



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)
en la planta docente de la Licenciatura en Educación de Adultos (LEA)
perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Indra Alinne Córdova Garrido

Directora de Tesis: **Doctora Luz María Garay Cruz**

DEDICATORIA

A mi padre, Julio Fernando Córdova Muñoz: por ofrecerme lo que más necesitaba, por su amor y confianza; por creer y hacerme creer en mí, simplemente cuando yo no podía.

Hoy se lo dedico, como le dedico cada uno de los pasos que doy...

*I've used hammers made out of wood
I have played games with pieces and rules
I undeciphered tricks at the bar
But now you're gone, I haven't figured out why
I've come up with riddles and jokes about war
I've figured out numbers and what they're for
I've understood feelings and I've understood words
But how could you be taken away?*

*And wherever you've gone
And wherever we might go
It don't seem fair... Today just disappeared
Your light's reflected now, reflected from afar
We were but stones, your light made us stars.*

*With heavy breath, awakened regrets
Back pages and days alone that could have been spent, together...
But we were miles apart
Every inch between us becomes light years now
No time to be void or save up on life
You got to spend it all.*

*And wherever you've gone
And wherever we might go
It don't seem fair... You seem to like it here
Your light's reflected now, reflected from afar
We were but stones, your light made us stars
And wherever you've gone
And wherever we might go
It don't seem fair... Today just disappeared
Your light's reflected now, reflected from afar
We were but stones, your light made us stars.*

Eduardo Nava: este trabajo te pertenece tanto como a mí; porque sin ti, simplemente no hubiera sido posible. GRACIAS.

*When I see you sky as a kite
as high as I might
I can't get that high
the how you move
the way you burst the clouds
it makes me want to try.
When I see you sticky as lips
as licky as trips
I can't lick that far
but when you pout
the way you shout out loud
it makes me want to start.*

*And when I see you happy as a girl
that swims in a world of magic show
it makes me bite my fingers through
to think I could've let you go.
And when I see you
take the same sweet steps
you used to take
I say I'll keep on holding you
my arms so tight
I'll never let you slip away.*

*And when I see you kitten as a cat
yeah as smitten as that
I can't get that small
the way you fur
the how you purr
it makes me want to paw you all.*

*And when I see you happy as a girl
that lives in a world of make-believe
it makes me pull my hair all out
to think I could've let you leave.
And when I see you
take the same sweet steps
you used to take
I know I'll keep on holding you
in arms so tight
they'll never, never let you go.*

AGRADECIMIENTOS

A CONACYT por el apoyo otorgado para concluir mis estudios de Maestría, y a la UPN por permitirme ser parte de la Maestría en Desarrollo Educativo, Generación 2008-2010.

A la Doctora Marilú Garay le agradezco la maravillosa compañía que me brindó en este camino y el permitirme compartir una labor académica que se convirtió en una amistad, que espero que dure por siempre.

Al Doctor Luis Gabriel Arango Pinto, por formar parte fundamental de este trabajo al aportar sus conocimientos y atinadas sugerencias que lo enriquecieron enormemente.

A mis lectores: Diana García, Ruth Briones y Estela Arredondo, cuyos consejos me acompañarán a lo largo de mi trayectoria académica. Y a mis maestros: Rodrigo Cambray, Juan Manuel Delgado, Victoria Morton, Antonio Carrillo, Teresa Martínez, de quienes me llevo sabiduría y una filosofía de vida.

Agradezco especialmente a: Gabriela Ruiz, Gabriela Trejo, Enrique Becerril, Esther Garduño, Maribell Peña, Alejandro Oyosa, al equipo de Televisión de la UPN y a todos aquellos que contribuyeron de forma directa o indirecta en la realización de este trabajo.

Gracias infinitas a mi familia: Estela por su amor, a Vanessa por ese espacio en su corazón y en su cama los días de tormenta), a Laksmi y Julius por las risas y compartir los días de mi vida, abue Mari por su hermoso ejemplo de vida, a mis primos adorados: Mario, Luis Antonio, Fernando, Brenda y Luis Villa por los momentos increíbles, a la familia Garrido, Vivas y Garrido Tamayo por todo el cariño, y a Eduardo Nava y Teresa Carreón, por el apoyo incondicional que me han brindado.

A mis adorados Master: Erika, Konny, Juan Luis, Alma, Chío, Mari, Nalle, Ale, Edgar, César, Yada, Ada, Karla, Maricela, David, Michell, Mau, Marlem, Sergio y Mario, por su presencia, su tiempo y por un recuerdo que vivirá en mi mente y corazón más allá de la distancia.

A mis entrañables amigos, por la fuerza para seguir adelante: Karla Richaud, Violeta Acosta, Vanessa Padilla, Luis Aranda, Sandra Valdés, Melissa Alarcón, Ernesto Gaytán, Guendaviani Rodríguez, Yessica García, Alejandra Oyosa, César Lizárraga, Mónica González, Andrea, "Mané", Haruko, Fañe, Charlie, "J.C.", Molina, Roy, Yadira, Liliana, Sergio, Víctor, Isabel, Luis A., Alinka, Rokxs, Arturo, Concha, Edgar, Chacón, Moisés, Lili, Chalo, Tania, Ross, Marimar, Max, Lenin, Lola, Violeta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO: BRECHAS Y CATEGORÍAS	9
1.1. Introducción	9
1.2. Sociedad de la información y del conocimiento	11
1.2.1. La sociedad de la información	11
1.2.2. Las sociedades del conocimiento	22
1.2.2.1. La educación en las sociedades del conocimiento	29
1.2.2.1.1. La universidad en las sociedades del conocimiento	29
1.2.2.1.2. El papel del docente en las sociedades del conocimiento	51
1.3. Brechas con respecto a las TIC	62
1.3.1. Brecha Digital o de acceso	62
1.3.2. Brecha Cognitiva, o de uso y de apropiación	68
1.4. Acceso-Uso-Apropiación: Categorías de análisis	79
1.4.1. Acceso	79
1.4.2. Uso	83
1.4.3. Apropiación	87
Capítulo 2. CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL DIAGNÓSTICO	97
2.1. Introducción	97
2.2. Universidad Pedagógica Nacional	99
2.3. Licenciatura en Educación de Adultos	112

Capítulo 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO	123
3.1. Metodología	123
3.2. Resultados del Cuestionario	132
3.2.1. Datos generales	133
3.2.2. Acceso	134
3.2.3. Uso	140
3.2.4. Apropiación	144
3.3. Diálogo en profundidad con los docentes de la LEA	152
3.3.1. Datos Generales	153
3.3.2. Acceso	154
3.3.2.1. Tiempo de Uso en la Docencia	154
3.3.2.2. Lugar De Acceso	154
3.3.2.3. Problemas para Obtener Computadora con Internet	155
3.3.2.4. Problemas para Obtener Cursos de Capacitación	157
3.3.2.5. Sugerencias para los Cursos	158
3.3.3. Uso	159
3.3.3.1. Recursos Utilizados por el Docente	159
3.3.3.2. Uso en la Docencia, Usos de TIC e Internet en el Aula, Actividades con Software o Internet	161
3.3.3.3. Uso: Actividades Académicas con uso de Internet y Software	165
3.3.4. Apropiación	168
3.3.4.1. Resolución de problemas	168
3.3.4.2. Cambios en sus actividades académicas	170

3.3.4.3. Cambios en sus actividades de docencia	172
3.3.4.4. Adaptación a otros contextos	175
3.3.4.5. Aplicación creativa a contextos nuevos	180
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	189
REFERENCIAS	204
APÉNDICES	
A. Cuestionario: primer instrumento aplicado a la planta docente LEA	213
B. Guía de entrevista: segundo instrumento aplicado a la planta docente de la LEA	220
C. Documentos de creación de la Licenciatura en Educación de Adultos	222
D. Evaluación externa realizada en el 2006 a la LEA	270

INTRODUCCIÓN

Las TIC e Internet son cosas demasiado importantes para dejarlas sólo en manos de los informáticos, de los políticos y de la industria.

Bruno Ollivier

El desuso del modelo construido sobre los valores de la Ilustración y el sistema de producción e intercambio económicos emanados de la Revolución Industrial es uno de los puntos claves en este trabajo, ya que ha dado paso a un nuevo tipo de organización que ha representado importantes cambios tecnológicos, económicos, políticos y sociales, que implican por tanto, nuevos desafíos a los procedimientos educativos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

A partir de estas transformaciones, nos hemos visto rodeados de microprocesadores que utilizamos desde las actividades básicas, como programar una cafetera, hasta las más complejas, el uso de sistemas de redes y telecomunicaciones, que nos permiten comunicarnos desde cualquier lugar del planeta. Esos sistemas han contribuido a producir cambios significativos en la vida cotidiana de las personas y de las instituciones, permutas que se aplican también a las universidades, —como la Universidad Pedagógica Nacional— pues no pueden quedar al margen de ellos.

Desde finales del siglo XX hemos sido testigos de la promoción de un nuevo paradigma social: la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), un modelo de desarrollo y de organización social, que tiene en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) uno de sus elementos principales.

Si bien, el impacto de estas innovaciones tecnológicas está a la par de casi todas las actividades y ámbitos sociales, nos interesa particularmente destacar el papel que desempeña en el sector educativo, en especial a nivel superior de enseñanza. De este modo, consideramos que frente a los cambios que se están operando en docencia, investigación y divulgación del conocimiento, es necesario

conocer y valorar el impacto de las TIC en la Universidad Pedagógica Nacional, con la finalidad de actuar en consecuencia.

En el mismo contexto de la SIC, como refiere Raúl Trejo (2006), la generación de nuevos modos de información, producción, difusión y acceso a los datos y los mensajes modifican también las actividades como la educación, la investigación, la producción, incluso la creación artística.

En el plano de lo cotidiano, el desarrollo de las TIC ha permitido que el ámbito del entretenimiento presente cambios, que van desde la producción de los recursos, hasta las múltiples formas de acceder a ellos, lo que incluye las maneras de crear contenidos. Internet, los mensajes audiovisuales, al igual que diversos dispositivos electrónicos como: los videojuegos, los teléfonos celulares, o los sistemas para almacenar música y acceder a ésta, permiten a los individuos encontrar recursos en las TIC para relacionarse, comunicarse y recrearse.

Así pues, respecto a los sujetos a quienes se dirige la actividad docente, los estudiantes, esas relaciones entran en contacto con los procesos educativos, de investigación y difusión del conocimiento. Lo anterior abre un abanico de especialidades y profesiones que no han tardado en integrar un área compleja de conocimiento, las cuales tienen en común elementos como la informática y ciencia computacional, la pedagogía y la comunicación.

Por consiguiente, las repercusiones y la complejidad de este campo de estudio permiten que otras disciplinas participen en el análisis de un fenómeno que no sólo es reciente, sino que es multidimensional, multifactorial y transdisciplinario.

Ese escenario social en el cual se desarrolla la Educación Superior, la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), aunado al auge de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), han exigido que se planteen políticas a nivel nacional en las Instituciones de Educación Superior para responder a las necesidades implícitas del contexto educativo.

En las últimas décadas se han organizado foros y espacios de discusión a nivel mundial, como el Seminario de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en Santander, España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), o la Cumbre de París en 1998, en los cuales se ha difundido y compartido la necesidad de reconceptualizar la educación y sus elementos integradores; así como replantear el papel del docente, de los materiales de enseñanza y enfoque del aprendizaje, además de proponer reformas curriculares y de organización en las instituciones; todo esto frente a las oportunidades y las posibilidades que abren las TIC, frente a los problemas educativos del país.

Ante estos retos, se percibe un interés creciente por parte de organismos internacionales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007), para impulsar el uso de la tecnología en espacios educativos de los países llamados “del tercer mundo” y luchar contra la “brecha digital” (noción que hace referencia a la distancia que separa a los países desarrollados, que poseen la tecnología y las naciones poco desarrolladas que no cuentan con ella).

Se puede considerar que las TIC pueden verse sobrevaloradas en los enfoques y discursos de Organismos Internacionales, como lo menciona Sergio Martínez (2005: 2-6), si se refieren a ellas desde un enfoque determinista de la tecnología, si no se consideran las posibilidades reales de inserción en la escuela y si sólo en función de éstas, se trata de reorganizar el trabajo de los actores de la educación, sin ningún diagnóstico previo.

Al descubrirse que la inclusión de la tecnología en el proceso educativo no necesariamente lo mejora, se dio inicio a una reflexión con el objetivo de lograr que las TIC formen parte de los proyectos académicos, a los que aportarían beneficios, con sus posibilidades puestas al servicio de la educación. Actualmente, en este punto se centran los esfuerzos, tanto de investigación como de operación de modelos educativos que integran a las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente estudio se centra en la elaboración de un diagnóstico en el que se refleje el acceso, uso y apropiación de las TIC por parte de los profesores, para, posteriormente, profundizar en la importancia que tiene lograr un equilibrio entre el enfoque protector del docente (que rechaza todo lo que tenga que ver con la tecnología), y el enfoque complaciente (que acepta la tecnología sin cuestionarse nada).

Para la elaboración de esta investigación, se utilizó como referencia un estudio de mayor escala llamado: “Acceso, uso y apropiación de Tecnologías de Información y Comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco”, coordinado por la Doctora Luz María Garay Cruz, cuya finalidad es:

“[...] analizar la brecha digital y cognitiva que existe entre los docentes de la UPN, a fin de identificar los factores que la determinan, considerando tanto el acceso como el uso y la apropiación de las innovaciones tecnológicas, con miras a diseñar estrategias para la reducción de la brecha digital y cognitiva entre los docentes, que abarquen tanto el plano tecnológico y de infraestructura como el educativo y pedagógico, para fortalecer estrategias de formación docente y el diseño de programas académicos que se apoyen en las TIC” (Garay, 2006).

Este estudio retoma aspectos de esa investigación, ya que trata algunas características similares: comparten los mismos intereses de indagación y el marco conceptual, aunque cada uno presenta sus propias diferencias. En este trabajo se hicieron ajustes al instrumento aplicado (cuestionario), y se generó uno nuevo (entrevistas a profundidad), para trabajar con los indicadores que se deseaban explorar de manera más profunda, como los usos de las TIC en la docencia y los niveles de apropiación de éstas en los docentes. Esta tesis se enfoca en aquellas particularidades que presentan los docentes de una licenciatura en específico: la licenciatura en Educación de Adultos, cuyo objetivo es la formación de formadores de adultos.

Otra de las finalidades de este estudio es reconocer, a partir de una exploración a profundidad de las categorías de Acceso, Uso y Apropiación (AUA), si existe una brecha digital y cognitiva entre los docentes de la licenciatura en Educación de Adultos (LEA). Si se confirma esta hipótesis, ver de qué manera afecta a esta población, y por otra parte, a partir de ello, considerar que la existencia de las brechas son elementos relevantes para que se logre o no, una inserción útil y diversificada de las TIC en las prácticas educativas de la institución.

En este caso específico, se entenderá por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al conjunto convergente de computadora (máquinas y programas o *software*) e Internet. Se decidió analizar estas herramientas debido a que son recursos que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece a sus profesores e investigadores.

Otro punto de interés particular de este estudio, es recuperar el papel que desempeña la tecnología¹, como producto cultural. Las TIC son consideradas un elemento de mediación entre el docente y su entorno; sí se considera que su integración en el aula puede definir acciones educativas, orientar las prácticas cotidianas del docente, generar transformaciones en las interacciones sociales, pero no determinan el rumbo específico de la educación. Acuña (2008: 9).

La principal peculiaridad de este trabajo es reconocer el papel del docente frente a las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el profesor es considerado un factor indispensable para el proceso educativo. Por tanto, la investigación se centra en el conocimiento de las condiciones en que los profesores tienen acceso, al uso y la apropiación de la computadora y el Internet, y poder establecer futuras líneas de acción para el aprovechamiento más sistemático de las TIC por parte de los docentes.

Este estudio considera que los medios tecnológicos que combinan información y comunicación, estimulan y renuevan las actividades de enseñanza

¹ La palabra tecnología, según Acuña (2008: 9) viene del griego *tecné*, que significa producir y *tecnites* que significa lo que sabe hacer.

del docente, marcan su quehacer profesional, y le brindan la posibilidad de actualizar y mejorar los contenidos educativos que producen.

Por lo tanto, si existe un distanciamiento entre los docentes y las TIC (una brecha de acceso y de apropiación de estas tecnologías), se desaprovechan las posibilidades que ofrece la tecnología al interior de una institución de educación superior, y aún más, en una institución educativa que ofrece formación a los docentes del país.

En consecuencia, reconocer las brechas respecto a las TIC es prioritario para este estudio, pues la generación de datos empíricos puede servir de base para la creación de políticas educativas futuras para la institución; directrices que procuren subsanar los distanciamientos entre los docentes y las tecnologías y abatir significativamente las desigualdades internas. Es en este punto donde cobra importancia la realización de un diagnóstico que refleje y dé cuenta de las condiciones existentes de la integración de las TIC en una Institución de Educación Superior.

Para descubrir qué sucede con los docentes en su interacción con la tecnología, esta tesis se propone conocer y analizar las condiciones en que la planta docente de la licenciatura en Educación de Adultos (LEA) tiene acceso a las TIC; así mismo, describir las formas de uso que tienen en sus actividades académicas y docentes, y así descubrir si este uso puede convertirse en apropiación.

Para analizar la relación existente entre los docentes y las TIC (Acceso, Uso y Apropiación), se emplearon dos instrumentos cualitativos: cuestionario y entrevista a profundidad. Éstos recuperan las actividades de los profesores de la LEA, identifican las condiciones de acceso a la infraestructura tecnológica, el grado de alfabetización digital que poseen los profesores y los principales usos de los docentes de la LEA. Igualmente, recaba información sobre sus habilidades técnico-instrumentales y habilidades pedagógicas para conocer el nivel de apropiación que tienen de las TIC, además de reconocer las condiciones

institucionales y las trayectorias individuales que permitieron tales niveles de apropiación.

Asimismo, se realizó un marco socio-histórico de la licenciatura en Educación de Adultos (LEA), con el fin de identificar las condiciones particulares del contexto, conocer si es que esas circunstancias han generado la brecha de acceso, de uso y de apropiación entre los docentes de la LEA y cómo afecta su desempeño con las TIC.

Este estudio se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, ya que por ser una institución líder en materia educativa es vanguardista en la identificación de las prácticas culturales desarrolladas por su comunidad académica en torno a herramientas y recursos digitales.

