



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

**División de Ciencias Políticas y
Humanidades**

**Uso de TIC en la enseñanza de inglés:
Creencias pedagógicas de profesores de educación superior**

Presenta: William Alberto Vázquez Padilla

**Trabajo de tesis elaborado para obtener el
grado de
Maestro en Educación**

**Director de tesis
Mtro. Ezequiel Hernández Mendoza**



Chetumal, Quintana Roo, enero de 2017.



Esta investigación fue financiada por recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.





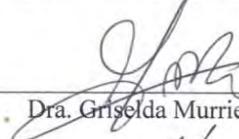
UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO
División de Ciencias Políticas y Humanidades

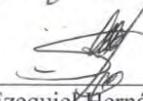
**Uso de TIC en la enseñanza de inglés:
Creencias pedagógicas de profesores de educación superior**

Presenta: **William Alberto Vázquez Padilla**

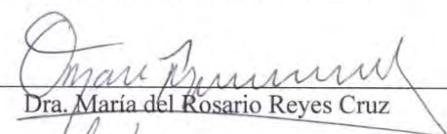
Trabajo de tesis elaborado para obtener el grado de
Maestro(a) en Educación

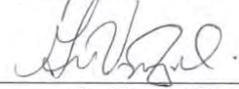
Aprobado por
COMITÉ DE SUPERVISIÓN DE TESIS:

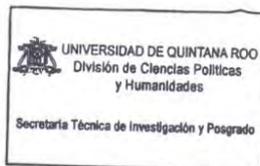
PRESIDENTE: 
Dra. Griselda Murrieta Loyo

SECRETARIO: 
Mtro. Ezequiel Hernández Mendoza

VOCAL: 
Mtra. Maricruz Ramírez Posada

SUPLENTE: 
Dra. María del Rosario Reyes Cruz

SUPLENTE: 
Dr. Gabriel Vázquez Dzul



Chetumal, Quintana Roo, enero de 2017

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi madre María del Carmen Padilla Rivero por su apoyo incondicional en cada uno de las metas que me planteo. Gracias por darme un buen ejemplo de lucha y perseverancia.

A mi padre Renán Alberto Vázquez Padilla por su gran esfuerzo para formarme y por ser un ejemplo de honradez y justicia para mí. Espero haber logrado que te sientas orgulloso de mí.

A mis dos queridos hermanos, Luis y Abraham por todo su cariño y la motivación que recibí de ustedes. Los admiro mucho queridos hermanos.

A mis abuelos Olga y Miguel quienes fueron como mis segundos padres y de quien recibí muchos consejos desde mi niñez y que sin esos consejos no hubiese llegado hasta este punto de mi formación académica. Gracias abuelita por todo su apoyo. Gracias Abuelito por ser un gran ejemplo a seguir.

Gracias a la familia y amigos Sansores Alamilla por ser como mi segunda familia, por darme su apoyo y comprensión en los momentos más difíciles que he pasado. Ustedes son y serán parte importante de mí.

Finalmente a la persona más importante de todas, y quien desafortunadamente ya no se encuentra aquí para poder agradecerle en persona. Mi gran amor Rossy Isela Sansores Alamilla. Ella es mi fuente de energía, amor y motivación para completar más proyectos y alcanzar más metas. Algún día Dios nos reunirá de nuevo, mientras tanto seguiré aquí dedicándote más de mis logros.

AGRADECIMIENTOS

A Dios que me dio la oportunidad de vivir y que estableció las condiciones necesarias para llegar hasta este punto de desarrollo personal y académico y quien continuamente me proporciona las herramientas precisas para salir adelante y ser feliz.

Al profesor Ezequiel Hernández Mendoza por su dirección para el desarrollo de este documento y por ser muy paciente conmigo en el proceso de su elaboración. También le agradezco su constante apoyo motivacional en momentos difíciles durante todo el recorrido académico.

A la profesora Griselda Murrieta loyo Por sus valiosas observaciones tanto en este documento como en el aula.

A la profesora Maricruz Ramírez Posada por sus valiosas observaciones a este documento.

Al profesor de Gabriel Vázquez Dzul, quien es profesor de la Universidad del Mar y un especialista en el diseño de instrumentos de investigación. Sus observaciones fueron determinantes en el desarrollo de este documento.

A la Dra. María del Rosario Reyes Cruz, una de las mejores profesoras que he conocido, de quien recibí apoyo para realizar esta investigación a pesar de no ser mi directora. Gracias por sus cátedras también, fueron las mejores clases que he tomado en todo mi recorrido académico, y gracias por sus consejos para continuar adelante a pesar de las adversidades que algunas veces experimentamos en la vida.

A los profesores del programa de maestría en educación por su trabajo en el aula y por sus aportes a nuestra formación

A los compañeros de la maestría de quienes me llevo muchos aprendizajes y experiencias memorables.

Esta investigación fue financiada por recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Resumen

En el siglo XXI es común que los servicios que utilizamos y prestamos se realicen con el apoyo de una computadora conectada a internet. Estas tecnologías se han integrado sin duda a la vida de las personas. La educación no es la excepción, en la actualidad se promueve una educación basada en el uso de tecnologías. Algunos autores han llegado a la conclusión de que las tecnologías motivan a los alumnos a estudiar, ayuda a resolver el problema de la desigualdad educativa, logra incluir a todos en la enseñanza y revoluciona desde sus cimientos a los sistemas educativos (Martín, Beltrán y Pérez, 2012 citados en Reyes, 2012). Este tipo de conclusiones han guiado la toma de decisiones en el Sistema Nacional de Educación, un ejemplo de las acciones implementadas por el gobierno mexicano ha sido la dotación de equipos de cómputo y conexión a internet a las escuelas de los distintos niveles académicos, lo cual representó en su momento gasto sustancial.

A pesar del equipamiento que recibieron las escuelas en México los profesores no las integraron a su práctica docente, lo que parece indicar que el simple equipamiento no es suficiente para lograr la integración de la computadora y la conexión a internet a la práctica docente de los profesores; al parecer existen otros factores determinantes que subyacen en la práctica y perspectivas de enseñanza de los profesores.

Desde este panorama, el presente trabajo detalla un estudio correlacional que buscó determinar cuáles son las perspectivas de enseñanza de los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón p. Blanco, cuál es su grado de acceso a la computadora e internet y cuál es la relación entre sus creencias pedagógicas y su acceso a la computadora e internet. Se tomó como referente teórico el modelo de perspectivas pedagógicas de Pratt (2002) y el modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk (2005). Se aplicó un cuestionario y se hizo un análisis descriptivo y correlacional con la herramienta SPSS.

Los resultados indicaron que los profesores tienen creencias, objetivos y acciones de cada una de las perspectivas pedagógicas en distintos niveles o grados; es decir, ningún profesor se apega 100% a una sola de las perspectivas de enseñanza. La perspectiva con mayor presencia es la población participante fue la de tipo aprendizaje en un 22%, la de tipo transmisión y desarrollo se encuentran ambas en un 21%, la de tipo formación en un 19% y finalmente la de reforma social en un 17.

Los resultados también indicaron que los profesores indicaron estar motivados para hacer uso de la computadora e internet, y que cerca del 100% de los profesores ya cuenta con una computadora y una conexión a internet. Es en habilidad para utilizar esas herramientas donde los profesores aún se encuentran a la mitad del camino, ya que señalaron un nivel de alfabetización digital básico y que a mayor grado de habilidad requerida, menor era el grado de competencia.

Por la frecuencia con la cual los profesores usan cierto tipo de herramientas digitales tanto en la vida cotidiana como con propósitos pedagógicos se encontró que los profesores han logrado integrar algunas herramientas digitales básicas, y aquellas consideradas más complejas, son utilizadas de manera muy esporádica por los profesores.

Contenido

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
1.1 Objetivo General	13
1.2 Objetivos específicos.....	13
1.3 Delimitación de la investigación	14
1.4 Limitantes de la investigación.....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	16
2.1 Revisión de la literatura.....	16
2.1.1 Creencias pedagógicas.....	16
2.1.2 Uso de TIC en la práctica docente.....	24
2.1.3 Perspectiva teórica.....	35
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	59
3.1 Tipo de investigación	59
3.2 Población.....	61
3.3 El lugar	61
3.3.1 Instituto Tecnológico de Chetumal.....	61
3.3.2 Universidad de Quintana Roo campus Chetumal.....	62
3.3.3 Instituto Tecnológico de la Zona Maya.....	63
3.3.4 Universidad Tecnológica.....	63
3.3.5 Universidad Pedagógica Nacional.....	64
3.3.6 Centro de Actualización del Magisterio	64
3.3.7 Instituto Universitario Carl Rogers.....	65
3.3.8 Universidad Interamericana Para el Desarrollo (UNID).....	66
3.3.9 Universidad Vizcaya de las Américas	66
3.4 El instrumento	67
3.5 Confiabilidad del instrumento	68
3.6 Validez del instrumento	68
3.7 El procedimiento para análisis de los resultados.....	69
3.8 Definición de las variables	70
3.9 Modelo gráfico de la investigación	72
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	73
4.1 Perspectivas pedagógicas	74
4.2 Motivación	84
4.3 Acceso material.....	85
4.4 Acceso por habilidad.....	86

<i>Alfabetización básica</i>	87
<i>Alfabetización intermedia</i>	87
<i>Alfabetización avanzada</i>	88
4.5 Acceso por uso	90
<i>Frecuencia de uso</i>	90
<i>Objetivos de uso generales</i>	93
<i>Objetivos didácticos</i>	94
4.6 Correlaciones.....	98
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	104
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	112
6.1 Resumen de la metodología empleada	112
6.2 Resumen de los resultados obtenidos.....	113
6.3 Importancia y logros significativos para las perspectivas teóricas	115
6.4 Importancia y logros significativos para la investigación	118
6.5 Importancia y logros significativos para la práctica docente	119
6.6 Recomendaciones para investigaciones futuras	120
Fuentes consultadas	121
Anexos.....	126

Índice de figuras

Figura 1. Modelo general de enseñanza.....	37
Figura 2. Modelo gráfico de la investigación	72
Figura 3. Percepciones económicas	73
Figura 4. Creencias de tipo transmisión.....	74
Figura 5. Creencias de tipo aprendizaje.....	75
Figura 6. Creencias de tipo desarrollo	75
Figura. 7 Creencias de tipo formación.....	76
Figura 8. Creencias de tipo reforma social	76
Figura 9. Propósitos de tipo transmisión.....	77
Figura 10. Propósitos de tipo aprendizaje.....	78
Figura 11. Propósitos de tipo desarrollo	78
Figura 12. Propósitos de tipo formación.....	79
Figura 13. Propósitos de tipo reforma social	79
Figura 14. Acciones de tipo transmisión.....	80
Figura 15. Acciones de tipo aprendizaje.....	80
Figura 16. Acciones de tipo desarrollo	81
Figura 17. Acciones de tipo formación.....	81
Figura 18. Acciones de tipo reforma social	82
Figura 19. Creencias pedagógicas.....	82
Figura 20. Propósitos pedagógicos	83
Figura 21. Acciones pedagógicas	83
Figura 22. Perspectivas pedagógicas	84
Figura 23. Acceso por motivación	85
Figura 24. Equipamiento.....	85
Figura 25. Lugar de acceso	86
Figura 26. Velocidad de internet.....	86
Figura 27. Habilidades básicas	87
Figura 28. Habilidad intermedia	88
Figura 29. Habilidad avanzada	89
Figura 30. Acceso por habilidad	89
Figura 31. Frecuencia de uso	91
Figura 32. Frecuencia de uso	91
Figura 33. Frecuencia de uso	92
Figura 34. Frecuencia de uso	92
Figura 35. Objetivo de uso general	93
Figura 36. Objetivo de uso general	94
Figura 37. Objetivos didácticos	95
Figura 38. Objetivos didácticos	95
Figura 39. Objetivos didácticos	96
Figura 40. Objetivos didácticos	97
Figura 41. Objetivos didácticos	97
Figura 42. Acceso por uso	98

Índice de tablas

Tabla 1. Definición de variables	70
Tabla 2. Correlaciones	103

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI existen muchos objetos electrónicos y software que facilitan nuestros deberes tanto en casa como en el trabajo; un ejemplo son los dispositivos que, conectados a la red internacional (internet), hacen más sencillas las tareas cotidianas del hogar y del trabajo. Con ellos podemos comunicarnos con personas ubicadas en diferentes partes del mundo, realizar compras y pagos, acceder a distintas bases de datos para la búsqueda de información, hacer visitas virtuales, crear contenidos y compartirlos en distintos sitios o plataformas electrónicas, entre otras cosas.

En educación también se han adoptado las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para facilitar y mediar la labor de los profesores en la enseñanza y la de los alumnos en el aprendizaje. Se ha considerado que la enseñanza con uso de TIC motiva a los alumnos a estudiar, ayuda a resolver el problema de la desigualdad educativa, logra incluir a todos en la enseñanza y revoluciona desde sus cimientos a los sistemas educativos (Martín, Beltrán y Pérez, 2012 citados en Reyes, 2012). Sin embargo, no es suficiente contar con las herramientas tecnológicas, es necesario que estas tecnologías sean integradas a las metodologías de enseñanza de los programas de enseñanza y que sean adoptadas por los profesores, ya que son ellos quienes dirigen el proceso de aprendizaje de los alumnos y quienes tienen una repercusión importante en la formación académica y personal de los estudiantes.

De acuerdo con Light, Manso y Rodríguez (2010), dentro de todos los sistemas educativos del mundo existen programas y proyectos que impulsan la integración de las TIC para fortalecerlos y preparar a los estudiantes para las demandas del siglo XXI; a pesar de eso, algunos docentes aún están en el tránsito de la enseñanza tradicional al método basado en el uso planeado e integral de las TIC.

Es común que las escuelas cuenten con recursos tecnológicos como computadora y acceso a internet para facilitar la labor de los docentes; sin embargo, eso no es suficiente para que éstos los integren a sus prácticas docentes; generalmente los profesores con más años de experiencia son los que menos han logrado la integración de las TIC a su práctica docente; esto se debe, según Chen (2008), tanto a barreras externas como internas: las primeras son aquellas extrínsecas al profesor, tales como la falta de recursos, tiempo, acceso y apoyo técnico; entre

las internas se encuentran las creencias y actitudes del profesor y el nivel de competencia de los docentes en el uso de TIC para desarrollar actividades.

Las creencias pedagógicas de los profesores definen su manera de enseñar, qué herramientas tecnológicas emplear y cómo utilizarlas (Deng, Chai, Tsai y Lee, 2014; Lebruto, 2001; Liu, 2010). Al parecer, los profesores han adoptado las tecnologías en cierta medida, pero siguen trabajando con enfoques y creencias tradicionalistas; es decir, utilizan las tecnologías como un recurso o material adicional, sin cambiar su método de enseñanza. En este sentido, la manera en que los docentes perciben su rol en el aula afecta la forma en que utilizan las tecnologías, la frecuencia de su uso, y también es una determinante en la decisión de integrarlas a su práctica docente (Prestridge, 2012; Lebruto, 2001; O'Connor, Goldberg, Russell, Bebell&O'Dwyer, 2004).

En México, de acuerdo con el Programa Sectorial de Educación (2013-2018: 21) *“las tecnologías de la información y la comunicación se han implantado en la educación media y superior; sin embargo, el progreso en su uso por parte de los maestros aún no es suficiente”*; son pocas las universidades que han establecido programas de actualización para sus profesores a la par de la adquisición de equipo tecnológico (Reyes y Hernández, 2012), lo que hace pensar que se le ha dado prioridad a equipar las universidades con herramientas tecnológicas, asumiendo que con el hecho de tenerlas se logra que los profesores las utilicen para alcanzar las metas y propósitos educativos. Debido al alto gasto que representa el equipamiento tecnológico para la federación y para los estados de la república mexicana, es importante que los beneficios de éstas se exploten al máximo, para eso es necesario que los docentes desarrollen las habilidades necesarias para utilizar las TIC en su práctica en el aula.

La enseñanza de lenguas ha sido revolucionada por la implementación de las TIC. De acuerdo con Kumar y Tammelin (2008), durante la década de 1998 al 2008, los rápidos avances tecnológicos en *e-learning* en Europa tuvieron lugar de manera paralela con cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estos autores mencionan algunos beneficios del uso de TIC en la enseñanza de lenguas tales como la oportunidad de utilizar la lengua meta en contextos reales, tutorías virtuales que facilitan la personalización de la enseñanza, y por último, la utilidad de las TIC para la cooperación entre pares. De la misma manera en que las TIC revolucionan la enseñanza de lenguas, es posible que las creencias pedagógicas afecten de alguna manera el uso que los profesores hacen de las tecnologías; por tal motivo, se pensó importante realizar un estudio para analizar las creencias de los profesores y establecer la relación entre estas y los usos que hacen los docentes de la computadora y el internet. Este estudio se enfocó exclusivamente en profesores de inglés de nivel superior. Se consideró

importante estudiar las creencias de los profesores de esa disciplina ya que es una asignatura de formación común a todas las universidades de la ciudad de Chetumal, a excepción de la Universidad Modelo, la cual sólo ofrece esta asignatura en su plan de estudios de preparatoria.

Los estudios realizados hasta ahora sobre las creencias pedagógicas y su relación con el uso de la tecnología se han hecho, en su mayoría, en los Estados Unidos, Asia y Suramérica y con un enfoque predominantemente cualitativo. Esto ha aportado información valiosa y detallada del fenómeno; así mismo sería importante saber cómo se comporta éste en magnitudes más grandes como en una ciudad completa. El estado de la investigación de este fenómeno en México es aún inicial, por tal motivo, me propongo investigar las creencias pedagógicas de docentes de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo, México y las relaciones que éstas pudieran tener con el grado de acceso a la computadora e internet. Para tal investigación me planteo las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las creencias pedagógicas predominantes en profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco? ¿Cuál es el grado de acceso de estos docentes a la computadora e internet? ¿Cuál es la relación que existe entre el grado de acceso a la computadora e internet y las creencias pedagógicas de estos docentes?

1.1 Objetivo General

Analizar las creencias pedagógicas y su incidencia en el uso de la computadora e internet de profesores de inglés de nivel superior en el municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo, México, durante el periodo escolar agosto-diciembre del 2015

1.2 Objetivos específicos

Identificar las creencias pedagógicas mediante la aplicación de una encuesta a profesores que imparten la asignatura de inglés en el nivel superior del municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo.

Examinar el grado de acceso a la computadora y conexión a internet a través de la aplicación de una encuesta a profesores que imparten la asignatura de inglés en el nivel superior del municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo.

Relacionar las creencias pedagógicas de los profesores de inglés del municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo, y su grado de acceso a la computadora y conexión a internet mediante el análisis y correlación de datos.

1.3 Delimitación de la investigación

Esta investigación está delimitada a estudiar únicamente las creencias pedagógicas de los profesores que imparten la asignatura de inglés en escuelas de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco y relacionarlas con el uso que hacen de la computadora e internet. Las escuelas públicas en las que se llevará a cabo este censo serán la Universidad de Quintana Roo (UQROO), el Instituto Tecnológico de Chetumal (ITCH), el Instituto Tecnológico de la Zona Maya (ITZM), la Universidad Tecnológica de Chetumal (UTCH), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM); las escuelas de nivel superior privadas de este municipio son la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), la Universidad Vizcaya de las Américas y el Instituto Universitario Carl Rogers (IUCR). Otra delimitación es que este estudio se enfoca en las creencias pedagógicas y grado de acceso a la computadora e internet en la enseñanza de inglés en específico, por lo tanto, sus resultados no se podrían ser aplicables a la enseñanza de otras asignaturas.

1.4 Limitantes de la investigación

Algunas limitantes de este estudio son que los resultados no se podrán extrapolar a otras universidades ya que éstas poseen condiciones y características que las distinguen, por ejemplo: los recursos tecnológicos de cada universidad, tipo de acceso a la red, el modelo educativo, otra limitante es que las creencias pedagógicas de los profesores no son el único factor que determina el uso de la computadora e internet en la enseñanza, podrían existir otros variables

de tipo personal tales como sus actitudes hacia la modernización o sus experiencia como alumno y docente. Así mismo, el hecho de haber utilizado un cuestionario tipo escala de Likert nos limita a obtener datos relacionados únicamente a las categorías que ofrece la perspectiva teórica utilizada para llevar a cabo esta investigación.

En el siguiente apartado se presenta la literatura encontrada acerca de los estudios que han abordado las creencias pedagógicas de los docentes y el uso de TIC, lo cual nos dará una idea del status en el que se encuentra la investigación de este fenómeno.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En esta sección se presentan algunos estudios realizados con la temática de esta investigación. Debido a los escasos de estudios realizados en México, se incluyeron algunos realizados en otros países. Ésta investigación se enfocó en profesores de lengua inglesa de nivel superior, sin embargo, no se encontraron muchos estudios limitados a esa disciplina y en nivel académico mencionado, por lo tanto se consideraron estudios enfocados en distintas asignaturas o disciplinas. Los documentos revisados se presentan en orden cronológico, del más reciente al más antiguo. Primero se presentan estudios relacionados con las creencias pedagógicas y posteriormente se presentan los relacionados con el uso de tecnología.

2.1 Revisión de la literatura

2.1.1 Creencias pedagógicas

Las creencias “son una capacidad que orienta el comportamiento de los individuos, es un estado interno aprendido a través de experiencias personales y de relación, que influye en las elecciones de acción personal hacia una categoría determinada de personas, objetos o acontecimientos” (Cruz, 2008, p. 137). En este sentido, las creencias pedagógicas se pueden definir como las percepciones de estudiantes o profesores, si bien no son determinantes, pueden ser consideradas como un predictor para entender e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunado a lo descrito, Altan (2006) menciona que las creencias son un constructo central en todas las disciplinas, que se ocupan de la conducta humana y el aprendizaje. Por su parte Richards (2001) afirma que las creencias de los profesores influyen en las creencias de los alumnos, esto se debe a la vinculación de la actitud de la enseñanza del profesor, a los métodos de enseñanza y a las actividades inmersas en la práctica en la enseñanza del inglés.

Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos (2014) condujeron un estudio cualitativo en una universidad de Chile con el objetivo de develar las creencias que tuvieron los estudiantes que estaban finalizando su preparación profesional en la universidad con respecto al aprendizaje del inglés. Los participantes de este estudio fueron diez estudiantes del último semestre de la carrera de pedagogía en inglés, es decir, alumnos que estaban realizando su práctica profesional en escuelas de educación básica y media de la región. El instrumento utilizado para recolectar los datos de esta investigación fue la entrevista semiestructurada. Los resultados de esta investigación se presentan en una categoría (creencias sobre el aprendizaje del inglés) que a su vez se divide en las siguientes subcategorías: el aprendizaje de inglés como medio de comunicación, construcción de conocimiento, el aprendizaje del inglés asociado a la formación de hábitos. Respecto a la primera categoría, los participantes asociaron el aprendizaje del inglés con poseer un medio o una herramienta para la comunicación que les permite tener acceso a otras culturas y a las distintas manifestaciones de las mismas. Esta categoría también se vinculó a las herramientas que ese medio o herramienta brinda para el desarrollo personal y profesional de las personas. La segunda categoría alude a que los participantes tienen creencias asociadas a que el aprendizaje del idioma consiste en construir significados. Algunos participantes evidenciaron creencias asociadas a que el proceso de construcción del conocimiento se produce a través de la exposición al lenguaje. Respecto al punto previo, algunos participantes revelaron la importancia de generar un contexto significativo para el aprendizaje del idioma a través de la inclusión de distintas situaciones comunicativas. También manifestaron creencias asociadas a la relevancia de las actividades seleccionadas o diseñadas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, es decir, que las actividades deben ser funcionales a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, a la activación del conocimiento previo y deben generar instancias de motivación para los alumnos. La tercera categoría se relacionó con los procesos de memorización y con la ejercitación del lenguaje; es decir, con realizar tareas de forma rutinaria y relativamente mecánica en las clases de la asignatura.

En lo anterior se argumenta lo que mencioné sobre la noción de creencia. El estudio mencionado se limitó a describir el objeto y no hubo problematización ya que el concepto “creencia” no se limita al mero acto de “creer”. Existe construcción de conocimiento con base en aspectos paradigmáticos de la experiencia, es decir, el *deber ser* de las cosas.

Deng, Chai, Tsai y Lee (2014) realizaron una investigación cuantitativa descriptiva con el objetivo de describir las creencias de maestros practicantes acerca del conocimiento, su pedagogía y uso preferido de las TIC. Otro objetivo de este estudio fue examinar la relación existente entre las creencias epistémicas, las creencias pedagógicas y el uso preferido de las

TIC de los maestros, ya sea como apoyo a la enseñanza tradicional o a la enseñanza constructivista. Este estudio siguió una metodología de encuesta y los participantes fueron un total de 396 maestros de chino, inglés y otras disciplinas de la provincia de Guangdong de China. Las escalas involucradas en el instrumento fueron las siguientes, seguidas de sus siglas en inglés: escala de creencias epistémicas de los maestros (TEBS), escala de creencias pedagógicas de los maestros (TPBS) y escala de uso instruccional de TIC (IUICTS). Se encontró que el perfil de las creencias pedagógicas de los maestros se apegó a un enfoque constructivista. Este estudio también afirmó que las creencias pedagógicas de los maestros orientadas al constructivismo fueron un importante predictor positivo del uso de computadoras. Este estudio confirmó que las creencias de los maestros acerca del saber, del conocimiento y la enseñanza estuvieron relacionadas con su forma preferida de enseñanza con TIC.

Erkmen (2014) realizó un estudio cualitativo en Turquía con el objetivo de examinar las creencias de profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje y la relación entre sus creencias y prácticas en el aula. Los participantes en este estudio fueron nueve profesores novatos de inglés de nivel preparatorio de una universidad privada. La recolección de los datos de esta investigación se realizó en un periodo de un año académico de nueve meses a través de dos entrevistas semiestructuradas, cuatro observaciones de clase, cuatro formularios de reflexión posteriores a la clase y dos entrevistas para estimular la memoria. Los resultados de esta investigación indicaron que la experiencia como estudiantes de los profesores novatos fue de gran influencia al elegir la manera de enseñar inglés. Al inicio del estudio todos los profesores sostenían creencias similares acerca de la enseñanza y el aprendizaje, todo ellos se avocaron a una enseñanza centrada en el estudiante; sin embargo, algunos se dieron cuenta que no les era sencillo involucrar a los alumnos con el contenido, a pesar de eso, más adelante lograron alinear sus acciones en el aula con sus creencias pedagógicas través de la reflexión. A pesar de que los profesores concebían el trabajo en pareja o en equipo como centrado en el estudiante y deseaban utilizar esa estrategia con más frecuencia, tuvieron experiencias no satisfactorias al utilizarlas debido a que los estudiantes recurrieron a su lengua nativa en esa modalidad de trabajo.

Fajardo (2013) realizó un estudio cualitativo de caso para investigar la conexión existente entre las creencias y la práctica en el aula de las maestras Laura Palacios y Susan Caicedo, ambas alumnas del último año del programa de enseñanza de lengua foránea (FLP por sus siglas en inglés) de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. La investigación se realizó durante las prácticas docentes de estas maestras en escuelas primarias públicas. El instrumento utilizado para recolectar los datos fueron entrevistas y observaciones de sus clases; los resultados de este estudio mostraron que las creencias de los maestros y sus acciones en el

aula están estrechamente relacionadas. Las creencias pedagógicas de los maestros estuvieron ligadas, de manera estrecha, a la interacción en el aula; sin embargo, la comprensión de las creencias de los docentes necesariamente implicó mirar hacia los procesos de interacción que yacen en el centro de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Este estudio argumentó que las creencias pedagógicas de los maestros estuvieron íntimamente relacionadas con la interacción en el aula. En consecuencia, el aula se convierte en el escenario para comprender la naturaleza de las creencias pedagógicas de los maestros practicantes.

Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) realizaron un estudio cualitativo de caso, con el objetivo de analizar las creencias docentes que están a la base de las prácticas pedagógicas de tres profesores ejemplares noveles adscritos al colegio San Antonio de la Comuna de Villa Alemana en la región de Valparaíso, Chile. La elección de los participantes fue intencionada. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron una guía de entrevista y una guía de observación. Algunos de los resultados de este estudio indicaron que es probable que las creencias que los pedagogos expresan, directa o indirectamente, guíen su toma de decisiones y no son simplemente un discurso desacoplado de sus prácticas. Dos de las razones por las que estos investigadores concluyeron eso fueron, en primer lugar, el grado importante de coherencia entre las creencias expresadas y las prácticas pedagógicas observadas en el aula de clase. En segundo lugar, el dinamismo que tuvieron las creencias, según las respuestas de los participantes, revela que los saberes de los pedagogos no son simplemente líneas aprendidas de memoria en la universidad, sino que se adaptan, se cuestionan y sufren cambios a partir de la práctica de la pedagogía.

Guerra, Guerra, y Díaz (2011) realizaron un estudio cualitativo con un diseño fenomenológico para comprender las creencias lingüístico-pedagógicas que conformaron la dimensión cognitiva de un grupo de quince profesores de inglés de una institución universitaria de la octava región de Chile respecto al rol del docente en la enseñanza y el aprendizaje del idioma. Los participantes de este estudio fueron quince profesores de inglés que contaban con experiencias y conocimientos relevantes para la investigación y que se desempeñaban en una escuela de nivel superior. Los instrumentos utilizados para recolectar los datos en esta investigación fueron la entrevista semiestructurada, entrevista de autorreflexión y el diario autobiográfico. Los resultados de esta investigación se presentaron en dos dimensiones, la primera relacionada con los principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés y la segunda es con el docente en el proceso de enseñanza del idioma. Con respecto a la primera dimensión los profesores argumentaron que era mejor que las personas inicien de manera más temprana el aprendizaje de la lengua inglesa, según ellos es deseable que el aprendizaje del

inglés ocurra a la par del aprendizaje de la lengua materna, puesto que los niños manifiestan mayor facilidad de aprendizaje y no tienen temor a equivocarse. Según los profesores, los alumnos poseen características personales que les facilitan el aprendizaje de un idioma tales como habilidades cognitivas, habilidades lingüísticas, inteligencia emocional, buen manejo de la lengua materna o un entorno social favorable. También estimaron que el idioma inglés es más fácil de aprender que otros idiomas debido a la simplicidad de las reglas gramaticales, a la alta exposición a este idioma, a la gran cantidad de cognados y que al compararlo con el idioma español se percibe como más simple. Entre las habilidades lingüísticas, los profesores consideraron la habilidad oral más importante que la escrita. En cuanto a los sistemas lingüísticos el vocabulario fue el más importante y la pronunciación la menos relevante. Sin embargo, la mayoría de los profesores considera todas las habilidades y los sistemas lingüísticos constituyen un conjunto inseparable, por lo que les otorgan igual grado de importancia. Respecto a la segunda dimensión los profesores generan sus ideas acerca de la enseñanza a partir de la revisión de literatura y de su propia experiencia laboral. El concepto de enseñanza de la mayoría de los profesores estuvo centrado en los estudiantes, en escucharlos y en considerarlos como individuos. Los profesores consideraron como fortalezas docentes el manejo del idioma, el dominio de las TIC o del tema que enseñan. Por otro lado consideraron como debilidades docentes a la falta de sistematicidad, la impaciencia y la inseguridad. Entre los roles del profesor más mencionados destacan los de profesor como fuente de sugerencias, facilitador, planificador de las actividades y el de controlador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Díaz y Solar (2011) condujeron un estudio cualitativo de caso con el objeto de comprender las creencias lingüístico-pedagógicas de 15 profesores de inglés universitarios elegidos de manera subjetiva y razonada-, a partir de lo que declaran en sus discursos respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés. Los participantes fueron 10 profesores que enseñaban inglés en el programa de inglés como lengua extranjera para diferentes carreras de pregrado de una universidad privada de la Octava Región de Chile, perteneciente al Consejo de Rectores y 5 profesores que trabajaban en la carrera de Pedagogía en Inglés de la misma institución. Los instrumentos utilizados para la obtención de los datos fueron un cuestionario tipo escala de Likert, entrevistas y diarios autobiográficos. Los resultados de esta investigación revelaron un tipo de conocimiento práctico-pedagógico que se encuentra muy poco documentado en la literatura existente que tiende a describir la teoría de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, desde una perspectiva descriptiva, alejada de los contextos del aula. Las creencias lingüístico-pedagógicas de los informantes, respecto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el

contexto universitario, influyen en sus decisiones y acciones. La dimensión cognitiva y, en particular, las creencias de los docentes se desarrollan a través de sus experiencias como estudiante y profesor y evolucionan a la luz de los conflictos e inconsistencias que la labor docente implica. Esta dimensión también crece en profundidad a medida que el docente interpreta y reflexiona sobre los eventos del aula en su práctica pedagógica cotidiana. Los maestros mantuvieron creencias centradas en los estudiantes, en escucharlos y considerarlos como individuos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los dos roles del profesor más predominantes de acuerdo con sus creencias son los de fuente de recursos y facilitador.

Liu (2011) examinó las creencias pedagógicas relacionadas a actividades de enseñanza, y exploró, a más profundidad aun, los efectos potenciales de las creencias de los maestros, y actividades de enseñanza en varios factores contextuales asociados con la integración de tecnología. El diseño de este estudio fue cuantitativo con un método de encuesta. El instrumento utilizado fue el cuestionario. Los sujetos fueron 1340 maestros de escuelas primarias de Taiwan, de los cuales 1139 regresaron el cuestionario; de 1139 cuestionarios sólo 1120 fueron válidos. En este estudio los maestros mantuvieron creencias pedagógicas centradas en el estudiante y ajustaron sus creencias a los requerimientos externos para responder a los programas relacionados con TIC implementados por el gobierno de Taiwan. Sin embargo, la mayoría de los maestros con creencias centradas en el estudiante no implementaron actividades de enseñanza constructivista debido a que estuvieron demasiado preocupados por el logro académico o tal vez a la falta de comprensión de cómo integrar las tecnologías.

Canto y Burgos (2010) realizaron un estudio cuantitativo con el propósito de identificar si existían diferencias en las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de los profesores con diferente grado académico, antigüedad laboral y campus al que pertenecían. La muestra para este estudio fue de 284 profesores del nivel de educación superior de la Universidad Autónoma de Yucatán (192 de base y 92 interinos). El instrumento utilizado para recolectar los datos fue el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE) diseñado por Daniel Pratt y Collins en el 2001. Los resultados encontrados fueron los siguientes: al compararse los campos se encontró que no existió una diferencia significativa entre ellos con respecto a la perspectiva de Transmisión, la perspectiva predominante en todos los campus fue la de Aprendizaje ya que obtuvo las medias más altas, los campos de Ingenierías y Ciencias de la Salud fueron los que tuvieron una menor preferencia por la perspectiva de Aprendizaje. La perspectiva de desarrollo fue la que menor incidencia tuvo entre los distintos campos, esto llamó la atención ya que esta es la perspectiva que se asemeja a la que la UADY pretende promover en su modelo educativo y académico. Con respecto a la perspectiva de acompañamiento, fueron los campos de Ciencias de la Salud y

Ciencias Sociales los que mostraron mayor preferencia por esta perspectiva. Se observó que la perspectiva Reforma Social fue la menos considerada por los profesores de los distintos campos, aunque sí fue considerada de manera moderada por el campus de Ciencias de la Salud.

Figuroa y Páez (2009) condujeron un estudio cualitativo con un diseño de estudio de caso con el objeto de entender el pensamiento didáctico de los sujetos de estudio, desde sus propias vivencias. Los participantes en esta investigación fueron cinco profesores que laboraban en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay en Venezuela, estos profesores tenían más de dos años enseñando en el nivel de educación superior. La recolección de los datos se realizó en el contexto natural y a través de entrevistas. Los resultados revelaron que los docentes creen que es importante darle a los educandos herramientas para que éstos aprendan a pensar. En función de los procesos de pensamientos que se activan en la acción didáctica de los profesores se encontraron tres tipologías pedagógicas tales como estilo cognitivo-intelectual, estilo humanista-problematizador y estilo socioculturalista. Estos estilos pedagógicos mostraron concepciones y creencias de su labor docente antropológicamente sincréticas, es decir, subyacen en sus prácticas educativas la tendencia a unir, sin criterios previos de selección, corrientes filosóficas, psicológicas y curriculares; aun cuando teóricamente estas concepciones muchas veces se excluyen por su propia naturaleza. Las características más relevantes de la enseñanza que prevalecieron en los profesores sujetos de estudio fueron: a) clases centradas en la técnica de la pregunta, en la que el profesor tiene un rol central para dirigir e inducir dichas interrogaciones, b) técnicas socializadas como la intervención y la participación centradas en los alumnos, c) actividades didácticas como discusiones, trabajos grupales, labores y ensayos individuales, d) relaciones didácticas entre el docente y el alumno bidireccionales y multidimensionales para transmitir y acceder al conocimiento.

