos. Este cuestionario ya fue aplicado a la población de interés, por lo que se haría un análisis de datos a partir de lo obtenido gracias a la aplicación. A partir del análisis de datos se estratificará a los profesores encuestados y a partir de ello se realizarán entrevistas.

Del análisis de datos que se realizaría a partir de la encuesta se trataría de reconocer a los profesores que presenten *condiciones especiales*. Entiéndase por *condiciones especiales* aquellos que muestren GAT radicalmente distinto a la mayoría de los demás profesores, es decir, GAT alto y bajo. Se decidió así para poder obtener información de los dos extremos y conocer la opinión de ambos lados sobre ellos mismos y sobre otros.

Asimismo se entrevistará a profesores que se encuentren en la media. Esto es para eliminar la parcialidad por parte de los extremos que se entrevistarán. Con estos informantes localizados en un umbral medio se busca una normalización de los datos obtenidos.

Entrevista

Mediante una entrevista a ciertos sujetos se podría ahondar más en el tema en específico (Galindo, 1998; Garza, 2004; Gordo y Serrano, 2008). La entrevista sería usada para conocer a profundidad el punto de vista de los profesores sobre cómo implementan la tecnología en su aula. Se decidió que sólo se ahonde en la *implementación*, puesto que el *grado de apropiación tecnológica* ya fue medido a esta población. Para lograr una entrevista que logre este fin, se usará una entrevista no estructurada, pero con temas definidos que guíen la entrevista y que logren una cohesión entre las preguntas (Ander-Egg, 1995), aunque esto no significa que la entrevista sea inamovible o inmodificable (Gordo y Serrano, 2008).

La guía de entrevista estará basada en una revisión y comparación de estándares de TESOL (2008), Cambridge (2014a, 2014b y 2014c), NCTE (1996) y el Perfil Europeo para Profesores de Idiomas (s.f.), la cual encontró 6 estándares mínimos necesarios para un profesor de lengua inglesa. Estos fueron renombrados para utilizarse como variables a medir en la entrevista. Estas variables fueron: empleo básico, material de apoyo, alcance curricular, actualización y mejoramiento, integración a la enseñanza e integración a la evaluación. Estas variables representan la implementación de las TIC en el aula y están basadas en los estándares de TESOL, los cuales resultaron los más apropiados después de hacer la revisión y contraste de estándares.

Recursos

Para la presente investigación serán necesarios los siguientes recursos:

- Bibliografía
 - Física
 - En línea
- Computadora con:
 - Internet
 - Procesadores de palabra
 - Software estadístico y de análisis
 - Software de transcripción
- Grabadora de sonido
- Espacio para trabajar que tenga:
 - Acceso a internet
 - Silencio
 - Privacidad

Referencias:

- Alarcón, E. y Ortiz, V. (2014). Cap. 2 Estudiantes, profesores y TIC. La investigación en México. En A. Ramírez y M.A., *Casillas Háblame de TIC* (pp. 39-70). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Ander-Egg, E. (1995) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Bar, F., Pisani, F., y Weber, M. (2007). *Mobile technology appropriation in a distant mirror: baroque infiltration, creolization and cannibalism*.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Borromeo, C.A. (2012). *The use of the LyricsTraining website to improve listening comprehension. México*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/mx/book/use-lyricstraining-website/id605208676?mt=11>.
- 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.
- Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, 5, pp. 11-17.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4ta Ed. Nueva York, NY: Pearson Education.
- Cambridge. (2014). *Cambridge English Teaching framework - How and why the Teaching Framework was developed*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>.
- Cambridge. (2014). *Cambridge English Teaching framework - Categories and components*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>.
- Cambridge. (2014). *Cambridge English Teaching framework – Full level descriptors*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>.
- Carney, N. y Foss, P. (2008). Student-produced video: two approaches. *English Teaching Forum*, 46 (2), pp. 14-19.
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2014). *Saberes Digitales - ejes para la reforma del plan de estudios en la Facultad de Idiomas. Reporte de un proyecto de intervención*.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. 2da Ed. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Castells, M. (2004). *The Network Society: A Cross Cultural Perspective*. Gran Bretaña: Edward Elgar Publishing Limited.
- Castells, M. y Cardoso, G. (2005). *The network society. From knowledge to policy*. Washington, DC: John Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de la TIC en la sociedad del conocimiento. *Revista de Estudios de Comunicación*, 14 (27), pp. 295-318. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2184>
- Coll, C. (s.f.) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Separata Sinéctica*.
- Crovi, D. (2009) *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas*. 1ra Ed. México, D.F.: UNAM
- Ebbertz, M. (2002). *Netz-Tippe-Studie. Das Internet spricht Englisch... und neuerdings auch Deutsch*. Recuperado de www.netz-tipp.de/sprachen.html