El universo del estudio se constituyó con 25 docentes que impartieran clases en la licenciatura en Educación de Adultos, de los cuales se recuperó una muestra de 21 docentes. Es conveniente aclarar que únicamente se tomaron en cuenta a profesores e investigadores que laboran tiempo completo, puesto que son los académicos con mayor permanencia y presencia en la universidad.

El capítulo 1 contextualiza el estudio en el marco de la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento. Ofrece una revisión del panorama histórico y conceptual de la SIC y clarifica el papel que juegan las TIC desde los organismos internacionales, desmitificando algunos elementos conceptuales. Además, hace una revisión al tratamiento que se le ha dado a este paradigma del siglo XXI, con respecto a la educación y al papel del docente en este “nuevo” escenario, y se reconoce la opinión institucional sobre las tecnologías con el fin de contrastarla con la mirada de la planta docente.

Por otra parte, también trata el concepto de Brechas como una consecuencia al no integrarse plenamente las TIC en una comunidad, para que una vez definidas, se comprenda la repercusión que tienen en el ámbito educativo. Se tratan las categorías principales: Acceso, Uso y Apropiación (AUA), como los ejes del diagnóstico realizado a los docentes de la LEA.

El capítulo 2 ofrece el contexto institucional del estudio a partir de la revisión de los elementos relevantes de la Universidad Pedagógica Nacional y la LEA, como el espacio donde reside la investigación.

El capítulo 3 es fundamental para concretar el objetivo del estudio. Profundiza en la metodología, enfatizando en los instrumentos y la forma en que se aplican, la descripción de los sujetos y el escenario. Además, recupera los resultados de los instrumentos del estudio, a partir de las tres categorías de análisis: AUA, así mismo aborda la relación existente entre docentes y las TIC, representadas en la computadora e Internet; finalmente hace un análisis pertinente con respecto al acceso, uso y apropiación de las TIC por parte de los docentes de la LEA, y brinda algunas conclusiones y pautas que permiten contribuir a la reformulación de la LEA en sus fortalezas y áreas de oportunidad, y que puedan enriquecer la visión sobre la incorporación de la tecnología en los procesos educativos.

En los Apéndices 1 y 2 se incluyen los instrumentos del estudio que fueron aplicados a la planta docente de la LEA: Cuestionario y Guía de Entrevista. El Apéndice 3 incluye la descripción completa de la licenciatura en Educación de Adultos a partir de sus documentos de creación, y, por último, en el Apéndice 4 se incluye el reporte de una evaluación externa realizada a la Licenciatura de Educación de Adultos (LEA) en 2006.

Capítulo 1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO: BRECHAS Y CATEGORÍAS

Para que la información que circula en las computadoras, a través de las redes, pueda enriquecerse y transformarse en saber, se debe acompañar de un cambio en el papel del maestro: de ser proveedor de saber en el aula, a ser mediador y facilitador del aprendizaje, dentro de un contexto interdisciplinario

Guillermina Waldegg

1.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta las vinculaciones de carácter conceptual fundamentales para el presente estudio. Para ello, se ha dividido en tres partes: en el **primer** apartado se define y se caracteriza, por una parte, a la Sociedad de la Información (SI) como *la creciente capacidad tecnológica para almacenar cada vez más información y hacerla circular cada vez más rápido y con mayor capacidad de difusión*, y, por otra parte, a la Sociedad del Conocimiento (SC), que hace referencia a la apropiación crítica, y por tanto selectiva de esta información, por parte de ciudadanos que saben “qué quieren y qué necesitan saber en cada caso, y por ende, saben de qué pueden y de qué deben prescindir” (Amador, 2008: 26).

Este apartado tiene como finalidad conocer la vinculación existente entre SI, SC, TIC y educación, incluyendo al docente y el papel que se espera que cumpla en el siglo XXI, para incluirse dentro de ese paradigma. A través de su definición, caracterización y desmitificación, podremos reconocer qué significa la tecnología para la educación, comprender por qué las TIC se entienden como herramientas, y también, como un cambio social y estructural en las formas de concebir el mundo, y en los modos de conocer el entorno, aprender y aprehenderlo.

Así, en franco acuerdo con Rocío Amador (2008: 26), se reconoce que los conceptos de Sociedad de la Información y del Conocimiento se han convertido en los paradigmas fundamentales de los discursos contemporáneos, a partir de los cuales se pretende definir un modelo de sociedad para el siglo XXI. En el **segundo** apartado se recuperarán a las divisiones que nacen dentro de la SI y la SC: la brecha digital y la brecha cognitiva, respectivamente. Ambos conceptos se encuentran directamente relacionados con el grado de inserción de las TIC en una comunidad. Estas brechas representan una escisión en la SI a nivel macro (desde lo económico), debido al acceso tecnológico; y en la SC a nivel individual, en las habilidades personales de uso y apropiación de las TIC.

Del reconocimiento de la existencia de las brechas de acceso, de uso y de apropiación, propuestas por Francis Pisani (Pisani, 2008), surge el **tercer** apartado, ya que esa clasificación de las brechas dio origen a las categorías de análisis principales en el estudio: Acceso, Uso, Apropiación (AUA). Este apartado es fundamental, dado que el presente estudio se centra en explorar y describir en un diagnóstico las condiciones de ese acceso, uso y apropiación de las TIC entre docentes que se desarrollan profesionalmente dentro de una IES, como lo es la UPN, cuyo objetivo fundamental es el trabajo de formación de formadores.

Con el fin de profundizar en el análisis, se han recuperado los datos que revelan el papel que juegan los docentes frente a la Computadora e Internet. Para ello, se recupera la idea de que el tránsito hacia la integración de las TIC en la educación inicia con el “acceso garantizado”, continúa con el “uso adecuado y sistemático” y concluye con la “apropiación”, y en conjunto forman un estado ideal para que el docente se ubique como integrante de la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

De este modo, los temas de este capítulo se encuentran relacionados entre sí, pues en los planteamientos de organismos internacionales sobre el “deber ser” de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, aparecen las TIC y la

educación. Así, esos planteamientos repercuten en las políticas nacionales que afectan a las Instituciones de Educación Superior, como la UPN, con pautas para que la educación busque rutas alternativas, gracias a las posibilidades que otorgan las TIC.

Por otro lado, el presente estudio recupera el acceso, uso y apropiación como las categorías que constituyen el “eje analítico”, y se vinculan con el resultado “no tan positivo” de la división que genera las SI y SC a partir de la inserción de las TIC, ya que concluyen en la Brecha digital (de acceso) y cognitiva (de uso y apropiación), y a la vez se describen a través de estas brechas las relaciones articuladas entre docentes que se enfrentan a la tecnología, que tienen consigo un imaginario social creado alrededor de las computadoras e Internet, desde la SIC.

1.2. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

1.2.1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Para caracterizar a la Sociedad de la Información (SI), partiremos de las categorías propuestas por Frank *Webster*, retomadas por Rocío Amador (2008), quien compila tanto las posturas que presentan un enfoque económico-determinista de los promotores de la SI, como las que tienen un enfoque social-crítico, lo que da como resultado una definición más completa de la SI.

Amador (2008: 28-32), recupera las siguientes definiciones:

1. Tecnológica, de la innovación tecnológica. Donde se erige a la SI con base en el desarrollo de la tecnología informática, las redes de telecomunicación y la innovación. Estos tres conceptos son los fundamentos para definir a la sociedad en la que las TIC son capaces de reducir las brechas sociales, económicas y

culturales. La característica principal de la visión tecnológica de la SI son las computadoras conectadas en red, como perspectiva de un desarrollo técnico infinito que permite una vida mejor.

2. Económica: economía del conocimiento. La sociedad se divide en sectores relacionados con la producción y el consumo de información. Por ejemplo: el sector educativo o de los medios de comunicación (*mass media*), vinculado con las computadoras que administran información, los servicios que ofrecen y donde la utilizan como materia prima.

3. Ocupacional: tecnología intelectual. Daniel Bell propuso una distribución de las ocupaciones según la dependencia que presentan sus trabajadores hacia la información. También se sustenta en el desplazamiento de la economía de producción a la economía de servicios humanos (salud, educación y sociales), servicios técnicos y profesionales (investigación, evaluación, tratamiento informático y análisis de sistemas).

Según Marco Silva (2004: 45), para Bell la nueva “inteligencia” se alberga en las universidades, las organizaciones de investigación, profesionistas y gobierno, que han desplazado a los empresarios de la “vieja” sociedad industrial.

Para Silva (2004), la Sociedad Post-industrial (concepto usado en la década de los setenta), antecedió a la Sociedad de la Información (expresión acuñada posteriormente por Daniel Bell), dado que la información se vuelve la principal materia prima en el modo de producción. Entonces se centra en la importancia económica de la información para la sociedad.

[...] El trabajo y el capital, las variables básicas de la sociedad industrial, son sustituidas por la información y por el conocimiento. La teoría del valor-trabajo de *Locke* y *Smith*, a Ricardo y *Marx*, se ve obligada a ceder su lugar

a una teoría del valor-información. Ahora la información, y no el trabajo, es el origen del valor [...] (Silva, 2004: 46).

4. Espacial: evolución geopolítica. Legitima la idea del arribo a una SI a partir de la evolución geopolítica de las naciones como consecuencia de la convergencia tecnológica existente en cada país, que permite una progresión global de la información a nivel mundial.

5. Cultural: sociedad global. Plantea la universalización de las culturas, la unificación del mundo en una única sociedad global. Se basa en el modelo de la sociedad estadounidense, donde la red mundial de información permite comunicar desde cualquier ubicación, que señala en su definición básica, que toda la información se realiza a través de un mismo lenguaje: el científico. Este enfoque ofrece un modelo único de sociedad, de comportamiento y de valores que se deben imitar en todo el planeta.

6. Política: el fin de las ideologías. Esta definición permite reconocer la importancia de lo político en la Sociedad de la Información como un

[...] elemento vivo, que sobrevive a las imposiciones teóricas que nos incitan hacia la adaptación de una racionalidad informacional; pues si bien, existe el dominio de la información el cual permitiría en lo ideal la unificación de las sociedades occidentales y el llamado 'fin de las ideologías', como lo refería la Escuela de Frankfurt, lo que vemos en la realidad es que continúan los enfrentamientos políticos, no han desaparecido las luchas de clase y aún subsisten los intelectuales contestatarios, dentro de esa sociedad democrática mediada por las TIC [...] (Amador, 2008: 33).

Amador (2008) menciona que desde el punto de vista de Castells, el paradigma teórico de la Sociedad Informacional se funda en el paradigma tecnológico, en el que la información se convierte en la fuente fundamental de la

productividad y el poder. Además, Internet adquiere relevancia en la nueva organización social, pues las redes posicionan a los actores, organizaciones e instituciones en las sociedades y economías. De este modo, para acceder a la existencia social se debe vivir en las redes tecnológicas, de acuerdo con los valores e intereses estructuralmente dominantes.

[...] Estar desconectado de la red es equivalente a no existir en la economía global. La posición en la red, es decir, la función obtenida en la nueva dimensión internacional del trabajo, se convierte en un elemento esencial para definir las condiciones materiales de cada país o región [...] (Amador, 2008: 34).

Para la CEPAL (2003), la Sociedad de la Información hace referencia a un nuevo paradigma, cuyos criterios orientadores dan cuenta del camino hacia un tipo de sociedad emergente y en construcción, que resulta de la acción de los sistemas tecnológicos y de los progresivos procesos de digitalización. La CEPAL plantea que para definir esa sociedad, se parte de las características generales de las tecnologías y del proceso de digitalización, ambos factores que son los núcleos del paradigma.

Para definir a la SI, la CEPAL parte del supuesto de que

[...] todo tipo de comunicación humana puede ser digitalizada; es decir, todos los canales de comunicación como lo son el habla, el sonido, los gestos y movimientos corporales, los símbolos y las palabras pueden convertirse en datos, en códigos binarios y así transitar por todo el mundo como información digitalizada [...] (CEPAL, 2003).

Los medios que hacen posible este proceso de digitalización son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Así, su uso es significativo en el procesamiento y distribución la información.

Según la CEPAL (2003), las TIC son definidas como “sistemas tecnológicos mediante los cuales se recibe, manipula y procesa información, y que facilitan la comunicación entre dos o más interlocutores”, definición que se recupera para este estudio. La Figura 1 muestra los tres elementos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: la conjunción de Informática, Información y Comunicación.



Figura 1. Convergencias de Tecnologías de Información y Comunicación. Fuente: CEPAL, 2003.

La CEPAL (2003) afirma que para insertar una nación en la SI, se requiere evaluar las oportunidades del nuevo paradigma desde las especificidades y necesidades regionales. Asimismo, combatir el mito de que el proceso de digitalización puede llegar a optimizar y evaluar los estándares educativos y las formas de aprendizaje, además de reconocer las especificidades histórico-sociales de cada país.

La Sociedad de la Información puede ofrecer beneficios si se apoya en otros sectores sociales, además de la ciencia y la tecnología; y si se tiene en

consideración arribar a una producción y gestión del conocimiento, por parte de los usuarios de la tecnología.

La propuesta de Raúl Trejo (2006: 1-3) para caracterizar a la Sociedad de la Información, permite identificar algunos de sus rasgos más significativos. Para fines de este estudio, se recuperan los 10 siguientes, por considerarlos los más relevantes:

- 1. Exuberancia:** existencia de volúmenes inmensos de información que recibimos.
- 2. Irradiación:** se distingue por la mínima distancia que existe en el intercambio de información y mensajes; las barreras geográficas se desvanecen.
- 3. Omnipresencia:** las tecnologías están presentes a diario en todas partes, así como la información que generan.
- 4. Velocidad:** la comunicación se ha vuelto instantánea sin importar la distancia geográfica.
- 5. Multilateralidad / Centralidad:** Multilateralidad como la posibilidad de recibir información de múltiples lugares y Centralidad, referida a que la mayor parte de la información que circula en todo el mundo proviene de pocas fuentes, que son las que generan el conocimiento y la información.
- 6. Interactividad / Unilateralidad:** las características de la tecnología actual permiten que los usuarios ya no sólo sean receptores pasivos de información, sino además sean productores de sus propios mensajes.
- 7. Desigualdad:** La SI ofrece tal abundancia de contenidos y tantas posibilidades para la educación y el intercambio entre la gente de todo el mundo, que casi siempre es vista como remedio a las muchas carencias que padece la humanidad. Internet, tal como cualquier otro instrumento para la propagación y el intercambio de información, no resuelve por sí solo los problemas del mundo. De hecho, ha sido casi inevitable que reproduzca algunas de las desigualdades más notables que hay en nuestro país. Mientras las naciones más industrializadas extienden el acceso a la red de redes entre porcentajes cada vez más altos de sus ciudadanos,

Internet sigue siendo ajeno a casi la totalidad de la gente en los países más pobres o incluso en la población marginada de los países más desarrollados.

8. Heterogeneidad: las posibilidades que ofrece la tecnología han contribuido a crear un foro de todo tipo de manifestaciones en el que existe una mezcla de ideologías, incluso también el rechazo a algunas de ellas.

9. Desorientación: la cantidad de información que circula en todo el mundo se ha convertido en un desafío al análisis y la crítica. La información, imágenes, los símbolos y el conocimiento deben ser analizados, clasificados y elegidos según nuestras necesidades, ya que no necesariamente son fuente de enriquecimiento cultural.

10. Ciudadanía pasiva: la dispersión y abundancia de mensajes, la preponderancia de los contenidos de carácter comercial (particularmente programados por grandes consorcios mediáticos) y la ausencia de capacitación y reflexión sobre estos temas, suelen anunciarse para que en SI, el consumo prevalezca sobre la creatividad.

Raúl Trejo define a la Sociedad de la Información como

[...] la expresión de las realidades y capacidades de los medios de comunicación más nuevos, o renovados merced a los desarrollos tecnológicos que se consolidaron en la última década del siglo: la televisión, el almacenamiento de información, la propagación de video, sonido y texto, ha podido comprimirse en soportes de almacenamiento como los discos compactos o a través de señales que no podrían conducir todos esos datos si no hubieran sido traducidos a formatos digitales [...] (Trejo, 2001: 3).

Según Trejo (2001: 3), “la digitalización de la información es el sustento de la nueva revolución informática. Su expresión hasta ahora más compleja (y que sin duda seguirá desarrollándose para asumir nuevos formatos) es Internet”. Y continúa el autor, “a la SI, y de manera específica a Internet, se la puede comparar, por su extensión, con un insondable océano; por su diversidad, con un

caleidoscopio; por su contenido, y capacidad, con una inagotable biblioteca” (Trejo, 2006: 14).

Igualmente Trejo (2006: 32) considera que la Sociedad de la Información “es más una aspiración que un diagnóstico”, la SI existe gracias al desarrollo tecnológico en el cual se sustenta, pero no se refiere sólo a medios técnicos de comunicación: “debe permitir la creación y el desarrollo del conocimiento y merece evolucionarse más allá del acercamiento solamente tecnológico que ha prevalecido hasta ahora, para que esa concepción incluya temas relacionados con los contenidos” (Trejo, 2006: 34-35). Por tanto, la Sociedad de la Información se basa primordialmente en la evolución de los progresos tecnológicos. El concepto avanza a la par del desarrollo de la tecnología y paralelamente origina una nueva estructura social a partir del acceso que se tenga a los medios que crean y difunden la información.

La Sociedad de la Información se halla estrechamente vinculada con el desarrollo, de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que incluyen la inserción de Internet en las comunidades. La eficacia de estas tecnologías modifican la forma en es posible desarrollar las actividades propias de una sociedad. En la SI, la Información tiene un lugar privilegiado en la cultura, pues de ésta se desprenden valoraciones sociales en las cuales la creación, distribución y manipulación de la información forman parte importante de las actividades culturales y económicas que, a su vez, otorgan pertenencia a una sociedad globalizada.

Para Trejo, la SI es un “proceso complejo e inacabado que implica abundantes desigualdades, pero que también significa modificaciones reales en la vida de las personas” (Trejo, 2006: 75). Las actividades que suceden dentro de ese proceso ocurren cada vez más en formas digitalizadas; es decir, con la mediación de las computadoras y sus códigos para posicionarse como hechos globales.

El avance de la Sociedad de la Información depende en gran medida del grado de desarrollo tecnológico de los países, por lo que la noción de acceso se torna indispensable, ya que sin acceso garantizado y sin la existencia de dicho desarrollo, surge la Brecha Digital. Esto disminuye la potencialidad de insertar tecnología en la sociedad para obtener sus beneficios comprobados, como la posibilidad de difuminar las barreras geográficas (ubicuidad), obtener comunicación instantánea (velocidad) y la posibilidad de que los usuarios no sólo sean consumidores, sino además los productores de sus propios mensajes.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la SI representa algo más que el resultado de la aplicación de ciertas tecnologías, es una etapa o fase cualitativamente nueva en el desarrollo socio-tecnológico, a la que se debe acceder plenamente (UNESCO, 2005). Por lo tanto, la concepción de este organismo respecto de la Sociedad de la Información posee un carácter de modelo normativo, en el cual subyace la promoción de ciertos valores como la implementación de mecanismos de liberalización y desregulación de los mercados y actividades del sector informático-comunicacional, así como la competitividad internacional. Esta concepción tiene características de proyecto ideológico y es una meta deseable a corto o largo plazo.