Cruz (2008) condujo un estudio mixto de caso para estudiar el pensamiento de profesores universitarios a través de sus creencias pedagógicas. Los participantes de este estudio fueron 39 profesores de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos de la Universidad Iberoamericana de México. Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron un cuestionario tipo escala de Likert y una guía de entrevista. Los resultados de esta investigación mostraron que, en lo relativo al rol del profesor, se consideraban progresistas en su práctica docente, casi nadie respondió hacer uso de la metodología tradicional. Los maestros mostraron creer conveniente un clima relajado en el salón de clases, que es válido equivocarse y reconocerlo ante los alumnos, además de que la responsabilidad del aprendizaje sea compartida con los estudiantes. Por otro lado los resultados de las entrevista mostraron cierto

grado de contradicción ya que los docentes no se mantuvieron en el perfil progresista, la mayoría comentó prácticas tradicionales. De manera general, se encontraron marcadas discrepancias entre lo que dicen los profesores sobre sus creencias pedagógicas y lo que dicen que hacen en el aula. En la dimensión de la entrevista “procesos de enseñanza”, fue difícil para los profesores hacer la diferencia clara entre enseñanza y aprendizaje, ya que generalmente mezclaron ambos aspectos en sus respuestas.

Lebruto (2001) realizó un estudio cuantitativo de corte correlacional para investigar la relación que existe entre las creencias de los maestros de educación primaria acerca del aprendizaje, la enseñanza, la tecnología y la manera en la que los maestros utilizan las tecnologías en el aula. La población de este estudio consistió en maestros de los 67 distritos escolares de Florida; esta población se derivó una muestra aleatoria de 22 distritos. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una encuesta de 43 preguntas, adaptado para recolectar información sobre creencias educacionales constructivistas, creencias educacionales conductistas, prácticas docentes, creencias acerca de las ventajas de las tecnologías, creencias acerca de las desventajas de las tecnologías y uso de tecnologías. Los resultados indicaron que los maestros se sienten más cómodos utilizando el método conductista y en muchos casos, consideraron las actividades constructivistas como una pérdida de control. Los maestros utilizaban las computadoras por productividad personal y no como parte de las actividades constructivistas de los alumnos.

Ertmer, Ross, Gopalakrishnan y Sangeetha (2000) realizaron un estudio cualitativo de caso para explicar las creencias pedagógicas de los maestros que utilizaron tecnología en sus clases. La selección de los participantes se inició solicitando maestros voluntarios y nominación de compañeros docentes modelo en el uso de tecnologías, que provenían de escuelas básicas. 22 maestros de 17 escuelas completaron la aplicación en la que describían sus creencias y prácticas con respecto al uso de tecnologías en el aula. De los 22 maestros el 77.27 % estuvieron disponibles para una entrevista más profunda. Los datos se recolectaron a través de una serie de respuestas escritas, conversaciones telefónicas y por correo electrónico, extensivas entrevistas cara a cara y observaciones videograbadas de las clases. Las historias de los maestros acerca de la integración de las tecnologías fueron descritas utilizando tres temas superpuestos: el primer tema fue la visión orientadora, en la que se encontró que el uso que hicieron de las tecnologías estuvo guiado por lo que los maestros creyeron importante que aprendieran sus alumnos y no por lo que se pudo haber hecho dada la capacidad tecnológica actual. El segundo tema fue pedagogía de la enseñanza, según sus creencias, los maestros describieron ambientes de aprendizaje en los que el rol del alumno es auto-dirigido, el de ellos

es de facilitadores y el de la tecnología como herramienta de apoyo. El tercer tema fue incentivos intrínsecos, respecto a esto los maestros indicaron que sus esfuerzos por integrar las tecnologías eran impulsados por sus percepciones de que la tecnología incrementa la motivación de los estudiantes y el logro de los resultados esperados.

Los estudios sobre creencias pedagógicas de profesores se han realizado en su mayoría en el nivel básico y superior, la mayor parte de ellos fueron hechos en Asia, Estados Unidos y algunos países de Suramérica. El enfoque cualitativo es el que ha predominado en el estudio de este fenómeno. Los resultados de estos estudios han coincidido en que las creencias pedagógicas de los profesores influyen de manera importante en sus acciones dentro de sus aulas de clase. Sólo un estudio mencionó en forma no muy importante que las acciones de los profesores no son determinadas exclusivamente por sus creencias. Por el momento no existe mucha investigación hecha sobre este fenómeno en México, por este motivo se decidió realizarlo en las escuelas de nivel superior del municipio Othón P. Blanco del estado de Quintana Roo. Debido al número de personas que participaran en la investigación y por la naturaleza de las preguntas de investigación se optó por el método cuantitativo.

2.1.2 Uso de TIC en la práctica docente

El uso de tecnologías se convierte cada día más en una de las principales cuestiones en las agendas políticas alrededor el mundo. Algunos docentes se han atrevido a probar las TIC de manera gradual y como les dicta su experiencia docente. A continuación se presentan algunos estudios que se han hecho en distintas partes del mundo acerca de la manera en la que los docentes hacen uso de las TIC.

Laura (2015) realizó un estudio cualitativo de corte descriptivo con el objetivo de identificar los factores que hacen que los docentes no innoven cuando se les proporciona tecnología portátil en el salón de clase. Los participantes para este estudio fueron profesores adscritos al programa “una laptop por niño” (OLPC por sus siglas en inglés) de la región Arequipa de Perú, se consideraron las 36 escuelas del grupo experimental, de una investigación llevada a cabo en 2011/2012. El instrumento utilizado para recolectar los datos fue la entrevista a profundidad. Los resultados encontrados son los siguientes: la falta de destrezas de TIC de los profesores es la principal y más frecuente barrera para la integración de TIC en los procesos

de enseñanza y aprendizaje. A pesar que las escuelas han sido equipadas con computadoras, éstas no han logrado una mejora significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los factores que dificultan el uso intensivo de las computadoras portátiles en el aula, según lo comentado por los profesores, refieren a: la infraestructura tecnológica; monitoreo y evaluación; mantenimiento, reparación y reposición de las computadoras; y la creación de nuevos entornos de aprendizaje haciendo uso de estas máquinas. En las entrevistas realizadas se pudo notar que los profesores no habían modificado la estructura ni el método pedagógico de sus clases por la inclusión de las computadoras portátiles. Los profesores se encuentran en la fase de adaptación ya que han incorporado la TIC como recurso en sus clases, pero manteniendo sus prácticas pedagógicas tradicionales.

Morales y Ramírez (2015) realizaron un estudio cuantitativo con el objetivo de encontrar las diferencias existentes entre profesores universitarios de cuatro disciplinas en materia de acceso a las TIC. Las carreras fueron diferenciadas por dos consideraciones: su pureza y su dureza (Blanda-Pura, Blanda-Aplicada, Dura-Pura y Dura Aplicada). El instrumento utilizado para recolectar los datos fue un cuestionario construido en un estudio anterior a partir de estándares en uso de TIC de organismos internacionales tales como OCDE, ISTE, UNESCO, ILCE y ACRL. Los participantes fueron 10 profesores de filosofía, 35 de Lengua inglesa, 15 de Biología y 48 de informática de la Universidad de Veracruz. Los resultados de la investigación mostraron que el 100% de los profesores dispone de al menos una computadora de escritorio o portátil; sin embargo, existen algunas tonalidades respecto a su preferencia. Los de filosofía no mostraron alguna preferencia entre computadora de escritorio o laptop. En el caso de Lengua Inglesa, el 83% indicó tener una laptop y el 66% una computadora de escritorio. Los profesores de Biología, 93% dijeron tener laptop y 66% una de escritorio, los de Informática, 88% indicaron tener laptop y 58% una de escritorio. La portabilidad da indicio de que tan necesaria es la computadora para los profesores, y se puede deducir que los profesores de disciplinas duras requieren en mayor grado acceder en cualquier lugar y en cualquier momento. Sin embargo, pueden existir diferenciaciones que se desprendan de los usos específicos que se les da, pues en el caso de Lengua inglesa se consideró a la computadora una herramienta significativa para el aprendizaje del idioma inglés y eso se reflejó en el 86% de profesores que respondió contar con una. En relación con la conectividad, todos los profesores dijeron tener conectividad desde la red inalámbrica de la universidad y el 91% tienen conexión a internet en sus casas.

Cabero (2014) realizó un estudio cuantitativo acerca del modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido). Algunos de sus objetivos fueron conocer los

diferentes tipos de conocimiento que poseen los profesores de acuerdo al modelo TPACK, analizar si los diferentes tipos del conocimiento que tienen los profesores de acuerdo al modelo TPACK vienen determinados por el país de ubicación de los profesores, la universidad donde trabajaban o cursaban sus estudios, el nivel donde impartían docencia, o su género. Los participantes de este estudio fueron 1368 alumnos-profesores de Argentina, Colombia, España, México, República Dominicana y Venezuela. El instrumento utilizado para recolectar los datos fue un cuestionario tipo escala de Likert. Algunos de los resultados obtenidos en este estudio fueron que los profesores se autoevaluaron de forma muy positiva en todos los niveles de conocimiento que conforman el modelo TPACK (tecnológico, contenido, pedagógico, pedagógico del contenido, tecnológico del contenido, tecnológico pedagógico y tecnológico pedagógico del contenido); sin embargo, los profesores se mostraron más competentes en lo que se refería a los conocimientos pedagógicos y a los relacionados con el componente tecnológico, que en los que entraba en funcionamiento el conocimiento del contenido. El parte tecnológica sobresalió sobre todos los demás, esto indica la necesidad de cambiar la formación en TIC centrada en elemento tecnológico prioritariamente. En lo que se refiere al género, los hombres realizaron valoraciones en general más elevadas que las mujeres en todos los niveles de conocimiento del modelo TPACK, únicamente las puntuaciones de las mujeres fueron superiores en la dimensión “conocimiento pedagógico del contenido”. Otro resultado fue que las puntuaciones en el TPACK de los profesores encuestados variaban en función del país y de la universidad donde estuvieron cursando sus estudios: las puntuaciones de los profesores que realizaban estudios en universidades latinoamericanas fueron superiores a las de los que los cursaban en universidades españolas. El nivel educativo en el cual impartían su docencia los profesores repercutió en las autovaloraciones que los profesores realizaban respecto a su dominio de los diferentes niveles de conocimientos analizados de acuerdo con el modelo TPACK, de igual manera la experiencia del profesorado influyó en su TPACK.

Zenteno y Mortera (2011) realizaron un estudio con el objetivo de entender cómo se relacionan la productividad y los beneficios de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel medio superior con el proceso de apropiación tecnológico-educativa de sus maestros, su escasa difusión y generalización de uso. Esta investigación fue de corte cualitativo con un enfoque naturalista, este diseño utilizó los instrumentos y métodos de la etnografía: las entrevistas a profundidad, la observación y las notas de campo. Los participantes de este estudio fueron cinco profesores de distintas disciplinas. Algunos de los resultados de esta investigación muestran que los docentes coincidieron en que las TIC tienen muchas cualidades que benefician el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo también mencionaron algunas barreras que

les dificultan la integración de las TIC. Mientras que para algunos maestros de la escuela la flexibilidad, creatividad y diversidad de las estrategias les permiten solventar los problemas de acceso a las TIC, a otros se les dificulta al punto que pierden el control del grupo, generándoles tensión y hasta la pérdida de la sesión de clases. En general, los maestros se han logrado apropiarse de las TIC para la preparación de sus clases y para la instrucción mediante estrategias centradas en el maestro. Sin embargo, algunos de los docentes aún no han podido apropiarse de las pedagogías y tecnologías necesarias para potenciar el aprendizaje a través de estrategias centradas en el alumno dentro del aula multimedia. Las tecnologías que estos profesores utilizan fueron: bases de datos, foros de discusión, hardware y software especializado, hoja de cálculo, internet, plataforma educativa de trabajo, multimedia, objetos interactivos de aprendizaje, procesador de palabras, así como herramientas de programación y otras aplicaciones con TIC con fines educativos.

Arancibia, Paz & Contreras (2010) realizaron un estudio cualitativo de caso con el objetivo de comprender el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su relación con las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de profesores de Historia en la ciudad de Valdivia. Los participantes de este estudio fueron una profesora de 15 años de experiencia en la enseñanza de historia, geografía y educación cívica en nivel medio superior, una maestra de 6 años de experiencia en la enseñanza de historia y geografía en nivel medio y una de 5 años de experiencia en la enseñanza de historia y geografía en el mismo nivel académico. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: entrevistas semiestructuradas, registro de campo y un cuadro de códigos y categorías. Los resultados obtenidos en este estudio son los siguientes: las convergencias de las profesoras permiten observar que las tres utilizan las TIC en algún momento de su discurso o de su práctica con un carácter social y pedagógico, lo que en cierta medida permite aseverar que existe al menos declarado o manifiesto una intención de utilizar TIC no sólo por la demanda social sino también por el apoyo pedagógico que ofrece. Este hecho no es menor, debido a que al parecer cada vez se ha venido reduciendo la brecha generacional como una excusa para *no* usar la TIC. Éste es un elemento para la discusión, puesto que las redes sociales digitales (web 2.0) se han vuelto tan utilizadas que se presentan sin duda como un elemento de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media.

Garcés y Constela (2010) realizaron un estudio con un diseño metodológico mixto para describir las formas en que fueron incorporados los estándares TIC en las carreras de Pedagogía Media en inglés y Lenguaje y Comunicación de una universidad regional. Los participantes de este estudio fueron ocho estudiantes y diez académicos de las carreras mencionadas de las

universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos en esta investigación fueron el análisis documental, la encuesta y los grupos focales. Los resultados de esta investigación mostraron que ambas carreras incorporan medianamente las tecnologías de la información, pues están presentes en el perfil de egreso, como así también en los programas de estudio de asignaturas propias de Informática Educativa y como un recurso transversal que apoya al proceso formativo. De acuerdo con los datos obtenidos, es necesario que los profesores se capaciten permanentemente, implicando cambios a nivel pedagógico, específicamente en la utilización de estrategias metodológicas, la selección de recursos, la implementación de experiencias y evaluación de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así también en las áreas técnico-instrumental, los aspectos éticos y legales referidos al uso de TIC, la gestión propiamente tal y la generación de instancias de desarrollo profesional. Por último, los estudiantes declararon que eran capaces de utilizar dichas herramientas informáticas en su futuro desempeño escolar, pero que requerían de orientaciones didácticas que ayuden a una integración efectiva.

Light, Mano y Rodríguez, (2010) realizaron un estudio cuantitativo descriptivo para desarrollar y estandarizar a nivel internacional una encuesta para docentes sobre el uso de las TIC para la enseñanza. Los sujetos fueron 847 docentes de Argentina, Chile, Costa Rica y México de las áreas básicas inglés y tecnología pertenecientes a escuelas secundarias públicas que contaron con equipamiento y conectividad. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue la encuesta internacional para docentes sobre el uso de la tecnología para la enseñanza. Los resultados revelaron que la mayor parte de los casi 800 docentes encuestados, disponen de acceso a las TIC y conectividad, y utilizan computadoras, notebooks o laptops con sus alumnos. Sin embargo, estos docentes realizan un uso muy bajo de las herramientas TIC más tradicionales y de las herramientas Web 2.0 disponibles en línea. Los resultados también indican que las herramientas TIC más utilizadas son el procesador de textos y el software de presentación.

Torres, Ponce de León y Barona (2010) realizaron una investigación mixta con diseño estudio de caso con el objetivo de identificar y sistematizar el grado de disponibilidad, acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales en el contexto del sistema educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, así como las opiniones, actitudes y perspectivas de sus profesores de tiempo completo (PTC) respecto a su empleo en las actividades de docencia, investigación y difusión de la información. La recolección de datos tuvo dos fases, para la primera se utilizó la investigación documental y en la segunda se utilizó una encuesta electrónica que incluyó aspectos cualitativos y cuantitativos. El muestreo censal fue de 303

profesores de tiempo completo que habían acreditado el perfil deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y estuvieron ubicados en las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad. Los resultados de esta investigación revelaron que la Universidad del Estado de Morelos aún se encuentra en una fase media de desarrollo con respecto al equipamiento tecnológico ya que, en proporción, solo tiene una PC por cada 10.14 estudiantes. La conexión a internet de banda ancha y las páginas de internet consideradas como repositorios fueron calificadas por los profesores como insuficientes, un ejemplo es la ausencia de nodos o redes inalámbricas en la mayoría de las aulas de clase. Esta opinión fue la misma respecto al personal de soporte técnico. De las quince unidades académicas que componen la Universidad solo siete tienen una página web y únicamente tres de ellas no están actualizadas, el resto (ocho unidades académicas) no cuentan con ella. A pesar de que la mayoría de profesores opinó que el uso de TIC es muy benéfico y efectivo en el proceso de aprendizaje, ellos solo utilizan el correo electrónico, la consulta de revistas especializadas en línea y páginas web. En síntesis, uno de los hallazgos más significativos de esta investigación ha sido corroborar que la posesión de infraestructura y equipos modernos no es sinónimo de apropiación y uso correcto de las TIC en el complejo contexto educativo universitario, y que muy pocas veces los directivos y personal académico logran percibir esto como un problema.

Yang y Huang (2008) condujeron una investigación cuantitativa para identificar el status actual de las actitudes y comportamiento de los maestros de inglés, especialmente sus intereses y prácticas acerca de la integración de la tecnología en la enseñanza. Los participantes fueron 332 maestros, titulares y practicantes, de preparatoria de las ciudades de Taipei y Kaohsiung en Taiwán. Para la recolección de datos se implementaron los siguientes instrumentos que menciono con sus siglas en Inglés: modelo de adopción basado en interés (CBAM), cuestionario de etapas de interés (SoCQ), escala de ambiente escolar (SES), escala de comportamiento de enseñanza innovador (ITBS), escala de integración de tecnología en las creencias de la enseñanza de inglés (ITEIBS), escala del comportamiento en la enseñanza de inglés mediada por tecnologías. Algunos de los resultados encontrados fueron que los maestros experimentaron barreras que dificultaron o hicieron imposible la integración de TIC. Dichas barreras son las siguientes: falta de tiempo de preparación, de habilidades de diseño instruccional, de talleres de entrenamiento apropiados, de asesoría personalizada, de alfabetización informacional adecuada y software instruccional apropiado, de motivación, entre otras. Los resultados también indicaron que todas las etapas del cuestionario de etapas de interés (SoCQ), revelan diferencias significativas en tres niveles de la escala de integración de tecnología en las creencias de la enseñanza de inglés (ITEIBS). Esto quiere decir que mientras más positivas sean las creencias

de los maestros en el valor de la ITIEBS, mayor es el esfuerzo que ponen en el comportamiento docente de integración de tecnologías en la enseñanza de inglés. Los resultados apoyan la conjetura de que las creencias de los maestros impactan la integración de la tecnología.

Barros, Chavarría y Paredes (2008) realizaron un estudio cualitativo exploratorio de caso para reconstruir formas de enseñar abiertas y el peso de las TIC en ese espacio. Los participantes para este estudio fueron una maestra de Ecuador y un maestro de Brasil. Los instrumentos para la recolección de los datos fueron: entrevistas, estudio de documentación de su planificación y docencia y observación continua. Los resultados encontrados fueron los siguientes: respecto a las creencias pedagógicas, María mostró prácticas pedagógicas tradicionales y tuvo dudas de que la integración de las TIC trajera algún cambio en su práctica. Sin embargo, a pesar de que ella proviene profesional y académicamente de un campo tecnológico, y estuvo deseosa de incorporar las TIC en su práctica docente, no se había decidido por hacerlo. Parece ser que pesa más su visión de docente tradicional que su visión informática. En el caso de Juan, tuvo grandes posibilidades de integrar las TIC porque ya las utilizaba de forma tradicional, no construye conocimiento a gran escala con sus alumnos y tampoco utiliza las TIC para procesos de construcción de conocimiento. Respecto al uso de TIC, se encontró que María previó el uso de TIC más o menos en boga pero no las utilizó en ninguna dirección, a pesar de que ella conoce usos acrisolados de simulaciones en educación superior tales como las simulaciones y los laboratorios virtuales. Juan hizo uso con poco sentido educativo de las TIC, pero se permitió dudar de la estructura de su enseñanza. El resultado principal de este estudio fue la propuesta de un modelo de creencias y usos de las TIC en prácticas de enseñanza universitaria que explica la integración de TIC como un continuo en el que primero surgen dudas, luego propuestas y finalmente tiene lugar la integración de las tecnologías.

Chen (2008) realizó un estudio con un enfoque mixto para descubrir los factores que afectan a la integración del uso de internet en las clases de 311 profesores de inglés de nivel superior del área norte de Taiwán; de los 311 participantes, sólo 22 se incluyeron en la parte cualitativa. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta y una entrevista. A pesar de que la mayoría de las respuestas de la encuesta fueron vía internet (en línea), la encuesta también se entregó en papel para incrementar los rangos de respuestas, y obtener una muestra aleatoria más grande. La entrevista duró de una hora a hora y media y consistió en 10 preguntas abiertas. Las respuestas fueron digitalmente grabadas, transcritas textualmente y después traducidas a inglés para el análisis de los datos. En este estudio, se encontró que los maestros son más propensos a utilizar herramientas de internet o a intentar con nuevos modelos innovadores cuando reciben el entrenamiento para utilizarlas; sus actitudes hacia el uso de internet pueden cambiar y resultar

en cambios subsecuentes del comportamiento después de recibir entrenamiento. Además, una vez que los maestros tengan una actitud positiva hacia el uso de internet, entonces creerán en el uso de internet tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, lo que afectará sus percepciones y competencia en el uso de computadoras en sus prácticas.

Valerio y Paredes (2008) condujeron un estudio cuantitativo con el objeto de evaluar el uso y manejo de las TIC en los docentes universitarios de la carrera de Arquitectura de la Universidad Veracruzana y cómo se aplican en los procesos de enseñanza. Los participantes en este estudio fueron un total de 54 profesores, 32 de la universidad de Córdoba y 22 de la facultad de Contaduría y Administración. El instrumento utilizado para la recolección de datos de este estudio fue el cuestionario. Los resultados de esta investigación mostraron que los profesores de la Universidad Veracruzana desconocen el modelo educativo que pretende impulsar la Universidad, el cual se supone un uso menos tradicional de las TIC. También se encontró que los profesores tienen un conocimiento pedagógico escaso, la mayoría son profesores improvisados con un interés más centrado en la formación disciplinar. Los profesores utilizan la computadora para establecer comunicación con sus estudiantes, ofrecer tutela y para preparar sus clases con herramientas de presentación de información y procesadores de texto; esto denota poca penetración de los usos de las TIC en su práctica docente. Los profesores están animados con los recursos materiales y el apoyo institucional con el que cuenta actualmente. Muestran además un conocimiento amplio de las posibilidades de que disponen. Creen que las TIC serán muy importantes en el futuro modelo a implementar lo que mostró un futuro alentador para el modelo educativo que pretende implementar la Universidad Veracruzana.

Pons y Salinas (2008) realizaron un estudio cuantitativo con el objetivo de dar a conocer el nivel de formación y capacitación en tecnológica de los alumnos y profesores de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) de las Islas Baleares, España. El instrumento utilizado para recolectar los datos fue el Cuestionario de Competencias tecnológicas de los alumnos de secundaria y bachillerato (COTASEBA), el cual permite obtener información acerca del nivel de formación y capacitación tecnológica en las TIC que poseen los alumnos de secundaria y bachillerato. Algunos hallazgos de esta investigación son los siguientes: 93% de los profesores tiene computadora en casa y en cuestión de conexión a internet ningún profesor señaló no tenerla. El 56% de tiene internet en casa y en su centro de trabajo. Los profesores se autovaloraron de manera general como moderadamente competentes en el uso de TIC. Los ítems en los que señalaron no sentirse competentes son los que hacen referencia a bases de datos, calculadora científica de la computadora, creación de clips de audio, diseño de páginas web, coordinación de actividades en grupo por internet, envío de documentos por FTP,

elaboración de grupos de instrucciones y juzgar y hacer aportaciones de producciones multimedia elaboradas por otros. No obstante, se consideraron competentes en los ítems que se refieren a la conexión de hardware y equipos multimedia, las técnicas del teclado para conseguir signos alfanuméricos y de puntuación, uso de procesadores de texto, navegación por internet, búsqueda avanzada por internet, uso de correctores ortográficos, guardar y recuperar archivos y la búsqueda de una palabra en un texto mediante el buscador del programa.

Rodríguez y Padilla (2007) condujeron un estudio mixto en la Universidad de Guadalajara con el objetivo de conocer el grado de alfabetización digital y conocimientos informáticos en la comunidad de profesores. La muestra estudiada fue intencional y consistió en 860 profesores. La estrategia de recolección de datos para la parte cuantitativa fue la encuesta. Los resultados mostraron que el 90.81% de los profesores cuenta con una computadora en casa. El 79.2 dijo tener conexión a internet en casa. El 59.41% señaló contar con una computadora en su departamento para trabajar durante su jornada laboral. En relación con las habilidades básicas en el manejo de las TIC, 32.33% de los profesores dijo que su nivel de competencia para hacer búsquedas en internet es avanzado, 22.09% señaló tener una habilidad media y 20.23% indicó tener habilidades básicas. En relación con las habilidades para el manejo de programas de uso común, el porcentaje más alto de profesores que dijo tener un nivel avanzado, es para el uso de Word, seguido de Excel y en tercer lugar Power Point. Un porcentaje alto (64%) de los profesores que manifestó acceder regularmente a internet, lo hace para la búsqueda de materiales para sus cursos a través de los buscadores Google, Yahoo u otros, a pesar de que son poco confiables; en cambio, acceden poco a bases de datos, libros y revistas electrónicos disponibles en la biblioteca digital. A pesar de que la mayoría de profesores cuenta con equipo de cómputo propio y con una conexión a internet, más del 80% de ellos indicó la necesidad tener necesidad de conocimientos y habilidades de software que apoyen su trabajo.

Maroto (2007) realizó un estudio cuantitativo con la intención de describir el grado de penetración de las nuevas tecnologías en el desarrollo de la actividad de los docentes de la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Alcalá. La muestra se obtuvo de manera intencional, se seleccionaron 100 profesores de los cuales solo 60 regresaron los cuestionarios. Los resultados mostraron que El 86,7% de los profesores parece inclinarse por las clases presenciales y el 73.3% se apoya de medios gráficos o visuales como las diapositivas o las transparencias. Solo el 18.3% de los profesores usan programas o paquetes informáticos en sus clases. Únicamente el 15% utiliza siempre los medios informáticos o internet en sus clases y más del 20% nunca los usa. Los recursos digitales más utilizados son la

consulta de páginas web, utilización de correo electrónico y uso de intranet, quedando más lejos otros usos como el teletrabajo o el uso de extranet. Los servicios usados con mayor frecuencia son la transferencia de archivos y los foros de discusión, listas de distribución, chat y videoconferencias. Los profesores mencionaron que son con frecuencia, las propias limitaciones o carencias de las escuelas las que provocan que se vean obligados a optar por una enseñanza tradicional y las que imposibilitan la incorporación de métodos más innovadores en sus asignaturas. Las causas por las que, según los profesores, aun no integran las tecnologías a su práctica docente son: el difícil acceso, la no necesidad, el gasto excesivo que suponen.

Hamid (2001) condujo un estudio cualitativo de caso para conocer las creencias de los profesores y de qué manera afectan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Para este estudio se reclutaron profesores de tres asignaturas diferentes, fueron 31 maestros de ciencias, matemáticas e inglés de tres secundarias de Kuala Lumpur y Putrajaya, Malaysia. Las fuentes principales de datos fueron los grupos focales, análisis documentado y los diarios de tres participantes. Los grupos focales fueron utilizados para comprender las creencias subyacentes que influenciaron a los profesores a utilizar las TIC para la enseñanza y el aprendizaje. Todos los grupos fueron grabados y transcritos. Los resultados de este estudio arrojaron que los maestros en general mantuvieron creencias positivas acerca del uso de TIC en educación; a pesar de eso, su concentración en preparar a sus estudiantes para exámenes nacionales los llevó a ver las TIC como herramientas de presentación que podría acelerar o simplificar la entrega del contenido de enseñanza. Sin embargo, un análisis más profundo mostró que los maestros con menos experiencia en las tres asignaturas, utilizaron TIC en muchas más variadas formas que los maestros con mayor experiencia. Estos maestros más jóvenes utilizaron blogs, e-mails, grupos en línea, enseñanza en línea, YouTube, Skype y películas, mientras que sus colegas con mayor experiencia prefirieron emplear el tradicional método de enseñanza-aprendizaje estilo lectura mediante el uso mayormente de presentaciones en PowerPoint y los componentes del curso.

La literatura revisada, como se mencionó anteriormente, se encuentra dividida en dos secciones, la primera incluye los estudios relacionados con las creencias pedagógicas y la segunda aquellos relacionados con el uso de tecnologías educativas. A pesar de que este estudio se enfocó en profesores de inglés de nivel superior, no toda la literatura encontrada es acerca de profesores de inglés de dicho nivel académico; sin embargo todos los estudios están dentro de las temáticas abordadas.

En relación con las creencias pedagógicas se encontraron ocho estudios de corte cualitativo, cuatro cuantitativos y un estudio mixto. Entre los estudios cualitativos se encontró

uno realizado en Turquía con profesores de inglés en nivel preparatoria; uno en Venezuela con profesores de distintas disciplinas de una universidad; dos hechos en Chile en nivel primaria, en uno de ellos se trató de profesores de inglés y en el otro de profesores de distintas asignaturas; uno realizado en los Estados Unidos con profesores de primaria; uno en Colombia con profesores practicantes de lengua foránea en una universidad. Solo dos estudios realizados en Chile coinciden con la delimitación de esta investigación: ambos fueron hechos con profesores de inglés de nivel superior.

Entre los estudios de corte cuantitativo se encontró uno realizado en China hecho con profesores practicantes de chino, inglés, y otras disciplinas en nivel preparatoria; uno hecho en Taiwán con profesores de primaria; y uno en el estado de Yucatán, México hecho con profesores de nivel superior de distintas disciplinas. Solo se encontró un estudio mixto, el cual se realizó en el estado Morelos, México con profesores del área de ciencias de la salud.

En relación con el uso de Tecnología educativa se encontraron cinco estudios cualitativos, siete estudios cuantitativos y cuatro estudios mixtos. Entre los estudios cualitativos se encuentra uno realizado en Malasia con profesores de matemáticas, ciencias e inglés; uno realizado en Argentina con profesores de primaria, uno hecho en Chile con una profesora que había impartido clases de historia, geografía, educación en el nivel medio superior; otro realizado en Brasil y Ecuador con profesores de derecho y filosofía en nivel superior, y un estudio realizado en México con profesores de distintas disciplinas de nivel preparatoria.

Entre los estudios cuantitativos se encontró uno hecho en Taiwán con profesores de inglés de nivel medio superior, otro realizado en Argentina, Chile, Costa Rica y México con profesores de nivel básico; otro en hecho en Argentina, Colombia, España, República Dominicana, Venezuela y México con profesores de distinta disciplinas de nivel superior, dos realizados en España: uno en las Islas baleares enfocado a nivel académico básico y otro en la universidad de Alcalá, también se encontraron dos estudios realizados en la universidad de Veracruz, ambos hechos con profesores de nivel superior.

Los estudios mixtos encontrados son los siguientes: uno hecho en Chile con profesores de inglés de preparatoria, otro hecho en Taiwán con profesores de inglés de nivel superior, y dos realizados en México, uno con profesores de tiempo completo de distintas disciplinas de la Universidad de Morelos y otro con profesores de la universidad de Guadalajara.

Como puede observarse, se han hecho algunos estudios en México tanto en el tema de creencias pedagógicas como en el de uso de tecnología, sin embargo son pocos los que han sido enfocados en profesores de inglés de nivel superior. Las únicas investigaciones que se encontraron en México dentro de la temática “creencias pedagógicas” fue una realizada por

Canto y Burgos (2010) en el estado de Yucatán con profesores de diferentes áreas disciplinares de la Universidad Autónoma de Yucatán y otra realizada por Cruz (2008) con profesores del área de nutrición y ciencias de los alimentos de la Universidad Iberoamericana.

En relación con los estudios hechos en México acerca del uso de TIC, se encontraron algunos realizados con profesores de distintas disciplinas: Valerio y Paredes (2008) y Morales y Ramírez (2015) en la Universidad de Veracruz, Torres, et al. (2010) en la Universidad Autónoma de Morelos, Rodríguez y Padilla (2007) en la Universidad de Guadalajara. También se encontraron estudios en los cuales se incluyó a México entre otros países, uno de ellos es el de Cabero (2014), el cual se hizo con profesores de nivel superior sin distinción disciplinar y el de Light, et al. (2010), el cual se enfocó en profesores de diferentes disciplinas en el básico.

La relevancia de este estudio la determina, por lo tanto, la escasez de estudios sobre las temáticas mencionadas en México enfocadas en docentes de inglés de nivel superior y, más específico aún, su ausencia en el estado de Quintan Roo. El presente estudio abarca todas las escuelas de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco, por lo tanto se realizó bajo el enfoque cuantitativo, esto permitirá conocer la situación de los profesores de inglés en cuanto a sus creencias pedagógicas y la relación que esta pudiera tener con el uso que hacen de la computadora y la conexión a internet.

Hasta aquí se han presentado estudios relacionados con las creencias pedagógicas y con el uso de las tecnologías educativas, a continuación se presenta el marco teórico en el cual se describen las perspectivas teóricas bajo las cuales se realizó la presente investigación.

2.1.3 Perspectiva teórica

De acuerdo con Balestrini (1998 p. 32), el marco teórico “*es el resultado de la selección de aquellos aspectos más relacionados con el cuerpo teórico – epistemológico que se asume, referidos al tema específico elegido para su estudio. De allí, que su racionalidad, estructura lógica y consistencia interna, van a permitir el análisis de los hechos conocidos, así como, orientar la búsqueda de otros datos relevantes.*” (Arias, 1999, p. 14). Además, el marco teórico puede organizarse en función de los temas que componen la temática tratada o de las variables que serán analizadas,

La perspectiva teórica de esta investigación la compone la teoría de las cinco perspectivas de la enseñanza para adultos de Pratt (2002) y el modelo de acceso a las tecnologías de Van Dijk (2005). La primera se consideró pertinente ya que incluye no solo las acciones de los profesores, sino también sus intenciones e ideas acerca de la enseñanza, eso permite identificar de manera más acertada el tipo de pedagogía a la que los profesores se adscriben.

La segunda perspectiva teórica se consideró pertinente debido a que toma en cuenta la motivación, la cual es uno de los principios más importantes de la pedagogía, en este caso se estudia las creencias de los profesores. A continuación se describen las premisas de las teorías mencionadas.

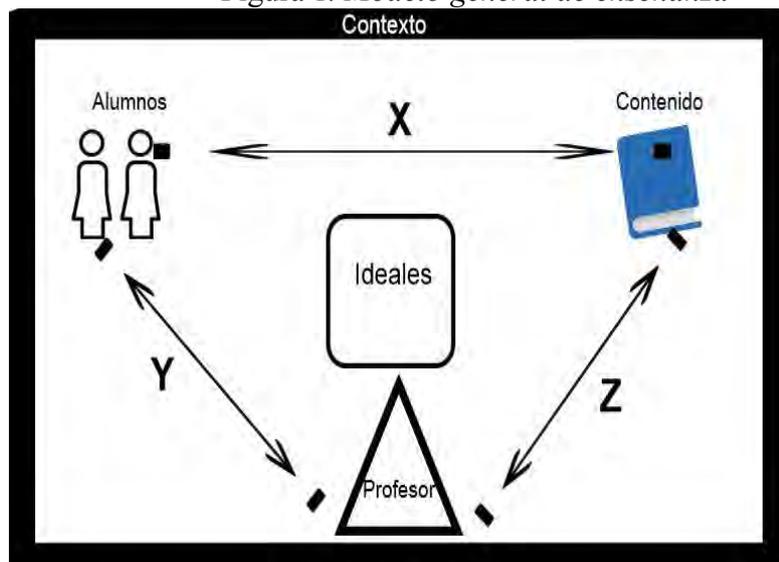
2.1.3.1 Teoría de perspectivas de enseñanza de Daniel Pratt

El modelo de creencias pedagógicas de Pratt (2002) es resultado de una investigación hecha con 250 profesores adultos de Canadá, China, Hong Kong, Singapur y los Estados Unidos. El propósito fue entender qué significa enseñanza en estas partes del mundo. De las respuestas de los docentes se obtuvieron las siguientes cinco perspectivas cualitativas de enseñanza más comunes: de transmisión, de aprendizaje, de desarrollo, de formación y de reforma social. Estas perspectivas son en realidad formas legítimas de enseñanza que corresponden a la manera de pensar, actuar y creer acerca de la enseñanza de adultos.