- Facultad de Idiomas UV. (2013). *2do informe, Septiembre 2012-Agosto 2013*. Recuperado de <http://www.calameo.com/books/00189825304d080f4d5d9>
- Ferreiro, E. (2013). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? En E. Ferreiro *El ingreso la escritura y a las culturas de lo escrito*. Pp. 297-314. México: Siglo Veintiuno.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison-Wesley Pearson Educación.
- Garrett, N. (2009) Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 719-740.
- Garza, A. (2004). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México: El Colegio de México.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), pp. 71-77.
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Gruba, P. y Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Malasia: Pearson Education Limited.
- Hernández, D., Ramírez-Martinell, A. y Cassany, D. (2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. *Píxel-Bit*, 44, pp. 113-126, doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.08>
- Información de Carreras LLI, Universidad Veracruzana (2014). *Lengua Inglesa*. Recuperado de <http://uvlicenciatura2014.dgaeuv.com/index.php/probabilidad/tabla/LENGUA%20INGLESA>.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008a). *ISTE Standards teachers*. Recuperado de <http://www.iste.org/standards>.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008b). *Essential conditions. Necessary conditions to effectively leverage technology for learning*. Recuperado de <http://www.iste.org/standards>.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions. Options and Issues in Computer Assisted Language Learning*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- López, M. J. (2012). *Estrategias de diseño instruccional para facilitar el proceso de apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación virtual*. Tesis de maestría.
- Moore, S.C. (2009). *Uses of Technology in the instruction of adult English language learners*. CAELA Network.
- Munguía, R. y Ramírez, J. (2011). Elaboración de historieta para la enseñanza del inglés por medio de computadora. *MEXTESOL Journal*, 35(1), pp.1-8.
- National Council of Teacher of English NCTE. (1996). *Standards for the English Language arts*. Recuperado de <http://www.ncte.org/standards/ncte-ira>.
- Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. 1ra Ed. Estados Unidos: Alfred A. Knopf, Inc.
- Ollman, B. (1976). *Alienation: Marx's conception of Man in a Capitalist Society*. 1ra Ed. Cambridge University Press.
- Ortiz, G. (2011). *Jóvenes, computadoras e internet: usos, apropiaciones y sentidos. El caso de las y los jóvenes estudiantes del Tec y la UIN*. México D.F.