Los informes mundiales de UNESCO revelan que en los países altamente industrializados el manejo de las tecnologías se ha hecho mucho más sistemático. Sin embargo, esto no sucede en los países subdesarrollados, como es el caso de México. Si se considera que México ocupa el lugar 78 a nivel mundial en acceso a Internet (Forum, 2010), se puede decir que la Brecha Digital, la desigualdad en el acceso a la SI, modifica algunos aspectos sociales, culturales y educativos del país.

El portal del Sistema Nacional e-México (Sistema Nacional e-México, 2003), aporta una definición de la Sociedad de la Información desde el contexto gubernamental mexicano en la que destaca una serie de elementos discursivos claramente relacionados con la conceptualización prevaleciente a nivel internacional:

[...] es una iniciativa en la que se vienen sumando la mayor parte de los países, para apoyar el desarrollo humano mediante el uso de las tecnologías de información y comunicaciones, generando oportunidades para el desarrollo de servicios en el aprendizaje, la salud, la economía, el gobierno y otros servicios afines. Para que más población tenga acceso a servicios, en un entorno colaborativo de alcance local, regional, nacional e internacional, se contempla el impulso a las tecnologías diversas de información y comunicaciones, que permitan no sólo la innovación y modernización de infraestructura, sino también la homologación y(o) armonización de las normas en cada región, para apoyar un entorno internacional de intercambio de información y conocimiento, apoyado en una conectividad de alcance global ofreciendo nuevas oportunidades de desarrollo humano, mediante la innovación, aprovechando las tecnologías de información y comunicaciones [...] (Sistema Nacional e-México, 2003).

El Ejecutivo Federal concibe a la Sociedad de la Información en los mismos términos planteados por la UNESCO (2005); es decir, como un camino hacia el desarrollo y el progreso basado en el uso de la tecnología. Sin embargo, permanecer al margen de la incorporación a la SI respecto a otras naciones significa también un atraso en el país.

La Sociedad de la Información consiste en fomentar el acceso de los ciudadanos a la información, al ampliar la cobertura y las alternativas de comunicación, así como mejorar la calidad de los servicios de comunicación para el ciudadano.

[...] La Sociedad de la Información es, por lo tanto, realidad y posibilidad. Habría que concebirla como un proceso en el que nos encontramos ya pero cuyo punto de llegada y consolidación parece aún distante. Existiendo los cimientos para que la sociedad contemporánea despliegue sus mejores potencialidades gracias al intercambio de información —y para que la información llegue a derivar en conocimiento— no es poco lo que falta por hacer en busca de esa meta. Resulta preciso desplegar ambiciosas tareas no sólo en la cobertura de las redes informáticas (ello incluye la disponibilidad de equipos de cómputo y de las conexiones necesarias para mantenerlos ligados a la Internet) sino, junto con ello, en la capacitación de los ciudadanos para saber aprovecharlas creativamente. Cambio tecnológico, propagación de información ligada —al menos ese es el propósito— con el desarrollo del conocimiento y también con las facilidades para desempeñar diversas tareas profesionales de manera más flexible, son la faceta virtuosa de este nuevo contexto. En el anverso, se encuentran las dificultades para que esos mecanismos de información sean compartidos por la mayoría de las personas [...] (Trejo, 2001: 8).

Según Trejo (2001), para subsanar la Brecha Digital, se requiere resolver y garantizar el acceso a las TIC, sobre todo entre los países del tercer mundo y en los sectores sociales que necesiten obtener y almacenar información. Al salvar esta Brecha, se podría lograr un uso y la posterior apropiación de las mismas tecnologías, y con esto hacer realidad la idea de transformar la información en conocimiento.

"Las sociedades de la información se caracterizan por los esfuerzos por convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento" (Trejo, 2001: 8).

1.2.2. LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

De acuerdo con Abdul Waheed Khan, subdirector general de la UNESCO, “la Sociedad de la Información es la piedra angular de las Sociedades del Conocimiento” (UNESCO, 2005: 8).

Según Delia Crovi (2004b: 17), la idea de una Sociedad del Conocimiento (SC) “que poco a poco ha ido sumándose a la Sociedad de la Información o incluso reemplazándola como concepto, nació ligada a las nuevas formas de trabajar impuestas por las TIC y el cambio de modelo político económico”. Para Crovi, la Sociedad del Conocimiento constituye un segundo momento, consecuencia o resultado de la primera etapa definida como Sociedad de la Información (Crovi, 2004: 3); aunque enfatiza que “no se debe interpretar que la Sociedad del Conocimiento describe a una sociedad como la actual” (Crovi, 2004b: 18).

Crovi (2004a: 20) menciona que la noción “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por el tratadista austríaco Peter Drucker, quien escribió una sección en su libro *La era de la discontinuidad* sobre este concepto, para la cual se basó en los datos y proyecciones de Fritz Machlup², y añadió que, para finales de los años setenta el sector del conocimiento generaría la mitad del producto interno bruto (PIB).

Para Drucker las “nuevas” tecnologías de la información y la comunicación, que acompañan a la SI y a la SC, transformarían las economías, los mercados y la estructura de la industria, los productos y servicios, así como los puestos de trabajo y los mercados laborales. Para Drucker, el impacto es mayor, en la

² La obra clave de Machlup fue *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* de 1962. Poco antes de su deceso completó el tercero de una serie de 10 volúmenes planeados colectivamente llamada: *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance*.

sociedad y la política, y, en conjunto, en la manera en que el hombre ve al mundo y a él mismo (Crovi, 2004a: 21). Es preciso recordar que Drucker se encontraba, en 1969, en los albores del modelo de la empresa llamada “multinacional”, de la cual se esperaba que atravesara las fronteras y se extendiera por todo el globo como arquetipo de la economía más avanzada.

En 1999, Drucker escribió un texto llamado *La sociedad post-capitalista* en el que menciona que ésta “es una sociedad del conocimiento”, pues en un sistema capitalista, el “capital” es el recurso de producción crítico y está totalmente separado y en oposición con el “trabajo”. En esa sociedad, el “saber” es el recurso clave, ya que no puede ser comprado con dinero ni creado por capital de inversión, caso contrario con el capital. Drucker explica la economía emergente, la economía del conocimiento, y sus implicaciones para las organizaciones a su protagonista: el trabajador del conocimiento (Crovi, 2004a: 22).

Igualmente, Crovi menciona que Drucker estuvo entre los primeros en señalar que la nueva forma de trabajar estaría relacionada con el manejo de la información, y que este cambio de paradigma permitía hablar del paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento:

[...] Lo que llamaban revolución de la información es, de hecho, una revolución del conocimiento: la reorganización del trabajo tradicional basado en siglos de experiencia, mediante la aplicación del conocimiento y en especial del análisis sistemático y lógico, donde la clave no es la electrónica sino la ciencia cognitiva [...] (Crovi, 2004b: 17).

Por su parte, Cristóbal Cobo afirma que existe la posibilidad de caer en el error de considerar similares los conceptos de información y conocimiento, por lo cual señala que:

[...] no necesariamente se genera o se adquiere conocimiento, por el simple hecho de estar expuestos ante la información. Para lograr ese proceso, es necesaria la incorporación de esa información dentro de una acción que la perfeccione, la estructure y organice y la participación activa y constructiva del sujeto [...] (Cobo, 2007: 29).

Así, información no es lo mismo que conocimiento: “la información se compone de hechos y sucesos, mientras que el conocimiento se define como la interpretación de dichos hechos dentro de un contexto, y posiblemente con alguna finalidad” (UNESCO, 2005: 17-18).

Como consecuencia de esa exuberancia de información disponible gracias a las TIC (Trejo, 2006: 84-93), se generan cambios en los sectores productivos, por ejemplo, surgen empleos que requerirán de un conocimiento especializado para seleccionar y filtrar la información considerada “valiosa” para la empresa. El acceso a la información y la gestión del conocimiento se convierten en requisitos imprescindibles para prosperar en la SC, por lo que la formación continua es fundamental. Información y conocimiento se colocan en la base de la Sociedad del Conocimiento, no sólo como elementos necesarios para desarrollar la producción, sino también como productos mismos.

Para Crovi (2004: 3), la Sociedad del Conocimiento es un término empleado particularmente desde el ámbito académico como alternativa a la Sociedad de la Información, pues el concepto de conocimiento abarca una comprensión mucho más global u holística, y recupera a Lévy para enfatizar que “el conocimiento no es el saber científico” (Crovi, 2004a: 18).

Crovi retoma el concepto de inteligencia colectiva de Lévy que menciona

[...] entendemos por inteligencia al total de actitudes cognitivas: capacidades de recordar, aprender, comprender y actuar, dentro del esquema de la

Sociedad del Conocimiento, el ejercicio de esas capacidades involucra una parte colectiva o social.

Cada vez que un ser humano organiza o reorganiza sus respuestas a sí mismo, a sus semejantes, a las cosas, a los signos, al cosmos, está comprometido en una actividad de conocimiento, de aprendizaje.

El saber es un saber-vivir o un vivir-saber, un saber coextensivo a la vida. Se trata de un espacio cosmopolita y sin frontera de relaciones y de cualidades; de un espacio de la metamorfosis de las respuestas y de la emergencia de maneras de ser; de un espacio donde se reúnen los procesos de subjetivación individual y colectivos.

Cuando pensamos, creamos y trabajamos lo hacemos con un referente comunitario [...] (Crovi, 2004a: 18).

Para fines de este estudio, resulta importante enfatizar la dimensión social y colectiva del conocimiento a partir del concepto de inteligencia colectiva de Lévy. Según Crovi, esa dimensión social surge por dos razones: “porque nunca pensamos solos, sino que lo hacemos implicando a comunidades vivas; y porque esas comunidades están siempre presentes en nuestro pensamiento” (Crovi, 2004: 4).

Por ello, Crovi afirma además que “la Sociedad del Conocimiento valora la inteligencia colectiva, la presencia en la red, la interactividad con el usuario, o los servicios finales, y el trabajo colaborativo en red” (Crovi, 2004: 3).

Para los propósitos de nuestro trabajo, retomamos a Taichi Sakaiya, quien agrega al término de SC el concepto de “valor-conocimiento”, que alude tanto al “precio del saber” como al “valor creado por el saber”; es decir, al precio o valor que la sociedad otorga a aquello que se reconoce como saber creativo, una especie de “valor de uso” subjetivo. Este término de “valor-conocimiento” lo emplea para describir su visión de la estructura de sociedad, que no se refiere exclusivamente al progreso técnico y a su importancia en la elaboración de la

producción (creación de nuevos productos, configuración de nuevos procesos y nuevas formas organizacionales) (Sakaiya, 2004: 4).

Los informes mundiales de la UNESCO son recuperados en este estudio ya que ofrecen una visión sobre el concepto de Sociedad del Conocimiento y sus repercusiones sociales reales. La UNESCO trata de comprender las dimensiones sociales, éticas y políticas de la SC, por ejemplo, Koichiro Matsuura, quien fuera director general de este organismo de 1999 a 2009, afirmó que “el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto, que las sociedades pueden calificarse de Sociedades del Conocimiento” (UNESCO, 2005: 8-9).

En el Informe titulado “Hacia las sociedades del conocimiento” (UNESCO, 2005), se ofrecen dos aportes fundamentales para la distinción y comprensión conceptual de la Sociedad de la Información y las sociedades del conocimiento. La primera distinción es la noción en **plural** del concepto de sociedad, porque reconoce las diversidades culturales de cada nación; la segunda distinción conceptual es el reconocimiento de dos tipos de sociedades. Desde la perspectiva de este Informe, la Sociedad de la Información reposa en el desarrollo de las tecnologías y las sociedades del conocimiento contribuyen al bienestar de las personas y de las comunidades, y toman en consideración las dimensiones sociales, éticas y políticas.

[...] El concepto de “sociedad de la información”, a mi parecer, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando. [...] El conocimiento en cuestión no sólo es importante para el

crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad [...] (UNESCO, 2005: 17).

Al referirse a sociedades del conocimiento en plural:

[...] se rechaza la unicidad de un modelo para ser aplicado, que no tenga en cuenta la diversidad cultural y lingüística, pues esa diversidad contiene los elementos que les permiten a los individuos reconocerse, frente a los cambios que se producen en la actualidad. Y se reconocen también las diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades [...] (UNESCO, 2005: 17).

El concepto de Sociedades del Conocimiento de la UNESCO (2005) se retoma para este estudio puesto que se refiere a una concepción integral que no está centrada únicamente en la dimensión económica, ya que la diversidad cultural y lingüística existente en México es tan vasta que no es difícil pensar en la necesidad de varios modelos para las variadas realidades existentes. Por otro lado, este concepto considera que la producción intelectual en áreas disciplinarias específicas está orientada a satisfacer las necesidades propias de cada institución a través de la búsqueda de alternativas de uso, gracias a que el conocimiento permite diseñar, producir y exportar tecnologías e incorporarlas a la actividad cotidiana.

El término de sociedades del conocimiento reúne la existencia de las TIC, en el seno de una comunidad con la cotidianidad de las relaciones sociales, culturales y económicas, con lo cual se eliminan las barreras del espacio y el tiempo en ellas, para facilitar una comunicación ubicua y asíncrona. Las sociedades del conocimiento necesitan sustentarse en el acceso a la información por parte de todos los ciudadanos, para que una vez que esa información sea codificada, se logre convertir en conocimiento útil dentro de su contexto.

Para fines de este estudio, de acuerdo con Crovi (2004), no se interpreta el concepto sociedades del conocimiento como la descripción de la sociedad actual, sino como la formulación de una aspiración. La representación de una sociedad a la que se llegará utilizando medios tecnológicos y educación universal (enfocándose en las técnicas y criterios) para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, por lo que la educación y, en particular, el docente tienen un lugar fundamental en las sociedades del conocimiento.

La construcción de las sociedades del conocimiento implica terminar con las diferencias existentes entre quienes pueden acceder a las TIC y tienen las habilidades para usarlas y quienes se ven forzados a permanecer al margen de la tecnología; es decir, superar la brecha digital; de este modo, los retos de la inclusión de las TIC toman un nuevo sentido en las sociedades del conocimiento.

Ante los desafíos que el siglo XXI plantea, la educación debe desempeñar un papel nuevo. Podemos destacar que

[...] las sociedades del conocimiento demandan una permanente renovación educativa, con la finalidad de que la formación profesional, además de ser flexible, se oriente de forma decisiva hacia el perfeccionamiento de habilidades de auto-aprendizaje, de búsqueda eficiente de información y de construcción de conocimientos relevantes [...] (Tello, 2007: 5).

1.2.2.1. LA EDUCACIÓN EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

1.2.2.1.1. LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Según Jaume Sarramona (1991: 27), al término educación “se le otorga como un denominador común la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad”, y aparece entonces como posibilitadora de los ideales humanos. Este autor menciona también que al concepto de educación se le pueden aplicar tres significados, que están estrechamente vinculados:

1. Hablar de educación supone referirse a una **institución social**: el sistema educativo. Es así como se habla de la educación occidental, de la educación española, moderna, etc., dándole contenido histórico-comparativo o socio-político.
2. Educación también se emplea para designar el **resultado o producto de una acción**. Así se habla de una educación adaptada o no a las exigencias de los tiempos, de una educación conservadora o progresista, etc.
3. Educación se refiere al **proceso** que relaciona de manera prevista o imprevista a dos o más seres humanos, y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas (Sarramona, 1991: 27).

Para los propósitos de este trabajo, el significado principal de educación

[...] se refiere al proceso (esencialmente) dinámico entre dos o más personas que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona; que el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre, que busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social; educación significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana [...] (Sarramona, 1991: 32).

La educación en el siglo XXI, como se ha mencionado, enfrenta diversos retos ante un panorama donde la preparación profesional no garantiza la obtención de un empleo; un escenario con incrementos progresivos de la demanda de estudios, en el que se desarrollan sin parar los instrumentos tecnológicos, los programas, los recursos virtuales. Además, existe una abundancia de información global, también de un aumento creciente del énfasis en la productividad económica, la necesidad de dominar otras lenguas y aparecen nuevas tensiones sociales, raciales y culturales.

Ante estas demandas sociales, económicas y tecnológicas, las Instituciones de Educación Superior (IES) se ven comprometidas a ofrecer acceso a todos los grupos sociales; a reorganizar el contenido y la estructura de los estudios; vincular enseñanza e investigación, además de reestructurar los sistemas de financiamiento; y apoyar las estrategias de desarrollo basadas en el conocimiento.

Según la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1999), se observan cambios en casi todos los ámbitos del quehacer humano, de los cuales la educación superior no es la excepción. De este modo:

[...] Se observa una demanda de educación superior sin precedentes acompañada de una gran diversificación de la misma y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste

para el desarrollo sociocultural y económico, y para la construcción del futuro, de cara al cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales [...] (UNESCO, 1999: 1).

Según la UNESCO (1999), la educación superior³ (ES), en específico

[...] se enfrenta a desafíos relativos a: la financiación; a la igualdad de condiciones de acceso y durante los estudios, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, investigación y servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional [...] (UNESCO, 1999: 1).

Con lo anterior, se establece que las IES deben responder a los retos que presenta el nuevo contexto basado en lo socio-económico y en la integración de las TIC. La UNESCO (2005) considera a las tecnologías como una alternativa deseable, casi imprescindible para la educación; por otro lado las universidades se establecen como las instituciones idóneas para aprovechar las oportunidades que abren las TIC en los procesos educativos como la producción, organización, distribución y acceso al conocimiento, si recordamos que éste adquiere un valor sustancial en las sociedades del conocimiento.

Como ya hemos señalado, las TIC son un elemento característico de las sociedades del conocimiento. Se les considera básicas para el desarrollo y potenciación, pues tienen la capacidad de alcanzar todos los ámbitos de la sociedad: económico, político, cultural y de entretenimiento, entre los que

³ La ES comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1999: 1).

obviamente se incluye el educativo. Para la UNESCO (1999), la tecnología es un elemento fundamental por el potencial de desarrollo que ésta ofrece al ámbito de la educación, ya que las TIC “modifican sustancialmente la forma en que se elabora, adquiere y circula la información y el conocimiento; y tienen la posibilidad de modificar y renovar el contenido de los cursos y métodos pedagógicos, además de ampliar el campo de acceso a la ES (UNESCO, 1999: 12).