Pratt (2002) menciona que no existe ninguna base sobre la cual podamos asumir que existe una sola perspectiva universal para la enseñanza de adultos. La evidencia filosófica y la empírica argumentan lo contrario. Lo que se requiere es una pluralidad de perspectivas de enseñanza que reconozca la diversidad existente entre docentes, alumnos, contenidos, contextos, ideales y propósitos. La enseñanza de adultos y la enseñanza de nivel superior es pluralista en propósito y en procedimiento, en contexto y en contenido y con respecto a lo que se considera enseñanza efectiva. Sin embargo, debemos reconocer que sin un consenso o marco organizativo para considerar la enseñanza efectiva de adultos podríamos llegar a un callejón sin salida.

Una manera de acomodar la diversidad mencionada dentro de un marco común de referencia es a través del modelo general de enseñanza ilustrado en la figura 1.

Figura 1. *Modelo general de enseñanza*



Fuente: Elaboración propia a partir de Pratt (2002)

Este modelo contiene cinco elementos (docente, alumnos, contenido, contexto e ideales) y tres relaciones (líneas X, Y, y Z) que tienen lugar en el proceso de enseñanza. En la investigación realizada por Daniel Pratt cada uno de estos elementos sirvió como tópico potencial para entrevistar a los profesores acerca de sus perspectivas de enseñanza. Algunos profesores hablaron más sobre sus estudiantes, mientras que otros hicieron más énfasis en su asignatura o contenidos.

La mayoría de las personas mostraron disponibilidad para hablar de cada uno de los elementos del modelo, sin embargo lo hicieron en diferentes niveles de claridad y compromiso, a excepción del elemento “ideales”. Parece ser que la mayoría de los profesores entrevistados expresaron sus ideales de manera implícita, como valores dados por sentados. De manera opuesta, los profesores que sostenían una perspectiva de reforma social fueron muy claros y puntuales al hablar sobre sus ideales.

Las relaciones entre los elementos del modelo general proporcionaron otro camino importante para entrevistar a los profesores acerca de sus perspectivas (líneas X, Y, y Z). Fue claro en la investigación que las personas utilizan diversos medios para involucrar a sus alumnos con el contenido (línea X), prefirieron distintos tipos de relación con los alumnos (línea Y), y sostuvieron diferentes creencias acerca de la credibilidad del contenido que presenta el profesor (línea Z).

Las entrevistas realizadas a los profesores revelaron que sus perspectivas de enseñanza están ancladas sólo a combinaciones y relaciones de los elementos del modelo general. Ninguno

de los 250 profesores sostuvo todos los elementos y relaciones con la misma importancia, en lugar de eso, sus comentarios revelaron que estaban más comprometidos únicamente con combinaciones mezcladas de acciones, intenciones y creencias.

La palabra compromiso la define Daniel Pratt como el sentido de lealtad, deber, responsabilidad u obligación asociado a uno o más elementos del modelo general de enseñanza. Este compromiso es revelado por la manera que una persona enseña (sus acciones), lo que los profesores trata de alcanzar (intenciones) y las declaraciones del por qué esas acciones e intenciones son razonables, importantes y justificables (creencias).

Estas perspectivas de enseñanza propuestas por Daniel Pratt no son mejores unas de otras ni son parte de un continuo, son formas totalmente independientes de pensar y actuar en la práctica docente. En cada una de ellas existen elementos combinados del modelo general en distintos grados de importancia. A continuación se describen cada una de ellas.

Perspectiva de Transmisión

En esta forma de concebir a la enseñanza el profesor es actor principal, es el único responsable de transmitir el conocimiento y habilidades de manera efectiva desde una fuente (él mismo o el libro). De parte de los alumnos sólo se necesita disposición de aprender. El profesor es el experto y la fuente única de conocimiento, él decide cuál es la manera más adecuada de presentar el contenido a los alumnos. La evaluación en esta perspectiva de enseñanza requiere que el alumno reproduzca o describa ese conocimiento. La relación principal dentro de esta perspectiva de enseñanza es la de profesor-contenido.

Para que un profesor con esta perspectiva teórica sea efectivo debe tener los contenidos de su asignatura muy bien organizados y estructurados de manera sencilla. Esta perspectiva de enseñanza es más efectiva para áreas de conocimiento de naturaleza jerárquica, es decir, en las que el nuevo conocimiento se construye sobre una base establecida de aprendizaje previo, en la que el objetivo es adquirir un cuerpo de conocimientos o habilidades que puedan ser enseñadas paso a paso. Algunos ejemplos de este tipo de contenidos estructurados son: matemáticas, gramática, música, plomería y electrónicos.

Perspectiva de Aprendizaje

El docente enfrenta al alumno con la realidad después de haber recibido su dirección. El propósito del profesor es que el alumno pueda utilizar el conocimiento en la vida real, para ello va reduciendo su dirección conforme el alumno va madurando. El alumno ya no es un simple receptor de información y comparte la responsabilidad de su aprendizaje con su profesor. La base del aprendizaje es la práctica.

Desde esta perspectiva el aprendizaje es una combinación del producto esperado y el proceso que se requiere para conseguirlo. El producto es un cambio en la calidad de nuestra comprensión o esquemas mentales. El proceso es el ensayo, construcción, revisión e integración de esquemas dentro de contextos de aplicación, aunado a esto, dicho proceso y producto es continuamente transformado por el contexto social.

Perspectiva de desarrollo

Se relaciona con el constructivismo, ya que el énfasis está en la manera de pensar, razonar y juzgar de los alumnos. Ellos desarrollan sus conocimientos poco a poco haciendo conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas y el conocimiento nuevo al que se enfrentan. La responsabilidad del docente en este proceso debe ser casi nula. Esta perspectiva supone que los alumnos construyan poco a poco un conocimiento cada día más complejo.

Daniel Pratt tomó una serie de principios acerca del aprendizaje de los trabajos de Ramsden (1988), Marton, Hounsell & Entwistle (1984) y Schmidt (1993). Estos siete principios describen de manera general la naturaleza de la perspectiva de desarrollo:

- El conocimiento previo es un elemento clave para el aprendizaje.
- El conocimiento previo debe ser activado.
- Los alumnos deben estar activamente involucrados en la construcción de significados personales. Los enlaces son más importantes que los elementos.
- Construir más, y más fuertes enlaces demanda tiempo.

- El contexto proporciona pistas importantes para el almacenamiento y recuperación de información.
- La motivación intrínseca está asociada a profundos enfoques al aprendizaje. B. La motivación extrínseca y la ansiedad están relacionadas con enfoques superficiales al aprendizaje.
- La enseñanza debe ser dirigida hacia la reducción gradual de importancia del apoyo del profesor.

Perspectiva de formación

El docente debe de ser sensible a las emociones de los estudiantes. Algunas veces, los profesores no se dan cuenta que con sus acciones o palabras pueden hacerle daño a un alumno y afectar su sentido de autoeficacia y autoestima y eso podría afectar el desempeño del alumno en clase. En esta perspectiva de enseñanza el docente tiene fe en sus estudiantes y los ayuda a madurar. Esto no quiere decir que el profesor no exija esfuerzo de los estudiantes, sino que simplemente agrega la parte afectiva a sus prácticas.

Muchos profesores adquieren experiencia personal de los estados emotivos asociados al aprendizaje tomando asesorías personales o terapia de grupo. Otros profesores optan por la meditación o buscan ayuda de colegas con experiencia. Cada uno de estos métodos ayuda al profesor a transformarse y mantenerse emocionalmente receptivo hacia las emociones y autoestima de los estudiantes.

Reforma social

En esta perspectiva los docentes están más interesados en crear una mejor sociedad y ven sus prácticas docentes como una contribución a ese fin. El profesor busca formar estudiantes críticos de la sociedad en la que viven. Los alumnos no sólo adquieren el conocimiento, sino que deben ser capaces de cuestionarse por qué se les enseña y a qué intereses responde.

Los reformadores sociales no enseñan de una sola manera, tampoco sostienen una variedad de visiones distintivas acerca del conocimiento en general, el contenido específico que enseñan, sus estudiantes, o de su propio rol como profesores; todos estos factores dependen del ideal en particular que guía sus acciones.

Es una de las referencias que orientan esta investigación ya que obtuvo las 5 perspectivas de enseñanza más representativas de un grupo de 250 profesores de distintos países. Estas perspectivas de enseñanza talvez no son representativas del contexto en el que se realizó este estudio, ya que Daniel Pratt solo se enfocó en el contexto europeo para el diseño de su teoría, sin embargo, de acuerdo con la revisión de literatura revisada estas perspectivas son similares a las referidas por la investigación educativa sobre este tema. La literatura revisada fortalece esta declaración ya que no se encontró algún estudio que hiciera referencia a algún estilo sin relación a los mencionados por Daniel Pratt. Estas perspectivas son representativas de los principales métodos de enseñanza y estilos de enseñanza a las que hasta hoy la mayoría de profesores se adscriben.

La teoría de perspectivas de enseñanza de Daniel Pratt es aplicable a esta investigación ya que uno de sus objetivos es identificar las perspectivas de enseñanza de los profesores. Para tal objetivo, se necesitará conocer las creencias, propósitos y acciones de los profesores de inglés del municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo, México, para poder agruparlos en alguno de los cinco tipos de enseñanza propuestos por Pratt (2002).

Las perspectivas de enseñanza propuestas por Pratt se componen por las creencias de los profesores, sus intenciones y sus acciones. Él menciona que estos tres elementos no necesariamente se corresponden al mismo grado, es decir, un docente puede tener determinadas creencias e intenciones, pero éstas algunas veces no corresponden con sus acciones en el aula, es decir, los profesores podrían mostrar más de una perspectiva de enseñanza o una mezcla de ellas. Esto podría explicar los diferentes usos que hacen los profesores de las tecnologías en el aula. A continuación se presenta el modelo de acceso a las tecnologías propuesto por Van Dijk

(2005), quien explica de una manera gradual el proceso que se sigue para hacer un uso óptimo de las tecnologías.

2.3.1.2 Modelo de acceso a las tecnologías de Van Dijk

Van Dijk (2005) sugiere un modelo de acceso a las tecnologías partiendo del fenómeno conocido como brecha digital. El concepto brecha digital es una metáfora que se utiliza para entender mejor la desigualdad de acceso a las tecnologías. Al conocer qué es una brecha, podemos entender fácilmente que el concepto brecha digital se refiere a una división entre un grupo que utiliza las tecnologías digitales y otro que no lo hace.

La utilización de la metáfora también ha traído consigo algunas confusiones: la primera es que sugiere una simple separación entre dos grupos claramente divididos, por un amplio intervalo entre ellos, cuando en realidad es una distribución tripartita, en la que en un extremo se encuentra la élite de la información, en otro extremo los analfabetas digitales y en entre esos dos grupos la mayoría de la población que, de una u otra manera tienen acceso y utilizan la tecnología digital.

La segunda confusión es la idea de que la brecha digital es irremediable, es decir, que la desigualdad en el acceso a la tecnología permanecerá por siempre.

La tercera confusión podría ser la impresión de que la división se trata de desigualdades absolutas, como la de incluidos y excluidos, cuando en realidad la mayoría de desigualdades de acceso a la tecnología son de tipo relativo, es decir, que algunas personas acceden más rápido que otras a las tecnologías y que algunas personas poseen más hardware, software y habilidades que otras.

La cuarta confusión es la impresión equivocada de que sólo existe una brecha digital, en realidad existen muchas brechas que corren en paralelo a cuatro tipos consecutivos de acceso que son las brechas motivacionales, físicas, de habilidades y de uso. Otra idea errónea es que la brecha es una condición estática, ya que todos los tipos de acceso están en movimiento constante.

Van Dijk plantea que la brecha digital no es un problema tecnológico sino un problema social y político. Este autor utiliza un enfoque relacional para explicar la desigualdad de acceso a las computadoras y la conexión a internet, en este enfoque, la unidad principal de análisis son

las posiciones sociales y culturales de las personas y las relaciones entre ellos. Para Van Dijk la desigualdad no es principalmente una cuestión de atributos individuales sino de diferencias categóricas entre grupos de personas.

El argumento medular de la brecha digital establece relaciones entre los estados de cuatro situaciones, en un proceso que crea, en algún grado, desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales:

1. Un número de desigualdades categóricas personales y posicionales en la sociedad.
2. La distribución de recursos relevantes a estos tipos de desigualdades.
3. Un número de tipos de acceso a las TIC.
4. Un número de campos de participación social.

Dentro de un proceso sucede de la siguiente manera: 1 y 2 son las causas de la desigualdad de acceso a las computadoras e internet, 3 es el fenómeno a explicar, y junto con el 4 son la consecuencia potencial de todo el proceso. El 4, de igual manera, retroalimenta a 1 y 2, ya que el grado de participación en distintos campos de la sociedad cambiará las relaciones de las diferencias categóricas y la distribución de recursos. Una quinta situación que determina el tipo de desigualdad se integra como un factor colateral: las características de las TIC. Todo el proceso puede resumirse de la siguiente manera:

- Las desigualdades categóricas en la sociedad producen una distribución desigual de recursos.
- Una distribución desigual de los recursos ocasiona un acceso desigual a las tecnologías digitales.
- Un acceso desigual a las tecnologías digitales también depende de las características de estas tecnologías.
- Un acceso desigual a las tecnologías digitales provoca participación desigual en la sociedad.

La participación desigual en la sociedad refuerza las desigualdades categóricas y la distribución desigual de los recursos.

Van Dijk (2005) hace una división conceptual del término “acceso” en 4 tipos específicos y consecutivos de acceso a las tecnologías digitales, computadoras, y conexión a internet. Estos tipos de acceso son: acceso por motivación, acceso material o físico, acceso por habilidad y acceso por uso. A continuación se presenta una síntesis de la investigación realizada por dicho autor.

Acceso por motivación

La motivación es la condición inicial de todo el proceso de acceso y apropiación de las tecnologías. La motivación influye en las decisiones de comprar una computadora y una conexión a internet, aprender las habilidades necesarias para operarlas y utilizar sus aplicaciones. Existen personas que no tienen tecnologías y personas que no quieren tenerlas. Las principales razones por las que estas personas no tienen acceso a las tecnologías son: no tener necesidad u oportunidades significativas de uso, no tener tiempo o no gustarles, rechazo, falta de dinero y falta de habilidades.

Uno de los errores más grandes en la investigación de la brecha digital es la suposición de que los usuarios de las tecnologías son incluidos o excluidos. Analizando a aquellos que no las utilizan se comprendió que muchos de ellos algunas veces utilizan las computadoras y algunas veces no, y que algunas veces se conectan a internet y otras no.

Otra equivocación es pensar que los no usuarios son solitarios, sin embargo, muchos de ellos tienen acceso a una computadora e internet a través de familiares, amigos o en lugares públicos. Los no usuarios de tecnologías digitales se clasifican en intermitentes, desertores, evasores de la red y desconectados por completo. Van Dijk describe estos no usuarios utilizando datos de las encuestas aplicadas en los siguientes estudios: Pew Internet and American Life Project realizado por Lenhart et al. (2003), NTIA (2000) y el estudio longitudinal 1995-2000 realizado por Katz and Rice (2000).

Usuario intermitente

Son las personas que hacen uso esporádico de la tecnología debido a malas experiencias con ese uso. Algunas de las razones que estas personas dieron para justificar su escaso uso de la tecnología estuvieron relacionadas con crimen en línea, privacidad y la seguridad de los niños. Este tipo de no usuarios de las tecnologías integran un grupo desproporcionalmente de jóvenes, solteros, estudiantes, minorías, trabajadores de medio tiempo, usuarios de internet novatos, con nivel de ingreso y académico bajos.

Usuario desertor

Son las personas que más o menos abandonaron la conexión a internet de manera voluntaria o involuntaria. Las cinco razones por las que estas personas dejaron de utilizar la computadora y la conexión a internet están relacionadas a problemas con el acceso físico, costo, dificultad para utilizarlas, falta de interés y falta de tiempo. Estas personas manifestaron que no cuentan con apoyo de otras personas cuando requieren ayuda, que sienten no tener control sobre sus vidas y tienen una actitud negativa hacia la sociedad. Esto son indicadores claros de problemas relacionados con la motivación.

Evasor de la red

Estas personas son las que más presentan problemas motivacionales explícitos. La mayoría de estos pertenecían al grupo de conectados a internet y muchos de ellos incluso pertenecen a la élite social. Al menos una parte de este grupo pide a otros de sus miembros o empleados buscar información en internet o enviar y recibir mensajes electrónicos de su parte. Otra parte de estas personas dicen estar orgullosos de nunca haber utilizado internet o declararon la falta de tiempo y de interés como sus razones más importantes para no utilizar la tecnología. Gran parte de este grupo se compone de padres que les dejan el uso de la red a sus hijos y nunca aprenden a utilizarla por sí mismos. Otro motivo por el que estas personas evaden el uso de la tecnología es para evitar pasar un momento vergonzoso.

Los desconectados por completo

Este grupo nunca ha utilizado internet y no convive con personas conectadas a la red. El común denominador de este grupo es el aislamiento, les hacen falta las relaciones sociales que los motivarían a conectarse a la red. Otras de sus características son que tienen un bajo nivel

académico, tienen bajos ingresos, tienden a ser mayores que cualquier otro no usuario y hay una clara mayoría de mujeres.

La motivación, entonces, podría determinar la frecuencia con la que los profesores hacen uso de la computadora e internet. Es probable que los profesores de inglés de nivel superior en Othón P. Blanco que podrían considerarse desconectados, en realidad hagan un uso intermitente de la computadora, que sean desertores, o evasores de la red. No se descarta también la posibilidad de que algunos profesores de alta edad nunca hayan utilizado alguna computadora.

Acceso material o físico

Después de haber alcanzado la motivación necesaria para acceder a las TIC, el problema se presenta cuando uno tiene que aprender a utilizar el hardware y el software. En este punto el individuo compra una computadora y una conexión a internet. No necesariamente tienen que comprarse un equipo para alcanzar el acceso físico, también el acceso a equipos de amigos o equipos públicos se considera acceso físico. Muchas personas piensan que la brecha digital se cerrará tan pronto como cada persona tenga acceso a una computadora y a una conexión a internet, sin embargo, éste es sólo el punto en el que otras brechas más profundas se abren.

La definición de acceso físico o material a tecnologías digitales es, de manera limitada, poseer o tener acceso a una PC y una conexión a internet. Esto puede tener lugar en las siguientes locaciones: el trabajo, la escuela, lugares públicos, en casa o en movimiento.

La evolución de la difusión de las computadoras y la conexión a internet va del acceso en el trabajo y escuelas al acceso desde casa. En el punto medio de esta evolución se encuentran los lugares públicos, los hogares de los vecinos, de los familiares y de los amigos. La etapa final de esta evolución es el acceso ubicuo en todos los lugares antes mencionados. Sin embargo, los países en desarrollo aún se encuentran en la primera etapa de esta evolución con un acceso limitado a la computadora en el trabajo y en la escuela y mayormente en lugares públicos.

Otra característica importante del acceso físico o material es el tipo de computadora y tipo de conexión a Internet. Esto debido a que no es la misma experiencia tener acceso a internet a través de una computadora obsoleta que hacerlo a través de una computadora de última generación. De la misma manera no es igual una conexión internet de 25 a 56 kilobytes con

módem conectado a la red telefónica, que tener acceso a internet de banda ancha vía cable, satélite o DSL.

Entre 1988 y 2001 estadísticas han mostraron una diferencia importante en el acceso físico a las computadoras e internet. Las diferencias fueron establecidas en relación con el ingreso económico y académico de las personas, su ocupación, lugar de residencia, edad, sexo y grupo étnico al que pertenecen.

El factor que se menciona como más relevante en el acceso físico a la computadora e internet es el ingreso económico, seguido del nivel académico y la ocupación. Sin embargo, el factor económico parece ser más determinante en los países en desarrollo que en los países desarrollados.

Considerando los recursos necesarios para el acceso material, indudablemente es necesario considerar el ingreso económico, pero existen otros recursos necesarios que determinan este acceso, tales como las disposiciones cognitivas (conocimiento técnico y habilidades) y los recursos sociales (redes sociales). Una encuesta realizada en Holanda en 1988, reveló que las características cognitivas son el principal recursos que determina la adquisición de tecnologías, los recursos materiales el segundo factor, y los recursos sociales el tercero. A continuación se presenta una breve explicación de cada uno de estos recursos.

Recursos temporales

Son importantes para el acceso por motivación y el acceso por uso; sin embargo, por alguna razón, las personas con menos recursos de este tipo; es decir, aquellos con trabajos demandantes, estudiando, o con hijos, por lo regular son los que poseen computadoras y conexión a internet. De manera contraria, las personas con excesos de tiempo libre (desempleados y retirados) tienen acceso material limitado; sin embargo, el excedente de tiempo de este grupo de personas motiva a algunos de sus miembros a comprar una computadora y una conexión a internet. Los recursos materiales no sólo hacen referencia al salario percibido, también lo hacen a la disponibilidad de hardware, software y servicios con los que cuenta el individuo, así como a las oportunidades que tiene de utilizarlos en el trabajo o en la escuela.

Recursos cognitivos

Son los conocimientos y habilidades necesarias para operar la computadora y la conexión a internet de manera satisfactoria. Las personas también requieren conocimientos de computadoras y conexiones de internet para poder comprar el hardware, software y servicios que necesitan, y no productos baratos que al final les ocasionan problemas o no ofrecen lo que ellos necesitan.

Recursos sociales

Son vitales para el acceso material a la computadora e internet. Este tipo de recursos incluye redes sociales de información, comunicación y de apoyo. Si se tienen redes sociales extensas y sólidas, éstas determinarán en gran medida el acceso material.

La relación de esta variable con la presente investigación radica en que los profesores adquieren o se limitan a adquirir una computadora con base en los recursos mencionados que poseen. Un profesor cuyo círculo de amigos o colegas utiliza la computadora e internet seguramente la utilizará también; de igual forma, un profesor que conoce de los elementos que hacen mejor a una computadora y a una conexión a internet, sabrán adquirir lo que necesitan.

Acceso por habilidad

La fase posterior a tener acceso físico a la computadora e internet es tener las habilidades para operarlas. A mayor acceso a estas tecnologías, más esfuerzos específicos son necesarios para aprender a operarlas, esto pudo lograrse a través de la práctica o la educación formal.

Desde la revolución informática en la década de 1970, las computadoras fueron concebidas como máquinas antipáticas y difíciles de utilizar. Sólo los expertos y programadores eran capaces de utilizarlas. Fue hasta la década de los 80s que estas tecnologías se extendieron

hasta los usuarios inexpertos. En 1981 se pensó en el término “Alfabetización informática”, este concepto incorporaba la idea de habilidades especiales necesarias para el uso de la computadora, sin embargo fue un concepto bastante limitado ya que sólo indicaba formas básicas de operar la computadora, tales como encenderla, abrir y guardar una carpeta.

Posteriormente aparecieron conceptos más amplios de las habilidades especiales requeridas para operar la computadora, tales como “Alfabetización informacional, alfabetización digital y alfabetización de los medios”. El primer concepto hace referencia a la habilidad de localizar, reconocer, evaluar y utilizar la información de manera efectiva. El segundo concepto se define como la habilidad de comprender y utilizar información en múltiples formatos provenientes de una amplia gama de recursos cuando son presentados vía computadora. El tercer concepto antecede a los dos primeros y hace referencia un número de habilidades analíticas necesarias para procesar contenidos de los medios de comunicación de una manera crítica.

Van Dijk define habilidades digitales como la colección de habilidades necesarias para operar computadoras y sus redes, buscar y seleccionar información en ellas y utilizarlas para propósitos propios. Dentro de las habilidades digitales se encuentran las habilidades operacionales, informacionales y estratégicas.

Habilidades operacionales

Son aquellas utilizadas para operar el hardware, software y las redes. De hecho, ser capaz de operar una computadora en cierto grado es una condición necesaria para utilizarla. Para algunas aplicaciones solo se requieren algunas habilidades operacionales básicas; sin embargo, no debemos subestimar los problemas que enfrentan las personas mayores, con capacidades diferentes, con educación básica y los obreros, al manejar las más simples operaciones en el teclado.

La definición más extensa, concreta y práctica de habilidades operacionales es provista por los siete módulos de la licencia europea para el manejo de computadora, extendida a la licencia internacional de manejo de computadora. Al pasar cada uno de los siguientes siete módulos, se obtiene la licencia:

- Conceptos de tecnologías de la información

- Uso de la computadora y administración de archivos.
- Procesador de texto
- Hoja de calculo
- Bases de datos
- Presentación
- Información (internet y la World Wide Web) y comunicación (correo electrónico)

Todas estas habilidades son necesarias, sin embargo aún los usuarios expertos no cubren los requisitos necesarios de cada una de ellas. La mayoría de las habilidades digitales no se adquieren por medio de cursos de computación sino a través de la práctica en ambientes sociales particulares del usuario. Esto muestra también que es extremadamente difícil determinar el nivel actual de las habilidades operacionales de una persona.

Habilidades informáticas

Son las habilidades necesarias para buscar, seleccionar y procesar información en la computadora y en internet. Son una colección extendida de habilidades que se dividen en formales y substanciales.

Las habilidades informáticas formales son aquellas necesarias para comprender y trabajar con las características formales de alguna herramienta en particular. Solo algunas de las habilidades informáticas son resultado de cursos de computación, las demás tienen que ser aprendidas a través de la práctica. Estas habilidades se describen a continuación:

- Estar familiarizado con la estructura del archivo de una computadora y de internet.
- Conocer y manejar la estructura de la información de internet en general y un sitio web en particular.
- Emplear la estructura de hipervínculos de internet.
- Saber configurar el diseño y la distribución de las pantallas multimedia.
- Manejar la naturaleza fragmentada de la computadora y las fuentes en internet.
- Conocer acerca de los continuos cambios en los contenidos de la computadora y las fuentes de información de internet.

- Habilidad de leer y escribir en inglés, la mayoría de las fuentes de internet aún usan inglés a pesar de que no es la lengua materna de muchos usuarios.

De manera limitada, las primeras tres de estas habilidades informáticas formales son aprendidas en clases de computación y uso de internet. Sin embargo, las últimas cuatro no son aprendidas por ese mismo medio.

Las habilidades informáticas substanciales se requieren en gran medida de las habilidades intelectuales existentes. Las habilidades substanciales requieren de las siguientes habilidades:

- Aprender a buscar información
- Aprenderá seleccionar información continuamente (no solo operaciones de búsqueda)
- Aprender a editar la información por uno mismo.
- Ser capaz de aplicar una evaluación con calidad de fuentes de información en los archivos de las computadoras y en internet.
- Ser capaz de combinar un número infinito de medios, canales y fuentes individuales.
- Ser capaz de derivar asociaciones y generalizar piezas específicas de información.

Indudablemente estas seis habilidades informáticas substanciales no son específicas para el uso de computadoras y sus redes, también son necesarias para medios impresos y audiovisuales.

Habilidades estratégicas

Son las capacidades para utilizar la computadora y fuentes de la red como medio para lograr metas particulares y para el objetivo general de mejorar la posición social. Sin embargo, no todos los usos de la computadora e internet están orientados a alcanzar alguna meta, ya que se puede tratar también de una rutina diaria o un hábito, o pueden ser utilizados porque profesores, padres o jefes lo demandan. Esta orientación es más común encontrarla en los niveles más altos de las organizaciones de negocios y del contexto académico, que en los niveles bajos. Es más común también encontrar estas habilidades entre personas con un grande círculo de amigos y

de personas involucradas en actividades culturales y políticas, que en personas que muestran un estilo de vida pasivo.

Para saber de qué manera los docentes de inglés de nivel superior utilizan las tecnologías se tendrá que explorar qué uso hacen de ellas. Esta exploración revelará las habilidades digitales con las que cuentan los profesores.

Acceso de uso

Ésta es la etapa final y última meta del proceso total de la apropiación de la tecnología que Van Dijk llama “acceso”. La motivación, el acceso físico y las diferentes habilidades para utilizar la computadora son necesarias pero no son las condiciones suficientes para el uso de las tecnologías. Algunas personas pueden haber pasado por las tres primeras fases de acceso a la tecnología pero no tener la necesidad, ocasión, obligación o tiempo para utilizarlas. Algunos datos obtenidos indican que muchos usuarios habilidosos utilizan sus computadoras y su conexión a internet una o dos veces por semana.

Las características del hardware, software y el contenido que se encuentra en la red son factores causales del modelo de acceso a la tecnología propuesto por Van Dijk. Algunas de estas características apoyan el acceso a la tecnología y otras lo impiden.

Las primeras dos características del hardware y software son la interactividad y la integración. La interactividad, en lo que respecta a medios, significa una secuencia de acciones y reacciones entre un medio y un usuario. Un medio puede ser más o menos interactivo, dependiendo de la disponibilidad y nivel de comunicaciones bidireccionales, sincronía, control y comprensión del usuario que ofrece. La interactividad hace a los medios más atractivos, motivadores, inmediatos y participativos, por otro lado, los hace también más demandantes ya que requieren más recursos cognitivos. Además, los medios pueden ser más o menos integrados en la medida en la que combinan sonido, discurso, o texto con imágenes y datos numéricos y se transforman en multimedia. La combinación de interactividad y la integración multimedia ofrece muchas oportunidades a los usuarios de los medios digitales de que se conviertan en herramientas importantes en todas las actividades de la vida diaria. En particular, permite que las actividades realizadas sin conexión a internet sean remplazadas por actividades realizadas en línea.

A continuación se describen cinco características tecnológicas. Algunas apoyan el acceso por uso a la computadora y la conexión a internet y otras lo impiden.

Complejidad

En la década de 1980 operar el hardware de la computadora, sus periféricos y conectarlos a internet a través de módems era un trabajo muy difícil que requería la asistencia de técnicos expertos. La creación de interfaces gráficas, la invención de la World Wide Web y la simplificación de la conexión a la red fueron grandes pasos para la reducción de esta complejidad. Sin embargo, veinte años después la situación aún parece ser la misma. La computadora como un instrumento técnico, está haciendo su presencia muy notable entre los usuarios y las cosas que intentan lograr, aun es más difícil operar una computadora o tener una sesión de internet que operar un radio o televisión. Es aún más difícil para las personas analfabetas y con capacidades diferentes. A menor tamaño llegue un dispositivo con funciones computacionales, mayores problemas posee. El software y sitios web son muy diferentes en su uso y en la claridad de las estructuras de la información que ofrecen.

Costos

Los precios de los componentes de hardware y software han caído considerablemente desde 1980. Algunas personas creen que los precios se han reducido al grado de que ya no representan un problema de acceso. Sin embargo, en los países en desarrollo sólo una pequeña élite de personas ricas tiene la capacidad económica para tener computadoras privadas y conexión a internet. La mayoría de personas en estos países tiene acceso a la computadora e internet en lugares públicos. En los países desarrollados las computadoras y la conexión a internet se han convertido ya en una de las comodidades comunes del hogar, sin embargo, esto no significa que su costo no siga siendo un impedimento de acceso material o por uso en estos países.

Efectos de la red

Sin duda alguna, la disponibilidad del correo electrónico es la aplicación principal que induce a las personas a tener acceso a internet. Esta aplicación tiene más valor en la medida en que el número de usuarios se incrementa. Hasta que una red ha adquirido un gran número de usuarios, el acceso a ella se hace más atractivo y provechoso e incluso las personas se sienten forzadas conectarse para no ser expulsado de la vida social. Otro efecto es la atracción de usuarios ocasionado por la variedad de aplicaciones que una red ofrece. El incremento de usuarios produce un aumento en las oportunidades de mercado y negocios de la red y una disminución en los precios de las conexiones y servicios. El último efecto es el ocasionado por la difusión de las redes de banda ancha. El acceso por uso ya no es impedido por los costos del tiempo de conexión y la larga espera cuando se enciende la computadora y se accede a internet.

Múltiples facetas

Las computadoras y la conexión a internet muestran diferentes características en el mercado de la tecnología disponible. Existen computadoras disponibles en el mercado de gran capacidad y otras con poca. Cuando estas distintas máquinas son conectadas a las redes pueden alcanzar capacidades que van desde 28 KB a más de 100 MB por segundo.

Al ser multifacéticas, las computadoras y conexión a internet apoyan el acceso a ellas en la medida en la que incrementan las opciones de su uso. Sin embargo, estas características también incrementan las oportunidades de desigualdad de acceso físico y por uso, ya que las aplicaciones disponibles se encuentran desigualmente divididas entre las personas.

Funciones múltiples

La computadora y la conexión a internet son las herramientas más multifuncionales para la información y la comunicación en la historia; entre sus funciones se encuentran las de información, comunicación, transacción, trabajo, educación y entretenimiento; estas funciones se pueden utilizar de forma simple y de forma compleja también. El único competidor en estas funciones es el teléfono, Tan pronto las diferencias entre la computadora y el teléfono inicien a desaparecer, los teléfonos se convertirán en computadoras móviles. Debido a esta complejidad en las funciones de la computadora e internet, estas podrían ser una de las razones causantes de las brechas en acceso por uso.

Características de las TIC

Las características tecnológicas de las TIC que inciden el acceso por uso no sólo son de hardware y software. Cuando las personas interactúan con estas tecnologías también lo hacen con todos los tipos de contenidos disponibles en la red. Algunas de estas características apoyan el acceso por uso y otras lo impiden en algunas categorías de personas.

Habilidad de acercamiento

El contenido que se encuentra en los nuevos medios tecnológicos es más fácil de alcanzar en su producción y uso que en los viejos medios impresos y audiovisuales que se encuentran en librerías y tiendas de discos.

Habilidad de uso

Con respecto a la habilidad de uso las cosas han mejorado desde la década de los 80s, cuando se requería ingresar una larga línea de comandos para llegar a algún archivo o para ejecutar alguna operación. La llegada de la World Wide Web e interfaces gráficas para las computadoras, ha hecho probablemente más para incrementar el acceso por uso que todo las demás mejoras técnicas juntas. Sin embargo, aún hace falta mucho por lograr. La estructura de la información en los sitios Web y las oportunidades de navegación e interacción con los hosts y sus mensajes electrónicos se encuentran en una fase temprana de desarrollo. Muchas personas se pierden al consultar una página web.

Sobrecarga de información

Tener acceso a la información no es un problema pero seleccionar información relevante sí lo es. El problema es aún mayor para las personas con habilidades de información y estratégicas débiles. Administrar la sobrecarga de información en los nuevos medios es una habilidad tan desigualmente distribuida que es directamente responsable de la desigualdad en el acceso por uso en términos de contenido.

Cultura y lenguaje

Los contenidos disponibles en cualquier medio han reflejado la cultura y lenguaje de sus desarrolladores y diseñadores. Las computadoras y el internet iniciaron como una tecnología que mostraba una preferencia por la cultura anglo-sajona. No es sorprendente que, al menos al inicio del desarrollo de estos nuevos medios, sus creaciones no fueron atractivas para las personas de edad avanzada, mujeres, tecno fóbicos, personas con bajo nivel académico, las

minorías étnicas, y en general, a las personas que no hablaban inglés. Las características culturales de los contenidos de los nuevos medios han sido barreras para los accesos por motivación, por habilidad y por uso desde el inicio. Actualmente los contenidos de los nuevos medios ya pueden encontrarse en otros lenguajes tales como chino, japonés, alemán, francés y español.

Falta de información relevante

Entre los países, las personas pueden tener problemas para encontrar las facilidades de información y comunicación que requieren en su propia cultura y de acuerdo a sus necesidades propias. En el año 2000, lo siguientes tipos de información eran muy escasos en las páginas web de los Estados Unidos:

- Información Práctica local: listas locales de empleos y vivienda, programas de entrenamiento para empleos, servicio de guardería a bajo costo, programas públicos para familias, noticias de beneficios públicos, apoyo para la declaración de impuestos, asistencia de inmigración, información de clínicas locales, recursos de seguros de bajo costo.
- Información cultural local: información de la comunidad, sitios especiales para información local étnica y cultural, intereses y actividades.
- Información en un nivel de alfabetización básico: información compuesta y compilada no solo para niños sino para adultos también.
- Contenido multilingüe: información en lenguajes de las minorías producida por ellas mismas.

Acceso condicional

Algunos de los contenidos disponibles en la red en sus primeras etapas de desarrollo son de acceso gratuito, adicionalmente a eso, existen muchos software públicos que pueden descargarse. Estos contenidos gratuitos han llevado a muchas personas a tener acceso a estos

nuevos medios y a percibir su libre acceso como un derecho. Sin embargo existen leyes que protegen los derechos de autor de las personas que desarrollan los contenidos. Estas leyes serán muy efectivas y los usuarios ahora estarán condicionados a pagar para tener acceso a los contenidos de la red. Algunas excepciones las representarán los hackers y expertos de internet.

El uso tiene sus propios determinantes como un factor dependiente, el uso puede ser medido de las siguientes cuatro formas:

Tiempo de uso

El acceso por uso a la tecnología se relaciona con esta investigación en el nivel y calidad de uso que los profesores hacen de las tecnologías. Si ellos se limitan a utilizar las tecnologías como una herramienta de apoyo significará que no han llegado a la fase final de la propuesta de Van Dijk.