- Picardo, O. (2005) *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. 1ra Ed. UPAEP.
- Pick, S., López, A.L. y de Faubert, V. (1994) *Cómo investigar en ciencias sociales* (5a). México: Trillas.
- Piper, A. (1987). Helping learners to write: a role for the word processor. *ELT Journal*, 41(2), pp. 119-125.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*. MCB University Press, 9(5).
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista enfoques profesionales*, 6 (1), pp. 29-49.
- Ramírez, A. (s.f.). *Saberes digitales mínimos para el autoacceso y auto regulación del aprendizaje*. Universidad Veracruzana.
- Ramírez, A., Casillas, M. A. (2014). *Háblame de TIC*. 1ra Ed. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Ramírez-Martinell, A., Casillas, M. A. y Ojeda, M. (2013). *Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica*.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2011). *Competence and performance in language teaching*. Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Farrell, T. (2005) *Professional development for language teachers. Strategies for teaching learning*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Robles, U. (s.f.) *EFL students's perceptions concerning the use of Internet in EFL classes*.
- Rodarte, R. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación musical: Compilaciones en el aula. En A. Ramírez y M.A. Casillas *Háblame de TIC* (pp. 135-156). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Salsbury, T. y Crummer, C. (2008). Using teacher-developed corpora in the CBI classroom. *English Teaching Forum*, 46 (2), pp. 28-37.
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, M. P (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the net generation is changing the world*. McGraw-Hill.
- Teeler, D. y Gray, P. (2000). *How to use the Internet in ELT*. Essex, Inglaterra: Pearson Education.
- TESOL. (s.f.). *Guidelines for developing EFL profesional teaching standards*.
- TESOL. (2010). *Standards for the recognition of initial TESOL programs in P-12 ESL teacher education*. Recuperado de <http://www.tesol.org/advance-the-field/standards/tesol-ncate-standards-for-p-12-teacher-education-programs>.
- TESOL. (2008). *TESOL Technology Standards Framework*. Retrieved from http://www.tesol.org/docs/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf
- Turkle, S. (1995). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era del Internet*. Nueva York, EUA: Simon & Schuster.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres, Inglaterra: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.

Universidad Veracruzana. (s.f.b). *Contenido del programa Licenciatura en Lengua Inglesa*. Recuperado de http://www.uv.mx/docencia/programa/Genera_pdf.aspx?Tipo=contenido&Programa=LEIN-08-E-CR.

Winocur, R. (2007). Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana. *TELOS*, 73.

Zubieta, J., Bautista, T. y Quijano, A. (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*. 1ra Ed. México: Miguel Ángel Porrúa.

Índice tentativo de trabajo de tesis

1. Presentación
2. Introducción
3. Planteamiento del problema
 - a. Problema de investigación
 - b. Objetivos
 - c. Justificación
4. Marco teórico-conceptual
 - a. Profesor
 - i. Definición
 - ii. El papel del profesor en la sociedad
 - iii. El profesor de idiomas
 - b. Grado de Apropiación Tecnológica
 - i. Apropiación
 - ii. Apropiación tecnológica
 - iii. Capital cultural
 - iv. Capital tecnológico
 1. Incorporado
 2. Objetivado
 3. Institucionalizado
 - v. Definición de GAT
 - c. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
 - i. TIC en la vida diaria
 - ii. TIC en educación superior
 - iii. TIC en la enseñanza de idiomas
5. Marco contextual
 - a. TIC en Educación Superior: una perspectiva Internacional y Nacional
 1. Perspectivas y antecedentes de la tecnología educativa
 - a. Apuntes de su origen y desarrollo
 - b. Algunos de sus uso
 2. Tecnología educativa aplicada a la enseñanza de idiomas
 - b. Los profesores Universitarios y las TIC
 - i. Políticas, discusiones y acuerdos
 - ii. Distintas características del profesor
 - iii. Disponibilidad de herramientas e infraestructura
 - c. Las TIC y los profesores en la Universidad Veracruzana
 - i. Implementación y uso
 - ii. Infraestructura tecnológica en la UV
 - iii. Facultad de Idiomas: el caso de la Licenciatura en Lengua Inglesa
 1. Infraestructura tecnológica y física
 2. Oferta Educativa y Planes de estudio

3. Matrícula estudiantil
4. Plantilla docente
6. Método científico
 - a. Alcance de objetivos
 - b. Diseño de la investigación
 - c. Población
 - d. Muestra
 - e. Instrumentos de recolección de datos
 - f. Análisis de datos
7. Conclusiones
8. Referencias bibliográficas
9. Anexos