Con la inserción de las TIC, las universidades deben buscar maneras de usar las habilidades existentes y desarrollar otras nuevas entre los actores de los procesos educativos (estudiante y docente), pues desde las sociedades del conocimiento se espera que logren al menos un manejo de nivel técnico o instrumental para recuperar información. Asimismo, se espera que logren arribar al análisis y a la posterior transformación de la sociedad, esto a través de la producción de conocimiento.

La UNESCO reafirma la necesidad “de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior, particularmente la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad” (UNESCO, 1999: 4), a través de:

- Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana. Ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;
- Construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos

que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;

- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;
- Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente (UNESCO, 1999: 4).

La UNESCO (1999: 4-5), propone como objetivos de la ES que la producción y el desarrollo del conocimiento se logre a través de la investigación y la promoción de estudios universitarios con la finalidad de formar cuadros de profesionales, reforzar y fomentar la innovación, la interdisciplinariedad en los programas, a la vez que se orienten en sus objetivos las necesidades sociales y culturales. También busca incrementar la investigación en todas las áreas del conocimiento, incluidas las ciencias de la educación y las investigaciones sobre la ES dentro del marco de las políticas nacionales e internacionales de investigación y desarrollo.

[...] Reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de ES con funciones de investigación, puesto que cuando la educación superior y la investigación se lleven a cabo en un alto nivel dentro de una misma institución, se logra una potenciación mutua de la calidad [...] (UNESCO, 1999: 7).

Las Instituciones de Educación Superior (IES)⁴, de acuerdo con la UNESCO “deberán optar porque todos y cada uno de los miembros de la comunidad académica reciban cursos de formación y apoyos necesarios, desarrollen o no investigación” (UNESCO, 1999: 7). En el mismo documento se menciona la importancia de que “las políticas educativas presenten soluciones a los problemas que enfrenta la ES, ya sean de escala internacional, y las pautas para que los países formulen sus propias políticas, dependiendo de su situación particular” (UNESCO, 1999: 10).

En el documento sobre la educación superior en el siglo XXI, la UNESCO (1999) plantea como las características más relevantes de la ES la universalidad, la pertinencia, la calidad, la administración y el financiamiento y la cooperación internacional:

[...] La *universalidad* se refiere al acceso a la ES, es decir, todo aquel que tenga la capacidad, motivación (acceso y mérito) debe poder acceder a ella. También debe satisfacer necesidades de educación para todos y en todas las etapas de la vida, lo cual supone ante todo una función ética (UNESCO, 1999: 2).

La *pertinencia* tiene que ver con el cometido de la ES, así como su lugar en la sociedad, es decir, que pueda cumplir su misión de formación, investigación y servicio disponiendo de los recursos necesarios, estando en contacto con las políticas de manera que las necesidades de desarrollo de los países y de las regiones estén en el centro de la visión política y de las

⁴ El concepto de institución de educación superior (IES) es clave para esta investigación, dado que permite situar y contextualizar el ambiente en el que se encuentran nuestros sujetos. Según Parsons (eumed.net y Universidad de Málaga, 1994), una institución “es un complejo de normas y principios que regulan las acciones y las relaciones sociales, colectividad organizada que persigue ciertos fines”.

Las IES son definidas en el Artículo 37 de la Ley General de Educación como “aquellas que ofrecen uno de los niveles educativos del sistema educativo mexicano, que tienen como antecedente obligatorio el nivel medio superior. Su principal objetivo es la formación de recursos humanos para la industria, la innovación tecnológica y la investigación científica básica y aplicada. La IES, ofrece varios niveles profesionales, que van desde el grado técnico o profesional, para alumnos egresados de las Universidades Tecnológicas, hasta los niveles de licenciatura, especialidad y posgrado, abarcando maestría y doctorado”. (México, 1993).

decisiones, poniendo lo económico al servicio de lo social; así como también estar en contacto con el mundo del trabajo para contribuir, prepararse, afrontar las mutaciones e incluso anticiparlas; y finalmente, disponiendo de una flexibilidad de los métodos de enseñanza, de manera que se cumpla el objetivo de la educación permanente [...] (UNESCO, 1999: 8).

La UNESCO (1999) establece que la pertinencia de la Educación Superior debe evaluarse con base en lo que la sociedad espera que realicen estas instituciones y lo que en verdad realizan. Lo anterior significa que al estar inmersos en el contexto antes descrito, caracterizado por los cambios y el tratamiento de la información,

[...] espera que se refuercen cada vez más los nexos entre las Instituciones de Educación Superior y la sociedad, con la finalidad de que la ES responda a los nuevos requerimientos de formación, emanados del mundo laboral, que cada día requiere profesionales que hagan uso de la información y del conocimiento de manera cotidiana [...] (UNESCO, 1999: 8).

Respecto a la *calidad*, la UNESCO señala que

[...] La *calidad* supone que se generen políticas que permitan mejorar a cada uno de los componentes de la institución. Esto implica calidad en el personal (trabajadores, administrativos, docentes e investigadores) implicando condiciones sociales y económicas adecuadas, asegurar formación continua, gestionar promoción de acuerdo al mérito, establecer incentivos y estructuras que permitan a investigadores a realizar trabajo multidisciplinario. Calidad en los programas, con atención especial en que la definición de objetivos de enseñanza tenga relación con las necesidades del mundo de trabajo y de la sociedad, adaptando los métodos pedagógicos, aumento y flexibilidad de materiales didácticos explotando para ello las posibilidades de las TIC. Calidad en los estudiantes, con atención especial a los problemas de acceso en función de criterios basados en el mérito, y

concertando con otras instituciones educativas para garantizar una verdadera cadena educativa. Calidad en la infraestructura de entornos internos y externos, en especial las relacionadas con las TIC. Calidad en la gestión y la evaluación, insistiendo en la IES como un todo coordinado y coherente en su interacción con el entorno, así como la instauración de mecanismos para recoger información pertinente, válida y fiable para la toma de decisiones [...] (UNESCO, 1999: 11-12).

En cuanto a *equidad y financiamiento* se menciona que:

[...] Las políticas a este respecto no se pueden reducir a una administración contable basada en criterios estrictamente económicos, sino también de pertinencia y equidad social; con respuesta a las necesidades del entorno, con gestión previsoras, con capacidad de anticipación, estableciendo dispositivos de garantías de calidad y una cultura de la evaluación, de la autonomía responsable y de la necesidad de rendir cuentas. Respecto al financiamiento, se destaca la obligación del Estado respecto a la educación superior así como de garantizar el derecho y acceso a la misma, además de posibilitar que la ES cumpla con sus funciones. Se deben buscar métodos de enseñanza más flexibles, más modulares, más económicos, mejor gestionados, más adaptados a las necesidades y características de los usuarios [...] (UNESCO, 1999: 12-13).

Y en lo que respecta a la *cooperación* internacional, la declaración se pronunció por una cooperación

[...] fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados.

La importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional debería regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados, en particular en beneficio

de los países menos adelantados o en vías de desarrollo [...] (UNESCO, 1999: 12-15).

Por lo anterior, se puede notar que los planteamientos de inclusión de las TIC en las universidades, realizados por los organismos internacionales, se centran en que las TIC se hagan presentes tanto en los planes y programas de estudio como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que en las políticas educativas para reforzar el carácter de la ES para las sociedades del conocimiento.

La UNESCO plantea que:

[...] cada IES debería definir su misión de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la Educación Superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico social sostenible [...] (UNESCO, 2005: 104-105).

De acuerdo con este organismo:

[...] si se carece de Instituciones de Educación Superior adecuadas para el desarrollo y formación de individuos calificados, para hacer frente a las necesidades y requerimientos de la nueva sociedad, quizás ningún país desarrollado o en vías de desarrollo, podría alcanzar un crecimiento sostenible [...] (UNESCO, 1998: 5-6).

En el caso de los países en vías de desarrollo, como México, si no se cuenta con el tipo de IES descrita anteriormente, la brecha digital se incrementará, pues esta escisión aparece inversamente proporcional al grado de desarrollo tecnológico y al nivel de acceso a las TIC y, según la UNESCO (2005: 105), solamente el intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las tecnologías pueden brindar oportunidades de disminuir esta disparidad.

La UNESCO establece con claridad que las Instituciones de Educación Superior:

[...] deben dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las TIC, velando por la calidad y manteniendo niveles en las prácticas y resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional [...] (UNESCO, 1999: 12).

Lo cual se logrará a través de:

- La construcción de redes, realizar transferencias tecnológicas, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza.
- La creación de nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia (EAD), hasta los sistemas virtuales de ES, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de calidad.
- Aprovechar plenamente las TIC con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades existentes entre los países, así como lo que respecta al acceso a las TIC y a la producción de los correspondientes discursos.
- Seguir de cerca la evolución de la Sociedad del Conocimiento, a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y reglas de acceso equitativas
- Teniendo en cuenta las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales (UNESCO, 1999: 12-13).

Desde su origen, las instituciones educativas han apostado al deber de formar a los ciudadanos al brindarles las herramientas para desenvolverse en su

sociedad y mejorarla; sin embargo, vemos cómo la escuela en el siglo XXI pareciera estar en contradicción, ya que continúa formando sujetos para vivir en la sociedad que fundó a la escuela como institución, no para el momento que se vive y se va a vivir, ni mucho menos para las sociedades del conocimiento, a pesar de que esa formación es su finalidad. Para la UNESCO, la universidad “se vislumbra como una generadora de conocimiento, aunque no la única, al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de las Sociedades del Conocimiento” (UNESCO, 1996: 3).

El cambio de contexto (sociedades del conocimiento) exige realizar cambios en el sistema educativo superior para dar respuesta a los nuevos retos planteados. Los cambios que se podrían realizar en las IES son intrínsecos (del modelo pedagógico) y extrínsecos (del modelo organizativo de las instituciones). Según la UNESCO (1998), “los índices de la inminencia de un cambio de paradigma para la educación”, pueden detectarse a partir de reconocer que la educación pasa por tres modelos sucesivos: el tradicional, de la información y del conocimiento:

Cuadro 1.1

Modelo	Centro	Tecnología	Papel del estudiante
Tradicional	Profesor	Pizarrón- TV- radio	Pasivo
Información	Estudiante	PC	Activo
Conocimiento	Grupo	PC + Internet	Adaptable

Cuadro 1.1 Modelos de educación. Fuente: Debate temático: de lo tradicional a lo virtual. Las nuevas tecnologías de la información. UNESCO, 1998.

La relevancia del cuadro anterior radica en que la UNESCO considera que las condiciones están dadas para pensar en un modelo basado en el conocimiento, en el que las tecnologías, principalmente las TIC, desempeñan un papel clave en este cambio de paradigma, pues “un modelo de conocimiento

propiciará la comunicación en red, donde todos intercambian mensajes entre sí, cualidad que enriquecerá al proceso educativo” (UNESCO, 1998: 11).

Como ya mencionamos, si en el siglo XXI las tecnologías permiten acceder a bases y fuentes informativas, independientemente del lugar en el que uno se encuentre, entonces hablamos de posibilidades de acceso que traen consigo un cambio de objetivos en la formación de individuos. La información estará tan alejada del lugar de origen y del contexto inmediato del sujeto, que apropiarse del conocimiento no será tener la información, sino saber dónde buscarla, qué hacer con ella, cómo usarla y evaluarla.

La estructura sintáctica y semántica de esa información ofrecida en la escuela irá desde el tipo secuencial o lineal, hasta el formato de hipertexto⁵ e hipermedia⁶, las TIC cambian la linealidad y la secuencialidad en la presentación de los contenidos curriculares de parte del docente hacia los estudiantes. Las posibilidades que ofrecen las TIC para interactuar con la información, representan la utilización tanto de información textual como de códigos que van desde los sonoros hasta los multimediales, pasando por los audiovisuales.

La finalidad de la escuela no se centrará más en la búsqueda y localización de información (en el acceso), sino en la selección, interpretación, manejo y evaluación de la misma (uso y apropiación). Por ello, para las sociedades del conocimiento, los sistemas educativos son una parte fundamental, pues tienen la misión de preparar para el manejo de las tecnologías, pero también para ofrecer

⁵ “Un sistema de organización y presentación de documentos en un medio informático, que se basa en la vinculación de documentos o fragmentos documentales digitales (textuales o gráficos) a otros fragmentos o documentos (en cualquier morfología digital: texto, imagen, audio, vídeo, datos, programas informáticos y otras aplicaciones capaces de generar un contenido dinámico), lo que permite acceder a la información no necesariamente de forma secuencial (Lamarca, 2009).

⁶ “Hipermedia es un nuevo medio. Es la síntesis de hipertexto multimedial, que comparte usos y características tanto del hipertexto como del multimedia, más una serie de propiedades que le son propias. Se podría decir que la hipermedia, añade al hipertexto y su forma de presentar la información de forma no secuencial (o multisequencial), cierta faceta multisensorial. Los sistemas hipermedia se basan, pues, en la suma de las potencialidades hipertextuales y multimediáticas” (Lamarca, 2009).

una educación en contexto, que adquiera sentido gracias a la sociedad en la que se desarrolla.

Según Jaques Delors (1996: 26) “para enfrentar los retos de las Sociedades del Conocimiento, resulta insuficiente limitarse a recibir educación durante los ciclos de educación formal: básica, media superior y superior, en los que se supone que se adquieren todos los conocimientos y saberes que han de aplicarse durante el resto de la vida”; esto es que se necesita una educación permanente y a lo largo de la vida. Lo anterior es relevante ya que un individuo, aunque haya concluido su formación universitaria, si no cuenta con habilidades para integrarse al mundo que lo rodea, le será mucho más difícil ingresar al ámbito laboral y social. Los organismos internacionales pretenden que las IES se actualicen a través del uso de las TIC y que logren esa transición de forma gradual.

Por su parte, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), considera que la solución a estas problemáticas depende del éxito de los programas de la Educación Superior. Esta organización menciona que la importancia de la ES radica en dos ejes:

[...] *La transición entre la educación superior y el empleo.* Por ello, propone como aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos, y la flexibilidad del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas.

La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos [...] (eumed.net y Universidad de Málaga, 2010: 8).

Recuperamos el estudio sobre políticas nacionales de educación superior (OCDE, 1994), porque de sus recomendaciones surgen las políticas educativas

mexicanas. Según este organismo (OCDE, 1994), las prioridades de la Educación Superior deben ser:

- Las prioridades cuantitativas: otorgar atención a la demanda, prever un aumento de la matrícula, pruebas de calidad al ingreso y egreso, cuidar que disminuya la deserción; desarrollar prioritariamente institutos y universidades tecnológicas y el incremento de posgrados.
- En equidad: instaurar mecanismos de admisión con un procedimiento de admisión selectivo. Desarrollar servicios de tutoría y apoyo a alumnos, ampliar el sistema de becas, generar estadísticas sobre el origen social de los estudiantes.
- En pertinencia es necesario: participación de los actores económicos y sociales, estimular la realización de estudios e investigaciones para las empresas. Incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar empresas, redefinir el servicio social de los estudiantes para que se ejerza en beneficio de los sectores desfavorecidos.
- En diferenciación: diversificar las salidas profesionales, desarrollar niveles de diplomas intermedios como profesional técnico, técnico superior especializado, profesional, etc.
- Flexibilidad significa: estudios de licenciatura más flexibles, especialización progresiva, conocimientos comunes. Adaptar la duración de los estudios de licenciatura al ritmo de cada estudiante. Desarrollar la formación continua y alentar la participación de instituciones y el personal de la educación media superior y superior en esta formación.
- En calidad educativa: se deben elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias en cada rama. Mantener la política de evaluación de las instituciones y hacer participar en ella a los representantes de los medios económicos. Establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y sus programas. Mejorar la confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes a fines de semestre y al fin del ciclo. Conocer el destino de los todos los estudiantes que abandonan la escuela por finalizar o por abandonarlos, estudiar las causas de la deserción escolar.

- En cuanto al perfeccionamiento del personal: se debe establecer un marco nacional para la movilidad de los docentes entre instituciones. Concertar acuerdos de formación con los docentes. Reservar dentro de lo posible las contrataciones de nuevos docentes permanentes a personas titulares de un doctorado, o que hayan obtenido una maestría y la evaluación del sistema. (eumed.net y Universidad de Málaga, 2010).

Los planteamientos antes mencionados por la UNESCO y la OCDE, presentan recomendaciones comunes hechas a la mayoría de los países en vías de desarrollo, entre los que se incluye México, para que el sistema de Educación Superior cumpla con sus fines en concordancia con los planteamientos de las sociedades del conocimiento.

En el contexto nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), retoma las recomendaciones internacionales y las plasma en el Programa Nacional de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), en el que aparecen los objetivos estratégicos de la ES, con sus respectivas líneas de acción:

[...] 1. *La ampliación de la cobertura con equidad*: Para lograrlo, el gobierno se compromete a apoyar la ES en forma prioritaria, colaborando con los gobiernos estatales para fortalecer el federalismo educativo. Se apoyará la creación de nuevos servicios e instituciones públicas y se ampliará la oferta educativa. Se fomentará el uso de sistemas de información y comunicación. Se ampliará la oferta de programas que sean impartidos a distancia y de educación continua. Se brindarán apoyos económicos especiales a estudiantes de escasos recursos. Se promoverán acuerdos institucionales que permitan la movilidad de alumnos entre programas educativos. Y se desarrollarán los sistemas de universidades tecnológicas y de institutos tecnológicos descentralizados.

2. *Educación superior de buena calidad*: Implica la actualización continua de planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de

generación, aplicación y transmisión del conocimiento y de vinculación de las IES. Se fomentará la actividad educativa centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de “aprender a lo largo de la vida”, con programas que hagan énfasis en aspectos formativos y desarrollo de potencialidades. Se promoverá la cooperación internacional. Se fomentarán los procesos de autoevaluación institucional y de evaluación externa, alentando la acreditación de programas educativos con el fin de propiciar la mejora continua.

3. *Integración, coordinación y gestión del sistema*: Las IES deben participar activamente en los programas de desarrollo social. Reforzarán e intensificarán los programas y mecanismos de vinculación entre el sistema de ES y la cultura, las artes, la ciencia y la tecnología. Se establecerán programas académicos y mecanismos de cooperación entre las IES y otros tipos educativos, como la Educación Media Superior. Se fortalecerán los mecanismos de vinculación con el sector productivo y social. Se formarán redes de cooperación e intercambio académico entre instituciones y cuerpos académicos a escala nacional e internacional. Se incrementará el financiamiento federal y se establecerán *fórmulas* y mecanismos efectivos para la rendición de cuentas a la sociedad sobre el funcionamiento y los resultados del sistema de ES [...] (SEP, 2007: 5-6).