Ya que las creencias pedagógicas de los profesores son las que definen la manera de enseñar y la forma de aprender de sus estudiantes, es posible que también puedan tener relación con el uso que hacen de las tecnologías en su práctica docente. El modelo de acceso a las tecnologías de Van Dijk permitirá identificar el grado de acceso a las tecnologías de los docentes, identificar si sus perspectivas de enseñanza comparten alguna relación con su intención de desarrollar las habilidades necesarias para utilizar las tecnologías de manera óptima.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En esta sección se describe el enfoque de investigación que se utilizó para estudiar las creencias pedagógicas de los docentes de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco su relación con el uso de la computadora e internet. También se describe el diseño de la investigación, la población y el instrumento que se utilizó para recolectar los datos necesarios. Se presenta también en esta sección, la definición de las variables.

3.1 Tipo de investigación

Los fenómenos que ocurren en la naturaleza se han estudiado desde distintas corrientes de pensamiento tales como el empirismo, el materialismo dialectico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo, entre otros, que han trazado diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, debido al nivel de similitud de las premisas que las sustentan, estas corrientes de pensamiento han convergido, desde la segunda mitad del siglo XX, en dos enfoques principales: el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), los cuales responden a la lógica deductiva e inductiva del pensamiento humano

La diferencia entre la investigación cualitativa y cuantitativa ha sido considerada por algunos investigadores como fundamental, esto ha ocasionado que se les considere como dos facciones contendientes e incompatibles; sin embargo, Muijs (2006) señala que es mejor tomar un enfoque pragmático, el cual sugiere que la selección del enfoque de investigación debe basarse en las preguntas de investigación que se pretenden responder y no en la cosmovisión del investigador.

Siguiendo este enfoque pragmático a la investigación, se eligió el enfoque cuantitativo ya que se consideró más adecuado para responder a las preguntas de investigación. El enfoque cuantitativo se caracteriza por explicar los fenómenos a través de la recolección de datos numéricos y el análisis de éstos con métodos matemáticos (Aliaga y Gunderson, 2002 en Muijs, 2006 y Hernández et. al, 2006). Sin embargo, debido a que no todos los fenómenos sociales se encuentran en la realidad en forma numérica, es necesario el diseño de un instrumento que nos

permita convertir esos tipos de fenómenos en datos numéricos para poder analizarlos estadísticamente.

Dentro de la investigación cuantitativa se encuentran la investigación experimental, la cuasi-experimental y la no experimental. La investigación experimental es aquella en la que existe cierto grado de intervención del investigador sobre el acontecimiento con el objeto de influir en su desarrollo o comportamiento. Por otro lado, un estudio cuasi experimental manipula al selección de los sujetos para llevar a cabo el experimento. La investigación no experimental es aquella en la que se describe el fenómeno tal como se encuentra en la realidad sin que el investigador manipule ninguna de sus elementos (Reyes, Hernández y Yeladaqui, 2011). Por lo tanto, al no existir ningún tipo de control sobre el fenómeno, la presente investigación se considera no experimental, puesto que se indagó acerca de circunstancias ya existentes.

Las investigaciones cuantitativas no experimentales mantienen cierta homogeneidad ya que siguen la misma metodología. Sin embargo pueden ser diferenciadas por el procedimiento de análisis empleado. Las técnicas más comunes son la investigación por encuesta, observación y análisis de indagaciones ya existentes. En esta investigación se optó por la encuesta, ya que esta es recomendada cuando se pretende establecer relaciones entre distintas variables (Muijs, 2006). La técnica de encuesta se caracteriza por el uso de cuestionarios que pueden ser aplicados de manera directa, a través de material impreso, o utilizando medios electrónicos sofisticados. Para la presente investigación se eligió la forma directa de aplicación del instrumento.

En este estudio se decidió recolectarlos datos de manera transeccional; de acuerdo con Reyes et al. (2011), esto implica la aplicación del instrumento en un solo punto del tiempo para el análisis de las variables. Por otro lado, cuando los datos se recolectan en dos o más momentos dentro de un tiempo definido se habla de estudios longitudinales. De acuerdo con Hernández et. al (2006) los estudios transeccionales se dividen en exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales. Así mismo, el estudio correlacional puede ser de tipo descriptivo si la intención se limita a establecer relaciones entre variables, o causal si en los objetivos de la investigación se precisa el sentido de causalidad entre las variables.

En resumen esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo no experimental con un diseño correlacional descriptivo. El método del estudio es el censo mediante la aplicación directa de un cuestionario impreso de manera transaccional.

3.2 Población

La población la constituyen todos los profesores que imparten la asignatura de inglés en nivel superior dentro del municipio de Othón P. Blanco. Debido a que la suma de los docentes de inglés de todas estas universidades es bajo no se tomó una muestra, es decir se estudiará a toda la población, como se mencionó anteriormente, se realizará un censo.

El censo, consistió en un total de 78 profesores que compartían el común de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel superior en el municipio de Othón P. Blanco. De los profesores participantes en esta investigación, el 62,28% pertenecen al género femenino y el 37,2% al masculino. En relación al nivel académico, 56,4 % de los profesores posee título de licenciatura o ingeniería, 39,7 % tiene el nivel de maestría y el 3,8 % el de doctorado.

3.3 El lugar

Esta investigación se llevó a cabo en las escuelas de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco. A continuación se presentan la información encontrada de estas instituciones de educación superior.

3.3.1 Instituto Tecnológico de Chetumal

Se fundó en la ciudad de Chetumal en 1972 con el nombre de Centro de estudios Científicos y Tecnológicos, con el paso del tiempo se convertiría en el Instituto Regional Tecnológico de Chetumal.

La finalidad de esta escuela está encaminada a desarrollar e incorporar las características de su región, ya que su operación responde a las necesidades del lugar en el que se encuentra ubicada. Es una escuela de nivel superior dependiente del gobierno federal con la función principal de formar profesionales en las áreas industriales y de servicios.

El Instituto Tecnológico Regional de Chetumal inició labores el 8 de octubre de 1975 con las carreras en Administración de Empresas e Ingeniería Civil en Desarrollo de la Comunidad. Actualmente las carreras que ofrece son: licenciaturas en administración, biología, contaduría, arquitectura e informática; también las ingenierías civil, eléctrica, gestión empresarial, sistemas computacionales, tecnologías de la comunicación y comunicación. Los posgrados que ofrece son las maestrías en construcción y en desarrollo de zonas costeras.

3.3.2 Universidad de Quintana Roo campus Chetumal

La Universidad de Quintana Roo se encuentra en la ciudad de Chetumal, es la escuela de nivel superior más joven del país, su creación es resultado del anhelo de los ciudadanos del estado de Quintana Roo de contar con una institución de nivel superior que forme profesionales en las ciencias sociales, humanidades, las ciencias básicas y la áreas tecnológicas de mayor demanda y consumo.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 3 de su Ley Orgánica, la Universidad de Quintana Roo tiene los siguientes fines: impartir educación en los niveles de licenciatura, posgrado, cursos de actualización, y especialización en diferentes modalidades de enseñanza para formar profesionistas, profesores e investigadores necesarios para el estado de Quintana Roo, la región y el país; organizar, fomentar y generar nuevos conocimientos a través de programas de investigación científica, humanística, social, cultural y de desarrollo tecnológico para resolver las necesidades de Quintana Roo y del país; organizar, fomentar y realizar programas y actividades relacionadas con la creación artística, la difusión y extensión de los beneficios de la cultura que colaboren en avance y desarrollo de esos conocimientos; el último fin es contribuir a la preservación producción y difusión del acervo científico, cultural y natural del estado de Quintana Roo y del país.

La universidad de Quintana Roo campus Chetumal está compuesta por las siguientes divisiones con sus respectivas carreras. La división de ciencias e ingenierías se compone de las ingenierías: ambiental, sistemas de energía, redes y manejo de recursos naturales. La división de ciencias políticas y humanidades se compone de las siguientes carreras: gobierno y gestión pública, humanidades, lengua inglesa, relaciones internacionales y turismo. La división de

ciencias sociales y económico administrativas cuanta con las carreras de antropología social, derecho, economía y finanzas, seguridad pública y sistemas comerciales.

Por último la división de ciencias de la salud con las carreras de médico cirujano, farmacia, y enfermería. Las maestrías que ofrece esta universidad son: planeación, enseñanza de las matemáticas, economía del sector público, antropología aplicada, ciencias sociales aplicadas a estudios regionales, educación y educación ambiental. Esta universidad solo tiene, hasta el momento, un doctorado en geografía en su oferta académica.

3.3.3 Instituto Tecnológico de la Zona Maya

Se ubica en el kilómetro 21.5 de la carretera Chetumal-Escárcega en el ejido Juan Sarabia, muy próximo al río hondo que es el límite con el país de Belice. Esta escuela ofrece las siguientes ingeniería: Agronomía, con dos especialidades: Fitotecnia y Zootecnia; Forestal, Gestión empresarial e Informática; también ofrece una maestría en Agroecosistemas sostenibles.

Tiene un centro de información que cuenta con equipo de cómputo, la relación alumno computadora es de 9 a 1. Ofrece los servicios de consulta, préstamo interno, préstamo externo, videoteca y materiales multimedia. Tiene también internet inalámbrico en las aulas, servicio de acceso a internet cableado en el centro de cómputo y servicio de impresión y fotocopiado.

3.3.4 Universidad Tecnológica

Esta institución inicio sus labores el 8 de octubre de 1975 en la ciudad de Chetumal. Ofrece las siguientes carreras: Ingenierías en Administración, Civil, Eléctrica, en Gestión Empresarial, en sistemas computacionales, en tecnologías de la información y computacionales; también las licenciaturas en contaduría, en Administración, en Arquitectura y en Biología. Tiene la misión de formar profesionistas competentes en educación superior tecnológica, impulsores de una sociedad justa, equitativa y humana, capaces de responder a los retos de la modernización, a través de aprendizajes significativos y de calidad. Su Visión es la de ser una institución

educativa de alto desempeño, formadora de profesionales con calidad, que contribuyan al desarrollo del estado y del país dentro del proceso de internacionalización, con base en la mejora continua.

3.3.5 Universidad Pedagógica Nacional

Esta institución tiene tres sedes dentro del estado de Quintana Roo, el campus Chetumal ofrece las siguientes carreras: licenciatura en Psicología educativa, en intervención educativa; maestría en Educación Básica y Maestría en Educación con énfasis en práctica docente.

Tiene la misión de ser una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.

En su visión, esta escuela se asume como una institución pública de educación superior, autónoma y líder en el ámbito educativo, que ha ganado prestigio nacional y reconocimiento internacional debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en esta área. Tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas, y la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.

3.3.6 Centro de Actualización del Magisterio

Inició en Quintana Roo en 1994 impartiendo la licenciatura en Docencia Tecnológica – la cual ya no es vigente-. A partir del año 2001 se ha impartido en esa institución la licenciatura en

Educación Secundaria con especialidad de Telesecundaria, posteriormente se agregó a su oferta educativa la especialidad en Formación Cívica y Ética y Matemáticas, todas ellas en modalidad Mixta.

Su misión es formar profesores para la educación secundaria, actualizar y capacitar docentes para la educación básica responsables y comprometidos con la educación desarrollando y consolidando sus competencias con innovaciones psicopedagógicas y tecnológicas que fundamenten su desempeño profesional y con excelencia. Su visión es ser una institución de prestigio académico que forme y actualice docentes con programas acreditados y procesos certificados; que genere y difunda conocimiento para la mejora de la calidad educativa en el contexto regional.

3.3.7 Instituto Universitario Carl Rogers

Se encuentra localizada en la ciudad de Chetumal, en su filosofía considera que la educación es formar una identidad personal. Profesional y social que permita el mejoramiento económico y cultural de nuestro pueblo.

Su método de enseñanza está basado en la psicología educativa con un enfoque constructivista, en el que la labor del docente es de mediador de procesos, a través de la motivación y la integración entre iguales, permitiendo los procesos de aprendizaje significativo y el desarrollo de actitudes autónomas, reflexivas, analíticas y críticas.

Su modelo pedagógico está centrado en el estudiante, donde la actitud pedagógica del docente es la autenticidad, la consideración positiva, aceptación incondicional de los alumnos, la congruencia, la empatía y la no directividad.

3.3.8 Universidad Interamericana Para el Desarrollo (UNID)

La Universidad Interamericana para el Desarrollo es una escuela de nivel superior que promueve la excelencia académica, el desarrollo humano y el liderazgo profesional a través de un modelo educativo que integra valores, tecnología de vanguardia y experiencia laboral real, facilitando la inserción al mundo empresarial.

La filosofía de la UNID se basa en una formación integral, en la cual el desarrollo de la inteligencia y la adquisición del saber son fundamentales, potenciando el uso adecuado de la razón orientado a la búsqueda de la verdad, para emitir juicios rectos y equilibrados de los educandos, sobre sí mismos y el medio que les rodea. Las carreras que ofrece son: administración de empresas, Administración de empresas turísticas, ciencias y técnicas de la comunicación, contabilidad y finanzas, derecho, diseño gráfico digital, educación física y deporte, gastronomía, ingeniería en sistemas de información, mercadotecnia y psicología organizacional. Esta institución también ofrece las siguientes maestrías: administración de negocios, educación, mercadotecnia y tecnologías de la información.

3.3.9 Universidad Vizcaya de las Américas

El Patronato Cultural Vizcaya, A. C. tiene como objetivo social desarrollar y fomentar la educación en sus diversas formas y aspectos, mediante la investigación, fomento y difusión de la cultura en todas sus ramas, formar profesionistas con capacidad de dar respuesta a las exigencias de nuestro tiempo y a los retos de su propia vocación, realizar eventos y proyectos de formación, actualización pedagógica y capacitación de docentes en todos los niveles de primaria hasta el posgrado, así como la organización de centros de información e idiomas.

La Universidad Vizcaya de las Américas desarrolla y fomenta la educación, la cultura y la investigación, formando profesionistas con capacidad de dar respuesta a las exigencias actuales. Las licenciaturas que ofrece son: arquitectura, ciencias de la educación, contaduría, criminología, derecho, gastronomía, nutrición y psicología. Esta escuela también ofrece las siguientes maestrías: administración portuaria, alta dirección, comercio internacional y aduanas, criminología, derecho constitucional y amparo, derecho fiscal y corporativo,

desarrollo urbano, educación, psicología clínica ofrece las especialidades en ciencias criminológicas y otra en negocios, y un doctorado en derecho.

3.4 El instrumento

El objetivo del instrumento es obtener datos acerca de las creencias pedagógicas de los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco, así como de su nivel de acceso al uso de la tecnología, entendida ésta como la computadora y la conexión a internet.

El método utilizado para recolectar los datos es la encuesta, por lo tanto, el instrumento más adecuado, de acuerdo con Muijs (2006), es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables (Hernández et. al, 2006). El cuestionario utilizado en esta investigación fue elaborado con la escala de Likert para las secciones II, III, IV, V, VII y VIII; es decir, establece un nivel de acuerdo o desacuerdo con determinadas declaraciones (ítems). La sección I recoge los datos demográficos de los participantes y la sección VI obtiene los componentes hardware y software de sus computadoras. Para estas secciones simplemente se señala la opción correcta o se escribe la respuesta si ésta no se haya entre las opciones.

Para responder a las preguntas de esta investigación se tomó como base la Escala de Creencias Pedagógicas y Uso de Tecnología (ECPUT) de Reyes (2012) y la Escala de Alfabetización, Acceso y Uso de Internet para el aprendizaje del inglés a nivel superior de Hernández (2010). De la ECPUT sólo se tomaron las secciones 1,2 y 3, ya que son éstas las que nos informan de las perspectivas pedagógicas de los profesores. La sección uno recoge los datos demográficos de las personas, la sección dos mide las creencias a través de ítems como el siguiente: *“Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe”*. La sección tres mide los propósitos de los profesores al enseñar, un ejemplo de esta sección es: *“Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para las evaluaciones”*. La cuarta sección de este instrumento mide las acciones de los profesores, lo que señalan que hacen en el aula cuando enseñan, uno de los ítems es: *“Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado”*.

De la Escala de Alfabetización, Acceso y Uso de tecnología se tomaron sus cuatro secciones pero se hicieron modificaciones ya que este instrumento fue pensando para

estudiantes y el presente estudio está dirigido a profesores de inglés. Otras modificaciones fueron también ¿necesarias?, ya que la rapidez de las innovaciones tecnológicas hizo obsoletos algunos ítems. Se agregó a este instrumento la sección de motivación, la cual está compuesta por 8 ítems basados en lo que menciona Van Dijk (2005) en la fase de motivación de su modelo de acceso a la tecnología.

El instrumento utilizado en esta investigación puede ser consultado en la sección de anexos al final del documento.

3.5 Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de un instrumento de investigación es el grado en el que éste produce resultados consistentes y coherentes. Existen muchos procedimientos para calcular la confiabilidad a través de fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad (Hernandez et. al, 2006). La mayoría de los coeficientes pueden oscilar entre 0 y 1, mientras más cerca al cero se encuentre, menos confiable es el instrumento, de la misma manera, mientras más se acerque a el 1, más confiable será. Para calcular la confiabilidad del instrumento utilizado en esta investigación se utilizó el Alpha de Crombach en la cual se obtuvo un nivel de confiabilidad de .097, por lo tanto el instrumento se puede considerar confiable.

3.6 Validez del instrumento

La validez de un instrumento de investigación se refiere al grado en que este realmente mide la variable que pretende medir. Existen tres tipos de evidencia de validez, uno de ellos es la validez de contenido, el cual se refiere al grado de dominio específico del contenido que se pretende medir. El segundo tipo de evidencia de validez es el de criterio, esta validez se consigue al comparar nuestro instrumento con un criterio externo que mide exactamente la misma variable para poder comparar resultados. El tercer tipo de evidencia para validar nuestro instrumento es el de constructo, ésta se refiere a la medida en que el instrumento representa y mide un

constructo teórico (Hernández et. al, 2006). Para conseguir la validez del cuestionario que se utilizó en este estudio, se sometió al juicio de cuatro expertos que juzgaron los ítems en términos de relevancia del contenido, redacción y claridad, el resultado de esto fueron simples correcciones ortográficas. También se piloteó el instrumento para encontrar posibles inconsistencias y se realizaron modificaciones en algunos ítems que hacían referencia a características de la computadora consideradas ya obsoletas.

3.7 El procedimiento para análisis de los resultados

Primero se analizaron los ítems que midieron las creencias pedagógicas con el software SPSS para poder determinar la preponderancia de cada una de las perspectivas pedagógicas en la muestra. Posteriormente se realizó el mismo procedimiento con los datos correspondientes al uso de tecnología para poder agrupar a los docentes en los cuatro distintos tipos de uso de tecnología. Finalmente todos los grupos, tanto los de perspectivas pedagógicas como los de tipos de acceso a las TIC se correlacionaron para establecer la relación que pudiera existir entre ellos.

Hasta este punto se ha hablado del tipo y diseño de esta investigación, se han descrito la población estudiada y el lugar en el que se llevó a cabo, así como la adaptación del instrumento para su uso; a continuación se presentan las variables que se tomaron en cuenta para esta investigación, se muestra en la figura 2 la definición real, conceptual y operacional de cada una de las variables.

3.8 Definición de las variables

Tabla 1. *Definición de variables*

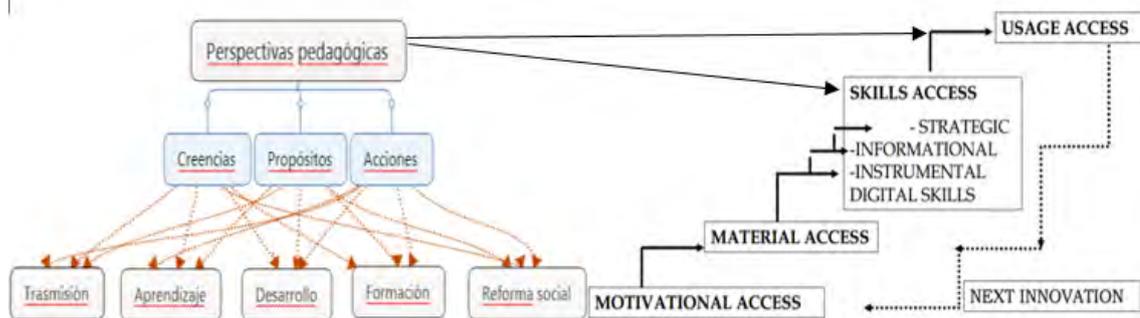
VARIABLES	Definición real (RAE)	Definición conceptual	Definición operacional
Creencias pedagógicas	Firme asentimiento y conformidad con lo que se enseña por doctrina y ejemplos.	Son creencias acerca del conocimiento, aprendizaje y enseñanza que dan dirección a las acciones de los profesores. Dichas creencias algunas veces son invisibles a los profesores; es decir, las poseen pero no están muy conscientes de ellas (Pratt, 2002).	Sección II
Propósitos	Objeto, mira, cosa que se pretende conseguir.	Las intenciones de los profesores al enseñar (Pratt, 2002)	Sección III
Acciones	Ejercicio de la posibilidad de hacer	Las estrategias y actividades llevadas a cabo para acercar a los alumnos al conocimiento y	Sección IV

		mantenerlos involucrado en él.	
Acceso por motivación	Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a acceder a la computadora e internet con interés y diligencia	Tener la intención de utilizar la computadora.	Sección V
Acceso material	Acción de llegar o acercarse a una computadora y utilizarla.	Oportunidad de acceder computadoras propias o de otras personas.	Sección VI
Acceso por habilidad	Capacidad y disposición para utilizar las herramientas que de la computadora y del internet.	Contar con las habilidades para utilizar los diferentes hardware y software	Sección VII
Acceso por uso		La integración de la computadora y la conexión a internet para resolver situaciones cotidianas.	VIII
Fuente: Elaboración propia con modelo de Pratt (2002) y Van Dijk (2005)			

3.9 Modelo gráfico de la investigación

La figura 3 representa la relación que se pretende buscar entre las creencias pedagógicas y el uso de la tecnología. Como se recordará el modelo de Pratt (2002) ofrece un grupo de cinco perspectivas de enseñanza, cada una de ellas compuesta de creencias, propósitos y acciones de una misma naturaleza. Una flecha indica su posible relación con el uso de la tecnología representado por el modelo gráfico de Van Dijk (2005), el cual se divide en cuatro fases, que van desde el acceso por motivación hasta el acceso por uso en sentido ascendente.

Figura 2. Modelo gráfico de la investigación



Fuente: Elaboración propia con modelo de Pratt (2002) y Van Dijk (2005)

Este modelo muestra los elementos que componen las creencias pedagógicas y su relación con acceso a las tecnologías. Como puede observarse, cada una de las perspectivas de enseñanza (Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Formación y Reforma Social) están compuestas de creencias, que son las concepciones sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; de objetivos, que son los ideales o metas que se persiguen al enseñar; y de acciones, que son lo que se hace en el aula cuando se enseña. Ya que las creencias pedagógicas determinan las acciones de los docentes, entonces también incidirán en el uso que hacen los docentes de la tecnología. Los usos de la tecnología se clasifican de manera gradual en cuatro tipos (acceso por motivación, por acceso material, por habilidad y por uso) que se busca relacionar a su vez con las perspectivas de enseñanza.

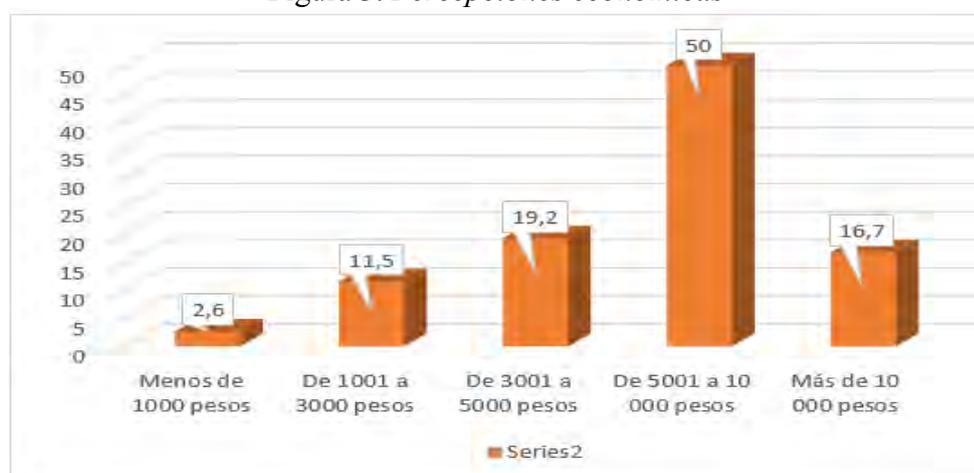
CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se describen los resultados encontrados en función de las variables analizadas: perspectivas pedagógicas y el grado de acceso a la computadora e internet. Éstas se agruparon en sub-variables para un estudio más detallado. Las sub-variables del constructo perspectivas pedagógicas son: las creencias, los propósitos y las acciones de los profesores; por otro lado, las sub-variables del constructo uso de tecnología son: acceso material, acceso por habilidad, la cual se divide en habilidades básicas, medias y avanzadas; y acceso por uso. También se muestran las relaciones encontradas entre cada una de las perspectivas pedagógicas y el grado de acceso a la computadora e internet (ver figura 2).

El censo consistió en un total de 78 profesores que compartían el común de la enseñanza de lengua inglesa a nivel superior en el municipio de Othón P. Blanco. De los profesores participantes en esta investigación, el 62,28% pertenecen al género femenino y el 37,2% al masculino. En relación al grado académico, 56,4 % de los profesores tiene el nivel de licenciatura o ingeniería, 39,7 % cuenta con maestría y el 3,8 %, doctorado.

En relación con las percepciones económicas de los profesores de inglés de Othón P. Blanco, los datos arrojaron que el 50% de ellos percibe de \$5,001 a \$10,000 pesos al mes, el 19,2 % indicó percibir de \$3,001 a 5,000 pesos al mes y el 16,7 % declaró percibir más de \$10,000 pesos al mes. En la figura 4 pueden observarse a detalle los demás porcentajes.

Figura 3. *Percepciones económicas*



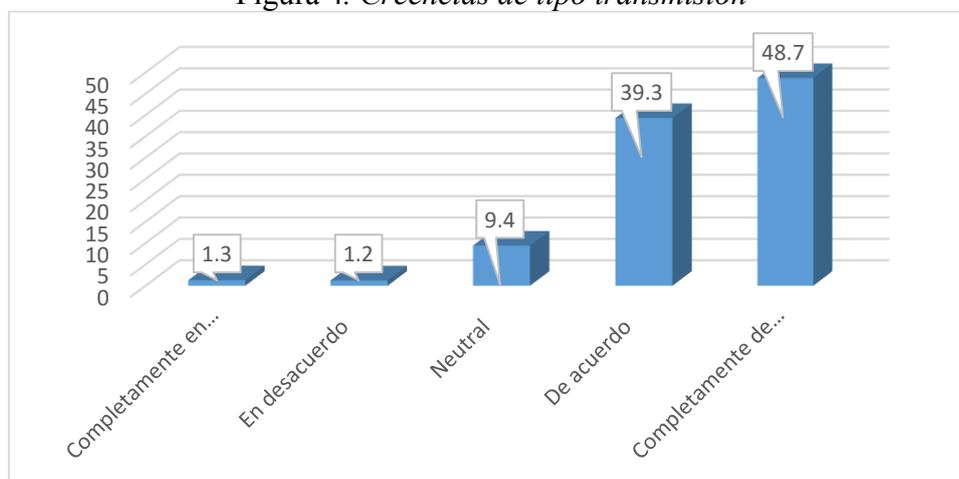
Fuente: Elaboración propia

4.1 Perspectivas pedagógicas

Acerca de las perspectivas pedagógicas, se buscó conocer el grado de presencia de las perspectivas de transmisión, aprendizaje, desarrollo, formación y reforma social, descritas en el modelo de Pratt (2002), en los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco. Estas perspectivas, como se mencionó anteriormente, se componen de tres elementos: lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza, lo que se proponen lograr y las acciones que dicen realizar en el aula.

Para las creencias de tipo *transmisión*, éstas obtuvieron un porcentaje alto, el 48,7 % de los profesores se declaró completamente de acuerdo y el 39,3 % señaló estar de acuerdo, lo cual suma un total de 88% de profesores que se inclinan hacia este tipo de creencia. El porcentaje de profesores que tomaron una postura neutral fue del 9,4%. Los porcentajes correspondientes a la postura “en desacuerdo” y “completamente en desacuerdo” no fueron tan significativos como puede observarse en la figura 5.

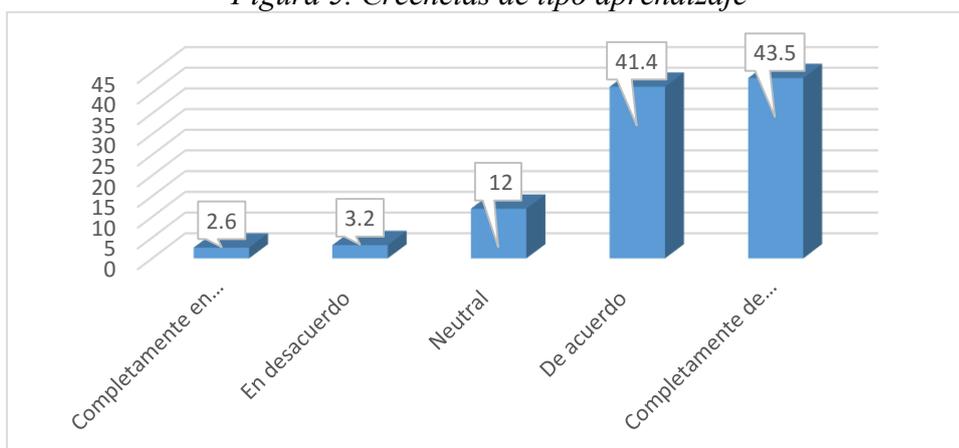
Figura 4. Creencias de tipo *transmisión*



Fuente: Elaboración propia

Las creencias de tipo *aprendizaje* obtuvieron un porcentaje alto también, el 41,46 % de los profesores se declaró de acuerdo y el 43,56 % señaló estar completamente de acuerdo, lo cual suma un total de 85.02% de profesores que se inclinan hacia este tipo de creencia. El porcentaje de profesores que tomaron una postura neutral fue del 12%. Los porcentajes correspondientes a la postura “en desacuerdo” y “completamente en desacuerdo” no fueron tan significativos como puede observarse en la figura 6.

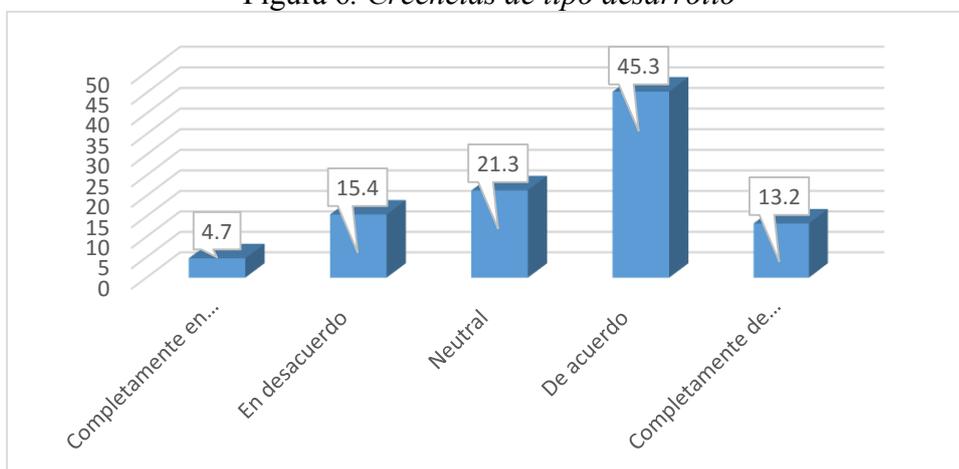
Figura 5. Creencias de tipo aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Las creencias de tipo *desarrollo* obtuvieron un porcentaje menor, el 45,3 % de los profesores se declaró de acuerdo y el 13,23 % señaló estar completamente de acuerdo, lo cual suma un total de 58.53% de profesores que se inclinan hacia este tipo de creencia. El porcentaje de profesores que tomó una postura neutral fue del 12%. Los porcentajes correspondientes a la postura “en desacuerdo” y “completamente en desacuerdo” no fueron tan altos como puede observarse en la figura 7.

Figura 6. Creencias de tipo desarrollo

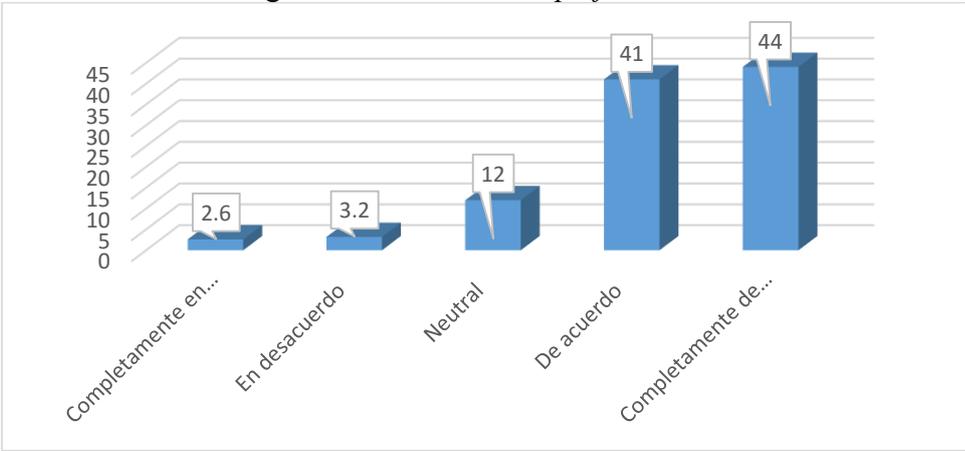


Fuente: Elaboración propia

Las creencias de tipo *formación* obtuvieron un porcentaje alto por igual, el 44,03 % de los profesores se declaró completamente de acuerdo y el 41,03 % dijo estar de acuerdo, lo cual suma un total de 85.06% de profesores que se inclinan hacia este tipo de creencia. El porcentaje de profesores que se describieron en una postura neutral fue del 12%. Los porcentajes

correspondientes a la postura “en desacuerdo” y “completamente en desacuerdo” no fueron significativos como puede observarse en la figura 8.

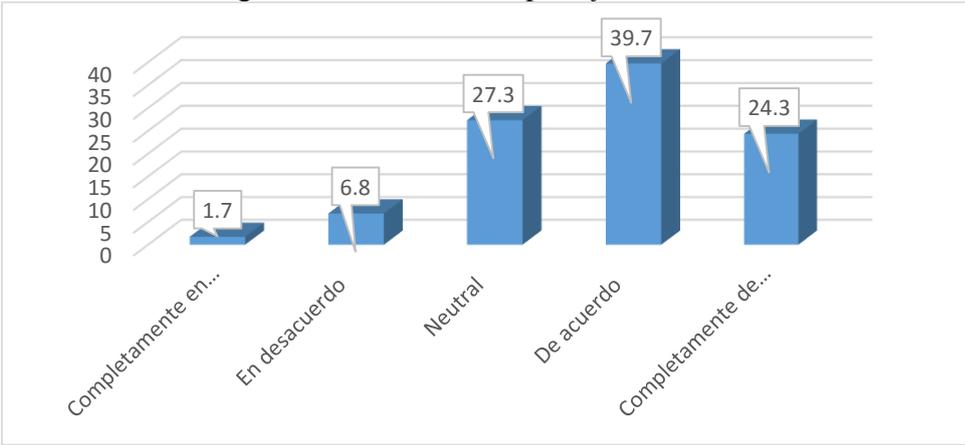
Figura. 7 Creencias de tipo formación



Fuente: Elaboración propia

Las creencias de tipo *reforma social* obtuvieron un porcentaje alto también, el 39,73% de los profesores señaló estar acuerdo y el 24,36 % declaró estar totalmente de acuerdo, lo cual suma un total de 64.09% de profesores que se inclinan hacia este tipo de creencia. El porcentaje de profesores que tomaron una postura neutral fue del 27,33%. Esto indica que la mayoría de profesores se apegan a esta perspectiva de enseñanza. Los porcentajes correspondientes a la postura “en desacuerdo” y “completamente en desacuerdo” no fueron significativos como puede observarse en la figura 9.