Además de esos objetivos estratégicos, la SEP considera que las IES deben contar con una **infraestructura** básica para el cumplimiento de sus funciones como aulas y espacios para el tutelaje individual y en grupo, espacios para la realización de programas orientados a la formación integral de los estudiantes, además de cubículos para docentes de tiempo completo, centros de cómputo, centros de lenguas, laboratorios, talleres y plantas piloto, acervos bibliográficos y conectividad informática (SEP, 2007: 41). Retomamos estos señalamientos para enfatizar que es parte de las políticas el interés de que las universidades públicas cuenten con equipamiento e infraestructura (computadoras e Internet).

La SEP menciona también que las Instituciones de Educación Superior deben realizar actividades de docencia; investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; extensión, preservación y difusión de la cultura, según la misión y el perfil de cada una de las instituciones. La Universidad Pedagógica Nacional, como institución que depende de la SEP, forma parte de la ejecución del Programa Sectorial de Educación, cuyos objetivos y estrategias o líneas de acción son:

1: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. A través de fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes, para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna. Contribuir a extender y arraigar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las IES, tanto públicas como particulares. Favorecer la introducción de innovaciones en las prácticas pedagógicas. Impulsar la internacionalización de la educación superior mexicana y de sus instituciones

2: Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Se logrará al fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico. Aumentar la cobertura de la educación superior y diversificar la oferta educativa. Impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, entre regiones, grupos sociales y étnicos, con perspectiva de género. Fortalecer los programas, modalidades educativas y mecanismos dirigidos a facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblacionales

3: Impulsar el desarrollo y utilización de *tecnologías de la información y la comunicación* en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en las Sociedades del Conocimiento.

Las líneas de acción se centran en: fomentar el desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para mejorar los

ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos intra e interinstitucionales. Propiciar la utilización de espacios virtuales que acerquen a los docentes y estudiantes a esas tecnologías y les permitan desarrollar competencias avanzadas para su uso. Promover el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Crear y fortalecer, con el apoyo de las instituciones de educación superior, las academias de ciencias y las asociaciones de profesionistas, la introducción al uso y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, con miras a formar futuros diseñadores del hardware y software educativo y tecnológico

4: Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. A través de estimular la participación de docentes, alumnos y la comunidad educativa en programas de cultura, arte y deporte. Fortalecer la vinculación de las IES con su entorno, tanto en el ámbito local como regional. Promover que los estudiantes de las IES desarrollen capacidades y competencias que contribuyan a facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de sus vidas

5: Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Al fortalecer la pertinencia de los programas de ES, la vinculación de las IES con la sociedad a través del servicio social. Ampliar las capacidades del personal académico de las instituciones de educación superior para impulsar la generación y aplicación innovadora de conocimientos

6: Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. Si se promueve la integración efectiva de las instituciones y de los

diversos subsistemas de ES en un sistema abierto, flexible y diversificado. Fortalecer los mecanismos e instancias de planeación y coordinación de la ES. Articular el sistema de educación superior con los de educación básica y media superior. Brindar información y orientación a los estudiantes antes de su ingreso a las IES. Conformar un nuevo modelo de financiamiento de la educación superior con esquemas de asignación objetivos y transparentes. Atender los problemas estructurales de las IES (SEP, 2007: 15-37).

El objetivo número tres del Plan Sectorial de Educación menciona como contexto ideal que las IES impulsen el desarrollo y uso de las TIC para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, se generen redes de conocimiento y se desarrollen proyectos educativos. Lo anterior es relevante para este estudio pues trata de conocer las capacidades para acceder, usar y apropiarse la tecnología en una institución de Educación Superior, así como reconocer las políticas sobre el equipamiento tecnológico de una institución que recibe normatividad por parte de la SEP.

Como podemos observar, las políticas educativas mexicanas no difieren mucho de las que plantean los documentos de la UNESCO y la OCDE. Cabe señalar que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, considera a la integración de las TIC como parte del proceso de desarrollo de las habilidades del docente para adquirir conocimiento, así como la pertinencia de la educación en el contexto de las sociedades del conocimiento.

Las IES, según la SEP (2007), son las encargadas de ofrecer formación integral y lograr que los actores sean partícipes de las dinámicas sociales de la mejor manera posible. Estos objetivos son relevantes para este estudio, por la posibilidad de hacer un uso constante de las TIC y para comprender los procesos que se generan con ellas. Las universidades, por lo tanto, deben considerar los cambios que sufren los procesos comunicativos dentro la escuela cuando se hace

la inserción de las TIC, en especial Internet, pues como hemos visto es una de las herramientas básicas que caracterizan a las sociedades del conocimiento.

Como se mencionó anteriormente, el sector educativo comparte los cambios propios de la Sociedad de la Información y las sociedades del conocimiento como las nuevas formas de tratar, almacenar, distribuir, diseñar, percibir y comprender la información; la modificación de los canales y los medios de comunicación.

También se encarga de la aceleración de la innovación científica y tecnológica; la rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo; el aumento de la complejidad, de la no linealidad y de la circularidad; por lo que la integración de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Instituciones de Educación Superior se ve como un camino viable para hacer frente a las necesidades de formación profesional emanadas de una sociedad en la que cada día es más común el uso de las TIC en casi todos los ámbitos de la sociedad.

Sería lógico pensar que si el sector educativo comparte esos cambios, tanto la planificación como la práctica educativa se verían afectadas también por el desarrollo de las TIC, y que de esa relación de influencia entre educación y las TIC, deben surgir redefiniciones de los modelos de educación derivados de los nuevos modelos de comunicación.

Sin embargo, como lo refiere Trejo (2006), el único cambio visible hasta el momento es la incorporación de equipos computacionales e Internet a las aulas, sin lograr totalmente la integración de los medios y productos tecnológicos multimedia, por lo cual no se puede hablar de cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, no es demasiado arriesgado asegurar que la presencia de las TIC en las aulas ha respondido más a razones de índole comercial y política que a un proyecto educativo; se ha incentivado a docentes para aprender el manejo de estas tecnologías más por responder a una política

nacional —y aún mundial— que por vincularlos de esa forma hacia un planteamiento educativo.

No obstante, aunque las estrategias planteadas para la integración de las tecnologías en la educación se iniciaron por presiones políticas y comerciales, no se consideran del todo negativas para este estudio, pues las IES pueden cambiar la trayectoria y reconocer que aspiran a las sociedades del conocimiento. Por lo que concierne a este trabajo analizar la forma en que las Instituciones de Educación Superior en México —representadas por la UPN para el propósito de nuestro estudio— reaccionan ante este escenario, sobre todo cuando se vislumbra el riesgo de la imposición de un modelo extranjero que olvide la responsabilidad de la universidad como institución promotora de la cultura y generadora de conocimientos; o el peligro de que se considere a la universidad sólo en la ecuación: tecnología + sociedad = progreso, y se piense únicamente en cantidad y no en la calidad de lo que se realiza en educación.

Según Julio Cabero, las TIC pueden servir tanto para

[...] reforzar modelos comunicativos unidireccionales y pedagogías transmisoras, como para favorecer la comunicación interpersonal, la convivencia intercultural, la iniciativa del usuario y contribuir a formar individuos críticos, tenaces y con la suficiente amplitud de miras como para vivir en una sociedad libre, plural y tolerante [...] (Cabero, 2004: 22).

Para conseguir este propósito, hace falta un análisis más crítico y razonado respecto a la posible consolidación de las universidades en las sociedades del conocimiento, en la medida en que se integren las TIC a una variedad de procesos comunicativos y productivos al interior de la educación. Asimismo, sigue pendiente la discusión de los actores cercanos al ámbito de la educación en lo que se refiere a *cómo* se debe hacer esa incorporación de TIC en las instituciones de educación

superior, para darles el justo valor en sus implicaciones económicas, sociales, culturales e ideológicas, además en cuanto a su utilidad y potencialidades.

Incluso en décadas anteriores, cuando se hablaba de los medios de comunicación masivos como la prensa, radio y televisión, y se planteaba su incorporación al aula, se consideraba necesaria una mirada de doble dimensión, primero para enseñar con los medios y luego para enseñar sobre los medios; misma visión que bien puede ser aplicada, una década después de iniciado el siglo XXI, con respecto a las TIC e Internet en el aula.

Para este estudio, el papel de la tecnología en los entornos educativos, “no se reduce a su utilización como materiales y recursos didácticos, sino además como medios de difusión de una cultura y como agentes educativos *per se*”. (Gutiérrez, 2002: 3). Esta reflexión surge a partir de conocer los beneficios de las TIC reflejados en experiencias exitosas de la inserción de tecnología en la vida cotidiana, así como en la educación de tipo informal (cursos y talleres), que motivan el intento de integrar las TIC en la educación de tipo formal como parte de los contenidos del currículum, o como detonadores de actividades que lleven al aprendizaje.

Resulta fundamental considerar los planteamientos de la UNESCO, de la OCDE y de la SEP respecto al uso de las TIC en las dinámicas de las IES, ya que la interacción entre tecnología, educación y actores del proceso educativo es uno de los objetivos de este estudio. Estos planteamientos resaltan la urgencia de transformar a la Educación Superior y las IES para el contexto en donde la información y el conocimiento juegan un papel central: administración, procesamiento y análisis de datos.

Por lo tanto, se puede establecer que las IES forman parte de las instituciones capacitadas para responder a las necesidades emanadas de la

sociedad, y al mismo tiempo, las demandas de gestión de conocimiento se transforman en los requerimientos que se le exige a las Instituciones de Educación Superior. No es secreto que en la actualidad las IES se han visto superadas por la evolución tecnológica, lo que se refleja en las expectativas de los estudiantes la aspiración de obtener en la escuela las herramientas necesarias para insertarse en el mundo laboral que exige acceder y usar las computadoras e Internet.

[...] Un sistema educativo universitario debe permitir el manejo de herramientas de codificación (de la lectura de los escritos a los diagramas, de los mapas a los idiomas extranjeros, del balance comercial y la fórmula química a las estadísticas) y el acceso a las representaciones de la realidad para saber extraer informaciones, como también producirlas con ayuda de estos códigos [...] (Ollivier, 2001: 23).

1.2.2.1.2. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

Los documentos de la UNESCO sobre la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), se refieren al uso de las TIC para: “incrementar tanto el desempeño escolar, en los niveles básicos y superiores —que es el sector que nos interesa—, como para proveer las habilidades laborales que respondan a la creciente informatización de los sistemas productivos” (UNESCO, 2005: 105). Según este organismo, “el futuro de las sociedades del conocimiento descansa en la excelencia de la formación de los docentes, cuyas tareas y funciones están llamadas a diversificarse para alcanzar, entre otros objetivos, el de la educación para la vida” (UNESCO, 2005: 106).

Retomando lo anterior podemos recuperar el concepto de “educación para la vida”, que apareció en el informe Delors, sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996), en el que se vinculan las características de la SIC con la educación

como un proceso permanente, incluida la formación docente; en el documento se establece la necesidad de contar con sistemas educativos que permitan a cualquier persona, incluidos los docentes, tener acceso a contenidos que le lleven a incrementar su valor laboral por medio de la capacitación continua.

Según la UNESCO (2005), en las sociedades del conocimiento la educación se refiere además a la capacidad de los individuos para utilizar, de manera pertinente y de acuerdo con sus contextos particulares, la gran cantidad de información disponible en la mayor parte de las sociedades contemporáneas, es decir, la capacidad para generar conocimiento. Este concepto permea a los docentes, pues son los actores clave del proceso de educación y “la educación es el elemento clave en la construcción de una sociedad basada en la información, en el conocimiento y el aprendizaje (Takahashi, 2001: 45).

La UNESCO y la OCDE han señalado cambios perceptibles en el mercado laboral global como la posibilidad de que un individuo trabaje en otro país, o en compañías transnacionales (cuyos métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global), por lo que apuntan que la estabilidad de las profesiones frente a la típica era industrial (ligada a un conocimiento constante y a un entorno específico) ya no es la situación imperante en las sociedades del conocimiento. En éstas, las personas deben poseer cierto nivel de aptitud o alfabetización tecnológica para tener valor en un centro de trabajo; la facilidad de los individuos para operar computadoras y tecnologías de conectividad es considerada como una habilidad que los empleadores buscarán en sus empleados potenciales, por lo que una carencia en estas habilidades puede suponer una barrera de entrada al mercado laboral, ahí radica la importancia de que se desarrollen esas habilidades en los docentes.

Según el planteamiento de la UNESCO, los factores clave del cambio de paradigma son los siguientes:

Cuadro 1.2

Factor	Evolución
Tiempo	El factor tiempo ya no será una limitación, la enseñanza asincrónica libera al estudiante de los imperativos de tiempo.
Espacio	El factor distancia ya no será una limitación; el estudiante puede participar en la enseñanza. sin necesidad de estar presente en el espacio Cuadro 1.2 (continuación)
Relaciones	La relación tradicionalmente vertical entre <i>docentes</i> y estudiantes, va a evolucionar hacia un modelo horizontal en el cual el <i>docente</i> se transforma en facilitador, experto, colega, y el estudiante pasa a ser naturalmente activo. En esta evolución de los papeles, el grupo cobra importancia como espacio de consulta, concertación y colaboración. Mediante este mecanismo, la enseñanza es "recibida" por el individuo en la interacción con un grupo, en que los <i>docentes</i> no son más que uno de los elementos. Se trata de una redefinición completa de los papeles, en la cual el dinamismo de éstos exige un estudiante adaptable.
Información/ conocimiento	La transferencia de información ya no es el objeto primero de la educación; el estudiante debe aprender a adquirir información, conforme a sus necesidades, a evaluarla y a transformarla en conocimiento a través del proceso relacional.
Mercado	Al liberar los factores espacio y tiempo, la educación se abre al mercado mundial, en que la lengua va a pasar a ser una de las limitaciones principales de la expansión.
Competencia/ colaboración	La mundialización del mercado de la educación y la aparición de entidades nuevas, situadas deliberadamente en el espacio comercial, va a intensificar la competencia entre las empresas de la educación. Paralelamente, la colaboración y las alianzas estratégicas van a imponerse como las respuestas adaptadas a los cambios de parte de las universidades.
Evaluación	Los conceptos tradicionales de evaluación de los alumnos sobre la base de resultados (exámenes), deberán adaptarse a métodos nuevos en que la evaluación del proceso cobrará mayor importancia, permitiendo así escapar a la medida de los conocimientos asimilados e integrar factores más sensibles a la ecuación del nuevo profesional: capacidad de investigación, de adaptación, de comunicación, de colaboración.
Tipo	La distinción de los tipos de educación (primaria, secundaria, técnica, universitaria, profesional), va a perder importancia, para dar lugar a una enseñanza <i>permanente</i> .

Cuadro 1.2. Factores clave del cambio de paradigma. Fuente: Debate temático: de lo tradicional a lo virtual. Las nuevas tecnologías de la información. UNESCO, 1998.

Rescatamos el factor relaciones de la propuesta de la UNESCO (1999), pues trata de delinear el perfil de los docentes y su papel para el siglo XXI, y son definidos como los actores fundamentales para transitar hacia las sociedades del conocimiento, lo que es relevante para los fines de este estudio.

Cabero (2004) menciona que en el modelo educativo del conocimiento, donde los estudiantes se implican activamente en su aprendizaje, el docente actúa más como un orientador, asesor o tutor. De este modo, se requiere de forma permanente que el docente haga una revisión y reformulación de sus métodos y formas de enseñanza, además de su propio aprendizaje, para lograr la integración y puesta en marcha de los nuevos recursos didácticos y las modalidades educativas, que incluyen a las TIC. Asimismo, para que aprendan a lo largo de toda su vida personal y profesional es indispensable que los docentes accedan, desarrollen y perfeccionen sus conocimientos y capacidades.

La UNESCO menciona que “la escuela debe modificarse, pues aún cumple una función de almacenamiento de información y de las fuentes de conocimiento” (1999: 4). Para ello, hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje. La transmisión de conocimientos no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo; el modelo pedagógico sustentado en el docente como transmisor debe ser sustituido por otro en el que la función del profesor será la de dirigir al estudiante en ese proceso de aprendizaje, que el docente deberá seguir manteniendo durante toda su vida.

También se deben modificar los métodos de enseñanza para poder transmitir esos objetivos, pasar de reactivos (el docente actúa y el alumno responde, representados por clases teóricas y prácticas, e incluso laboratorios con prácticas dirigidas) a proactivos (el alumno actúa, mientras el docente es ante todo un guía; se necesitan mecanismos educativos distintos como seminarios,

aprendizaje significativo, técnicas de discusión y de presentaciones, técnicas de toma de decisiones, períodos de prácticas en empresas, entre otros)⁷.

Según la UNESCO:

[...] Gracias a la utilización continua y satisfactoria de las TIC en procesos educativos, los docentes tienen la oportunidad de adquirir capacidades importantes en el uso de éstas, pueden ayudar a los docentes a adquirir las habilidades necesarias, para llegar a ser competentes y convertirse en: buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores, productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad [...] (UNESCO, 2008: 26).

En la Sociedad del Conocimiento el docente es visto como “el responsable de diseñar las oportunidades de aprendizaje, de crear el entorno propicio en el aula, que facilite el uso de las TIC para aprender y para comunicar” (UNESCO, 2008: 7-8). Por ello, es fundamental que los docentes estén preparados para ofrecer esas oportunidades a sus estudiantes. El docente desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas mismas capacidades.

Las recomendaciones que en los últimos años ha hecho la UNESCO a los países en vías de desarrollo, como México, versan sobre la necesidad de formar, actualizar y capacitar a los docentes en el uso de las TIC dentro de los sistemas de educación presencial, además de diseñar modelos de educación alternativos que las incluyan, por lo que sugieren que los programas de desarrollo profesional

⁷ Los reactivos permiten suministrar destrezas, pero no las habilidades tecnológicas, sociales o participativas de formar en los proactivos. Éste es, en esencia, el objetivo que señala UNESCO (1999), cuando pide que la Educación Superior sea capaz de mejorar su *pertinencia* (ver p. 33-34).

para docentes en ejercicio incluyan en la capacitación experiencias enriquecidas con las TIC (UNESCO, 2008: 27).

La UNESCO resaltó que es de vital importancia impartir entre los docentes una formación que los ponga en condiciones de incorporar el uso de las TIC a la enseñanza y los capacite para actuar como multiplicadores de su uso (UNESCO, 1996a: 28). Ideas similares se discutieron en el Segundo Congreso Internacional de Educación e Informática en Moscú, en 1996, en donde se destacó que:

[...] Se necesita desarrollar programas para los profesores en servicio, que les ofrezca entrenamiento en el uso de la tecnología, especialmente en el uso de la computadora y sus programas, si no hay un entrenamiento efectivo de los docentes la inversión en tecnología será poco fructífera [...] (Garay, 2006: 16).

En la Conferencia Internacional de Educación Fortalecimiento de la Función del Personal Docente en un Mundo Cambiante: Problemas, Perspectivas y Prioridades, se busca “la participación activa del docente en el proceso educativo, se les exige lograr una enseñanza de gran calidad y se les demanda un aumento del nivel profesional” (Garay, 2006: 16), como recomendaciones sobre el perfil del docente del siglo XXI.

En este sentido la UNESCO (1996a) plantea la necesidad de modernizar la formación y capacitación del perfil del profesorado, en los siguientes términos:

[...] La formación del profesorado tiene que fortalecerse y mejorarse adecuadamente para adaptarse a la función cambiante de los maestros, para que éstos puedan tratar efectivamente los problemas contemporáneos relacionados con la educación. La formación del personal docente debe reformarse con objeto de prepararlo adecuadamente para sus funciones nuevas y más diversificadas en la escuela y en la comunidad. Cada vez se

espera que el personal docente se ocupe en su trabajo cotidiano de más temas de importancia crítica en el contexto actual, como la educación para los derechos humanos y la democracia, la educación relativa a los valores y la educación ambiental. También se está prestando más atención a la creación y mejora de un sistema de incentivos para hacer de la formación en el servicio parte integrante de la vida profesional de los docentes [...] (UNESCO, 1996a: 9).

El establecimiento del paradigma que representa la Sociedad del Conocimiento, plantea la preparación del cuerpo docente para los cambios venideros. Según la UNESCO:

[...] ese "nuevo docente" deberá dominar el ambiente de las TIC, estar dispuesto psicológicamente para un cambio de papel, reforzando y actualizando su conocimiento tecnológico y de las disciplinas; como la enseñanza a distancia, que por su diseño, es mucho más exigente para el docente, que la enseñanza conocida como tradicional [...] (UNESCO, 1999: 6-7).

Sobre la necesidad de formación de los docentes, UNESCO (1996a), destaca que:

[...] Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior (IES) es una *enérgica* política de formación del personal. Se deberán establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la

UNESCO en noviembre de 1997. Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales y el suministro de sistemas técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas, han de constituir una prioridad [...] (Garay, 2006: 15).

Para la UNESCO (2008), los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para saber cómo pueden contribuir a su aprendizaje, las oportunidades educativas apoyadas en las TIC:

[...] Los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas —ya sean presenciales o virtuales— deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC, y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades de éstas.

Las simulaciones interactivas, los recursos educativos digitales y los recursos educativos abiertos (REA); los instrumentos de recolección y análisis de datos, son algunos de los muchos recursos que permiten a los docentes ofrecer a sus estudiantes posibilidades, antes inimaginables, para asimilar conceptos. Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes, ya no contribuyen a que éstos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles, para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual [...] (UNESCO, 2008: 35).

Aunadas a esas capacidades mencionadas anteriormente, como parte del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente, la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE)⁸ señala que el docente del siglo XXI:

[...] Debe ser capaz de planificar y desarrollar en el alumnado las competencias relacionadas con la cultura audiovisual y digital que aseguren un nivel de alfabetización que permita un desarrollo adecuado en su contexto; saber integrar y usar pedagógicamente las tecnologías de la información y comunicación en su práctica profesional en el aula y estar cualificado para diseñar, poner en práctica y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje a través de espacios y aulas virtuales [...] (RUTE, 2008: 7).

Asimismo la RUTE (2008) emitió un listado en el que plantean las competencias necesarias en la formación de las TIC para los docentes:

- Competencias instrumentales informáticas: conocimientos y destrezas como usuario de recursos informáticos tanto del *hardware* como del *software*: utilizar los recursos del sistema operativo, navegar y comunicarse por Internet, emplear procesadores de texto, de creación de presentaciones, de bases de datos, entre otros.
- Competencias para el uso didáctico de la tecnología: de conocimientos y destrezas para utilizar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos en el aula, para la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos y actividades didácticas apoyadas en el uso de ordenadores, así como en la creación y desarrollo de materiales.
- Competencias para la docencia virtual: adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para saber planificar, desarrollar, tutorizar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje a través de recursos y aulas virtuales.
- Competencias socioculturales: adquisición de conocimientos y desarrollo de actitudes hacia las nuevas tecnologías y sus implicaciones en

⁸ Asociación que reúne a profesores universitarios de las universidades españolas que enseñan e investigan en el campo de las tecnologías en la educación.

la formación cultural y democrática del alumnado como ciudadanos de la sociedad contemporánea.

- Competencias comunicacionales a través de TIC: adquisición de las habilidades y estrategias de comunicación y de trabajo colaborativo entre profesores a través de espacios y redes virtuales (RUTE, 2008: 6-7).

En los planteamientos anteriores se refuerza el hecho de que referirse al docente y su formación es uno de los principales desafíos de este proceso de cambio, dado que es uno de los dos actores centrales de los procesos educativos, y será quien se enfrente al desafío de la inserción de las TIC en su práctica profesional. Respecto del docente, la UNESCO (1996a) aporta más información y planteamientos acerca de su “nuevo” papel:

[...] Los docentes y los métodos de enseñanza tienen que cambiar forzosamente con la aparición de las nuevas tecnologías de la información. Donde aún se sigue considerando al personal docente como la fuente de toda sabiduría, la realidad anunciará como una campanada que no es así. La función del profesor se vuelve más dinámica que estática cuando atiende a los alumnos como agentes de cambio, capacitándolos para hacer frente a las necesidades y los desafíos de un mundo en mutación. Los docentes se dedicarán a facilitar; seleccionar y dirigir el aprendizaje de los alumnos. Fomentarán el aprendizaje interactivo, la enseñanza entre compañeros y el aprendizaje a distancia al utilizar los recursos didácticos que las nuevas tecnologías de la información facilitan y permiten [...] (Garay, 2006: 18-19).

En la actualidad casi nadie cuestiona las potencialidades que pueden aportar las TIC en la educación como:

[...] El fin de horarios preestablecidos para aprender y enseñar; la compatibilidad con otras tareas laborales o académicas; la agilidad en el intercambio de recursos entre disciplinas, comunidades y culturas; la construcción de un conocimiento colectivo (a partir del docente como un guía

de acceso al conocimiento); la generación de estilos docentes más personalizados y flexibles; la facilidad del trabajo en grupo, la colaboración y el aprendizaje autónomo; la estimulación del interés y la motivación, o la promoción de la capacidad creativa [...] (Ministerio de Educación y Ciencia y red.es, 2005: 18).

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por qué no ha ocurrido la incorporación de las TIC en proyectos educativos dentro de la escuela, si vemos que existe una fuerte inversión en el equipamiento de computadoras y redes informáticas; si hay suficiente presión política y social frente al uso de las computadoras como herramientas de apoyo a partir de experiencias exitosas en algunos sectores de la producción, de la gestión y hasta del entretenimiento.

Si las políticas nacionales presentan la inclusión de las TIC como el siguiente paso lógico para que se incorporen desde las más tempranas edades a los sistemas educativos; y si los organismos internacionales han lanzado políticas referentes a la integración de las TIC, de su manejo como recursos didácticos y la necesaria alfabetización tecnológica de los docentes. A pesar de todo esto, las TIC no han sido prioritarias dentro de las instituciones educativas, ni siquiera su uso se ha generalizado dentro de la escolaridad obligatoria.

Asimismo, no se puede olvidar la existencia del discurso determinista tecnológico, en el que la tecnología se ha implantado en los espacios educativos sin cuestionar para qué; discurso que ha comprobado que no se ha favorecido en nada a la utilización de las TIC con fines educativos. La propuesta de este estudio se centra en que los docentes no reproduzcan ese discurso y accedan a la tecnología, profundicen en su interacción con las TIC, conozcan y reconozcan la importancia de éstas como agentes capaces de modificar procesos educativos. Además, que sean capaces de proponer alternativas educativas basadas en las capacidades de las redes de comunicación y del ciberespacio como un nuevo entorno de relación, y a la vez logren convertir su espacio áulico en una

comunidad de aprendizaje como resultado de su proceso individual de acceso, uso y apropiación tecnológica.

Las sociedades del conocimiento implican terminar también con las diferencias existentes entre quienes pueden acceder a las TIC, quienes tienen las habilidades para usarlas y apropiarlas, además de los marginados de la brecha digital y cognitiva. Estos conceptos se tratarán en el siguiente apartado, ya que están directamente vinculados al acceso, uso y apropiación de las TIC.

1.3. BRECHAS CON RESPECTO A LAS TIC

1.3.1. BRECHA DIGITAL O DE ACCESO

El término brecha digital apareció oficialmente a finales de la década de los noventa, para retratar la diferencia existente entre los ciudadanos respecto al acceso a las entonces llamadas “nuevas tecnologías”, es decir, la imposibilidad de acceder a la tecnología en virtud de los desniveles socio-económicos que se registran en las sociedades. Es una noción que se establece desde el ámbito económico para hacer referencia al espacio que divide a aquéllos que tienen la tecnología y los que no la poseen.

La convicción de que el progreso económico está íntimamente ligado a la existencia de una adecuada infraestructura en materia de telecomunicaciones, apareció en 1985 en el Informe conocido como El eslabón perdido, publicado por la Comisión para el Desarrollo Mundial de las Telecomunicaciones, presidida por Donald Maitland cuyas recomendaciones consistían en que toda persona tendría acceso a un aparato telefónico para finales del siglo XX (UIT, 1985). Con la llegada de las TIC a los escenarios mundiales, el concepto de “eslabón perdido”,

fue identificado con la idea de brecha digital, ya que en las TIC e Internet se advertía una mayor divergencia en la posibilidad de convertirse en usuarios (UIT, 1985).

Dos de los primeros informes en los que se utiliza este concepto son realizados por el Departamento de Comercio de los Estados Unidos, el primero *Falling Through the Net: A Survey of the "Have Nots" in Rural and Urban America*, y el segundo: *Falling Through the Net: Toward Digital Inclusion*. En ambos documentos se analiza el problema de la existencia de características de tipo social, económico y cultural (como la pobreza y la exclusión) que están relacionadas con el uso o el no uso de las TIC, y se enfocan primordialmente en materia de acceso.

El tema de la Brecha digital ha adquirido tal relevancia que ha sido abordado en diferentes Cumbres Mundiales, como la de Ginebra en 2003 y Túnez en 2005, en las cuales se evidenció que las naciones participantes:

[...] somos conscientes de que las TIC deben considerarse un medio, y no un fin en sí mismas. En condiciones favorables, estas tecnologías pueden ser un instrumento eficaz para acrecentar la productividad, generar crecimiento económico, crear empleos y fomentar la ocupabilidad, así como mejorar la calidad de la vida de todos. Pueden, además, promover el diálogo entre las personas, las naciones y las civilizaciones [...] (UIT, 2005: 10).

Para Trejo (2001), estas tecnologías en particular (las TIC) están dando pie a otras formas de marginación, resultado de múltiples factores propios de la sociedad contemporánea, consecuencias del mundo globalizado y la aparición de nuevas pautas culturales que han ido transformando los roles tradicionales de la familia y del individuo. Por lo que recupera la definición de Brecha Digital, que ofrece una idea mucho más puntual de lo que este término representa:

[...] Prácticamente en cada país, un porcentaje de personas tiene la mejor información tecnológica que la sociedad puede ofrecer. Esta gente tiene las más poderosas computadoras, el mejor servicio telefónico y el más veloz servicio de Internet, de la misma manera que cuentan con riqueza de contenidos y capacitación aventajada en sus vidas. Hay otro grupo de personas, son las personas que por una u otra razón no tienen acceso a las más nuevas o mejores computadoras, el más confiable servicio telefónico, el más veloz o el más conveniente de los servicios de Internet. La diferencia entre esos dos grupos de gente es lo que denominamos Brecha Digital. Estar en el lado menos afortunado de la brecha significa que hay menos oportunidades para tomar parte en nuestra nueva economía sustentada en la información, en la cual muchos más empleos estarán relacionados con las computadoras. También significa que hay menos oportunidades para participar de la educación, la capacitación, las compras, el entretenimiento y las oportunidades de comunicación que están disponibles en línea. En general, aquellos que son pobres y viven en áreas rurales están cerca de veinte veces más en riesgo de quedar rezagados que los más prósperos residentes de las áreas urbanas [...] (Trejo, 2001: 13-14).

A partir de la definición de Trejo podemos decir que la Brecha digital significa que una parte de la humanidad, la afortunada y conectada, dispondrá de más información de la que nunca tuvo generación alguna, mientras las mayorías, menos afortunadas, padecerán la marginación informática (Trejo, 2001: 18).

Esa división o brecha se acrecienta en el paradigma al que se aspira, el de la Sociedad del Conocimiento, pues como escenario ideal se piensa en las tecnologías como agentes de cambio y de crecimiento socioeconómico. En el informe de la UIT (2002) se subraya que la Brecha existe entre países con distinto niveles de desarrollo, y aun dentro de un mismo país entre diferentes zonas, entre distintas clases sociales, entre gente de distintas edades, etcétera. De este modo, la pobreza se reconoce como una causa reconocida de la aparición de la brecha digital, quizás, la principal de esta disparidad.

El problema de la brecha digital aparece cuando lo situamos en el contexto que ha sido conceptualizado por Castells de la llamada sociedad informacional, pues este modelo se refiere a que “la productividad, competitividad, eficiencia, comunicación y poder en las sociedades se constituye en buena medida a partir de la capacidad tecnológica de procesar información y generar conocimiento” (Castells, 2005: 115).

En este sentido, la brecha digital nos muestra que en las sociedades existen y se producen acontecimientos que hacen que existan individuos incluidos o excluidos del sistema, lo que genera una serie de conflictos tanto individuales como colectivos. El problema, como comenta Castells (2000), es que debido al carácter informacional de las sociedades contemporáneas, el no estar incluido en los procesos de manejo de información y conocimiento, no sólo representa que la brecha significa una exclusión en lo económico o lo laboral, sino que se traduce también en un problema de exclusión social, en tanto no se pueden aprovechar las ventajas sociales que el manejo informacional brinda (Castells, 2000: 105).

De acuerdo con Castells, la situación es problemática porque

[...] en el fondo, el modelo informacional es la capacidad social y personal de transformar la creatividad en fuerza productiva que permita a su vez el desarrollo de esa creatividad, en un círculo virtuoso entre el arte de vivir y la eficiencia de producir [...] (Castells, 2005: 112).

Como menciona Cabero, la brecha digital se refiere a:

[...] La diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a Internet, y aquellas que no pueden hacerlo; es decir, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento

y la educación mediante las TIC. Siendo en consecuencia marginadas de las posibilidades de comunicación, formación e impulso económico que Internet permite, y por tanto son excluidas también de las posibilidades de progreso económico, social y humano, que al menos teóricamente tienen las tecnologías [...] (Cabero, 2002: 17).

En otras palabras, esta brecha se refiere a la ausencia de acceso a Internet y a las diversas herramientas que en ella se encuentran, y a las diferencias que de ella se originan. Según Cabero (2002: 18), esta situación no es de presencia o ausencia, de estar o no estar, no es tan radical, y tiene un enfoque de grados; es decir que la distancia de separación, la Brecha digital, varía de un país a otro o de un grupo hacia otro.

El riesgo, como ya lo mencionó Trejo (2001), es que esta brecha se está convirtiendo en elemento de exclusión de personas, de colectivos, de instituciones y de países, de forma que una separación meramente tecnológica se está convirtiendo en marginación social y personal.

Castells (2005) asegura que la causa de la brecha digital es la gestión inadecuada de las infraestructuras de telecomunicaciones, los proveedores de servicios y los de contenidos. Entiende, en primer lugar, que:

[...] la costosa modernización del sistema de comunicación hace que su explotación comercial vaya dirigida, preferentemente, a atender las necesidades de los clientes con alto poder adquisitivo. Además los proveedores de servicios dependen de ejes nodales estadounidenses o europeos, lo que hace aumentar su coste y complica el diseño y mantenimiento de su propia red. Por último, los proveedores de contenidos se ubican en unas cuantas áreas metropolitanas del norte del mundo, lo que limita considerablemente los beneficios que pueden reportar a la mayor parte del mundo, no sólo por el acceso, sino también por el tipo de mensajes que emiten [...] (Castells, 2000: 120).

El Informe Mundial de la UNESCO (2005) plantea que uno de sus grandes desafíos es terminar con la brecha digital, es decir, acabar con la desigualdad surgida de los problemas estructurales en los países menos desarrollados como la escasez de personal capacitado, fundamental a la hora de adaptar las nuevas tecnologías para su explotación local, la insuficiencia de recursos y la necesidad de incrementar los gastos públicos y privados en las constantes innovaciones a los sectores productivos, además de las estrategias insuficientes de comunicación que conducen a un desconocimiento generalizado por parte de la población de los beneficios y potencialidades de la asimilación de los nuevos sistemas tecnologizados.

Cristóbal Cobo reconoce la existencia dos brechas: la primera, ligada a la infraestructura que él reconoce también como brecha de acceso tecnológico; y una segunda brecha, que tiene que ver con el uso: con el contexto de uso y con la calidad del uso de las tecnologías, que clasifica precisamente como brecha de uso; pues para aquellos

[...] quienes resolvieron la brecha digital no les basta con que todos los niños tengan computadoras, se trata de saber qué hacer con ellas. América Latina sólo discute en torno al dispositivo, pero la segunda brecha digital es la que tiene que ver con el uso [...] (Falla, 2010: 1).

De acuerdo con Cobo, uno de los problemas más graves para reducir la brecha digital tiene que ver con las formas de uso y apropiación de las nuevas tecnologías a través de un conjunto de habilidades. La utilización de las tecnologías digitales, el uso estratégico de la información incluyen el aprovechamiento de la información y la aplicación de conocimientos para trabajar individual y colaborativamente en contextos cambiantes (Falla, 2010).