Figura 8. Creencias de tipo reforma social



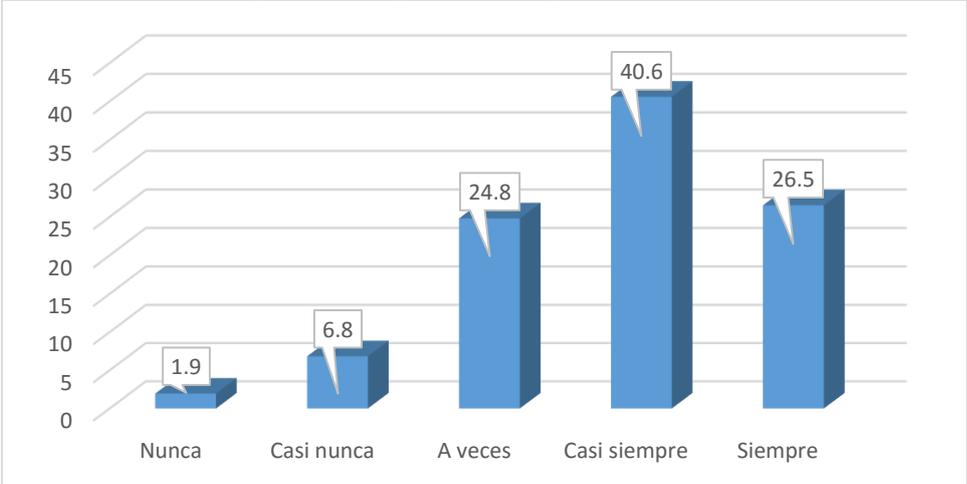
Fuente: Elaboración propia

Los propósitos que persiguen los profesores al enseñar son uno de los elementos que determinan sus perspectivas de enseñanza. Estas también se dividen, de acuerdo al modelo de Pratt, en propósitos de tipo transmisión, aprendizaje, desarrollo, formación y de reforma social.

A continuación se muestran las gráficas que describen la presencia de estos tipos de propósitos en los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón. P. Blanco del estado de Quintana Roo.

Los resultados obtenidos con respecto a los propósitos de tipo *transmisión* muestran que la mayoría de profesores tienen propósitos de este tipo. Por el lado favorable se encontró que el 40,6% de los profesores persigue este tipo de objetivos casi siempre, el 26,5% lo hace siempre y el 24,8% lo hace a veces. Esto da un total de 67,1 % de profesores a favor. Del lado desfavorable se encontró que el 6,83% de los profesores casi nunca se plantean propósitos de este tipo, y solo el 1,95% nunca lo hace. La figura 10 muestra los demás porcentajes a detalle.

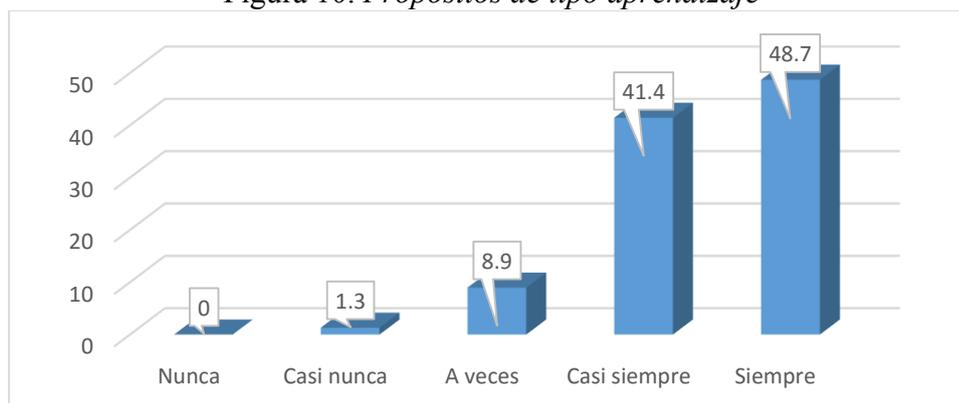
Figura 9. Propósitos de tipo *transmisión*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos con respecto a los propósitos de tipo *aprendizaje* muestran que la mayoría de profesores tiene propósitos de este tipo. Por el lado favorable se encontró que el 48,7% de los profesores persigue este tipo de objetivos siempre, el 41,43% lo hace casi siempre y el 8,96% lo hace a veces. Esto da un total de 90,13 % de profesores a favor. Del lado desfavorable se encontró que el 1,3% de los profesores casi nunca se plantean propósitos de este tipo. La figura 11 muestra a detalle los porcentajes.

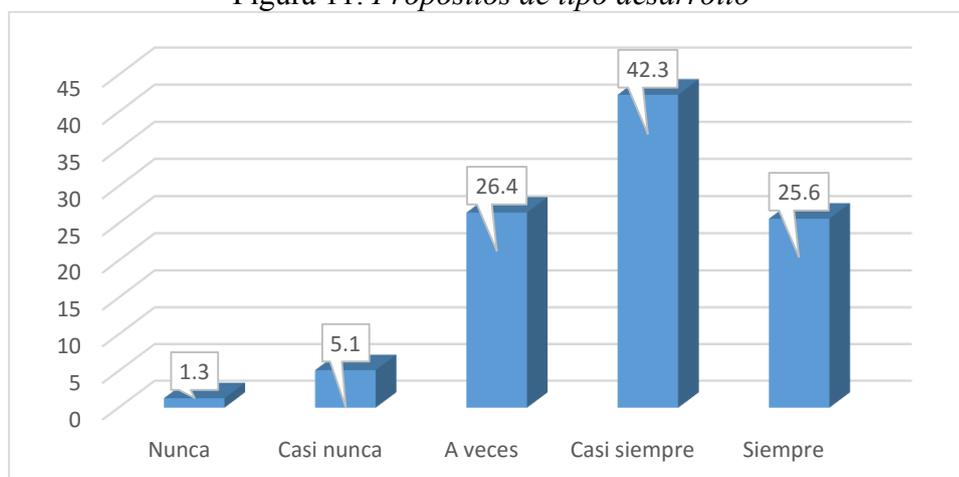
Figura 10. *Propósitos de tipo aprendizaje*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos con respecto a los propósitos de tipo *desarrollo* muestran que la mayoría de profesores tienen propósitos de este tipo. Por el lado favorable se encontró que el 42,33% de los profesores persigue este tipo de objetivos casi siempre, el 25,63% lo hace siempre y el 26,46 lo hace a veces. Esto da un total de 67,96 % de profesores a favor. Del lado desfavorable se encontró que el 5,13% de los profesores casi nunca se plantean propósitos de este tipo, y solo el 1,3% nunca lo hace.

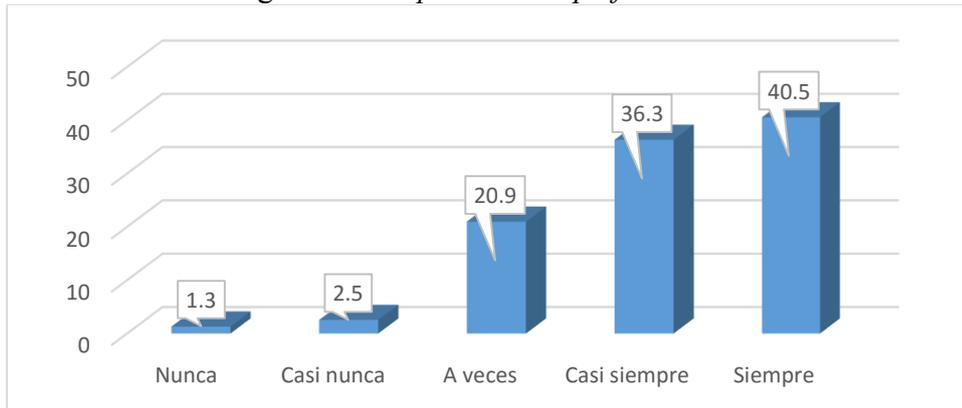
Figura 11. *Propósitos de tipo desarrollo*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos con respecto a los propósitos de tipo *formación* muestran que la mayoría de profesores tienen propósitos de este tipo. Por el lado favorable se encontró que el 40,56% de los profesores siempre persigue este tipo de objetivos, el 36,33% lo hace casi siempre y el 20,96 lo hace a veces. Esto da un total de 76,89 % de profesores a favor. Del lado desfavorable se encontró que el 2,55% de los profesores casi nunca se plantean propósitos de este tipo, y solo el 1,3% nunca lo hace.

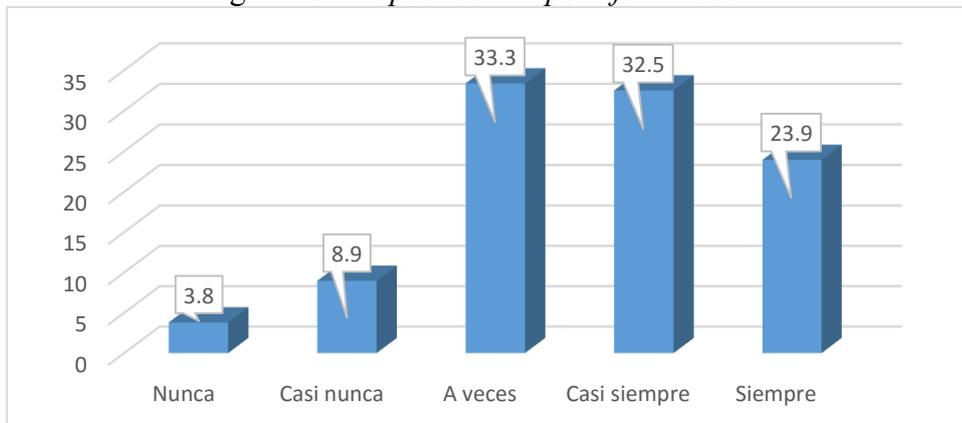
Figura 12. *Propósitos de tipo formación*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos con respecto a los propósitos de tipo *reforma social* muestran a la mayoría de profesores apegados a este tipo de propósitos. Por el lado favorable se encontró que el 33,36% de los profesores persigue este tipo de objetivo algunas veces, el 32,5% lo hace casi siempre y el 20,96% lo hace siempre. Esto da un total de 53,46 % de profesores a favor. Del lado desfavorable se encontró que el 8,96% de los profesores casi nunca se plantean propósitos de este tipo, y solo el 3,8% nunca lo hace.

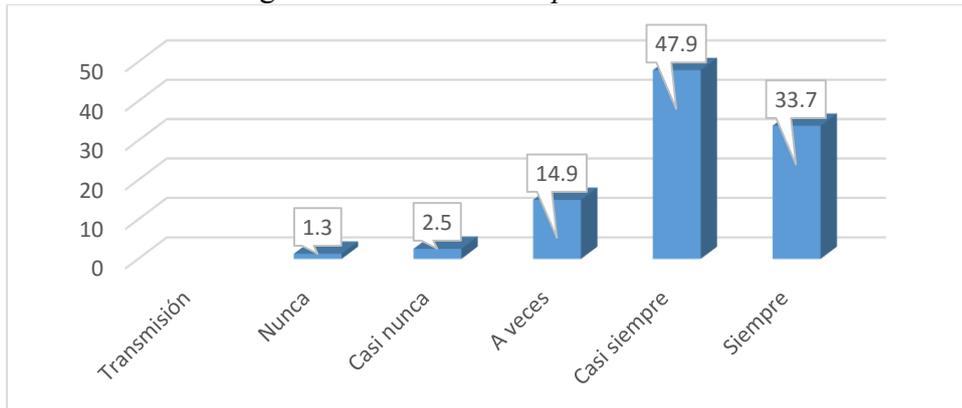
Figura 13. *Propósitos de tipo reforma social*



Fuente: Elaboración propia

En las acciones de tipo *transmisión* se encontró que las actividades que realizan los profesores, según sus respuestas, se apegan mucho a esta perspectiva. Se encontró del lado favorable que el 47,9% de los profesores casi siempre trabajan guiados por esta perspectiva de enseñanza, el 33,76% lo hace siempre y el 14,96% lo hace algunas veces. Esto da un total de 81,66 % profesores a favor. Del lado desfavorable solo el 2,56 % de los profesores casi nunca lo hace y el 1,3 nunca lo hace.

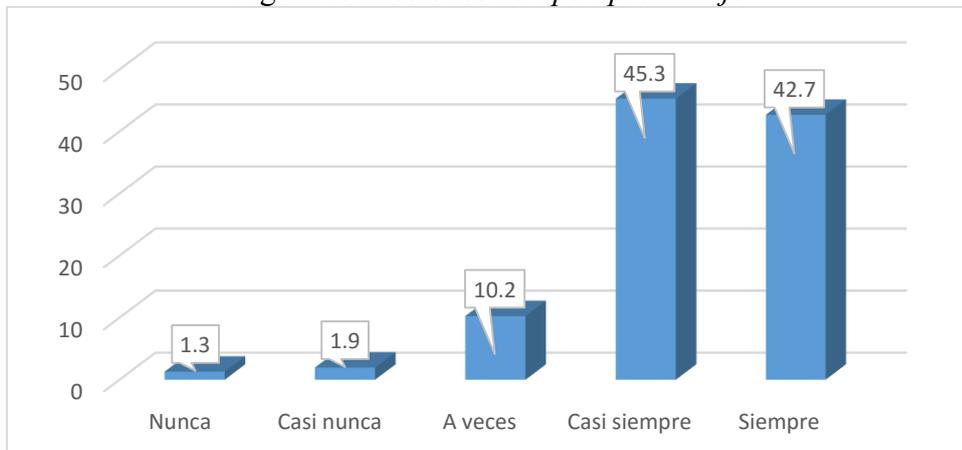
Figura 14. Acciones de tipo transmisión



Fuente: Elaboración propia

En las acciones de tipo *aprendizaje* se encontró que las actividades que realizan los profesores, según sus respuestas, se apegan mucho a esta perspectiva. Se encontró del lado favorable que el 45,3% de los profesores casi siempre trabajan guiados por esta perspectiva de enseñanza, el 42,7% lo hace siempre y el 10,26% lo hace algunas veces. Esto da un total de 88 % profesores a favor. Del lado desfavorable solo el 1,95 % de los profesores casi nunca lo hace y el 1,3 nunca lo hace.

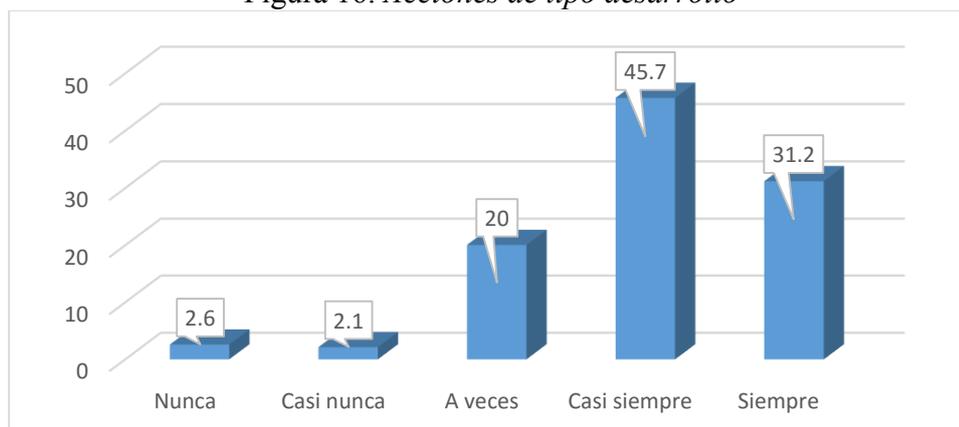
Figura 15. Acciones de tipo aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

En las acciones de tipo *desarrollo* se encontró que las actividades que realizan los profesores, según sus respuestas, se apegan mucho a esta perspectiva. Se encontró del lado favorable que el 45,73% de los profesores casi siempre trabajan guiados por esta perspectiva de enseñanza, el 31,2% lo hace siempre y el 20,06% lo hace algunas veces. Esto da un total de 76,93 % profesores a favor. Del lado desfavorable solo el 1,95 % de los profesores casi nunca lo hace y el 1,3 nunca lo hace.

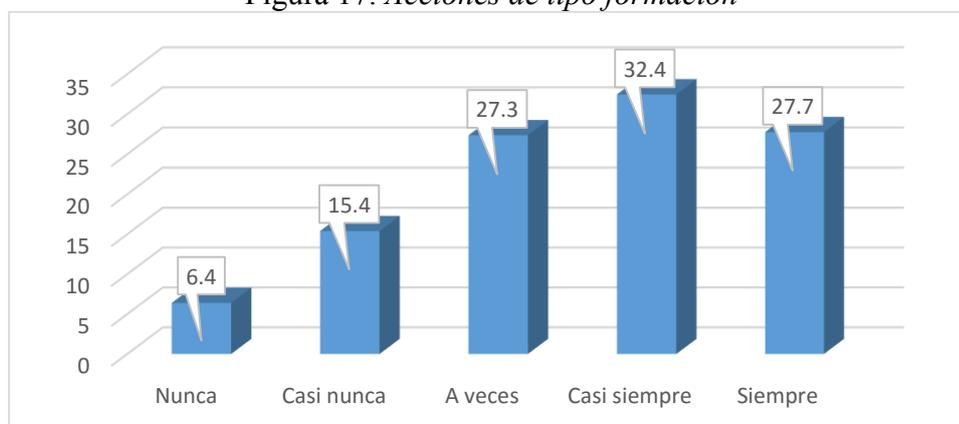
Figura 16. Acciones de tipo desarrollo



Fuente: Elaboración propia

En las acciones de tipo *formación* se encontró que las actividades que realizan los profesores, según sus respuestas, se apegan mucho a esta perspectiva. Se encontró del lado favorable que el 32,46 % de los profesores casi siempre trabajan guiados por esta perspectiva de enseñanza, el 27,76% lo hace siempre y el 27,36% lo hace algunas veces. Esto da un total de 60,22 % profesores a favor. Del lado desfavorable solo el 2,13 % de los profesores casi nunca lo hace y el 2,6 nunca lo hace.

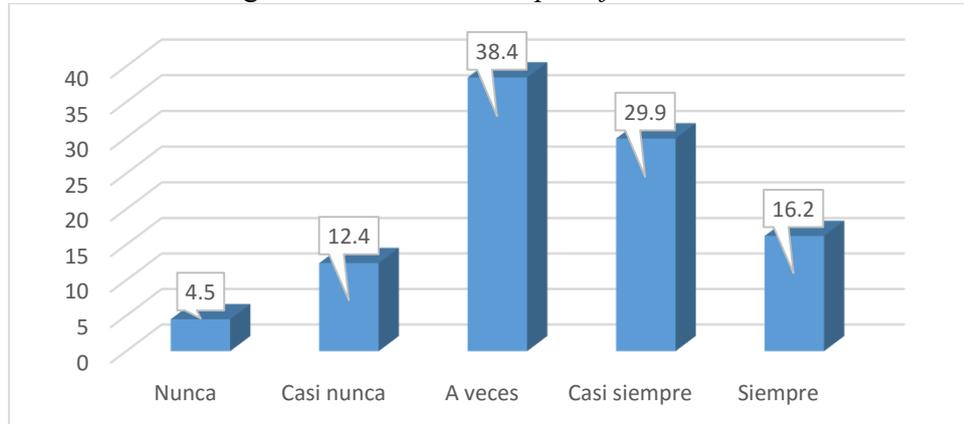
Figura 17. Acciones de tipo formación



Fuente: Elaboración propia

En las acciones de tipo *reforma social* se encontró que las actividades que realizan los profesores, según sus respuestas, se apegan mucho a esta perspectiva. Se encontró del lado favorable que el 38,43 % de los profesores trabajan, solo algunas veces, guiados por esta perspectiva de enseñanza, el 29,9% lo hace casi siempre y el 16,23% lo hace siempre. Esto da un total de 46,13% profesores a favor. Del lado desfavorable solo el 12,14 % de los profesores casi nunca lo hace y el 4,5 nunca lo hace.

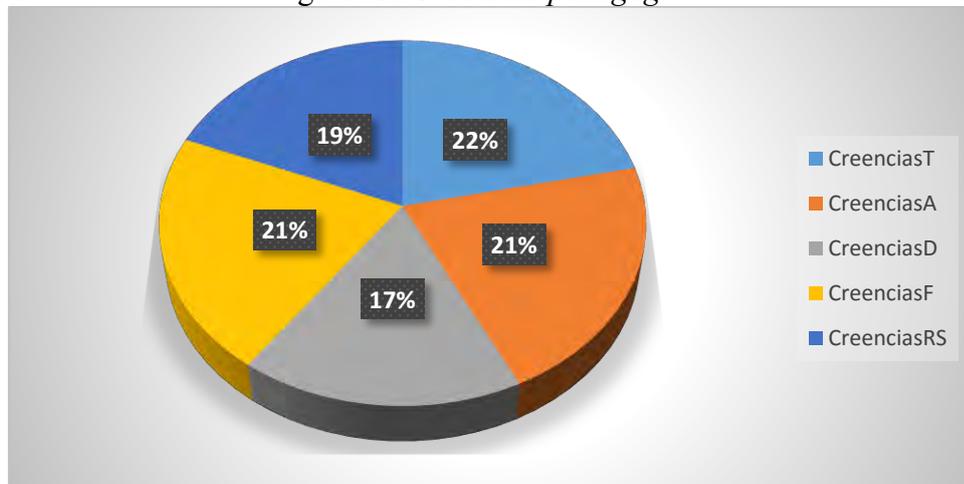
Figura 18. Acciones de tipo reforma social



Fuente: Elaboración propia

La siguiente gráfica muestra la comparación de las creencias pedagógicas de los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco. Las creencias con mayor presencia en los profesores son las de tipo *transmisión*, con un 22 %, seguida por las creencias de *formación y aprendizaje* con un 21 %. Las dos con menos presencia son las creencias de tipo *reforma social*, con un 19%, seguida por la de *desarrollo* con un 17%.

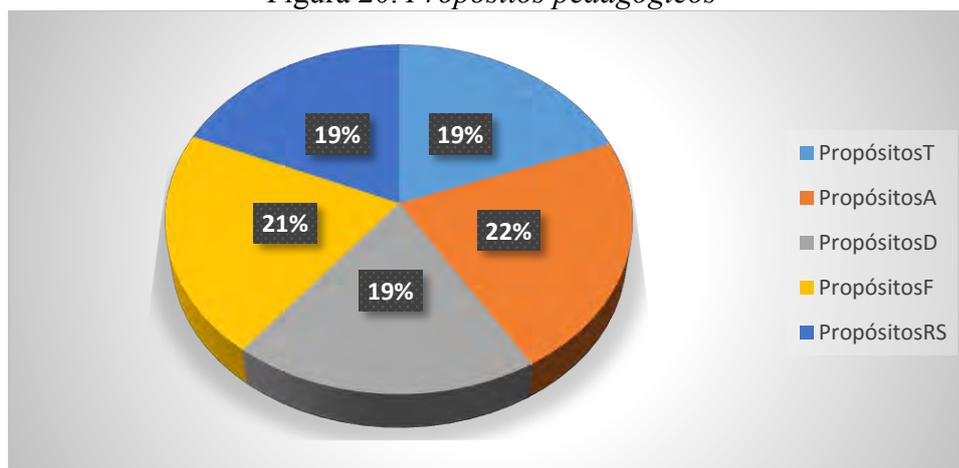
Figura 19. Creencias pedagógicas



Fuente: Elaboración propia

La siguiente gráfica muestra la comparación de los propósitos pedagógicos que siguen los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco. Los tipos de propósitos con mayor presencia en los profesores son los de tipo *aprendizaje* con un 22%, seguido por los de *formación* con un 21 %. Los propósitos pedagógicos de tipo *transmisión* y *desarrollo* y reforma social obtuvieron el mismo nivel de presencia (19%).

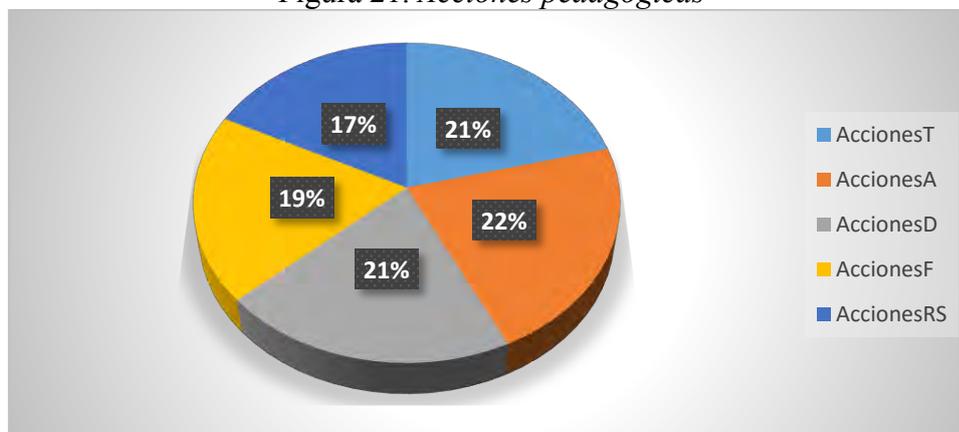
Figura 20. Propósitos pedagógicos



Fuente: Elaboración propia

La siguiente gráfica muestra la comparación de los tipos de acciones que los profesores realizan en el aula. Los tipos de acciones con mayor presencia en los profesores son los de *aprendizaje*, con un 22%, seguido por los de *transmisión y formación*, ambos con 21%. Los dos tipos de acciones con menos presencia son los de *formación*, con un 19%, y los de *reforma social* con un 17%.

Figura 21. Acciones pedagógicas

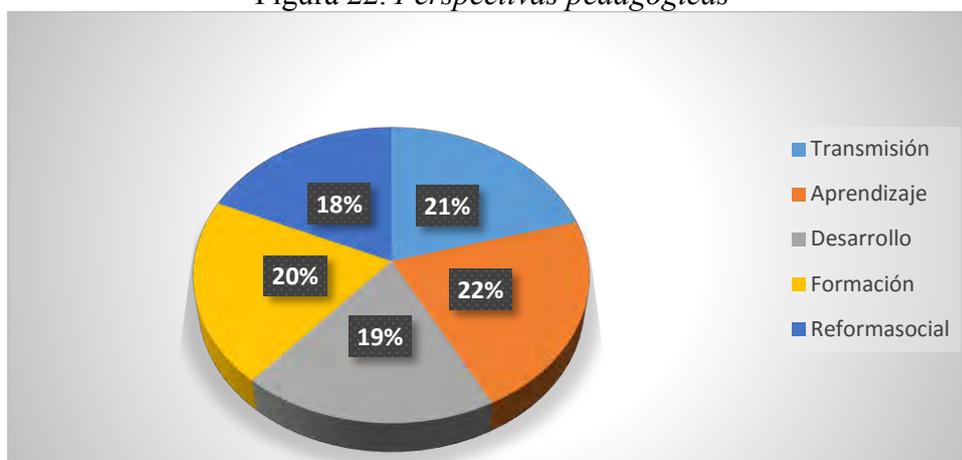


Fuente: Elaboración propia

La siguiente gráfica muestra el porcentaje de presencia de cada perspectiva en la población estudiada. Como se mencionó anteriormente, las perspectivas pedagógicas están constituidas por lo que los profesores creen, sus propósitos y sus acciones. Al promediar los valores de estos tres elementos se obtuvieron los resultados que muestra la gráfica. La perspectiva pedagógica a la que los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón. P. Blanco se apegan con más determinación es a la de aprendizaje, seguida por la perspectiva de transmisión. La tercera perspectiva con mayor presencia fue la de formación;

por último, las de menos presencia fueron las de desarrollo y reforma social. Los porcentajes se muestran en la figura 23 a detalle.

Figura 22. *Perspectivas pedagógicas*

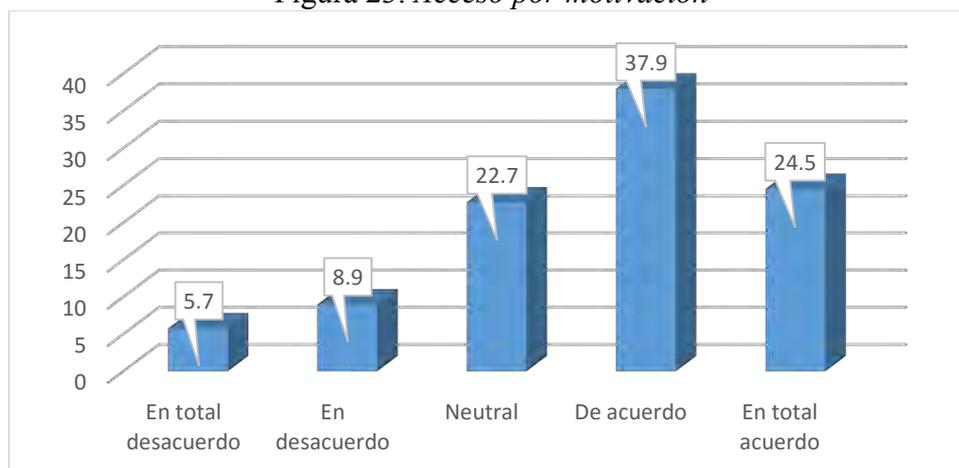


Fuente: Elaboración propia

4.2 Motivación

De acuerdo al modelo de acceso a la computadora e internet de Van Dijk, la primera fase por la que se pasa antes de adquirir una computadora y una conexión internet es la motivación. Muchas personas que se mantiene del lado de desventaja de la brecha digital tienen problemas de motivación (Van Dijk, 2005). Para determinar el estado de motivación de los profesores de inglés para acceder al uso de la computadora y la conexión a internet se les cuestionó acerca de las razones por las que, según Van Dijk, las personas no acceden al uso de la computadora y conexión a internet: falta de necesidad u oportunidades significativas, falta de tiempo, el rechazo a esas tecnologías, falta de dinero y falta de habilidades. Según los datos obtenidos, la mayoría de los profesores está de acuerdo con la efectividad de la computadora, la consideran como una herramienta necesaria que no afecta su privacidad y consideran que vale la pena adquirirla aunque represente un gasto sustancial y requiera desarrollar ciertas habilidades. En la figura 24 puede notarse como los mayores porcentajes se encuentran en las posturas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

Figura 23. Acceso por motivación

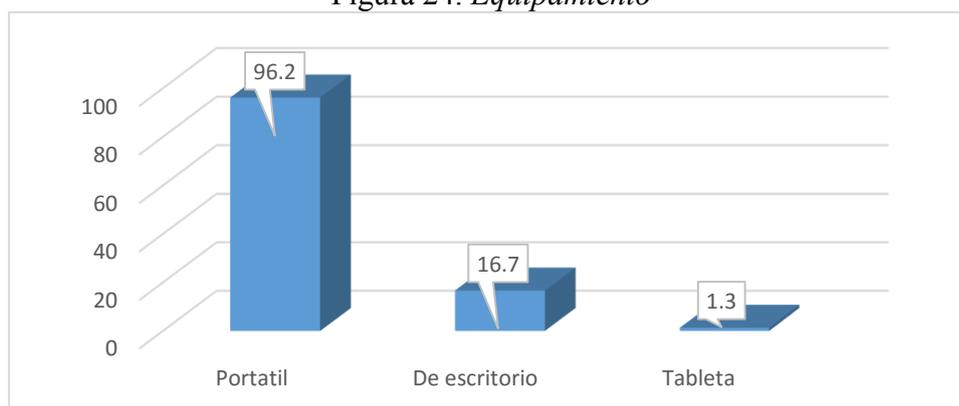


Fuente: Elaboración propia

4.3 Acceso material

En respuesta a la pregunta que se realizó acerca de contar con computadora, el 100% de los profesores respondió afirmativamente. Respecto del tipo de presentación del equipo de cómputo, los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos (96,2%) cuenta con computadora portátil. Las demás opciones y porcentajes se detallan en la figura de abajo.

Figura 24. Equipamiento

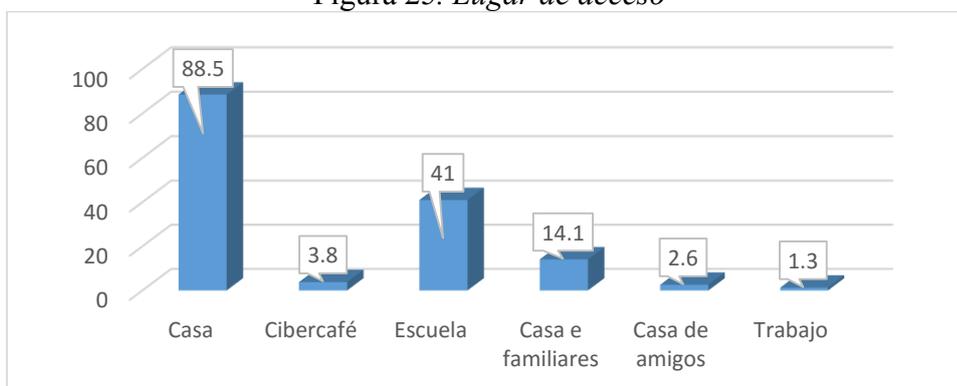


Fuente: Elaboración propia

En relación a la pregunta ¿Cuenta con conexión a internet?, los datos revelaron que el 92,3 % de ellos tiene acceso a internet y sólo el 7,7 no lo tiene. La mayoría de los profesores

(88.5%) respondió que acceden a internet desde casa, los otros lugares desde donde accede el resto de los docentes se detallan en la figura de abajo.

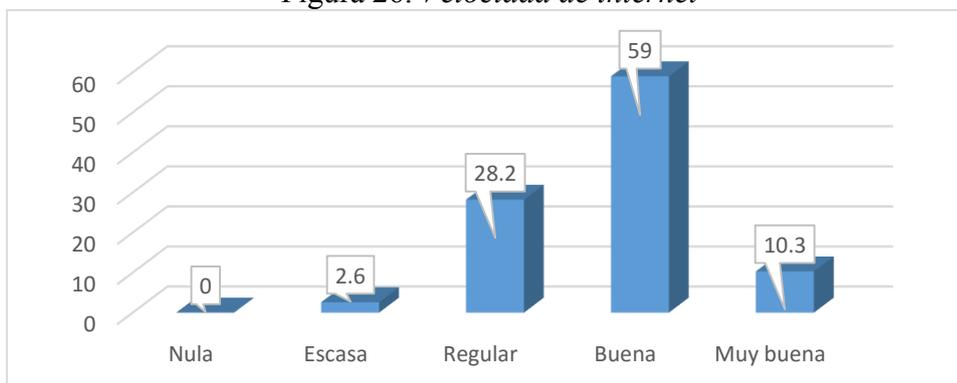
Figura 25. Lugar de acceso



Fuente: Elaboración propia

En relación a la pregunta ¿De qué calidad es su conexión a internet?, el 59% de los profesores respondió tener buena conexión y el 10,3 respondió tener una muy buena conexión, eso suma un total de 63%. El 28% dijo tener una conexión regular. Las demás opciones y porcentajes se detallan en la figura de abajo.

Figura 26. Velocidad de internet



Fuente: Elaboración propia

4.4 Acceso por habilidad

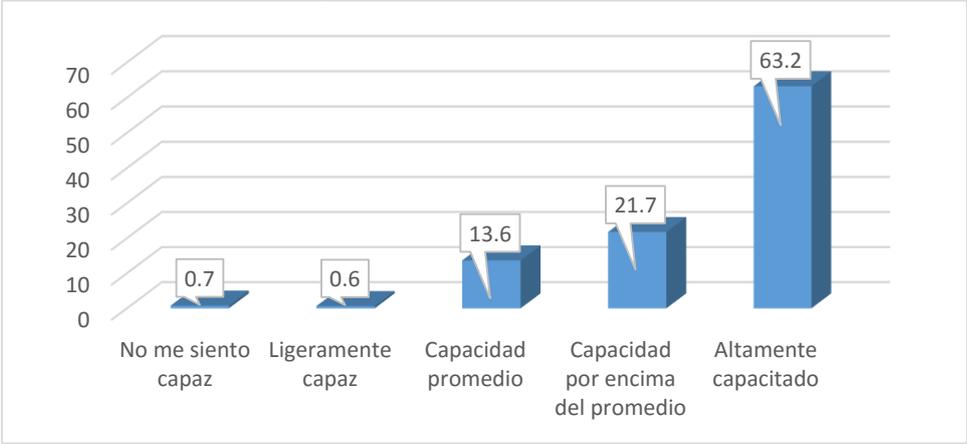
Después de haber adquirido la motivación necesaria para utilizar la computadora y tener una conexión a internet, y después de haber adquirido una computadora, el nuevo obstáculo lo representan las habilidades necesarias para utilizar la computadora y la conexión a internet (Van Dijk, 2008). Dentro del análisis de la variable acceso por habilidad, se buscó conocer el grado

de habilidad de los profesores de inglés para utilizar algunas herramientas de Internet, referidas todas ellas por las preguntas que integraban el cuestionario. Para determinar el nivel de acceso por habilidad, se agruparon los conocimientos en tres grandes rubros: alfabetización básica, intermedia y avanzada.

Alfabetización básica

Para identificar el nivel de alfabetización básica en relación al uso de Internet, se utilizaron 6 ítems que cuestionaban acerca de acciones simples respecto de la organización de información y manejo de correo electrónico, buscadores, hipervínculos, conversaciones en línea y manuales de ayuda. La mayoría de los profesores (62,23 %) respondieron estar altamente capacitados para realizar acciones que involucran un conocimiento básico de la red; por otro lado, el 21.78 % dijo estar por encima del promedio y el 13,68 % expresó tener una capacidad promedio. Los pormenores se visualizan en la gráfica siguiente.