Retomando a Cabero (2002), Castells (2005) y Cobo (2008), no podemos hablar de una única brecha digital o de acceso producida por lo económico, sino que podemos decir que existen diferentes brechas producidas por los ámbitos de

la política, la psicología, la brecha generacional, el género, el idioma, y aun la educativa, que aparece entre docente y estudiante. A esta última la podemos distinguir como una desvinculación entre la forma en que los docentes aprenden y enseñan, mientras que la manera en que los estudiantes se desenvuelven en lo formal y en lo cotidiano es distinta, ya que fuera de clase se enfrentan a pautas diferentes de información y conocimiento, que en su mayoría resultan más atractivas ante lo que ofrecen los profesores en el aula.

Reconocer a profundidad esas desigualdades constituye el primer paso para comenzar a superarlas. Para Trejo (2001), las empresas y los ciudadanos pueden hacer mucho en el abatimiento de los desniveles informáticos, junto con los estados, pues sólo con políticas estatales y regionales la información será un beneficio para la sociedad y no simplemente una nueva riqueza para quienes ya son privilegiados en otros ámbitos.

Una de las mayores preocupaciones es la desigualdad en el acceso a las TIC, ya que produce una brecha entre los individuos que disponen cada vez de mayor información, más precisa y valiosa, y los que tienen que conformarse con los canales tradicionales —incapaces de competir en tamaño, rapidez o eficacia.— El problema de la brecha digital no se queda solamente en el asunto del acceso a las TIC, puesto que implica una exclusión de los docentes de ciertas prácticas de uso de las mismas tecnologías. Con esto se da paso a la caracterización de la otra brecha, que es de interés fundamental en este estudio.

1.3.2. BRECHA COGNITIVA, O DE USO Y DE APROPIACIÓN

Como se argumentó en el apartado anterior, la brecha digital o de acceso a la tecnología es la primera brecha conocida con respecto a las TIC, y se centra en la falta de acceso material. De este modo, podríamos pensar que se resuelve con el

equipamiento y la infraestructura necesaria para garantizar el acceso a todos y cada uno de los individuos. Sin embargo, entre el usuario y la tecnología aparece otro problema en el uso de las TIC.

La transición hacia las sociedades del conocimiento se basa en la necesidad de adquirir nuevas capacidades cognitivas y competencias prácticas para manejar las computadoras e Internet a lo largo de toda la vida (RUTE, 2008) (ver p. 59). La ventaja acumulativa de la posesión del conocimiento genera una nueva brecha, en la cual aparece un distanciamiento del usuario al usar las TIC, ya que debe poseer una serie de habilidades cognitivas o competencias necesarias.

Los que tienen acceso al saber multiplican su capacidad para seguir adquiriendo conocimientos, y a la inversa

[...] los marginados de las Sociedades del Conocimiento son víctimas de un círculo vicioso, porque su déficit de conocimientos, agrava aún más las dificultades de adquirirlo. En condiciones de igual acceso al saber, la adquisición de conocimientos por parte de las personas que poseen un alto nivel de formación, es mucho mayor que el de aquellas que sólo tienen un acceso limitado a la educación [...] (Tello, 2007: 5).

Para Tello (2007), las nuevas formas de estructuración social a partir del conocimiento (y del aprendizaje) enfatizan la importancia de la generación, de la transmisión y de la transferencia del conocimiento:

[...] Las sociedades del conocimiento son las organizaciones y las personas que se enfrentan a la necesidad de gestionar la información de manera eficiente. La desproporción entre el volumen creciente de información a la que se tiene acceso y la escasa disponibilidad de conocimiento, expone a

las organizaciones e individuos a un mayor riesgo de caer en la brecha cognitiva.

Las organizaciones que pretenden sobrevivir en la sociedad del conocimiento deberán incrementar su capital intelectual además de diseñar y aplicar nuevas estrategias de generación de conocimiento. El acceso a la información es un paso adelante; no obstante, el paso más importante es transformar la información en conocimiento.

Aunque se inviertan recursos para ampliar la infraestructura de acceso a la red, no es lo mismo una sociedad cableada, en la que se dispone de condiciones de conectividad, que una sociedad preparada para acceder, evaluar y aplicar la información. La aspiración de llegar a la sociedad del conocimiento implica necesariamente que las personas, además del acceso a la red, tengan acceso real a la información, sepan qué hacer con ésta y tengan la capacidad de convertirla en conocimiento, y el conocimiento en beneficios tangibles [...] (Tello, 2007: 4- 5).

Es evidente que la brecha cognitiva no desaparecerá cuando se suprima la brecha digital, y es imaginaria la pretensión de suprimir las diferencias de conocimiento entre individuos o naciones, al facilitar todos los conocimientos humanos en línea y el acceso a éstos.

La existencia de una brecha cognitiva significa que una parte de la población utiliza las TIC de forma sistemática, beneficiándose de la tecnología digital avanzada y sus aplicaciones para el trabajo y la educación, mientras que otra parte sólo utiliza las tecnologías digitales para aplicaciones sencillas o básicas sin hacerlas propias.

El término brecha cognitiva es menos común, pero comenzó a hacer mella desde que la UNESCO lo utilizó en el Informe Mundial Sobre las Sociedades del Conocimiento en 2005. Para UNESCO, la brecha cognitiva se refiere a la:

[...] brecha que separa a los países ricos –con gran potencial de investigación e innovación, sistemas educativos eficaces y centros del conocimiento y la cultura accesibles a la inmensa mayoría– de las demás naciones, donde los sistemas educativos son deficientes, las instituciones de investigación se hallan desprovistas de recursos y el potencial de conocimientos se ve gravemente afectado por la fuga de cerebros [...] (UNESCO, 2005: 27).

La UNESCO menciona que::

[...] la brecha digital, alimenta a la brecha cognitiva, y ésta brecha (cognitiva), guarda relación con los obstáculos educativos, culturales y lingüísticos que hacen de Internet y de las TIC, un objeto extraño e inaccesible para las poblaciones que han quedado confinadas en los márgenes de la mundialización [...] (UNESCO, 2005: 23).

Este organismo la considera como una separación aún más alarmante, pues la brecha cognitiva:

[...] acumula los efectos de la brecha digital, observados en los principales ámbitos constitutivos del conocimiento: el acceso a la información, educación, investigación científica y diversidad cultural y lingüística, que representa el verdadero desafío planteado a la edificación de las sociedades del conocimiento [...] (UNESCO, 2005: 33).

Además, como lo afirma la UNESCO:

[...] una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos [...] (UNESCO, 2005: 18).

La brecha cognitiva apunta a una sociedad donde los conocimientos empiezan a ser parte del dominio de sólo un segmento de la sociedad, mientras que las mayorías se encuentran excluidas del mismo, lo cual hace referencia a la existencia de una pronunciada brecha cognitiva que puede generar un escenario de conflictos y de mayor inequidad. La UNESCO señala al respecto que:

[...] El conocimiento ha llegado a ser ya un recurso de los más valiosos en muchos ámbitos, y en el Siglo XXI abrirá cada vez más las puertas de acceso al poder y los beneficios económicos. Quizás se pueda emitir la hipótesis de que este recurso, tan estratégico, será en el futuro objeto de una competición cada vez más reñida. ¿Es posible que algún día unas cuantas naciones intenten monopolizarlo a toda costa? A este respecto, cabe preguntarse si en el futuro habrá guerras del conocimiento como hubo en el pasado guerras del opio o del petróleo [...] (UNESCO, 2005: 175).

Por ejemplo, en las personas que acceden a Internet aparece una separación entre quienes se ven limitados para filtrar o discriminar la información útil de la avalancha continua de datos que les llegan, esto debido a la falta de habilidades comunicativas, por lo que esa separación representa a la brecha cognitiva. Para distinguir entre ambas divisiones, según Cabero (2002), la brecha digital podría resolverse al ofrecer el acceso a esas tecnologías. Sin embargo, la brecha cognitiva sólo podría erradicarse si el individuo en cuestión puede desarrollar esa habilidad de manejar la información.

Laura Serra se refiere a la brecha digital como “la disponibilidad de equipos para conectarse a Internet; las posibilidad de conectarse y el conocimiento de herramientas básicas” (Serra, 2004: 1). Para este autor, el nivel que hace la diferencia entre ambas brechas es “la capacidad para que la información accesible en Internet, se convierta en conocimiento” (Serra, 2004: 1). Para fines de este estudio, este último nivel representa a la brecha cognitiva, y superarla, implica “superar la falta de contenidos y el aprender a usarlos” (Serra, 2004: 1).

Serra (2004) sostiene que los proyectos basados exclusivamente en provisión de equipamiento y de conectividad, es decir, aquéllos centrados únicamente en la reducción de la brecha de acceso o digital, han fracasado en todo el mundo.

Se retoma el planteamiento de la teoría de Los distanciamientos informativos o *Knowledge Gap* para clarificar el concepto de brecha cognitiva. Tichenor (2002) menciona que al aumentar la circulación de la información serán los más instruidos, o los que disfruten de una clase económica superior, quienes asimilen mejor la información, frente a las personas menos instruidas o con recursos económicos inferiores. Esta teoría se refiere a los desniveles en el conocimiento.

El aumento en el volumen de la información genera un mayor distanciamiento en el conocimiento en vez de disminuirlo, como refiere Mauro Wolf:

[...] La difusión a gran escala de las comunicaciones de masas, se interpreta generalmente como un indicador de modernización, de desarrollo social y cultural, vinculados a movimientos informativos disponibles para la libertad y la equidad. Sin embargo, los *mass media*, reproducen y acentúan desigualdades sociales, son instrumentos del incremento de las diferencias, y hacen surgir nuevas formas de desigualdad y de desarrollo desigual [...]
(Wolf, 1994: 77-78).

El anterior planteamiento desecha la versión determinista de los medios, la cual considera que por su sola implementación introducen mejoras en la sociedad. También cuestiona la neutralidad de la tecnología, ya que si los medios de comunicación representan avances tecnológicos, no son generalizables, y siempre van a tender a beneficiar a unos sectores sociales sobre otros.

De acuerdo con la teoría del *Knowledge Gap* (Tichenor, 2002), la diferencia en la adquisición de información tiene que ver con dos factores: el nivel adquisitivo y el nivel cognitivo.

[...] El **nivel adquisitivo** para acceder a las tecnologías: la innovación tecnológica y sus modalidades de comercialización y de entradas al mercado constituyen claramente unos vectores que reproducen algunos desniveles de conocimiento que a lo mejor se estaban cerrando en referencia a las tecnologías de comunicación más antiguas. Y el **nivel cognitivo**: la familiaridad con una tecnología incrementa la disponibilidad y la competencia hacia las otras nuevas tecnologías. Es decir, aquellos segmentos sociales que estén familiarizados con una nueva tecnología (pongamos por caso el ordenador personal) estarán más abiertos a recibir otras innovaciones tecnológicas porque ya tienen un conocimiento de tecnologías similares [...] (Wolf, 1994: 79).

Un perfecto ejemplo es Internet. Hasta hace unos años se podía decir que se había cerrado un poco la brecha en cuanto al acceso a un medio de comunicación como la televisión, y hoy podemos ver que Internet introduce una nueva diferencia entre quienes tienen acceso y quienes no.

La relación entre el consumo de TIC y el nivel cognitivo puede objetivarse en la idea de que “entre más uso más uso”, es decir, que aquellos segmentos sociales familiarizados con una tecnología estarán más abiertos a recibir otras innovaciones tecnológicas, ya que tienen un conocimiento previo y habilidades para manejar tecnologías similares. Por ejemplo los que tienen una computadora de escritorio, estarían más dispuestos a utilizar una computadora portátil en un futuro.

Igualmente, la idea de que el tipo y la calidad de uso también depende el uso que se haga de las TIC, es decir, la brecha cognitiva divide a los que hacen un

consumo de las TIC como producto cultural, a los que desarrollan un sentido crítico y no sólo a quienes hacen uso consumista de estas tecnologías: reproducción, recepción, repetición, competitivo y prescriptivo.

El modelo *Knowledge Gap* está basado en los medios de comunicación conocidos como masivos o tradicionales; sin embargo, su fundamento puede aplicarse a la situación que proporciona ahora un canal de información como lo es Internet, en el cual el distanciamiento entre usuarios instruidos y no instruidos aumenta en el momento de localizar, discriminar y asimilar toda la información disponible. La brecha cognitiva se agiganta cuando se compara a los usuarios privilegiados económica y culturalmente, frente a aquellos que ni siquiera tienen el acceso a Internet.

Cabero menciona que:

[...] Independientemente de las medidas económicas y sociales, que no son fáciles ni rápidas de abordar, también se produce una brecha como consecuencia de la formación y situación educativa de las personas. No debe caber la menor duda que una persona que no esté capacitada para la utilización e interacción con las TIC, eso que se ha denominado como “alfabetización digital”, por muchas conexiones y equipos que tenga a su disposición, no estará capacitado para obtener los supuestos beneficios que surgen de su utilización. Bill Gates en la misma reunión a la que anteriormente hacíamos referencia, indicaba que el 99% de los beneficios de tener un ordenador en casa, se disfruta sólo cuando el usuario ha sido educado para ello [...] (Cabero, 2002: 9).

A decir de la OCDE (1994), la alfabetización digital se refiere a::

[...] un repertorio de competencias que impregnan el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades

necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en Internet [...] (OCDE, 1994: 80).

Cabero refiere que la brecha cognitiva presenta un mayor desafío si el individuo quiere establecerse dentro de las sociedades del conocimiento:

[...] Se ha dicho en diversos espacios que el ciudadano del futuro tendrá que estar alfabetizado no sólo en el dominio de la lecto-escritura, sino también con habilidades para poder interactuar y comunicarse con las tecnologías; pues ellas seguirán siendo las herramientas básicas de intercambio de información en el siglo XXI [...] (Cabero, 2002: 9).

Según Cabero, esa alfabetización —independientemente del género, posición social, inteligencia, aptitudes y habilidades— debe facilitar la creación de personas competentes al menos en tres aspectos básicos:

- Manejar instrumentalmente las tecnologías,
- Tener actitudes realistas para su utilización, y
- Saber evaluar sus mensajes y sus necesidades de utilización (Cabero, 2002: 9).

En resumen, superar la brecha cognitiva implica tener una formación adecuada, la cual requiere de habilidades para hacer uso de las TIC como:

- Destrezas mentales que tienen que ver con las formas de aprender y adquirir conocimiento para usar las tecnologías, por medio del estudio
- La asimilación o comprensión de una idea o un conocimiento por completo, es decir, aprehender
- La habilidad para buscar, seleccionar, procesar y aplicar la información de una superabundancia de fuentes digitales

- La capacidad de utilizar estratégicamente la información para aplicarla en su quehacer cotidiano: hacerla propia, adecuarla y aplicarla (Cabero, 2002: 9).

Cabero señala que si los docentes desean usar las TIC y apropiárselas, deberán mostrar competencias diferentes a las que actualmente desempeñan, como:

- Adaptarse a un ambiente que se modifica rápidamente.
- Trabajar en equipo de forma colaborativa.
- Aplicar la creatividad a la resolución de problemas.
- Aprender nuevos conocimientos y asimilar nuevas ideas rápidamente.
- Tomar nuevas iniciativas y ser independiente.
- Identificar problemas y desarrollar soluciones.
- Reunir y organizar hechos.
- Realizar comparaciones sistemáticas.
- Identificar y desarrollar soluciones alternativas.
- Resolver problemas de forma independiente (Cabero. 2002: 10).

Según UNESCO (2008), la brecha cognitiva lleva a la marginación a determinados grupos y colectivos, no sólo en sus posibilidades para acceder, sino también al usar y analizar la información para lograr esa gestión del conocimiento, que es una de las finalidades de las Sociedades del Conocimiento. De acuerdo con Cabero (2002), la superación de la brecha cognitiva implica:

[...] saber interactuar con la información, saber manejarla intelectualmente con los diferentes sistemas y códigos, saber trabajar con diferentes tecnologías, saber leer y decodificar, no únicamente de forma lineal, sino también de manera hipertextual e hipermedia, para pasar de lector a lector-autor, y evaluar la información discriminando la válida y útil para su proyecto educativo, comunicativo o de acción [...] (Cabero, 2002: 10).

Para fines de este estudio, se reconoce a la brecha cognitiva también como brecha de uso y de apropiación. El punto medular de ésta es que esté enraizada en lo individual; para superarla se requiere que el individuo logre las habilidades para el manejo de la información y capacidades para hacer algo con ella posteriormente; es decir, gestionarla y convertirla en conocimiento. La idea de que el docente halle, use y transforme la información representa el contexto ideal de las sociedades del conocimiento.

Para esta investigación se recupera la existencia de varias brechas en la incorporación e integración de tecnologías, puesto que vinculan a nuestras tres categorías principales del estudio Acceso, Uso y Apropiación (AUA). Retomamos a Pisani, quien identifica de una forma clara las tres brechas a las que se ha enfrentado la sociedad desde hace 15 años en la inclusión de las TIC, y las explica de la siguiente manera:

1. Brecha de acceso: esta es la fractura que surge en primer lugar, y que separa a aquellos que pueden acceder a las infraestructuras y a los que están aislados, físicamente, de las redes digitales. Por supuesto esta brecha tiene un doble origen: la ausencia de infraestructura y el coste demasiado elevado de su uso.

2. Brecha de uso: el tener acceso a una tecnología no implica necesariamente su uso. Es un hecho bien conocido como una vez que la mayor parte de una población tiene acceso (la infraestructura está disponible y puede pagarlo), una proporción importante sigue sin utilizar la oferta tecnológica (no se conecta o no usa las herramientas e información disponibles). El uso está motivado por la posibilidad de acceso, el interés en ese acceso, que la tecnología le aporte valor al usuario y la educación que les capacite para usar esas tecnologías.

3. Brecha de apropiación: una buena parte de los usuarios de internet y tecnología digital hacen un uso básico. Y se sienten superados, en la

práctica, por las herramientas, dado que perciben que podrían hacer usos más sofisticados y valiosos. La tecnología genera cambios cualitativos y radicales cuando los usuarios no sólo la "usan", sino cuando se apropian de ella y le dan usos inesperados y por tanto innovadores y creativos (Pisani, 2008: 1).

A partir de la clasificación de Pisani, se plantea que la comprensión de estas brechas y sus consecuencias en los individuos, aún más entre docentes, son grietas que perturban la acción en los procesos educativos con integración de las TIC. Podemos afirmar que una brecha extiende la distancia entre los usuarios y la tecnología y refleja las desigualdades económicas, sociales, culturales, cognitivas y de aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las TIC e Internet en el sector educativo.