Figura 27. *Habilidades básicas*



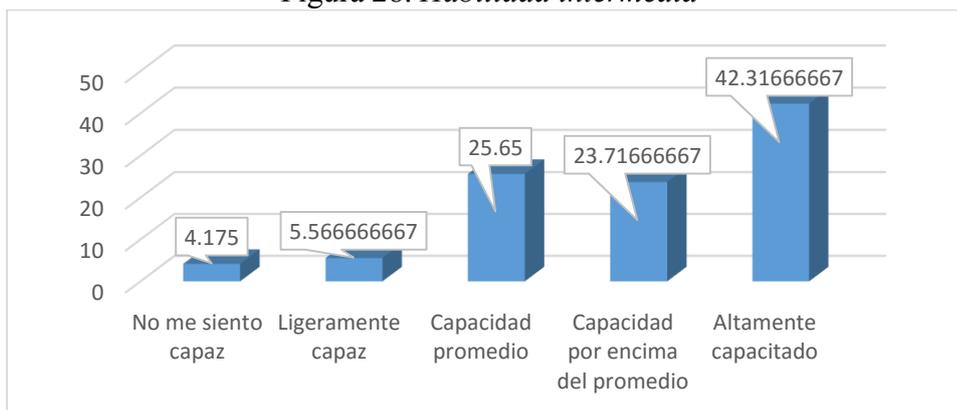
Fuente: Elaboración propia

Alfabetización intermedia

La alfabetización intermedia de los profesores se determinó con base en las habilidades para hacer videoconferencias, realizar descargas (de programas, imágenes, audio, video, etc.),

consultar bases de datos, explorar la red utilizando distintos navegadores, crear carpetas para organizar información y saber cómo discriminar correo electrónico con virus, basura o spam. Similar al nivel anterior, en este nivel, la mayoría de profesores nuevamente se ubicaron en las alternativas más altas. El 42,31% respondió estar altamente capacitado, el 25,65 % dijo contar con una alfabetización promedio y el 23,71% declaró estar alfabetizado por encima del promedio. Los demás porcentajes se muestran a detalle en la gráfica.

Figura 28. *Habilidad intermedia*

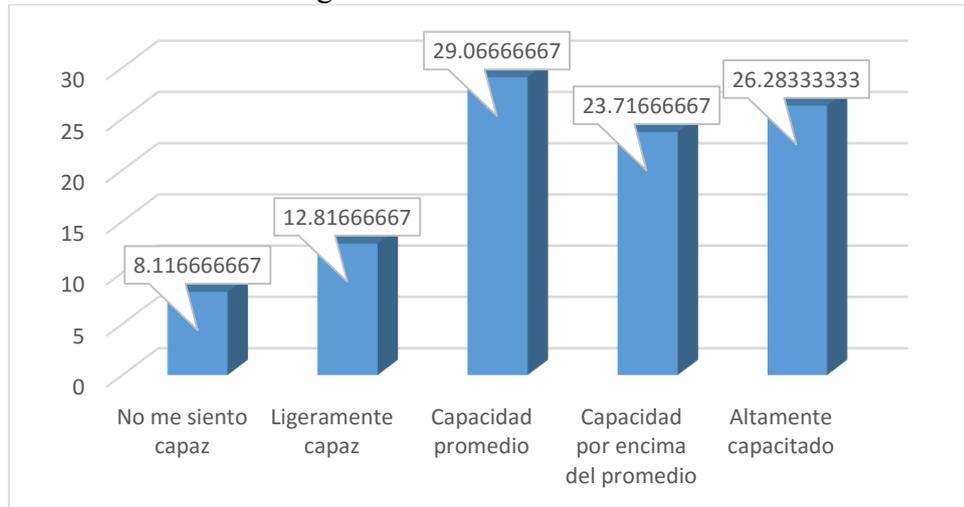


Fuente: Elaboración propia

Alfabetización avanzada

Para establecer el grado de alfabetización avanzada en los profesores, se les cuestionó acerca de sus capacidades para diseñar páginas Web (con características multimedia), coordinar foros electrónicos, realizar búsquedas avanzadas empleando distintos buscadores y bases de datos, evaluar la autoría y fiabilidad de la información y, por último, valorar la efectividad de los usos que se hacen de la computadora y el internet para la mejora didáctica. En este nivel, la mayoría de los encuestados (29.06%) dijo tener una capacidad promedio, el 26,28% se situó como altamente capacitado y el 23, 71 % declaró tener capacidad por encima del promedio. Los demás porcentajes se muestran a detalle en la gráfica.

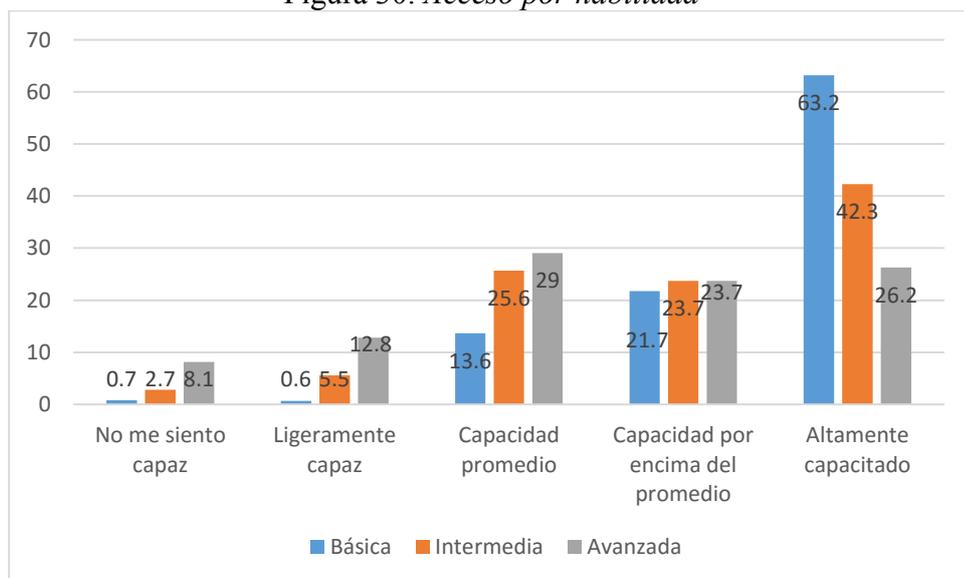
Figura 29. *Habilidad avanzada*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la investigación muestran un nivel lógico en el desarrollo de las habilidades. Las básicas son las que la mayoría de profesores han desarrollado en un nivel alto, el 63,23 % de los docentes señaló estar altamente capacitado y el 21,73% se declaró con capacidad por encima del promedio. Las habilidades intermedias han sido desarrolladas por un 42,31% de los docentes en un nivel alto y 23,72% de ellos indicó tener una capacidad por encima del promedio. Las habilidades avanzadas son las menos desarrolladas por los profesores, solo un 26,28% de ellos dijo estar altamente capacitado y un 23,71% indicó tener capacidad por encima del promedio. La siguiente Tabla muestra los demás porcentajes con más detalle.

Figura 30. *Acceso por habilidad*



Fuente: Elaboración propia

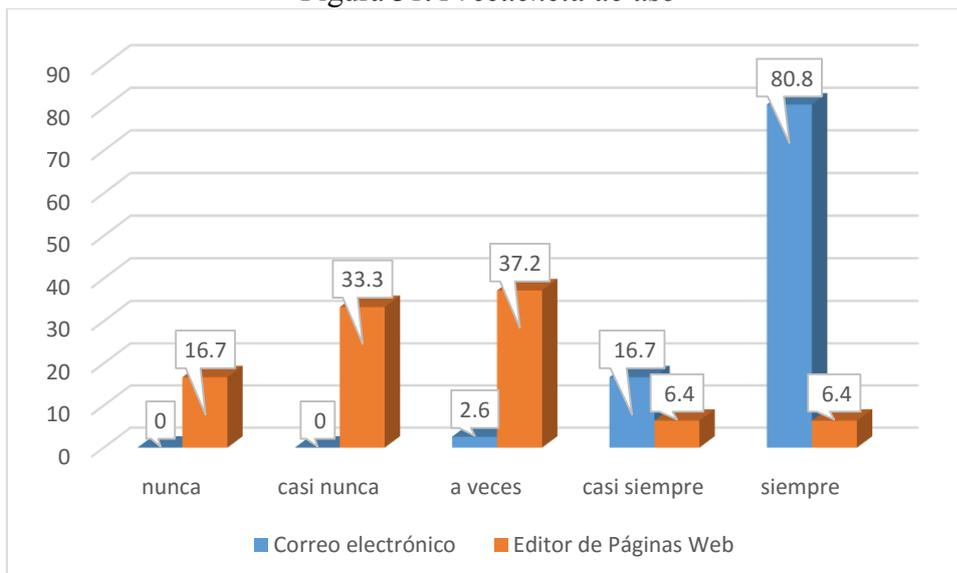
4.5 Acceso por uso

El uso óptimo de la computadora y la conexión a internet es la fase final de todo el proceso de apropiación de esas tecnologías. En su modelo, Van Dijk lo llama: acceso por uso. Contar con la motivación necesaria, acceso físico y las habilidades necesarias para operar la computadora e internet son elementos necesarios pero no suficientes para el uso real de estas tecnologías (Van Dijk, 2008). Este tipo de uso tiene sus propios determinantes. Por uso, esta investigación se refiere al empleo habitual de la computadora e Internet, midiendo la frecuencia y fines prácticos que se le da a la red. Asimismo, al interior de esta variable, se determinan la utilización de Internet con propósitos de mejora en la didáctica del inglés.

Frecuencia de uso

Referente a la frecuencia de uso del correo electrónico, el 80.8% declaró siempre utilizarlo, el 16,7% dijo que lo utiliza casi siempre y finalmente solo un pequeño porcentaje (2,6) indicó a veces. Por otro lado, el 2,6% manifestó nunca acceder a su correo electrónico desde casa y el 11.5% nunca hacerlo desde la escuela. En relación con el editor de páginas web, el uso es menos frecuente, el 6,4% de profesores lo usa siempre, el 6,4% lo usa casi siempre y el 37,2% lo utiliza a veces. La tabla de abajo muestra los demás porcentajes detalladamente.

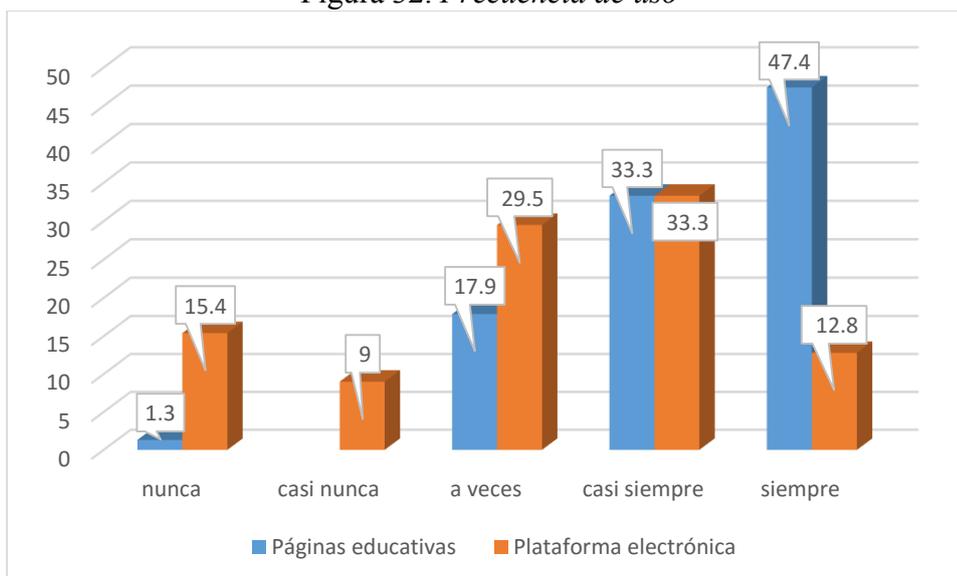
Figura 31. *Frecuencia de uso*



Fuente: Elaboración propia

Respecto del uso de páginas educativas y plataformas electrónicas (Blackboard, Moodle), los resultados mostraron que el 47,4% de los profesores siempre visita páginas educativas, contra un 1,3% que nunca lo hace. Por otro lado, el 33,3 % de los docentes indicó utilizar plataformas casi siempre y el 12,8 % dijo hacerlo siempre; esto suma un total de 46,1% a favor. Del lado desfavorable un 9% declaró casi nunca utilizarlas y un 15,4 % dijo no utilizarlas por completo, estos dos porcentajes suman un total de 24,4 %. La figura de abajo permite visualizar estas diferencias detalladamente.

Figura 32. *Frecuencia de uso*

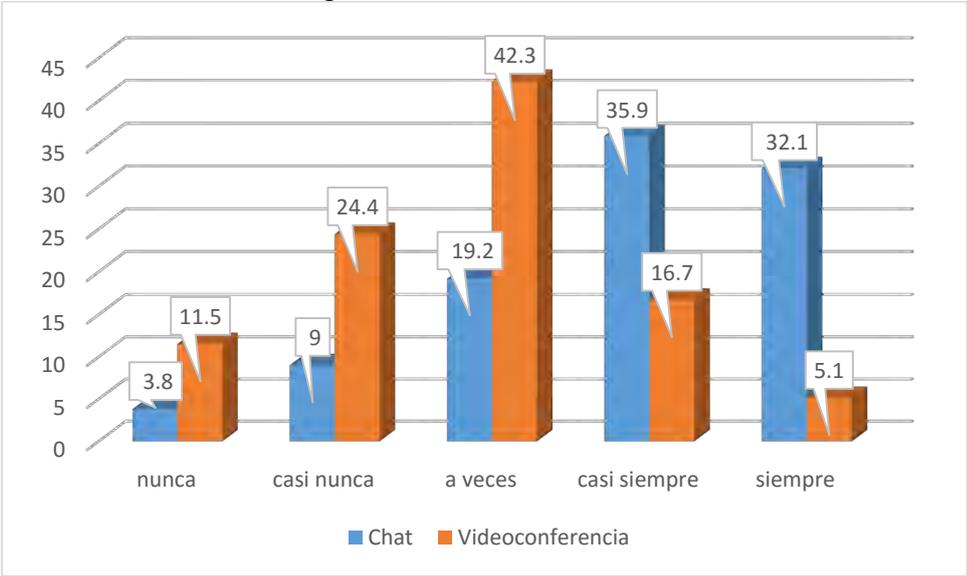


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la frecuencia con la que los profesores hacen uso de la conversación en línea y las videoconferencias, en forma descendente, 35,9% dijo conversar en línea casi siempre,

32,1% siempre lo hace y 19% lo hace a veces. De manera opuesta, 42,3% indicó utilizar las videoconferencias a veces, 16,7% casi siempre y el 5,1% siempre. Los pormenores se muestran en la figura de abajo.

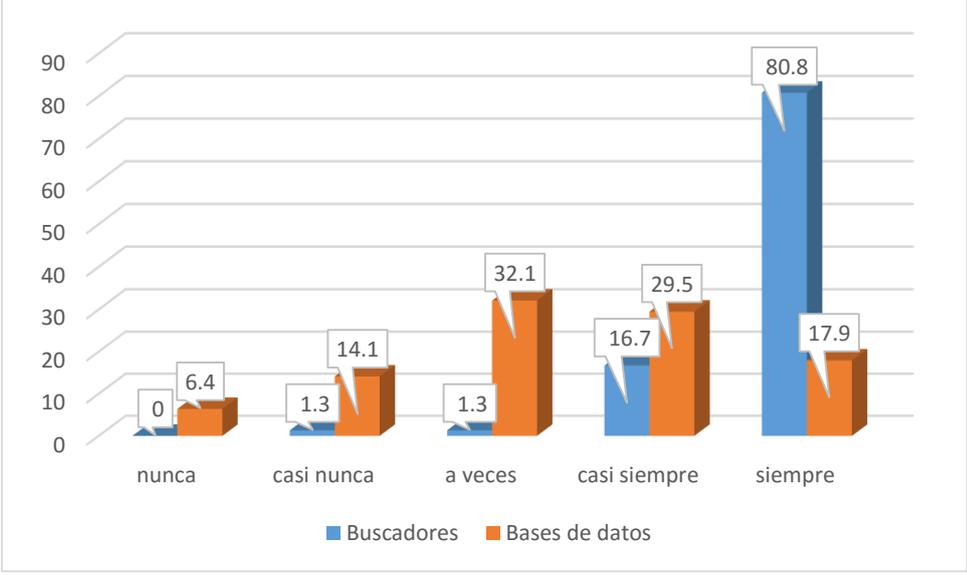
Figura 33. Frecuencia de uso



Fuente: Elaboración propia

En relación con los buscadores, por ejemplo Google y Yahoo, el 80,8% respondió que siempre los utilizaba y el 16,7% casi siempre los usaba. Referente a las bases de datos el 32,1 declaró utilizarlas a veces y el 29.5 % dijo utilizarlas casi siempre. La gráfica siguiente puntualiza los demás porcentajes.

Figura 34. Frecuencia de uso

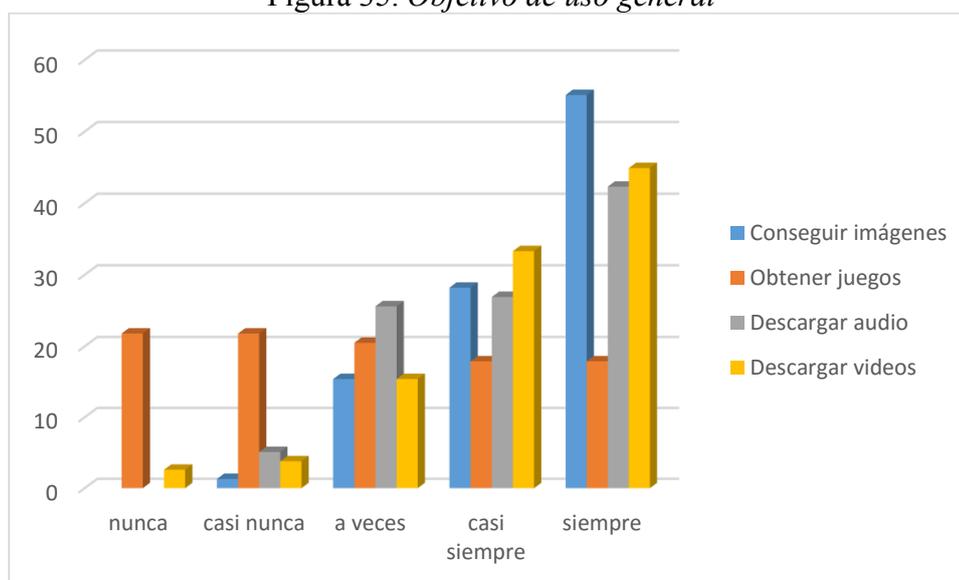


Fuente: Elaboración propia

Objetivos de uso generales

De los profesores encuestados, el 55,1% siempre utilizaba la red para descargar imágenes y 28,2 % lo hace casi siempre; esto indica que la mayoría de ellos (83,3 %) utiliza la red para realizar descargas de este tipo. En relación con la obtención de juegos, la mayoría de docentes se situó del lado desfavorable: 21,8% dijo nunca obtenerlos y el mismo porcentaje indicó casi nunca hacerlo. Las descargas de audio también fueron significativas, el 42,3 % de los docentes declaró siempre recurrir a este tipo de descargas y 26,9 % lo hace casi siempre. Respecto a las descargas de videos los profesores también declararon este tipo de uso como uno de sus principales objetivos: 44,9 de ellos declararon descargar videos siempre y 33,3 % lo hace casi siempre. En la figura de abajo se muestra los detalles porcentuales.

Figura 35. *Objetivo de uso general*

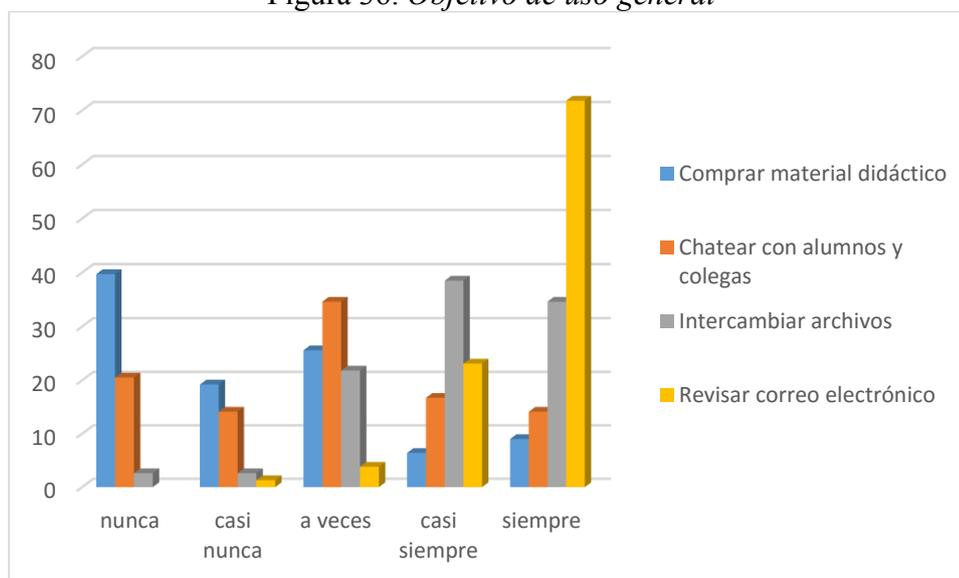


Fuente: Elaboración propia

El principal objetivo por que los profesores utilizaban su conexión a internet y la computadora fue para revisar su correo electrónico, el 71,8% de los profesores dijo siempre utilizar la red para revisar su correo electrónico y el 23,1 declaró hacerlo casi siempre. El segundo objetivo más señalado fue el de intercambiar archivos con un 34,6% que manifestó hacerlo siempre y un 38,5% que dijo hacerlo casi siempre. Los dos objetivos menos señalados por los profesores fueron chatear, con respecto al cual el 16,7% dijo hacerlo casi siempre y el 14,1% declaró hacerlo siempre; seguido de comprar material didáctico, en relación al cual pocos profesores situaron del lado favorable, la mayoría de ellos (39,7%) señaló nunca hacerlo

y un 19,2% dijo casi nunca hacerlo. La figura de abajo muestra con más detalle los porcentajes de cada objetivo.

Figura 36. *Objetivo de uso general*

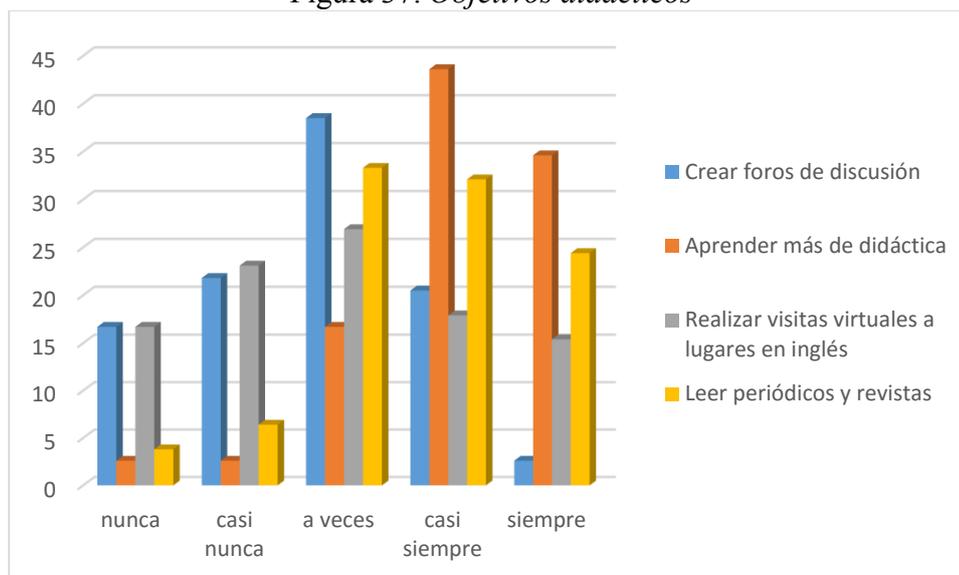


Fuente: Elaboración propia

Objetivos didácticos

En relación con el uso de la computadora y la conexión a internet para la enseñanza del inglés y la mejora didáctica de los profesores, el 34,6 % de ellos señaló que siempre utiliza éstas para aprender más de didáctica de la lengua de manera independiente y el 43,6 declaró hacerlo casi siempre. El segundo objetivo más señalado fue el de acceder a la red para leer artículos de periódicos y revistas, el 32,1 de los profesores dijo hacerlo casi siempre y el 24,4% indicó hacerlo siempre. Los dos objetivos de uso de la computadora e internet menos significativos para los profesores fueron crear foros de discusión y realizar visitas virtuales en inglés. En relación con el primero, el 16,7% de los profesores dijo hacerlo nunca y el 21,8% declaró casi nunca hacerlo. En relación con el segundo, el 16,7 % de los profesores indicó que nunca realiza visitas virtuales y el 23,1 % declaró casi nunca hacerlo. La tabla de abajo muestra los demás porcentajes a detalle.

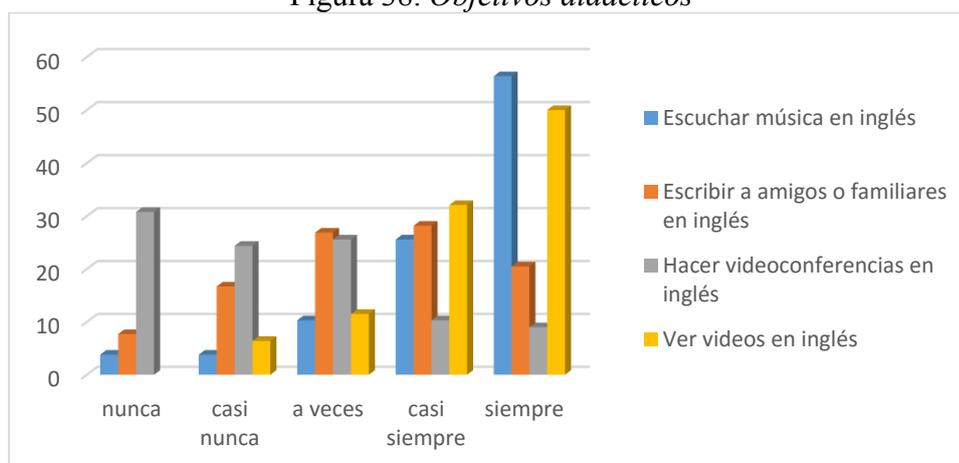
Figura 37. *Objetivos didácticos*



Fuente: Elaboración propia

De igual modo, el 56,4% declaró siempre escuchar música en inglés y un 25,6% dijo hacerlo casi siempre. En un rango muy similar, el 50% de los profesores declaró que siempre ven videos en inglés y el 32,1 % de ellos dijo hacerlo casi siempre. Son pocos los profesores que hacen uso de la red y la computadora para realizar videoconferencias en inglés o escribir en inglés a amigos o familiares. En relación con las videoconferencias, el 30,8% de profesores indicó que nunca utiliza la computadora para esos fines y un 24,4 % declaró que casi nunca lo hace. Por último, la mayoría de profesores tomó una postura ligeramente a favor a la práctica del idioma escribiendo a amigos o familiares: Un 28,2 % declaró hacerlo casi siempre y el 20,5 % dijo hacerlo siempre. La figura 38 muestra los demás porcentajes a detalle.

Figura 38. *Objetivos didácticos*

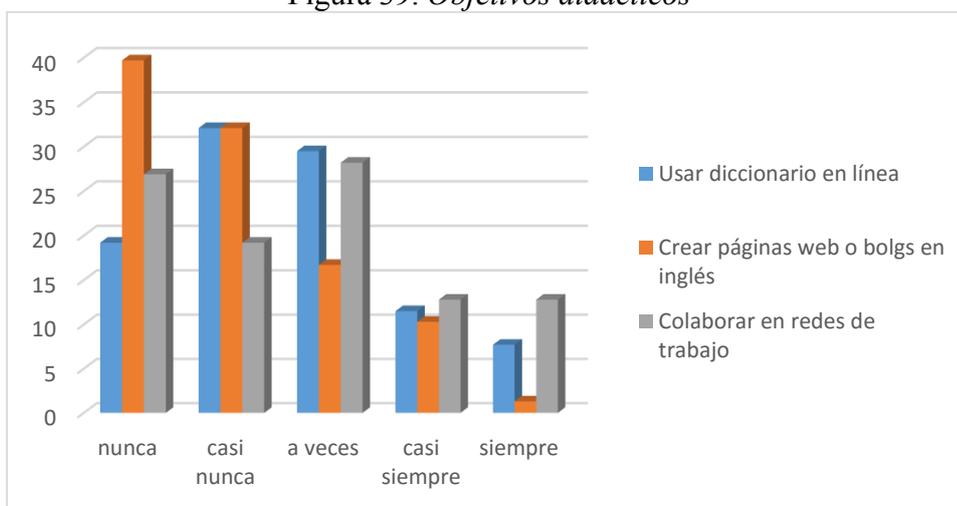


Fuente: Elaboración propia

En relación al uso de diccionarios en línea, creación de páginas web y blogs en inglés, y la colaboración en redes de trabajo, la mayoría de los profesores se situó del lado desfavorable;

el 39,7% de ellos dijo que nunca crea blogs o páginas web, y el 32,1% indicó que casi nunca lo hace, eso da un total de 71,1 % de la población. En relación con el uso de la computadora para la consulta de diccionarios en línea, el 32,1 % de los profesores señaló que casi nunca accede a la red para utilizarlos y el 19,2 % de ellos declaró que nunca lo hace. En total, es el 51,3 % de profesores los que no acceden a la red con este objetivo. Por último, el 28,25 % de profesores dijo que accede a internet solo algunas veces con el objetivo de colaborar en equipos de trabajo, el 26,9 % de ellos declaró nunca hacerlo y el 19,2 % indicó casi nunca hacerlo. Estos porcentajes se ilustran en la figura 39.

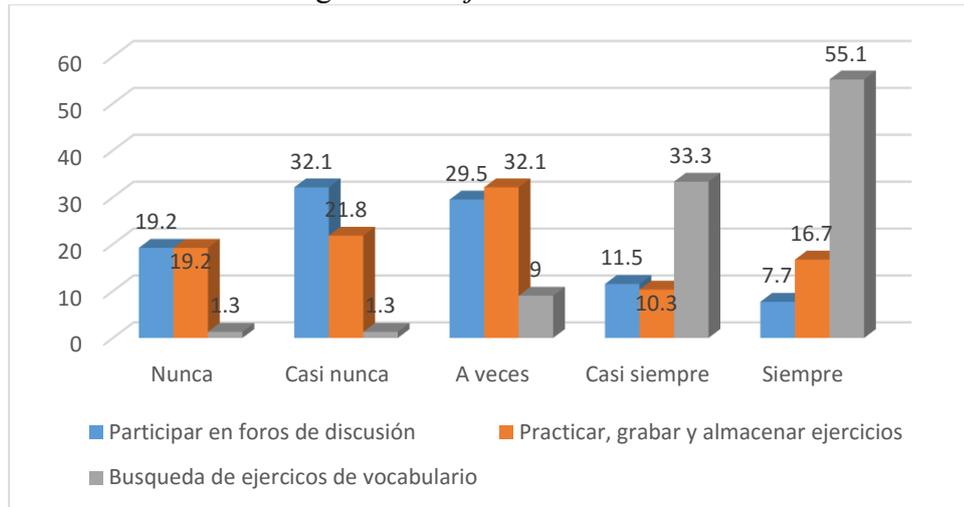
Figura 39. *Objetivos didácticos*



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de profesores utiliza la red con mucha frecuencia para la búsqueda de ejercicios de vocabulario, el 55,1% de los profesores indicó hacerlo siempre y el 33,3% señaló hacerlo casi siempre. En relación con practicar, grabar y almacenar ejercicios de los estudiantes, son pocos los profesores que señalaron hacerlo con frecuencia, el 16,7% de los profesores siempre lo hace y 10,3% lo hace casi siempre. La participación en foros de discusión obtuvo una menor frecuencia de uso, solo un 7,7 % de docentes señaló hacerlo siempre y un 11,5% casi siempre. La figura 40 muestra los demás porcentajes.

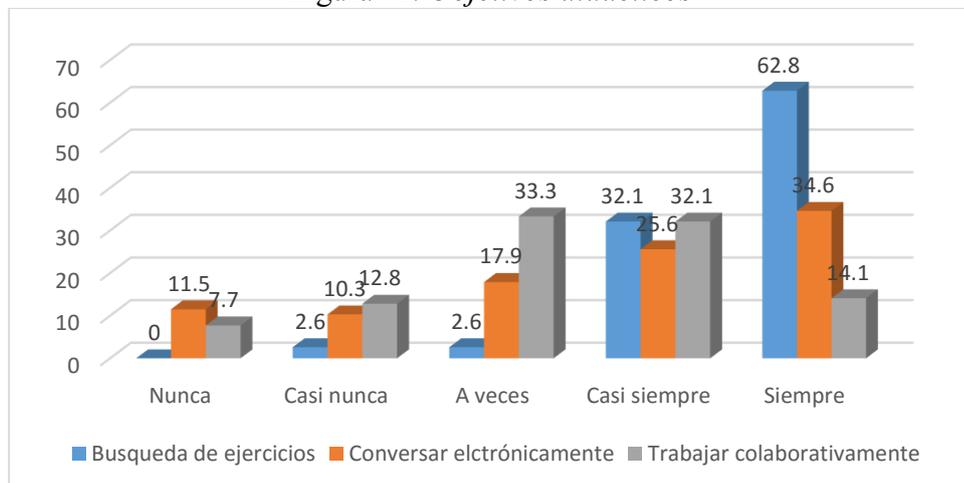
Figura 40. *Objetivos didácticos*



Fuente: Elaboración propia

La búsqueda de ejercicios en la red la realizan con mucha frecuencia los profesores, el 62,8% de ellos indicó hacerlo siempre y el 32,1% señaló casi siempre. El 34,6 % de los docentes siempre conversa electrónicamente y el 25,6% indicó hacerlo casi siempre. En relación con el trabajo colaborativo, el 14,1% de los docentes indicó hacerlo siempre y el 32,1% señaló hacerlo casi siempre. La figura 41 muestra los demás porcentajes.

Figura 41. *Objetivos didácticos*

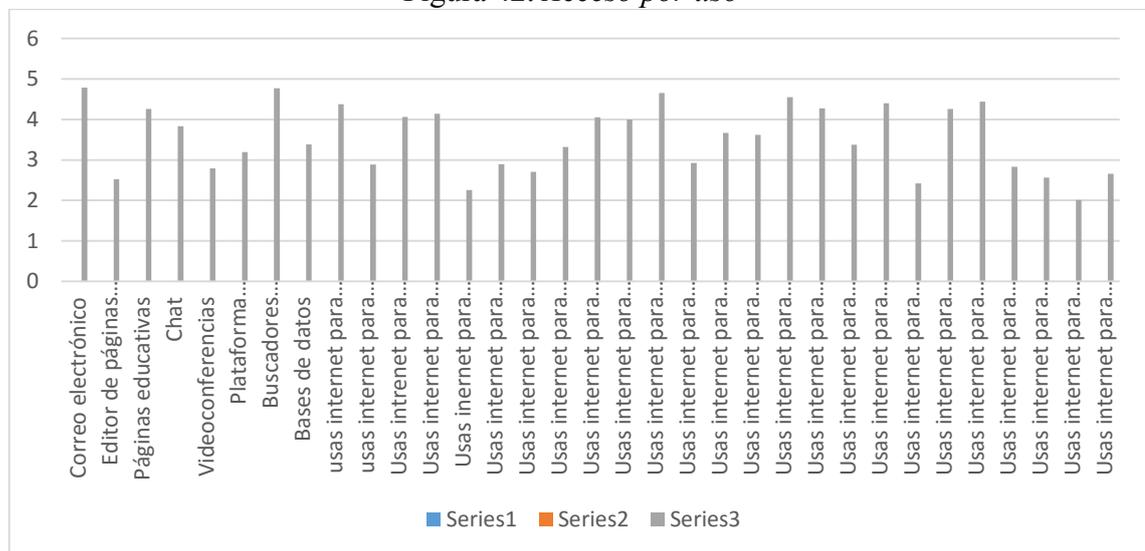


Fuente: Elaboración propia

La figura 42 muestra los valores totales que obtuvieron los distintos usos que los profesores hacen de la computadora y la conexión a internet. En ella pude observarse el promedio de la postura tomada por los profesores en relación con cada una de ellas. Como se recordará la escala de Likert utilizada fue de cinco grados de acuerdo: 1= nunca, 2= casi nunca, 3=a veces, 4= casi siempre y 5= siempre. En el rango de respuesta 4-5 se encuentran el uso de correo electrónico, el uso de páginas educativas, el uso de buscadores (Google, Yahoo, etc),

para conseguir imágenes, descarga de clips de audio, descarga de clips de video, para aprender más de didáctica, para revisar el correo electrónico, para la búsqueda de ejercicios de sus estudiantes, para escuchar música en inglés, para búsqueda de actividades de vocabulario, para ver videos en inglés y para consultar diccionarios. En el rango de respuesta 3-4 se encuentran el chat, el uso de plataformas electrónicas (Blackboard, Moodle, etc.), la consulta de bases de datos, para trabajar colaborativamente, para el intercambio de archivos, para leer periódicos y revistas, para conversar electrónicamente y para escribir a amigos y familiares. En el rango de respuesta 2-3 se encuentran el uso del editor de páginas web, las videoconferencias, la obtención de juegos, la compra de material didáctico, chatear con estudiantes y colegas, crear foros de discusión y colaborar en redes de trabajo. En el rango de respuesta 1-2 se encuentran crear blogs o páginas web.

Figura 42. Acceso por uso



Fuente: Elaboración propia

4.6 Correlaciones

Las variables que se correlacionaron son de escala ordinal; de acuerdo con Muijs (2006), el coeficiente de correlación adecuado para correlacionar este tipo de variables es el de Spearman's rho, ya que toma ventaja del orden que mantienen este tipo de variables.

Básicamente lo que el coeficiente Spearman's rho hace es calcular un coeficiente de correlación con los rangos en vez de hacerlo con los datos reales.

El coeficiente Spearman's rho varía entre -1 y +1, siendo -1 una perfecta correlación negativa, +1 una perfecta correlación positiva y 0 una relación nula entre dos variables. De acuerdo con Muijs (2006), algunos cortes estándar para categorizar la fuerza de magnitud de la significancia estadística son los siguientes:

< 0. +/- 1 Débil

< 0. +/- 3 = Modesto

< 0. +/- 5 Moderado

< 0. +/- 8 Fuerte

\geq +/- 0.8 Muy fuerte

Con este tipo de correlación también se puede obtener nivel de significancia estadística (p-value) de la relación; a menor nivel de significancia, menor será la probabilidad de encontrar una relación en la muestra si esta no existe en la población. Algunos puntos de corte estándar utilizados para determinar el nivel de significancia son los siguientes: < 0.05, < 0.01 y < 0.001. En este caso el software SPSS abanderará el nivel de significancia agregando asteriscos al coeficiente de correlación con base en el nivel < 0.01.

De acuerdo con los objetivos de esta investigación se correlacionaron las perspectivas pedagógicas con las fases de acceso a la tecnología propuestas por Van Dijk (2005); de dichas fases solo se tomó en cuenta para la correlación las de acceso por motivación, acceso por habilidad y acceso por uso, ya que según los datos obtenidos casi el 100% de los profesores ha superado la fase de acceso material.

La figura 43 muestra los coeficientes de correlación y los valores de significancia obtenidos con el software SPSS. Como puede observarse en la figura, se correlacionaron las cinco perspectivas de enseñanza con las variables de acceso a la computadora e internet, las cuales son: por motivación, por habilidad, la cual se subdivide en habilidad básica, habilidad intermedia y habilidad avanzada; y por último, con la variable acceso por uso.

La perspectiva de transmisión obtuvo un coeficiente de correlación negativo débil con la variable acceso por motivación, la cual además, no es significativa, ya que el p-value obtenido se alejó mucho del 0. Esto quiere decir que una alta adscripción a esta perspectiva pedagógica se asocia de manera débil con una baja motivación de los profesores para acceder a la computadora e internet. El p-value obtenido indica que esta relación puede deberse más a una coincidencia que a su presencia en la población.

También se correlacionó la perspectiva pedagógica de transmisión con la variable acceso por habilidad, la cual está integrada por las subvariables habilidad básica, habilidad intermedia y habilidad avanzada. En la correlación de esta perspectiva con habilidad básica se obtuvo un coeficiente de .142, esta es una relación positiva débil; además el grado de confiabilidad de esta relación es bajo ya que el p-value obtenido se aleja del cero. Esto significa que la adscripción a esta perspectiva pedagógica se asocia de manera débil con un nivel satisfactorio de las habilidades básicas en el uso de la computadora e internet.

En la correlación entre la perspectiva de tipo transmisión y la subvariables habilidad intermedia se obtuvo un coeficiente de correlación de .150, esta también es una correlación positiva débil. El grado de confiabilidad también es bajo ya que el p-value obtenido se aleja del cero. Esto indica que existe una relación débil entre la adscripción a esta perspectiva de enseñanza y el dominio de las habilidades intermedias en el uso de la computadora e internet.

La relación entre la perspectiva pedagógica de transmisión y la subvariable habilidad avanzada obtuvo un coeficiente de correlación positivo de .124 y un valor de significancia alto, el cual la hace no confiable. Al igual que en las correlaciones anteriores, esto indica que la relación entre estas dos variables es débil, por lo tanto ser un profesor adscrito a esta perspectiva de enseñanza no determina el manejo avanzado de la computadora e internet.

El coeficiente de correlación obtenido entre la perspectiva de tipo transmisión y la variable acceso por uso fue de .181 y la significancia estadística fue .112. Esto indica una relación débil entre el nivel de adscripción de profesores a esta perspectiva de enseñanza y uso integrado de la computadora e internet en su práctica docente.

Al correlacionar la perspectiva de aprendizaje con la variable acceso por motivación se obtuvo un coeficiente de .184. Esto indica que la relación entre la adscripción a esta perspectiva de enseñanza y tener motivos para acceder a la computadora e internet es débil. La situación fue similar al correlacionarla con la variable acceso por uso, en ella se obtuvo un coeficiente de .160, lo que indica una relación débil entre este tipo de enseñanza y la integración de tecnología. En ambas correlaciones la significancia estadística se alejó del cero, por lo tanto dichas relaciones no son confiables.

Al correlacionar la variable perspectiva de aprendizaje con la subvariable habilidad básica se obtuvo un coeficiente positivo de .391** y una significancia estadística de .000. Esto indica que a pesar de que la fuerza de relación entre estas dos variables es moderada, ésta es confiable. De esto se infiere que los profesores que se adscriben a este tipo de pedagogía cuentan con las habilidades básicas para el uso de la computadora e internet.

Al correlacionar la variable perspectiva de aprendizaje con la subvariable habilidad intermedia se obtuvo un coeficiente positivo de .431** y una significancia estadística de .000. Esto indica que a pesar de que la fuerza de relación entre estas dos variables es moderada, esta es confiable. De esto se infiere que los profesores que se adscriben a este tipo de pedagogía cuentan con las habilidades intermedias para el uso de la computadora e internet.

Al correlacionar la variable perspectiva de aprendizaje con la subvariable habilidad avanzada se obtuvo un coeficiente positivo de .229* y una significancia estadística de .044. Esto indica que a pesar de que la fuerza de relación entre estas dos variables es modesta, esta es confiable. De esto se infiere que los profesores que se adscriben a este tipo de pedagogía cuentan con las habilidades avanzadas para el uso de la computadora e internet.

Al correlacionar la variable perspectiva de desarrollo con la variable acceso por motivación se obtuvo un coeficiente positivo de .051. Esto indica una relación débil entre adscribirse a este tipo de pedagogía y tener motivos para acceder a la computadora e internet; además, dicha relación es débil debido a que el valor de significancia estadística se alejó del 0.

Al correlacionar la variable perspectiva de desarrollo con la subvariable habilidad básica se obtuvo un coeficiente positivo de .257*, Esto indica que los profesores que se adscriben a esta perspectiva pedagógica también cuentan con habilidades básicas para el uso de la computadora e internet. Además esta relación es confiable ya que el valor de significancia estadística se acercó considerablemente al cero.

La situación fue similar al hacer la correlación entre la variable perspectiva de desarrollo y la subvariable habilidad intermedia, ya que se obtuvo un coeficiente de .313**. Esto indica que existe una relación moderada entre la descripción a este tipo de pedagogías y la adquisición de las habilidades intermedias para el uso de la computadora e internet. A pesar de que la fuerza de relación es moderada, el valor de significancia estadística es de 0, por lo tanto la relación es confiable.

El coeficiente obtenido al correlacionar la variable perspectiva de desarrollo y la subvariable habilidad avanzada fue de .130. Esto significa una relación positiva modesta entre estas dos variables, lo que indica que no existe una relación fuerte entre adscribirse a este tipo de pedagogía y tener las habilidades avanzadas en el uso de la computadora e internet.

De la correlación de la variable perspectiva de desarrollo y la variable acceso por uso resultó un coeficiente de .105. Esto indica una relación modesta entre la adscripción a este tipo de pedagogía y la integración de la tecnología en la práctica docente.

Al correlacionar la variable perspectiva de tipo formación con la variable acceso por motivación se obtuvo un coeficiente de .010. Esto indica una relación positiva débil entre este tipo de pedagogía y el tener motivos para acceder a la computadora e internet.

La correlación de la variable perspectiva de formación con la subvariable habilidad básica obtuvo un coeficiente de .240* Esto indica una relación moderada. De esto se infiere que el grado de adscripción a esta perspectiva pedagógica tiene una relación moderada con las habilidades básicas para el uso de la computadora e internet; además el valor obtenido en la significancia estadística de la relación se acercó considerablemente al cero, por lo tanto esta relación es confiable.

Al correlacionar la variable perspectiva de formación con la subvariable habilidad intermedia se obtuvo un coeficiente positivo de .352**. Esto indica que el apego a esta pedagogía tiene una relación moderada con las habilidades intermedias para el uso de la computadora e internet; además, el valor de significancia obtenida indica que la relación es confiable.

Al correlacionar esta misma perspectiva pedagógica con la subvariable habilidad avanzada se obtuvo un coeficiente de .183. Esta es una relación modesta positiva entre esta perspectiva pedagógica y las habilidades avanzadas para el uso de la computadora e internet.

En la correlación de la variable perspectiva de tipo formación y la variable acceso por uso se obtuvo un coeficiente de .136. De igual manera que en la correlación anterior, esta relación es de fuerza modesta y de una confiabilidad baja ya que el p-value se alejó del cero.

Al correlacionar la variable perspectiva de reforma social con la variable acceso por motivación se obtuvo un coeficiente de -.057. Esto indica una relación negativa débil entre la adscripción a esta perspectiva de enseñanza y los motivos por los que los profesores acceden a la computadora e internet.

En la correlación de esta perspectiva de enseñanza con las subvariables de la variable acceso por habilidad se obtuvieron los siguientes valores: con habilidad básica un coeficiente de .167 y una significancia estadística de .144; con habilidad intermedia un coeficiente de .302** y una significancia de .007; y con habilidad avanzada un coeficiente de .206 y una significancia de .070. De estas correlaciones solo la realizada con habilidad intermedia tuvo una relación moderada y alta confiabilidad; esto indica que existe una mayor relación entre la adscripción a este tipo de pedagogía y las habilidades intermedias para el uso de la computadora e internet que con las habilidades básicas y avanzadas.

Al correlacionar las variables perspectiva de reforma social y acceso por uso se obtuvo un coeficiente de .157 y una significancia estadística de .235. Eso indica que existe una relación

positiva modesta entre estas dos variables y que la confiabilidad de esa relación es baja. De esto se infiere que la adscripción este tipo de pedagogía y la integración de la computadora e internet a la práctica docente no guardan una fuerte relación.

Tabla 2. *Correlaciones*

Perspectivas pedagógicas	Valores	A cceso por Motivación	Acceso por habilidad			A cceso por Uso
			B ásica	Inter media	Ava nzada	
Transmisión	Coeficiente	- .010	.1 42	.150	.124	.1 81
	Sig.	.9 33	.2 15	.189	.279	.1 12
Aprendizaje	Coeficiente	.1 84	.3 91**	.431* *	.229 *	.1 69
	Sig.	.1 07	.0 00	.000	.044	.1 38
Desarrollo	Coeficiente	.0 51	.2 57*	.313* *	.130	.1 05
	Sig.	.6 57	.0 23	.005	.257	.3 62
Formación	Coeficiente	.0 10	.2 40*	.352* *	.183	.1 36
	Sig.	.9 29	.0 35	.002	.108	.2 35
Reforma Social	Coeficiente	- .057	.1 67	.302* *	.206	.1 57
	Sig.	.6 20	.1 44	.007	.070	.1 69

Fuente: Elaboración propia con SPSS versión 16.0

Hasta este punto se han presentado los resultados obtenidos en la encuesta que se realizó a los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco. A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegaron con esta investigación

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta un análisis detallado de los resultados principales expuestos en el capítulo IV con referencia a cada una de las preguntas de investigación. Los resultados de la investigación son discutidos también en relación con estudios previos. La primera sección muestra y discute el grado de adscripción de los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco a las distintas perspectivas de enseñanza de acuerdo con el modelo de Pratt (2002). En la segunda sección se presenta el grado de acceso a la computadora e internet de dichos profesores. Finalmente, en la última sección se muestran y discuten los coeficientes de correlación obtenidos entre las distintas perspectivas pedagógicas a las que se adscribieron los profesores y las cuatro fases de acceso a la computadora e internet.

La primera pregunta de investigación de este estudio se dirigió a investigar cuáles son las perspectivas pedagógicas predominantes en los profesores de inglés de educación superior del municipio de Othón P. Blanco.

Las perspectivas pedagógicas propuestas por Daniel Pratt son cinco: perspectiva de transmisión, aprendizaje, desarrollo, formación y reforma social; a su vez, estas perspectivas están formadas por tres elementos: creencias, objetivos perseguidos y las acciones dentro del aula. De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, los profesores tienen creencias, objetivos y acciones de cada una de las perspectivas pedagógicas en distintos niveles o grados; es decir, ningún profesor se apega 100% a una sola de las perspectivas de enseñanza.

A continuación se describen los estados de adscripción a cada uno de los elementos que componen a las perspectivas de enseñanza; y el estado de adscripción total a cada una de las perspectivas de enseñanza.

En relación con las creencias pedagógicas, la de mayor presencia en los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco son las de tipo transmisión con un 22%, en segundo lugar de incidencia se encuentran las de tipo aprendizaje y formación, ambas con un 21%. Los tipos de creencias con menor porcentaje son las de reforma social con un 19% y las de tipo desarrollo con un 17%. Esto concuerda con lo encontrado por Tagle et, al. (2014), quien reportó que los profesores practicantes de inglés en nivel básico y medio superior mantuvieron creencias de tipo tradicional, enfocado en la transmisión de contenidos lingüísticos por medio de la memorización y reproducción.

Por su parte Deng et al. (2014) reportó que los profesores de nivel medio superior de inglés, chino entre otras disciplinas, mantuvieron creencias apegadas al enfoque constructivista, el cual se acerca mucho en su naturaleza a la perspectiva pedagógica de aprendizaje. Por otro lado tanto Guerra et al. (2011) como Diaz et al. (2011) encontraron que los profesores de inglés de nivel superior mantuvieron creencias centradas en el estudiante, en escucharlos y en considerarlos como individuos, estas ideas acerca de la enseñanza se acercan mucho a la perspectiva de tipo formación.

En relación con los propósitos pedagógicos de los profesores la mayoría (22%) sigue objetivos de tipo aprendizaje, seguidos por los de tipo formación con 21%. Los de menos presencia fueron los de tipo transmisión, desarrollo y reforma social, todos ellos con un 19% de incidencia.

En relación con las acciones pedagógicas los profesores se apegaron más a la perspectiva de aprendizaje en un 22%, seguida de las perspectivas de transmisión y desarrollo, ambas con un 21% de presencia. Las perspectivas menos presentes en relación con las acciones de los profesores fueron las de formación con un 19% y las de reforma social con un 17%.

Como puede observarse, la mayoría de profesores mantiene creencias de tipo transmisión, propósitos de tipo aprendizaje y acciones de tipo aprendizaje en un primer nivel. En un segundo nivel, estos elementos inician a igualarse en el grado de adscripción: las creencias predominantes son las de tipo aprendizaje y formación, los propósitos de tipo formación y las acciones de tipo transmisión y desarrollo. En un tercer nivel, los profesores se adscribieron en grados similares a las creencias de tipo reforma social y desarrollo, a propósitos de transmisión, desarrollo y reforma social; y a acciones de tipo formación y reforma social. Esto muestra que existe cierta contradicción entre lo que los profesores dicen acerca de su pedagogía, los propósitos que persiguen con ella y lo que realmente hacen en el aula. Esto reafirma lo establecido en el modelo de Pratt (2002), en el cual ningún profesor se apega de manera total a una sola perspectiva pedagógica.; por su parte, Cruz, R. (2008) también encontró algo similar a este resultado, en su investigación, profesores de la licenciatura de nutrición y ciencias de los alimentos se consideraron progresistas y alejados de las prácticas tradicionales, sin embargo, las entrevistas mostraron cierto grado de contradicción entre lo que ellos dijeron sobre sus creencias pedagógicas y lo que dijeron que hacen en el aula.

También se encontraron estudios que contradicen lo encontrado en esta investigación, Fajardo (2013) reportó en un estudio cualitativo que las creencias de los profesores y sus acciones en el aula estuvieron estrechamente relacionadas; Deng et al. (2014) por su parte, encontró una relación estrecha entre las creencias de profesores de lengua y la manera de utilizar

las TIC en el aula. Cortez, et al. (2013) reportó en un estudio cualitativo, que tres profesores de educación básica mantuvieron un importante grado de coherencia entre las creencias expresadas y las prácticas pedagógicas. Figueroa y Páez (2009) encontró a través de entrevistas que los profesores se adscriben a tres tipos de tipologías tales como cognitivo-intelectual, humanista-problematizador y estilo socioculturalista, sin embargo, en lo relacionado a sus acciones, ellos tendieron a unir corrientes filosóficas, psicológicas, que teóricamente se excluyen por su propia naturaleza; en otras palabras se adscribieron a un estilo ecléctico de enseñanza, sin ningún criterio de selección.

De manera integrada, las perspectivas pedagógicas se encuentran en los siguientes niveles en la población estudiada. La perspectiva con mayor presencia es la de tipo aprendizaje en un 22%, la de tipo transmisión y desarrollo se encuentran ambas en un 21%, la de tipo formación en un 19% y finalmente la de reforma social en un 17. Esto coincide con lo encontrado por Canto et, al. (2010) en un estudio realizado en el estado de Yucatán bajo la misma perspectiva teórica que este, reportaron que los profesores se adscribieron más a la perspectiva de tipo aprendizaje y la menos representativa fue la de tipo reforma social. Por su parte Lebruto (2001), en un estudio que relacionó las creencias pedagógicas con el uso de TIC, encontró que los profesores se sentían más cómodos trabajando bajo un enfoque conductista y que consideraban las actividades constructivistas como pérdida de control, utilizaban las computadoras por productividad personal y no como parte de las actividades constructivistas de sus alumnos.

La segunda pregunta de investigación se dirigió a describir cuál es el grado de acceso de los profesores de Othón P. Blanco a la computadora e internet. De acuerdo con el modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk (2005), las personas primero deben tener motivos por los cuales acceder a las tecnologías, en este caso, la computadora y la conexión a internet, posterior a la motivación, las personas buscan el acceso material. El acceso físico puede ser la compra de un equipo y de una conexión a internet o el acceso a éstos a través de algún familiar o amigo. La tercera fase es la de acceso por habilidad, en esta fase las personas adquieren habilidades digitales para operar la computadora y sus redes, buscar y seleccionar información en ellas y utilizarlas para propósitos propios. La cuarta fase es la integración de la tecnología, algunas personas pueden haber pasado por las tres primeras fases de acceso a la tecnología pero no tener la necesidad, ocasión, obligación o tiempo para utilizarlas.

De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación la mayoría de los profesores (62.49%) está de acuerdo con la efectividad de la computadora, la consideran como una herramienta necesaria que no afecta su privacidad, y consideran que vale la pena adquirirla

aunque represente un gasto sustancial y requería desarrollar ciertas habilidades. De acuerdo con el modelo de Vandijk (2005), los profesores han superado la primera fase de integración de la tecnología. Este resultado concuerda con el de Torres et, al (2010), quien encontró que para los profesores el uso de TIC es muy benéfico y efectivo en el proceso de aprendizaje, a pesar de las carencias de equipamiento tecnológico en la escuela; sin embargo, Yang y Huang (2008) encontraron que una de las barreras de los profesores de inglés de preparatoria para integrar las tecnologías a su práctica docente fue la motivación; por su parte Maroto (2007) encontró que los profesores aun no integraban las tecnologías debido a el difícil acceso, la no necesidad y el gasto excesivo que suponen.

En relación con el acceso físico o material, los profesores señalaron contar con una computadora propia. Casi todos los profesores poseen con una computadora portátil (96,2%) y el 16,7 tiene computadora de escritorio. El 88% de los profesores tienen una conexión a internet en casa, 41% de ellos también accede desde la escuela, 16,7% de ellos lo hace desde casa de familiares o amigos y el 3,8 % desde un cibercafé. La calidad de la conexión con la que acceden los profesores a internet parece ser buena en la mayoría de los casos: 10,3% de los profesores señaló tener una conexión muy buena, el 59% declaró una buena conexión, 28,2% la calificó como regular y sólo el 2,6% indicó una mala calidad. Este resultado concuerda con lo encontrado en los estudios revisados: Light et al. (2010), reportaron que la mayor parte de los casi 800 profesores de inglés de secundaria disponen de acceso a las TIC y conectividad, Rodríguez y Padilla (2007) encontraron que el 90.81% de los profesores de la Universidad de Guadalajara contaba con una computadora en casa, el 79.2% tenía conexión a internet y el 59.41 % contaba con una computadora en su trabajo; Morales y Ramírez (2015), encontraron que el 100% los profesores de Filosofía, Lengua Inglesa, Biología e Informática de la Universidad Veracruzana disponían de al menos una computadora de escritorio o portátil; Pons y Salinas (2008) encontraron que el 93% de los profesores de una universidad española cuentan con computadora y conexión a internet en casa y solo el 56% tiene acceso a estas tecnologías desde el trabajo. Estos resultados indican que casi el 100% de los profesores han superado la segunda fase del modelo de Van Dijk, ya que casi todos cuentan con un equipo de cómputo y una conexión a internet, sin embargo de be notarse también que aún se requiere cerrar esta brecha digital dentro de sus lugares de trabajo.

El acceso por habilidad fue dividido en habilidades básicas, habilidades intermedias y habilidades avanzadas en el uso de computadora y la conexión a internet. Las habilidades básicas corresponden a acciones simples tales como la organización de la información y manejo de correo electrónico, buscadores, hipervínculos, conversaciones en línea y manuales de ayuda.

Las habilidades intermedia son las relacionadas con el uso de videoconferencias, descargas, consulta de bases de datos, uso de distintos navegadores, discriminar correo electrónico con virus, basura o spam. Finalmente, la habilidad avanzada es aquella relacionada con el diseño de páginas web, coordinación de foros electrónicos, evaluación de autoría y fiabilidad de información y la valoración de los usos que hacen de la computadora e internet para la mejora didáctica.

En relación con las habilidades básicas el 63,23% de los profesores señaló estar altamente capacitado y el 21,78 se consideró con la capacidad por encima del promedio. En total, 85.01% de los profesores han superado las habilidades básicas para el manejo de la computadora y la conexión a internet. Ese resultado concuerda, en cierta medida, con los de Rodríguez y Padilla (2007), quienes encontraron que el 32.33% de los profesores de la Universidad de Guadalajara tiene un nivel avanzado para realizar búsquedas en internet, el 22.09 tiene un nivel medio y 20.23 un nivel básico; por otra parte, Pons y Salinas (2008), encontraron que los profesores de una universidad española se consideraron competentes en la navegación por internet y búsqueda avanzada en internet.

En relación con la habilidad intermedia el 42,31% de profesores señaló estar altamente capacitado y el 23,71 % se consideró con una habilidad por encima del promedio. En total, el 66.02% de los profesores se consideró competente en relación con las habilidades intermedias; este resultado concuerda con el de Zenteno y Mortera (2011), quienes encontraron que cinco de los profesores de una preparatoria mexicana sabían utilizar bases de datos, foro de discusión e internet. Por su parte. Pons y salinas encontraron que los profesores se consideraron no competentes para el uso de bases de datos y competentes para la navegación en internet y la búsqueda avanzada. Esto sugiere que un número importante de profesores aún está a la mitad del camino para superar las habilidades digitales intermedias.

Por último, en las habilidades avanzadas el 26,28% de los profesores se situó como altamente capacitado y el 23,71% señaló tener capacidad por encima del promedio; este resultado concuerda con lo encontrado por Pons y Salinas (2008), quienes encontraron que los profesores de nivel secundaria no se consideraron competentes en el diseño de páginas web, en la coordinación de actividades en grupos por internet y en juzgar y hacer aportaciones de producciones multimedia.

En síntesis la mayoría de profesores han desarrollado las habilidades básicas en un nivel alto; de acuerdo al modelo de Van Dijk (2005), son capaces de operar la computadora y navegar en internet. En relación con las habilidades intermedias el número de profesores hábiles es más reducido y disminuye aún más con las habilidades avanzadas. Esto indica que los profesores se

aún se encuentran a la mitad del camino para el desarrollo total de la fase de acceso por habilidad del modelo de Van Dijk.

El acceso por uso es la fase final de todo el proceso de apropiación de la computadora y la conexión a internet de acuerdo con el Modelo de Van Dijk (2005). El uso integrado en la vida cotidiana lo determina la frecuencia con la que las personas utilizan la computadora e internet para solucionar situaciones tanto en cuestiones personales como profesionales. A continuación se mencionan las distintas actividades que se determinaron como las más comunes para el uso de la computadora e internet tanto en el uso personal como profesional o académico.

Los usos de la computadora que obtuvieron los valores más altos; es decir, que por su frecuencia podría decirse que han sido los más integrados a la vida cotidiana y profesional de los profesores, son los siguientes: el uso del correo electrónico, el uso de páginas educativas, el uso de buscadores (Google, Yahoo, etc), obtención de imágenes, descarga de clips de audio y videoclips, aprender más de didáctica, búsqueda de ejercicios para sus clases, escuchar música en inglés, ver videos en inglés y consultar diccionario. Con una menor frecuencia los profesores usan el chat, las plataformas electrónicas (Blackboard, Moodle, etc.), consulta de bases de datos, el trabajo colaborativo, intercambio de archivos, para leer periódicos y revistas, para conversar electrónicamente y para escribir a amigos y familiares.

Otros usos aún menos frecuentes son el editor de páginas web, las videoconferencias, la obtención de juegos, la compra de material didáctico, el chat para comunicarse con estudiantes y colegas, para crear foros de discusión y para colaborar en redes de trabajo. El uso con menos frecuencia de la computadora e internet es para crear blogs o páginas web.

Estos resultados se asemejan a los encontrados en la revisión de literatura: Light et, al. (2010) reportó que los profesores hacen un uso muy bajo de las TIC, las que más utilizan son el procesador de texto y el software de presentación. Por su parte, Torres, et. al. (2010) encontraron que los profesores solo utilizan el correo electrónico, la consulta de revistas especializadas y de páginas web. Valerio y Paredes (2008) encontraron que los profesores utilizan la computadora e internet para establecer comunicación con sus estudiantes, ofrecer tutela y para preparar sus clases con herramientas de presentación de información y procesadores de texto. Rodríguez y Padilla (2007) reportaron que el nivel más avanzado de los profesores fue para el uso de las herramientas Word, seguido de Excel y en tercer lugar PowerPoint. El 64% de los profesores accedía a internet para la búsqueda de materiales a través de Google o Yahoo. También encontró que acceden muy poco a la red para el uso bases de datos, consulta de libros y revistas.

Por otro lado, se encontraron os estudios en los cuales se reportaron usos más complejos de la computadora y la conexión a internet: Zenteno y Mortera (2011), encontraron que los profesores utilizaban las bases de datos, foros de discusión, hardware y software especializado, hojas de cálculo, internet, plataforma educativa y multimedia; aunque todas ellas con una metodóloga tradicional; por su parte Hamid (2001) reportó que los profesores con menor experiencia utilizaron blogs, correo electrónico, grupos en línea, páginas web, Skype, películas, mientras que los profesores de mayor experiencia prefirieron seguir un método de enseñanza tradicional con el apoyo de la herramienta PowerPoint.

Estos datos indican que los profesores aún no hacen uso de las herramientas de mayor complejidad en su práctica docente de manera constante. Esto puede a algunas de las razones que menciona Van Dijk (2005), es posible que la complejidad de las funciones la computadora e internet cree una brecha entre generaciones; un ejemplo es el resultado de Hamid (2001) quien encontró que los profesores de prefirieron seguir un método de enseñanza tradicional con el apoyo de la herramienta PowerPoint.

Otro factor que puede incidir en que las personas no integren la tecnología a su práctica docente puede ser la sobre carga de información (Van Dijk, 2002). En este caso, es probable que los profesores se enfrenten a una sobrecarga de información al momento de buscar información para sus cursos o les sea difícil discernir entre muchas páginas web para encontrar ideas.

La tercera pregunta investigación está dirigida establecer la relación que podría existir entre las perspectivas pedagógicas de los profesores de inglés de Othón P. Blanco y su grado de acceso a la computadora e internet.

Las perspectivas pedagógicas propuestas por Pratt (2002) se correlacionaron con las cuatro fases de acceso a la computadora e internet propuestas Van Dijk (2005). La fase de acceso por habilidad fue subdividida en habilidades básicas, habilidades intermedias y habilidades avanzadas. A continuación se presentan los resultados principales de estas correlaciones.

La perspectiva de transmisión obtuvo valores de correlación bajos y de poca significancia estadística con cada una de las fases de acceso a la tecnología. Lo que indica una fuerza de cohesión baja entre la adscripción a esta pedagogía y el acceso a la computadora e internet.

La perspectiva de tipo aprendizaje obtuvo coeficientes de correlación positivos y significativos con la variable acceso por habilidad. Esta variable como se mencionó anteriormente se dividió en tres subvariables. Con las subvariables habilidad básica e

intermedia se obtuvieron coeficientes moderados de .391 y .432 respectivamente; además el p-value obtenido en esas relaciones fue de .000, lo cual las hace confiables. Con habilidad avanzada se obtuvo un coeficiente de .229; a pesar de ser una relación de fuerza modesta, obtuvo un p-value de .044, lo que la hace confiable. Estas relaciones positivas indican que a mayor adscripción a este tipo de perspectiva los profesores tienen un mayor nivel de habilidad básica, intermedia y avanzada.

La perspectiva de tipo desarrollo solo obtuvo coeficientes de correlación significativos con las dos primeras subvariables de la variable acceso por habilidad. Con habilidad básica obtuvo un coeficiente positivo de .257 y un p-value de .023. Esto indica una fuerza de relación modesta entre la adscripción a este tipo de pedagogía y la adquisición de las habilidades básicas para operar la computadora e internet. Por otro lado el coeficiente de relación obtenido entre la variable perspectiva de desarrollo y habilidad intermedia fue de .313, lo cual indica una relación de fuerza moderada entre la adscripción a esta perspectiva pedagógica y el logro de las habilidades intermedias para el uso de la computadora e internet.

La variable perspectiva de formación obtuvo valores significativos al correlacionarla con las subvariables habilidades básicas y habilidades intermedias. Con la primera subvariable se obtuvo un coeficiente de .240, a pesar de ser una relación de fuerza modesta, esta tuvo un p-value de .035, lo cual la hace confiable. En relación con la segunda subvariable se obtuvo un coeficiente de .352 y una significancia estadística de .002. Estos datos indican una relación modesta entre la adscripción a esta pedagogía y las habilidades básicas para el uso de la computadora e internet y una relación moderada con las habilidades intermedias. Los valores de significancia agregan confiabilidad a estas relaciones.

Al correlacionar la variable perspectiva pedagógica de reforma social con las variables correspondientes a las fases de acceso a la computadora e internet. Se obtuvo un valor significativo únicamente con la subvariable habilidad intermedia. El coeficiente de correlación fue de .302 y la significancia estadística de .007. Esto indica una relación positiva moderada y confiable entre estas dos variables.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

6.1 Resumen de la metodología empleada

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegó en esta investigación. Primeramente se presenta un resumen de los objetivos y metodología seguidos (o aplicados, implementados, etc.), así como las limitaciones del estudio, posteriormente se presenta un resumen de los resultados obtenidos, después se mencionan las implicaciones para las perspectivas teóricas desde las cuales se hizo esta investigación y para el estado de la investigación, finalmente se presentan las implicaciones pedagógicas para los profesores e instituciones.

Este estudio fue llevado a cabo en las nueve instituciones de educación superior (IES) que se encuentran dentro del municipio de Othón P. Blanco del estado de Quintana Roo. El objetivo del estudio fue distinguir perspectivas pedagógicas y su incidencia en el acceso al uso de la computadora e internet de los profesores de inglés del municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo, México. El diseño de investigación utilizado fue cuantitativo por encuesta. Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS.

Como se mencionó anteriormente, algunas de las limitantes de este estudio son que los resultados no pueden ser extrapolados a otras universidades ya que éstas poseen condiciones y características que las distinguen, por ejemplo: los recursos tecnológicos de cada universidad, tipo de acceso a la red, el modelo educativo. Otra limitante es que las creencias pedagógicas de los profesores no son el único factor que determina el uso de la computadora e internet en la enseñanza, podrían existir otros factores de tipo personal como por ejemplo sus actitudes hacia la modernización. La última limitante es que el hecho de analizar el fenómeno desde una perspectiva, sin duda, no nos permite tener una visión amplia y completa de todos los aspectos que lo componen.

6.2 Resumen de los resultados obtenidos

El objetivo general de este estudio fue distinguir perspectivas pedagógicas y su incidencia en el acceso al uso de la computadora e internet de los profesores de inglés del municipio de Othón P. Blanco, Quintana Roo, México. Para este fin se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las creencias pedagógicas predominantes en profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco? ¿Cuál es el grado de acceso de estos docentes a la computadora e internet? ¿Cuál es la relación que existe entre el grado de acceso a la computadora e internet y las creencias pedagógicas de estos docentes?

En relación con la primera pregunta de investigación se encontró que los profesores de inglés de los IES del municipio de Othón P Blanco tienen creencias, objetivos y acciones de cada una de las perspectivas pedagógicas en distintos niveles o grados; es decir, ningún profesor se apega 100% a una sola de las perspectivas de enseñanza.

La mayoría de los profesores indicó tener propósitos y acciones de tipo aprendizaje; sin embargo no fue así con sus creencias, ya que se apegaron más a creencias de tipo Transmisión.

Recordemos que las perspectivas pedagógicas, de acuerdo con Pratt (2002), se componen de tres elementos: creencias, propósitos y acciones. Al integrar estos tres elementos se obtuvo que la perspectiva pedagógica con mayor presencia en la población de profesores fue la de tipo aprendizaje con un 22%, en segundo nivel de importancia (ambas en un 21%) se apegaron a las perspectivas de tipo transmisión y desarrollo; la perspectiva de reforma social obtuvo un nivel de presencia del 19% y la perspectiva pedagógica con menos incidencia fue la de tipo reforma social con un 17%.

En relación con la segunda pregunta de investigación se encontró que los profesores de inglés se encuentran motivados para acceder a la computadora e internet ya que la mayoría está de acuerdo con la efectividad de la computadora, la consideran como una herramienta necesaria que no afecta su privacidad, y consideran que vale la pena adquirirla aunque represente un gasto sustancial y requería desarrollar ciertas habilidades; por tal motivo pude decir e que los profesores han pasado la fase de acceso por motivación a la computadora e internet (Van Dijk, 2005).

La segunda fase de acceso a la computadora e internet de acuerdo con Van Dijk (2005), es la de acceso material o físico. En relación con esta fase, se encontró que la mayoría de profesores ya cuenta con una computadora en casa (96.2%) y una conexión a internet (88%), el 41% de ellos también accede desde la escuela, 16,7% de ellos lo hace desde casa de familiares

o amigos y el 3,8 % desde un cibercafé. La calidad de la conexión con la que acceden los profesores a internet parece ser buena en la mayoría de los casos: 10,3% de los profesores señaló tener una conexión muy buena, el 59% declaró una buena conexión, 28,2% la calificó como regular y sólo el 2,6% indicó una mala calidad. Estos datos indican que la brecha digital en cuestión de acceso material está muy cerca de cerrarse.

En relación con la tercera fase de acceso a la computadora e internet de acuerdo con (Van Dijk2005), la mayoría de profesores han desarrollado las habilidades básicas en un nivel alto; son capaces de operar la computadora y navegar en internet. En relación con las habilidades intermedias el número de profesores hábiles es más reducido y disminuye aún más con las habilidades avanzadas. Esto indica que los profesores se aún se encuentran a la mitad del camino para el desarrollo total de la fase de acceso por habilidad.

El acceso por uso es la fase final de todo el proceso de apropiación de la computadora y la conexión a internet de acuerdo con el Modelo de Van Dijk (2005). El uso integrado en la vida cotidiana lo determina la frecuencia con la que las personas utilizan la computadora e internet para solucionar situaciones tanto en cuestiones personales como profesionales. A continuación se mencionan las distintas actividades que se determinaron como las más comunes para el uso de la computadora e internet tanto en el uso personal como profesional o académico.

Los usos de la computadora que obtuvieron los valores más altos; es decir, que por su frecuencia podría decirse que han sido los más integrados a la vida cotidiana y profesional de los profesores, son los siguientes: el uso del correo electrónico, el uso de páginas educativas, el uso de buscadores (Google, Yahoo, etc), obtención de imágenes, descarga de clips de audio y videoclips, aprender más de didáctica, búsqueda de ejercicios para sus clases, escuchar música en inglés, ver videos en inglés y consultar diccionario. Con una menor frecuencia los profesores usan el chat, las plataformas electrónicas (Blackboard, Moodle, etc.), consulta de bases de datos, el trabajo colaborativo, intercambio de archivos, para leer periódicos y revistas, para conversar electrónicamente y para escribir a amigos y familiares.

Otros usos aún menos frecuentes son el editor de páginas web, las videoconferencias, la obtención de juegos, la compra de material didáctico, el chat para comunicarse con estudiantes y colegas, para crear foros de discusión y para colaborar en redes de trabajo. El uso con menos frecuencia de la computadora e internet es para crear blogs o páginas web.

La tercera pregunta de investigación se dirigió a establecer la posible relación entre las diferentes perspectivas pedagógicas y tres de las fases de acceso a la computadora e internet: acceso por motivación, acceso por habilidad y acceso por uso. Se encontró que la perspectiva

de tipo transmisión no obtuvo coeficientes de correlación significativos con ninguna de las fases de acceso a la computadora e internet.

La perspectiva de tipo aprendizaje obtuvo coeficientes de correlación positivos y significativos con la variable acceso por habilidad. Esta variable como se mencionó anteriormente se dividió en tres subvariables. Con las subvariables habilidad básica e intermedia se obtuvieron coeficientes moderados de .391 y .432 respectivamente; además el p-value obtenido en esas relaciones fue de .000, lo cual las hace confiables. Con habilidad avanzada se obtuvo un coeficiente de .229; a pesar de ser una relación de fuerza modesta, obtuvo un p-value de .044, lo que la hace confiable.

La perspectiva de tipo desarrollo solo obtuvo coeficientes de correlación significativos con las dos primeras subvariables de la variable acceso por habilidad. Por otro lado el coeficiente de relación obtenido entre la variable perspectiva de desarrollo y habilidad intermedia fue de .313.

La variable perspectiva de formación obtuvo valores significativos al correlacionarla con las subvariables habilidades básicas y habilidades intermedias. Con la primera subvariable se obtuvo un coeficiente de .240, a pesar de ser una relación de fuerza modesta, esta tuvo un p-value de .035, lo cual la hace confiable. En relación con la segunda subvariable se obtuvo un coeficiente de .352 y una significancia estadística de .002.

Al correlacionar la variable perspectiva pedagógica de reforma social con las variables correspondientes a las fases de acceso a la computadora e internet. Se obtuvo un valor significativo únicamente con la subvariable habilidad intermedia. El coeficiente de correlación fue de .302 y la significancia estadística de .007.

6.3 Importancia y logros significativos para las perspectivas teóricas

De acuerdo con Daniel Pratt (2002) no existe una base sobre la cual podamos asumir que existe una sola perspectiva universal para la enseñanza de adultos; aunado a eso reconoce que la enseñanza de adultos es pluralista en propósito, procedimiento, en contexto, contenido y con respecto a lo que se considera enseñanza efectiva. Por otro lado, menciona también que es necesario reconocer que sin un consenso o marco organizativo para considerar la enseñanza efectiva de adultos podríamos llegar a un callejón sin salida. A través de un modelo general de

enseñanza que Daniel Pratt utilizó como base para entrevistar a los profesores participantes de su estudio, encontró que los profesores estaban comprometidos únicamente con combinaciones mezcladas de acciones, intenciones y creencias.

Daniel Pratt identificó las cinco perspectivas de enseñanza más significativas a las que se apegaban los profesores que estudió. Estas perspectivas fueron de tipo transmisión, aprendizaje, formación, desarrollo y reforma social.

En esta investigación se llegó a resultados que fortalecen este modelo de perspectivas pedagógicas desarrollado por Daniel Pratt. Los resultados revelaron que las creencias de mayor presencia en los profesores de inglés del municipio de Othón P. Blanco son las de tipo Transmisión con un 22%, seguidas de las de aprendizaje y formación ambas en un 21%, a éstas les siguen las de tipo reforma social con un 19% y finalmente las de tipo desarrollo.

Los niveles de presencia de las creencias no se corresponden con los niveles de presencia de los propósitos. En este caso los propósitos de tipo aprendizaje fueron los más presentes (22%) de acuerdo con las respuestas de los profesores. En segundo nivel de incidencia se encuentran los propósitos de tipo formación en un 21% y finalmente, en igual nivel de presencia (19%) se encuentran los propósitos de tipo transmisión, desarrollo y reforma social.

Por otra parte, las acciones más presentes en los profesores fueron las de tipo aprendizaje en un 22%, seguidas de las de tipo transmisión y desarrollo ambas en un 21%; en tercer lugar se encuentra las de tipo formación en un 19% y finalmente las de tipo reforma social en un 17%.

Estos resultados fortalecen lo establecido por Daniel Pratt ya que los profesores tienen creencias y propósitos pertenecientes a los cinco tipos de perspectivas en distintos niveles, a su vez, estas creencias y propósitos no necesariamente se corresponden con los propósitos y acciones de los profesores al mismo nivel.

La segunda perspectiva teórica bajo la cual se realizó este estudio fue el modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk. De acuerdo con este modelo las personas requieren pasar por cuatro fases para poder integrar las tecnologías a su vida cotidiana. La primera fase es la motivación; es decir, las personas deben tener algún motivo para acceder a las tecnologías; una vez motivado a utilizar la tecnología se requiere un equipo, en esta fase las personas acceden físicamente a las tecnologías, pudiendo éstas ser propias, de algún familiar o de algún amigo. Después del acceso físico se llega a la fase de adquirir habilidades digitales para operarlas, estas habilidades las clasifica Vandijk como operacionales, informacionales y estratégicas.

Las habilidades operacionales son las más básicas y se refieren a aquellas utilizadas para operar el hardware, software y las redes; ser capaz de utilizar la tecnología en cierto grado,

es de hecho, un condición necesaria para utilizarlas. Algunas de las habilidades operacionales son el uso de la computadora para la administración de archivos, el procesador de texto, hojas de cálculo, bases de datos, presentaciones, uso de buscadores y el uso del correo electrónico. Las habilidades informáticas son las habilidades necesarias para buscar, seleccionar y procesar información en la computadora y en internet. Las habilidades estratégicas son las capacidades de utilizar la computadora y fuentes de la red como medio para lograr metas particulares o como una rutina diaria o hábito. Estas habilidades es más común encontrarlas en los niveles más altos de las organizaciones.

La cuarta y última fase es la de acceso por uso, esta fase se refiere al uso integrado de la tecnología, es decir, cuando las tecnologías se integran a los demás objetos con los que solucionan situaciones diariamente. Algunas personas pueden haber pasado por las tres fases anteriores pero no tener la necesidad, ocasión, obligación o tiempo para utilizarlas.

De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación la mayoría de los profesores han superado la fase de motivación, ya que la mayoría está de acuerdo con la efectividad de la computadora, la consideran como una herramienta necesaria que no afecta su privacidad, y consideran que vale la pena adquirirla aunque represente un gasto sustancial y requiera desarrollar ciertas habilidades. La fase de acceso físico ha sido superada casi en su totalidad, ya casi la totalidad de profesores cuenta con una computadora y una buena conexión a internet.

En relación con las habilidades digitales para el uso de la tecnología la mayoría de profesores ha desarrollado las habilidades operacionales, sin embargo en las habilidades informáticas el número de profesores disminuyó considerablemente, solo el 66,02% de los profesores indicaron tener esta habilidad desarrollada en niveles óptimos. Las habilidades estratégicas son las menos desarrolladas por los profesores.

Por la frecuencia con la cual los profesores usan cierto tipo de herramientas digitales tanto en la vida cotidiana como con propósitos pedagógicos se encontró que los profesores han logrado integrar algunas herramientas digitales básicas, y aquellas consideradas más complejas, son utilizadas de manera muy esporádica por los profesores.

Por los resultados obtenidos pude asumirse que el proceso que han seguido los profesores para la integración de la computadora y la conexión a internet ha sido similar al propuesto por Van Dijk en su modelo de acceso a la tecnología, ya que puede verse que la primera y segunda fase han sido superadas casi en su totalidad y que las fases de habilidades digitales y acceso por uso son las que aún no son superadas en su totalidad, lo cual pude deberse a algunas características de la computadora y el internet, tales como la complejidad y la sobrecarga de información (Van Dijk, 2005).

6.4 Importancia y logros significativos para la investigación

En la revisión de literatura realizada se encontró que las perspectivas pedagógicas han sido estudiadas en distintos países: cuatro estudios en Chile (Tagle Ochoa et. al, 2014; Cortez Quevedo et. al, 2013; Guerra Azócar, Guerra et al, 2011; Díaz Larenas & Solar, 2011), uno en China (Deng et. al, 2014), uno en Turquía (Erkmen, 2014), uno en Colombia (Fajardo, 2013), uno en Taiwán (Liu, 2011) dos en México (Canto Rodríguez & Burgos Fajardo, 2010), uno en Venezuela (Figueroa y Páez 2009) y dos en los Estados Unidos (Lebruto, 2011; Ertmer et. al, 2000). En su mayoría este fenómeno se ha estudiado bajo el enfoque cualitativo, cuatro estudios revisados se realizaron bajo el enfoque cuantitativo y uno con una metodología mixta.

Se han investigado las creencias pedagógicas en nivel básico, en el nivel medio superior y en el nivel superior. Cuatro de ellos se enfocaron en profesores de educación básica, de los estudios realizados en México uno fue en la Universidad Autónoma de Yucatán, este estudio se enfocó en 284 profesores de los distintos campus de la universidad. El otro estudio realizado en México fue en la Universidad Iberoamericana y se enfocó en profesores de la licenciatura de nutrición y ciencias de la salud. Seis de los estudios revisados se enfocaron en profesores de enseñanza de inglés en nivel medio superior y superior, estos estudios fueron realizados en Chile, China, Turquía y Colombia.

También se encontraron estudios acerca del uso de tecnología educativa realizados en distintos países, se encontraron estudios realizados en Argentina, Colombia, República Dominicana y Venezuela (Laura, 2015; Cabero 2014), también se encontraron estudios realizados en Chile (Arancibia et. al, 2010; Garcés y Constela, 2010), en Brazil (Baros et. al, 2008), en Taiwán (Yang y Huang, 2008; Chen, 2008), en Malasia (Hamid, 2001), en España (Pons y Salinas, 2008; Maroto, 2007) y en México (Morales y Ramírez, 2015; Rodríguez y Padilla, 2007; Valerio y Paredes, 2008; Torres et. al, 2010; Light et. al, 2010). Cinco de estos estudios se realizaron bajo el enfoque cualitativo, siete estudios cuantitativos y cuatro estudios mixtos. Entre los estudios cualitativos se encuentra uno realizado en Malasia con profesores de matemáticas, ciencias e inglés (Hamid, 2001); uno realizado en Argentina con profesores de primaria (Laura, 2015) uno hecho en Chile con una profesora que había impartido clases de historia, geografía, educación en el nivel medio superior (Arancibia, et. al, 2010); otro realizado en Brasil y Ecuador con profesores de derecho y filosofía en nivel superior (Barros, et. al, (2008) y un estudio realizado en México con profesores de distintas disciplinas de nivel preparatoria (Zenteno y Mortera, 2011).

Entre los estudios cuantitativos se encontró uno hecho en Taiwán con profesores de inglés de nivel medio superior (Yang y Huang, 2008), otro realizado en Argentina, Chile, Costa Rica y México con profesores de nivel básico (Light, et. al, 2010); otro en hecho en Argentina, Colombia, España, República Dominicana, Venezuela y México con profesores de distinta disciplinas de nivel superior (Cabero, 2014), dos realizados en España: uno en las Islas baleares enfocado a nivel académico básico (Pons y Salinas, 2008) y otro enfocado en profesores de la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la universidad de Alcalá (Maroto, 2007). También se encontraron dos estudios realizados en la universidad de Veracruz, ambos hechos con profesores de nivel superior de distintas disciplinas (Valerio y Paredes, 2008; Morales y Ramírez, 2015).

Los estudios mixtos encontrados son los siguientes: uno hecho en Chile con profesores de inglés de preparatoria (Garcés y Constela, 2010) otro hecho en Taiwán con profesores de inglés de nivel superior (Chen, 2008), y dos realizados en México, uno con profesores de tiempo completo de distintas disciplinas de la Universidad de Morelos (Torres, et. al, 2010) y otro con profesores de las distintas disciplinas de la universidad de Guadalajara (Rodríguez y Padilla, 2007).

Como puede notarse, no se han hecho muchos estudios acerca de estas temáticas en nivel superior enfocados específicamente a profesores de inglés o de lenguas. Y ninguno de ellos ha establecido relaciones entre creencias pedagógicas y uso de tecnología en nivel superior.

6.5 Importancia y logros significativos para la práctica docente

Con la información obtenida con esta investigación acerca de las perspectivas pedagógicas y el grado de acceso a la computadora e internet de los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco, se pueden encausar los resultados encontrados hacia:

La oferta de cursos de alfabetización digital enfocados a la enseñanza de inglés para mejorar la manera en la que los profesores implementan la computadora y los recursos de internet en sus clases.

Mejorar el equipamiento tecnológico de aulas de las diferentes IES y la calidad de la conexión a internet.

La oferta de cursos de concientización acerca de la integración real de las TIC a la enseñanza para que a los profesores se les explique la importancia del uso de tecnologías en el siglo XXI.

Brindar seguimiento y monitoreo constante y periódico a las innovaciones realizadas. Promover el cambio a nivel de creencias de los profesores para que puedan ser congruentes y consientes con sus propósitos creencias y acciones.

6.6 Recomendaciones para investigaciones futuras

A través de esta investigación se analizaron las perspectivas pedagógicas y el grado de acceso a la computadora e internet de los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco, Quintan Roo; también se estableció relación entre las distintas perspectivas pedagógicas y las diferentes fases de acceso a la computadora al uso de la computadora e internet. Por lo tanto se sugiere ampliar la investigación sobre esta temática tomando en cuenta otros factores de análisis y diferentes metodologías; por ello futuras investigaciones podrían tomar en cuenta lo siguiente:

Estudios que tomen en cuenta la edad y género de los profesores, ya que éste puede ser un determinante para el uso de la tecnología y sin duda también incide en las creencias pedagógicas de los profesores.

Indagar sobre las creencias pedagógicas de los profesores y el uso que hacen de la computadora e internet desde el enfoque cualitativo ya que con sus instrumentos de colecta de datos se podría obtener datos reales del uso de la computadora y el método de enseñanza de los profesores.

Considerar en futuras investigaciones el uso de diferentes herramientas tecnológicas para uso educativo como variables ya que surgen nuevas de manera acelerada.

Considerar la escuela en la que fueron formados los profesores como una variable ya que ella puede incidir en sus creencias o en su metodología de enseñanza.

Considerar la escuela en la que trabajan los profesores, ya que el modelo educativo de las IES pudiera influir en las decisiones pedagógicas de los profesores, así como sus condiciones laborales y profesionales.

Fuentes Consultadas

- Altan, M. (2006). *Beliefs about Language Learning of Foreign Language- Major University Students*. Australian Journal of Teacher Education. 31. Recuperado de: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol31/iss2/5>
- Arancibia, M., Paz, C. & Contreras, P. (2010). *Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar*. Estudios pedagógico (Valdivia), 36(1), 23-51. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100001&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052010000100001.s
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación*. Editorial Episteme. Caracas: Recuperado de: <http://www.medic.ula.ve/cip/docs/proyecto-investigacion.pdf>
- Balestrini, M. (1998). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Venezuela: Consultores Asociados. Servicio Editorial. Venezuela. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/s/k6iivs1n0mey5cf/Proyecto-de-Investigacion-MIRIAN-BALESTRINI-2006.pdf>
- Barros, B., Chavarría, M. y Paredes, J. (2008). *Para analizar la transformación con tic de la enseñanza universitaria. Un estudio exploratorio sobre creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza con tic en universidades latinoamericanas*. REIFOP,11 (1), Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783438>
- Cabero, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido)*. España. Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la universidad de Sevilla.
- Canto Rodríguez, J. E. y Burgos Fajardo, R. J. (2010). *Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios*. Congreso Iberoamericano de educación, Buenos Aires, República Argentina.
- Cruz Rodríguez. I. (2008). *Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México*. Currículum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa, 21, 137-156. Recuperado de: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf>

- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I. y Guzmán, C. (2013). *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*. Estudios pedagógicos (Valdivia),39(2), 97-113. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000200007&script=sci_arttext
- Contreras, N. (2008). *La enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y las TIC: El caso de español como lengua extranjera (ELE)*. Iniciación a la Investigación. Recuperado de: <file:///D:/RESPALDO%202014-64BITS/DESCARGAS/233-874-1-PB.pdf>
- Chen, Y. L. (2008). *A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction*. Teaching and Teacher education. 24, 1015-1028. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07000960>
- Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C.-C., & Lee, M.-H. (2014). *The Relationships among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs about the Use of ICT*. Educational Technology & Society, 17 (2), 245–256. Recuperado de: http://www.ifets.info/journals/17_2/20.pdf
- Díaz, Larenas. C. y Solar, Rodríguez. M. (2011). *La revolución de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario*. Revista de Lingüística teórica y aplicada, 42 (2), pp. 57-66. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v49n2/art04.pdf>
- Erkmen, B. (2014). *Novice EFL Teachers' Beliefs about Teaching and Learning, and their Classroom Practices*. H.U. Journal of Education, 29(1), 99-113. Recuperado de: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/104-published.pdf>
- Ertmer, P. A.; Ross, E. M.; Gopalakrishnan, Sangeetha (2000). *Technology-Using Teachers: How Powerful Visions and Student-Centered Beliefs Fuel Exemplary Practice*. Instituto de Ciencias de la Educación ERIC. 1-3, 1519- 1524. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED444530>
- Fajardo, A. (2013). *Stated VS. Enacted Beliefs: Looking at Pre-Service Teachers' Pedagogical Beliefs Through Classroom Interaction*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 18 (2), 37-57. ISSN 0123-3432. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n2/v18n2a3.pdf>
- Figueroa, N. y Páez, H. (2009). *Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica*. Fundamentos en humanidades, 2 (18), 111-136. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>

- Garcés Bustamante, J. L. y Constela Núñez, J. A. (2010). *Formas de incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en dos carreras de pedagogía de una universidad regional*. Horizontes educacionales, 15(2), 11-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917578001.pdf>
- Guerra Azócar, A., Guerra Azócar, M. y Díaz Larenas, C. (2011). *Creencias Lingüístico-Pedagógicas de profesores de inglés respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma en el contexto universitario*. Contextos, 25, 53-65. Recuperado de: <http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/contextos/n25-03.pdf>
- Hamid, S. R. (2001). *Teachers' Beliefs and Use of ICTs in Malaysian Smart Schools: a case study*. Escuela de educación, Universidad de Queensland. Ascilite. 4-7, 522-525. Recuperado de: <http://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/papers/Hamid-poster.pdf>
- Hernández, S., Fernández, y Babtista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, E, (2010) *Alfabetización tecnológica, acceso y uso de internet en estudiantes universitarios de inglés*. (Tesis de maestría) México. Universidad de Quintana roo.
- Kumar, S. y Tammelin, M. (2008). *Integrar las TIC en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Una guía para instituciones educativas europeas de Secundaria, Universidad y educación para adultos*. Austria. ODLAC. Recuperado de: <http://webh01.ua.ac.be/odlac/guides/4c-guides-institutions-es.pdf>
- Laura Quispe, C. D. (2015). *Maestros y computadoras portátiles en el Perú: ¿por qué no se usan las computadoras portátiles?* Apertura, 7(1), ISSN: 2007-1094. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/585/html>
- Lebruto, D. J. (2001). *A Study of Intermediate Elementary Teachers' Educational Beliefs and Teaching Practices and the use of Technology*. Proquest. Tesis doctoral. Universidad de Florida. Orlando, Florida. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/304753571?accountid=13382>. (304753571)
- Light, D., Mano, M. y Rodríguez, C. (2010). *Encuesta internacional para docentes sobre el uso de la tecnología para la enseñanza: resultados preliminares de América Latina*. Congreso iberoamericano de informática educativa, Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.costadigital.cl/noticias/encuesta_tic.pdf

- Liu, S. H. (2011). *Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration*. Computers & education, 56, 1012-1022. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ912548>
- Maroto, S. A. (2007). *El Uso de las Nuevas Tecnologías en el Profesorado Universitario*. Pixel-Bit, Revista Universitaria de Medios y Educación, 30, 61-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36803006.pdf>
- Morales, R. A. T. & Ramírez, M. A. (2015). *Brecha Digital de Acceso entre Profesores Universitarios, de acuerdo con su Disciplina*. Debate Universitario, 6, 149-158. Recuperado de: http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/brecha_disciplina.pdf
- Muijs, D. (2006). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- O'Connor, K., Goldberg, A., Russell, M., Bebell, D., & O'Dwyer, L. (2004). *Teachers' beliefs about access, use, support, and obstacles in using instructional technology*. Boston, MA: Boston College, Technology and Assessment Study Collaborative.
- Pratt, D. D. (2002). *Five Perspectives in Teaching in Adult Education*. Florida: Krieger.
- Prestridge, S. (2012). *The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices*. Computers & Education, 58(1), 449-458. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.028. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511002065>
- Pons, C. B. y Salinas, I. J. (2008). *Competencias en TIC de los Alumnos y Profesores de Secundaria Españoles*. EDUTEC. Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/Competencias%20en%20TIC's%20de%20los%20alumnos%20y%20profesores%20de%20secundaria%20espa%C3%B1oles.%20Comparativa%20de%204%20Comunidades%20Aut%C3%B3nomas.pdf>
- Reyes, M. R., Hernández, E., y Yeladaqui, B. (2011). *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* México. Universidad de Quintana Roo.
- Reyes, M.R. (2012) *Creencias pedagógicas y uso de la tecnología educativa*. México Editores e Impresores FOC. S.A. de C.V.
- Reyes, M.R. & Hernández, M.I. (2012) *La tecnología en la escuela, ¿Qué dice la investigación?* México. Consejo nacional para la ciencia y la tecnología

- Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). *Exploring teachers' beliefs and the processes of change*. PAC journal, 1(1), 41-58. Recuperado de: <http://pac-teach.org/jrnl-v1/pacj1-E.pdf>
- Rodríguez, A. C. & Padilla, M. R. (2007). *La Alfabetización Digital en los Docentes de la Universidad de Guadalajara*. Apertura 6, 50-62. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/viewFile/85/97>
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18
- Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M. y Ramos Leiva, L. (2014). *Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente*. Proyecto FONDECYT 1120247. Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39765/1/art8.pdf>
- Torres Velandia, S. A., Ponce de León, O. G. y Barona Ríos, C. (2010). *Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. Perfiles educativos, 32 (127) Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/18881/17921>
- Valerio Mateos, C. y Paredes Labra, J. (2008). *Evaluación del uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación en los docentes universitarios*. Un caso mexicano. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7(1), 13-32. Recuperado de: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Van Dijk, J. (2005) *The deepening divide*. Estados Unidos. Editorial. Sage.
- Van Dijk, J. A. (2008). *The digital divide in Europe*. The handbook of Internet politics. Recuperado de: <https://www.utwente.nl/bms/mco/bestanden/digitaldivide.pdf>
- Yang, S. C. & Huang, Y. F. (2008). *A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction*. Computer in Human Behavior. 24, 1085-1103. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563207000817>
- Zenteno Ancira, A. y Mortera Gutiérrez, F. J. (2011). *La apropiación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) entre los profesores de bachillerato en México*. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, (7), recuperado de: <http://riege.tecvirtual.mx/>

Anexos

Instrumento de recolección de datos

TIC y enseñanza de inglés en educación superior: Una mirada a las creencias pedagógicas docentes.

Maestría en educación

Universidad de Quintana Roo

El objetivo de este instrumento es obtener datos sobre las creencias de los profesores de inglés de nivel superior del municipio de Othón P. Blanco acerca de cómo aprenden sus alumnos, así como su nivel de acceso a la tecnología, específicamente computadora y conexión a internet.

Le solicito su cooperación para responder los cuestionamientos que se presentan a continuación. Por favor, conteste todas las preguntas; recuerde que no existen respuestas correctas ni incorrectas. Debido a que los datos obtenidos son estrictamente confidenciales y útiles sólo para fines de investigación, no es necesario que escriba su nombre.

¡Gracias por su colaboración!

Sección I: Datos demográficos

Para cada enunciado encierre la opción que mejor describa su situación				
1.1 Sexo		A) Mujer		B) Hombre
1.2. Mi nivel académico es:	a) Licenciatura/Ingeniería		C) Maestría	d)
	a	a	Doctorado	
1.3. ¿En qué rango se encuentra su edad?				
a) 20 – 25 años	b) 26 – 30 años	c) 31 – 39 años	d) Más de 40 años	
1.4 Mi ingreso mensual neto percibido es de:				
a) Menos de \$1000 pesos	b) \$1,000 a \$3000	c) \$ 3001 a \$5000	d) \$5001 a \$10,000	e) Más de 10,000
1.5 Considero que mi situación económica es:				

a) Mala	b) Regular	c) Buena	d) Muy buena	e) Excelente
---------	---------------	----------	-----------------	--------------

Sección II: Creencias

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo. 1 = Completamente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5= Completamente de acuerdo					
2.1. El aprendizaje se beneficia sólo cuando hay objetivos predeterminados.	1	2	3	4	5
2.2. Para ser un profesor efectivo uno debe poner en práctica lo que predica.	1	2	3	4	5
2.3. Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.	1	2	3	4	5
2.4. Para el aprendizaje es importante tener en cuenta las reacciones emocionales de los alumnos.	1	2	3	4	5
2.5. El método de enseñanza debe enfocarse en el cambio social, no en el aprendizaje de contenidos.	1	2	3	4	5
2.6. Los profesores deben tener un completo dominio de su materia.	1	2	3	4	5
2.7. El mejor aprendizaje se obtiene cuando se trabaja junto a buenos profesionales.	1	2	3	4	5
2.8. La enseñanza debe enfocarse hacia el desarrollo de cambios cualitativos de pensamiento.	1	2	3	4	5
2.9. El profesor debe desarrollar en sus alumnos la confianza en sí mismos.	1	2	3	4	5
2.10. El aprendizaje individual sin cambio social es insuficiente.	1	2	3	4	5
2.11. El profesor efectivo debe ser un experto en su materia	1	2	3	4	5

2.12. El conocimiento y su aplicación no pueden estar separados.	1	2	3	4	5
2.13. El aprendizaje se debe construir sobre lo que la gente ya conoce.	1	2	3	4	5
2.14. En el aprendizaje las personas deben recibir el mismo reconocimiento por su esfuerzo al igual que por sus logros.	1	2	3	4	5
2.15. La enseñanza debe ser un acto tanto moral como intelectual.	1	2	3	4	5

Sección III: Propósitos

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo. N= Nunca CN= Casi nunca AV= A veces CS= Casi siempre S= Siempre					
3.1. Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para las evaluaciones.	N	CN	AV	CS	S
3.2. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.	N	CN	AV	CS	S
3.3. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.	N	CN	AV	CS	S
3.4. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.	N	CN	AV	CS	S
3.5. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente	N	CN	AV	CS	S
3.6. Mi intención es que las personas sean capaces de manejar una	N	CN	AV	CS	S

gran cantidad de información relacionada con la materia.					
3.7. Mi intención es que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.	N	CN	AV	CS	S
3.8. Mi intención es que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.	N	CN	AV	CS	S
3.9. Mi intención es que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología de enseñanza.	N	CN	AV	CS	S
3.10. Mi objetivo es que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.	N	CN	AV	CS	S
3.11. Mi objetivo es que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.	N	CN	AV	CS	S
3.12. Mi objetivo es que las personas comprendan la realidad del mundo laboral.	N	CN	AV	CS	S
3.13. Mi objetivo es que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.	N	CN	AV	CS	S
3.14. Cuando enseño busco mantener un balance entre mi preocupación por los estudiantes y el desafío que ellos deben sentir por el aprendizaje.	N	CN	AV	CS	S
3.15. Mi objetivo es hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad.	N	CN	AV	CS	S

Sección IV: Acciones

Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo. N= Nunca CN= Casi nunca AV= A veces CS= Casi siempre S= Siempre					
4.1. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.	N	CN	AV	CS	S
4.2. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.	N	CN	AV	CS	S
4.3. Hago muchas preguntas mientras enseño.	N	CN	AV	CS	S
4.4. Destaco el lado positivo del trabajo o la contribución que hace cada persona.	N	CN	AV	CS	S
4.5. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.	N	CN	AV	CS	S
4.6. Los métodos que uso para enseñar se rigen por los objetivos del curso.	N	CN	AV	CS	S
4.7. Muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.	N	CN	AV	CS	S
4.8. Utilizo estrategias novedosas para acercar el conocimiento a los alumnos.	N	CN	AV	CS	S
4.9. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.	N	CN	AV	CS	S
4.10. Enfatizo más los valores que el contenido académico de la maestra.	N	CN	AV	CS	S
4.11. Especifico lo que se ha de aprender.	N	CN	AV	CS	S

4.12. Me esfuerzo por transmitir mi experiencia a los estudiantes novatos.	N	CN	AV	CS	S
4.13. Fomento el pensamiento crítico acerca de las ideas de otros.	N	CN	AV	CS	S
4.14. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.	N	CN	AV	CS	S
4.15. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.	N	CN	AV	CS	S

Sección V: Acceso por motivación

Por favor indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.1= En total desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Neutral 4=De acuerdo 5=En total acuerdo					
5.1. Considero la comunicación en línea a través de internet más efectiva que la comunicación cara a cara	1	2	3	4	5
5.2. Considero necesario el uso de la computadora e internet para una mayor efectividad en la enseñanza.	1	2	3	4	5
5.3. Considero que utilizar computadora e internet para enseñar me demanda menos tiempo que hacerlo sin ayuda de esas herramientas.	1	2	3	4	5
5.4. Comprar una computadora y conexión a internet vale la pena aunque represente una inversión sustanciosa.	1	2	3	4	5
5.5. Saber utilizar computadora e internet me lleva a aprender funciones más avanzadas de las mismas.	1	2	3	4	5
5.6. Percibo resultados tangibles (académicos y personales)por utilizar computadora e internet en mi trabajo docente.	1	2	3	4	5

5.7. Confío en los beneficios, efectividad y practicidad del uso de computadora e internet en la enseñanza.	1	2	3	4	5
5.8. Considero que utilizar computadora e internet para enseñar no afecta mi privacidad.	1	2	3	4	5

Sección VI: Acceso material o físico. Para cada enunciado encierre la opción que mejor describa su situación.

6.1. Tiene computadora		a) Sí		b) No	
6.2. Si tiene computadora, ¿De qué tipo es? (Más de una opción es posible)					
a) No tengo	b) Portatil	c) De escritorio	d) Otro ¿Cuál? _____		
6.3. ¿Tiene usted conexión a internet?		a) Sí		b) No	
6.4. ¿Desde dónde accede a internet?					
a) Casa	b) Cybercafé	c) Escuela	d) Casa de familiares	e) Casa de amigos	f) Otro ¿Cuál? _____
6.5. La velocidad de su conexión a internet es:					
a) Nula	b) Escasa	c) Regular	d) Buena	e) Muybuena	

Sección VII: Acceso por habilidad

<p>Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor representa su postura</p> <p>1= No me siento capaz 2= Ligeramente capaz 3= Capacidad promedio</p> <p>4= Capacidad por encima del promedio 5= Altamente capacitado</p>					
7.1. Sé utilizar las funciones principales del correo electrónico (escribir, enviar, eliminar correos)	1	2	3	4	5
7.2. Soy capaz de utilizar diferentes buscadores de internet (Google, Yahoo)	1	2	3	4	5
7.3. Navego por internet mediante los distintos links o hipervínculos que proporcionan las páginas webs que voy visitando	1	2	3	4	5

7.4. Puedo sostener conversaciones en línea (Chat)	1	2	3	4	5
7.5. Sé utilizar manuales de ayuda en línea	1	2	3	4	5
7.6. Puedo organizar la información recogida de internet, agregando las páginas que me gustan a favoritos.	1	2	3	4	5
7.7. Realizo videoconferencias	1	2	3	4	5
7.8. Soy capaz de descargar de internet, programas, imágenes, clips de audio y video, etc.	1	2	3	4	5
7.9. Sé realizar consulta de bases de datos en línea	1	2	3	4	5
7.10. Navego por internet con diferentes navegadores: Explorer, Netscape, Mozilla, etc.	1	2	3	4	5
7.11. Puedo organizar la información recogida de internet, clasificándola en subcarpetas bajo algún criterio de ordenación.	1	2	3	4	5
7.12. Me considero competente para saber discriminar en la mayoría de los casos, correo electrónico con virus, basura o spam.	1	2	3	4	5
7.13. Sé diseñar páginas web, incluyendo textos, imágenes, diferentes enlaces, al propio documento o a otros.	1	2	3	4	5
7.14. Soy capaz de coordinar una actividad en grupo realizada en internet, por ejemplo un foro electrónico.	1	2	3	4	5
7.15. Soy capaz de utilizar las opciones de búsqueda avanzada (“y” – “o”) en diferentes buscadores de internet (google, yahoo,...) para refinar la búsqueda de información.	1	2	3	4	5
7.16. Soy capaz de evaluar la autoría y fiabilidad de la información encontrada en	1	2	3	4	5

internet; es decir, evaluar la relevancia de la información localizada en internet.					
7.17. Soy capaz de realizar búsquedas bibliográficas a través de diferentes bases de datos disponibles en la red.	1	2	3	4	5
7.18. Me siento capaz de evaluar la efectividad de los usos que mis compañeros y yo hacemos de las fuentes de información y de la tecnología para mejorar la calidad de los trabajos de clase.	1	2	3	4	5

Sección VIII: Acceso por uso

¿Con qué frecuencias utiliza? Para cada enunciado encierre en un círculo la respuesta que mejor represente su postura. 1=Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Casi siempre 5= Siempre					
8.1. Correo electrónico	1	2	3	4	5
8.2. Editor de páginas web	1	2	3	4	5
8.3. Páginas educativas	1	2	3	4	5
8.4. Chat	1	2	3	4	5
8.5. Videoconferencias	1	2	3	4	5
8.6. Plataforma electrónica (Blackboard, Moodle, etc.).	1	2	3	4	5
8.7. Buscadores (Google, Yahoo, etc.).	1	2	3	4	5
8.8. Bases de datos	1	2	3	4	5

¿Con qué objetivos didácticos usa internet?

8.9. Conseguir imágenes	1	2	3	4	5
8.10. Obtener juegos	1	2	3	4	5
8.11. Descargar clips de audio para mis ejercicios de listening	1	2	3	4	5
8.12. Descargar videos para mis estudiantes	1	2	3	4	5
8.13. Comprar material didáctico en línea	1	2	3	4	5

8.14. Chatear con mis estudiantes y colegas profesores	1	2	3	4	5
8.15. Crear foros de discusión como herramienta de enseñanza	1	2	3	4	5
8.16. Trabajar colaborativamente	1	2	3	4	5
8.17. Aprender más de didáctica de la lengua de forma independiente	1	2	3	4	5
8.18. Intercambiar archivos	1	2	3	4	5
8.19. Revisar correo electrónico	1	2	3	4	5
8.20. Realizar visitas virtuales a ciudades, museos o sitios turísticos en inglés.	1	2	3	4	5
8.21. Leer periódicos y revistas	1	2	3	4	5
8.22. Conversar electrónicamente	1	2	3	4	5
8.23. Buscar ejercicios para mis alumnos	1	2	3	4	5
8.24. Escuchar música en inglés	1	2	3	4	5
8.25. Escribirle a amigos o familiares en inglés	1	2	3	4	5
8.26. Buscar actividades de vocabulario para mi clase	1	2	3	4	5
8.27. Hacer video conferencias en inglés	1	2	3	4	5
8.28. Ver videos en inglés	1	2	3	4	5
8.29. Revisar el significado de palabras en diccionarios en línea	1	2	3	4	5
8.30. Practicar, grabar y almacenar los ejercicios de pronunciación de mis estudiantes	1	2	3	4	5
8.31. Participar en foros de discusión en inglés	1	2	3	4	5
8.32. Crear páginas Web o blogs en inglés	1	2	3	4	5
8.33. Colaborar en redes de trabajo	1	2	3	4	5