Las brechas propuestas por Pisani son el eje central de esta investigación, ya que están en comunión con las categorías de análisis del presente trabajo: Acceso, Uso y Apropiación. A partir de las brechas mencionadas, se elaboraron los indicadores (AUA) para los fines de este estudio, y que serán revisadas con mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.4. ACCESO-USO-APROPIACIÓN. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

1.4.1. ACCESO

Una de las acepciones de *acceso* señala que se trata de “tener paso o entrada a un lugar, ingreso, camino o llegada, posibilidad de o derecho a disfrutar de cierto servicio, u obtener algo” (The Free Dictionary, 2010). En el Diccionario de la Real Academia Española es la acción de acercarse a algo o llegar, lugar o medio por donde se llega a algún sitio, la posibilidad de llegar a alguien o a algo (RAE, 2001).

Estas acepciones se retoman para referirse al acceso como el primer enfrentamiento con las TIC, en relación con la posibilidad de ofrecer recursos para todos los usuarios. Crovi (1993: 10) menciona que, desde el punto de vista del derecho, puede entenderse el término acceso como el modo de acercarse a algo con el propósito de conseguir su dominio. Si se vincula al concepto de las TIC, la definición de acceso es el primer paso para que el usuario obtenga el dominio posterior sobre la tecnología.

La definición anterior otorga fundamento a nuestra categoría, ya que una de las finalidades del diagnóstico es indagar el acceso por parte de los docentes. Esto permite profundizar en las capacidades de infraestructura informática con las que cuentan, las características del equipo de cómputo, la existencia de espacios y servicios adecuados, la conexión a Internet y saber si esto es garantía del uso del equipo con fines educativos.

El concepto de acceso como categoría, vincula la existencia de infraestructura tecnológica que garantice que todos los docentes cuenten con los recursos tecnológicos (computadoras) y de redes informáticas (Internet), con la finalidad de emplearlos para sus labores académicas, de docencia y de investigación; así como la adquisición de tecnología relacionada con los programas o *software* necesarios que los docentes requieren al tomar cursos de capacitación y actualización.

El concepto de acceso está unido al concepto de brecha digital, pues según Cabero:

[...] las IES reciben sugerencias de crear políticas internacionales con respecto a las TIC, con la meta de abatir el rezago entre las mismas instituciones, para cumplir con un ideal de igualdad y democratización de la sociedad entre países desarrollados y tercermundistas, y entre IES privadas y públicas [...] (Cabero, 2002: 18).

Para esta investigación, el concepto de acceso será visto como el primer eslabón de una cadena, así como el elemento necesario si deseamos avanzar al uso y la apropiación. Cobo (2008) describe tres niveles fundamentales para arribar a una sociedad del conocimiento: el acceso, la capacitación y la apropiación (tal como se observa en la Figura 2). Cobo (2008) reconoce que el Acceso es el nivel que se encuentra más relacionado con las tecnologías en el sentido físico y es, por tanto, el menos vinculado con los factores sociales, lo que clarifica su entendimiento en términos conceptuales.

En común acuerdo con Cobo (2008), el nivel de acceso incluye contar con la conjunción resultante de ambas tecnologías: computadora y conexión de Internet.

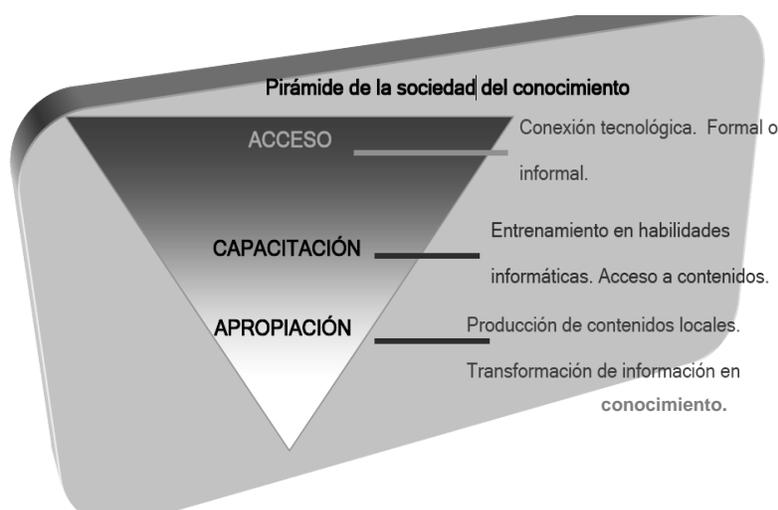


Figura 2. Pirámide de la Sociedad del Conocimiento. Fuente: Cobo, 2008.

Este nivel ha concentrado más recursos, tiempo y atención de las políticas públicas latinoamericanas, y el caso de México no es una excepción, pues según Cobo nuestro país es una de las regiones del mundo que experimenta una mejor evolución en cuanto a la penetración de computadoras, tal es así que durante estos últimos cuatro años se ha registrado un crecimiento de casi 90% en la compra de éstas (Cobo, 2008: 21).

Según Cobo (2008), el primer paso para transitar de la SI a la SC, es proveer de infraestructura (hardware, software, redes e instalaciones requeridas para desarrollar, probar, proveer, monitorizar, controlar o soportar los servicios de TIC) que garantice que los docentes tengan un acceso igualitario. Sin embargo, si el acceso queda sólo en ese nivel, no pasaría del modelo determinista tecnológico (Martínez, 2005)⁹ en el que se ve al docente sólo como transmisor del saber y lo que hace con la computadora como compilación de información sin tratamiento.

El Acceso, como categoría de análisis, permite develar las relaciones entre los docentes de la LEA en la UPN y las TIC, así como la existencia de condiciones óptimas para una institución educativa; revela las cualidades del equipamiento, su grado de obsolescencia, si ésta es programada o no, además de las solicitudes del personal académico para comprar equipos nuevos.

El concepto de acceso trata la adquisición de aparatos tecnológicos desde el punto de económico y político, como poseer la infraestructura tecnológica para garantizar a todos los usuarios el acceso a las tecnologías. Asimismo tiene un enfoque social y educativo, pues se pretende que los docentes cuenten con los recursos tecnológicos (computadoras) y de redes informáticas (Internet), con la finalidad de emplearlos para sus labores académicas, de docencia y de investigación.

El acceso vincula el tiempo de uso (años y horas al día), los lugares de uso, los problemas de tipo técnico y el apoyo que reciben. También las causas por las que no usan la computadora, así como los cursos de capacitación o actualización (lugares, propuestas).

⁹ Define al determinismo tecnológico, como la idea que la tecnología tiene una lógica o un impulso propio que hace que la tecnología pueda entenderse como teniendo "trayectorias" que una vez en curso tienden a llevarnos a un cierto tipo de sociedad.

Con base en lo anterior, el concepto de acceso estará relacionado con la posibilidad de que la universidad ofrezca recursos tecnológicos a todos los docentes (computadora e Internet), con lo que le permitirá el acceso a todo aquel que lo desee. Como categoría es fundamental, pues es la que permite el paso hacia la siguiente: el uso.

1.4.2. USO

En la Figura 2 (Cobo, 2008), podemos observar un segundo nivel que se refiere a la etapa de capacitación o de alfabetización tecnológica y que tiene que ver con el proceso de aprendizaje en el uso de las TIC, además con el dominio y aprovechamiento funcional de las TIC (ver p. 81). Para Cobo (2008), el uso tiene que ver con la implementación de programas de capacitación para utilizar las TIC y la preparación técnica para perfeccionar el desarrollo de una actividad con tecnología (Cobo, 2008: 21).

Según Cobo (2008), este nivel implica enfrentar resistencias de aquellos usuarios que se educaron en un entorno analógico o, por ejemplo, no contar con los incentivos necesarios para motivar a los potenciales usuarios de estas herramientas.

Además de la alfabetización digital, de la capacitación o entrenamiento, en este estudio agregamos el concepto de uso como la relación que se establece entre el usuario y el artefacto tecnológico, que especialistas como Cobo (2008) y Siles (2005) han identificado a través de varias fases, o etapas sucesivas, por las que transita el docente en su camino hacia la integración de las TIC.

Así, para hablar de la integración de las TIC en la educación, es necesario acudir a la definición que Cobo (2008) hace de uso, en la que menciona una **primera** fase instrumental, que se refiere a la primera necesidad de obtener

alfabetización tecnológica, en la que el docente sabrá utilizar los programas específicos que desea. Esta primera fase es un aprendizaje a nivel exclusivamente técnico.

Siles sintetiza las posibilidades que la noción de uso permite. Para Siles (2005: 74) el concepto de uso remite a un contexto socio-histórico y cultural de la tecnología, en la que dicho usuario es portador de una historia personal y social al momento de usar y de *utilizar* cualquier técnica.

Según Siles (2005: 74), aparece en el momento en que el usuario interactúa con la tecnología, y a esta interacción la denomina “utilización”, como un axioma a una tradición conocida como: interacción-humano-computadora (*Human-Computer-Interaction*).

Siles (2005), menciona que el uso es un concepto que va más allá de ese momento de interacción, se despliega hacia lo social e incluye las tendencias del comportamiento del usuario ante esa interacción y más allá de ella. El uso se considera social porque en esa interacción humano-máquina no sólo se enfrenta el usuario con un aparato inerte, sino también el individuo se vincula con otros: los creadores de la tecnología. Es decir, se ve a la computadora e Internet como productos culturales.

Siles reconoce al uso como las acciones que tienen una formalidad y una inventiva propias, ya que son las que organizan discretamente el trabajo del consumo de un objeto o una práctica dada. Esta descripción se usa en este estudio, pues permite resaltar que las acciones del docente frente a las TIC son un asunto propio, independiente hasta del propósito “original” para el que se ha creado la innovación tecnológica (Siles, 2005: 79).

La propuesta de Everett Rogers es retomada por Siles (2005) para reforzar su concepto de uso, pues vincula el proceso de innovación con las dimensiones

sociales del adoptante y el tiempo. También plantea un modelo de la tecnología vista desde lo social, en el que toda innovación tecnológica —objetos, ideas o prácticas— implica un cambio social, que puede explicarse como un proceso de articulación entre cuatro elementos: la innovación, los canales de comunicación, el tiempo y el sistema social donde se produce la difusión.

Battro y Denham señalan que el uso de la computadora debe tener un significado personal para el usuario. Se considera que el uso de las TIC “es adecuado” cuando logra integrar en forma pertinente las potencialidades de la herramienta, así como las necesidades que pretende satisfacer. Ese proceso de integración no se puede lograr sin un trabajo con la tecnología (Battro y Denham, s/f: 9). Desde esta perspectiva, la incorporación de TIC apunta a un uso con sentido pedagógico, social y cultural. Agrega valor a las propuestas de enseñanza y ofrece a los usuarios nuevas oportunidades para obtener aprendizajes significativos y relevantes.

García-Valcárcel retoma el concepto de Matriz de Desarrollo de Habilidades para el uso de las TIC en el aprendizaje propuesto por el Departamento de Educación de Victoria, Australia, que identifica seis áreas de conocimiento en el uso de TIC:

1. Uso y manejo de tecnología
2. Uso de aplicaciones básicas
3. Uso de *software* de presentaciones y publicaciones
4. Uso de multimedia
5. Uso de tecnologías de comunicación
6. Uso de tecnologías de aprendizaje (García-Valcárcel, s/f.).

Para cada una de estas áreas se establecen tres etapas de desarrollo:

1. La exploración de las posibilidades que ofrecen las tecnologías para el aprendizaje, desarrollo de nuevas habilidades y la comprensión del papel que pueden tener las TIC en el aula.
2. Perfeccionamiento de las habilidades personales, la incorporación de las TIC en la enseñanza y el desarrollo de prácticas de clase que integran las tecnologías del aprendizaje.
3. El desarrollo de habilidades avanzadas, la exploración de las posibilidades innovadoras para el uso de la tecnología en clase, y la posibilidad de compartir el conocimiento y las habilidades con otros.

Las etapas del proceso de integración de las TIC por las que pasan los profesores permiten diagnosticar el nivel en que se encuentran los docentes frente a las TIC y retomar las estrategias empleadas en las actividades académicas.

De acuerdo con el concepto de Cabero, el uso se define como el ejercicio continuado, o la práctica general y habitual que un sujeto hace de las TIC, y es determinado en primer lugar por el acceso, y además vinculado al uso cotidiano, pues el usuario encuentra la utilidad-beneficio que le proporciona, es decir, el aprovechamiento de los recursos a fin de obtener el máximo rendimiento al realizar actividades académicas y de docencia (Crovi, 1993: 8).

Crovi (2004a) apunta la importancia de indagar sobre el uso, ya que muchas veces las tecnologías están instaladas pero nadie las utiliza con regularidad, o se desconocen los propósitos para los cuales son empleadas.

De este modo, se define al uso como una categoría esencial para entender si el docente transita hacia la Sociedad del Conocimiento, para identificar si en la práctica el docente recupera el imaginario de trabajo, estudio y responsabilidad que existe en torno a las computadoras e Internet, por ejemplo, si son útiles para sus labores académicas y personales, si le facilitan el trabajo y mejoran su condición económica o su puesto, además de mejorar la calidad de su trabajo y si

diversifican su desempeño profesional. Conocer las trayectorias de uso generadas por los docentes de manera individual, como miembros de una institución, permite definir con mayor precisión las relaciones instituidas alrededor de este concepto y establecer para qué son usadas por los docentes.

Para fines de este estudio, consideramos necesario que el docente parta de esa utilización y de ese uso instrumental o técnico como el primer escalón que le permita desplegar sus habilidades hacia la diversificación del mismo: procesamiento de la información, reevaluación de las formas en que utiliza las TIC, búsqueda de alternativas y novedades para incorporarlas a su labor cotidiana.

Con base en lo anterior, la categoría uso será analizada en relación directa con el acceso y con las trayectorias de uso individual, pero también respaldado en un concepto que es fundamental para la construcción de las sociedades del conocimiento: la apropiación, en el cual se profundizará en el siguiente apartado.

1.4.3. APROPIACIÓN

El concepto de apropiación usado en este estudio parte de las aportaciones de Alexei Leontiev, que se desprenden de los planteamientos de la teoría histórico-cultural. Para Leontiev:

[...] las aptitudes humanas se dividen en dos grandes rubros, las innatas o naturales, que tienen un origen biológico y las aptitudes específicamente humanas, cuyo origen es histórico-social, donde encontramos al lenguaje, la música, las actividades constructoras y por consecuencia a la apropiación de ese conocimiento [...] (Leontiev, 1968: 52).

El concepto de Leontiev de apropiación está ubicado en esa dimensión y se refiere a las herramientas culturales. Esta aportación teórica nos permite

considerar que la apropiación de las TIC, como la de cualquier otra herramienta, se concreta en un ámbito socio-histórico específico.

El desarrollo de las aptitudes humanas, según Leontiev, va unido al proceso de dominio por parte del individuo: [...] la apropiación de un conjunto determinado de instrumentos de producción equivale al desarrollo de un conjunto determinado de aptitudes en los mismos individuos [...] (Leontiev, 1968: 60).

Con este concepto de apropiación, Leontiev (1968) intenta reunir las particularidades de los procesos culturales, y lo hace a través de la recuperación de elementos que permiten superar el dualismo existente en la noción de interiorización. Este proceso no consiste en la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente en la conciencia, sino es el proceso a través del cual se forma este plano. Apropiarse, desde esta perspectiva, es formar un plano interior acerca de una situación social dada.

Ese proceso de dominio, asimilación o apropiación mencionado no debe confundirse con el proceso de adquisición de experiencia individual, ya que la diferencia entre ambos es esencial para Leontiev (1968).

El proceso de adquisición de una experiencia individual es para Leontiev (1968):

[...] resultado de la adaptación del individuo a las condiciones variables del medio, sobre la base de la experiencia innata, heredada, que manifiesta la aptitud natural.

Por el contrario, el proceso de apropiación es un proceso de adquisición de la experiencia en las relaciones evolutivas con sus antepasados animales, (además de la experiencia típicamente humana) esa experiencia histórico-social de generaciones anteriores de carácter externo que se halla en los fenómenos y objetos humanos que circundan al hombre [...] (Leontiev, 1968: 61).

Según Crovi, “la teoría de Vygotsky sostiene que el desarrollo intelectual del individuo no puede comprenderse sin una referencia hacia el mundo social en el cual el ser humano está inmerso”. Ese desarrollo se explica a partir de la interacción con los otros en un contexto social dado, además con la mediación intelectual de todos aquellos instrumentos generados socio-históricamente, tal y como lo son para nosotros las computadoras y el Internet (Crovi, 1993: 11).

Asimismo para Leontiev, el proceso de apropiación satisface la necesidad básica y el principio fundamental del desarrollo ontogenético humano: “la reproducción en las aptitudes históricamente formadas por la especie humana, incluyendo la aptitud para comprender y utilizar el lenguaje o tocar un instrumento musical. La conquista de ese mundo externo, la apropiación del mismo” (Leontiev, 1968: 60). De acuerdo con este autor, es un proceso según el cual las más elevadas aptitudes humanas, encarnadas en forma externa, se convierten en bienes subjetivos de la personalidad humana, en aptitudes y auténticos órganos de su individualidad (Leontiev, 1968: 61).

¿En qué consiste ese proceso de apropiación por parte de individuos aislados de los logros del desarrollo de la sociedad humana, encarnados o cristalizados en productos objetivos de la actualidad colectiva —como las computadoras e Internet—, lo que simultáneamente es el proceso de formación de las aptitudes específicamente humanas? Se trata de apropiarse de un producto cultural objetivado externamente, pero al mismo tiempo es el desarrollo de una facultad.

Para Leontiev se trata de dos momentos de un proceso; por un lado, es:

[...] un proceso activo en lo que respecta al sujeto, quien para dominar el producto de la actividad humana, debe realizar una actividad adecuada a la encarnada en dicho producto; por el otro lado, es un proceso tomado desde el punto de vista de su efecto formal, más que del resultado material, crea

nuevas premisas para el desarrollo posterior de la actividad, engendra nuevas aptitudes o funciones [...] (Leontiev, 1968: 62).

La concepción de Leontiev acerca de la interiorización permite ampliar y clarificar algunos de los planteamientos vygotskyanos. A pesar de la cercanía entre ambos enfoques, existen importantes diferencias entre ellos, especialmente en lo que se refiere a la importancia concedida a la mediación semiótica. Para apropiarse de un objeto o de un fenómeno hay que efectuar la actividad correspondiente a ese objeto o el fenómeno considerado. Por ejemplo, cuando decimos que el ser humano se ha apropiado de un instrumento musical, significa que ha aprendido a utilizarlo correctamente, y que las acciones y operaciones motrices y mentales necesarias para ello se han formado (Leontiev, 1968: 62).

El proceso de apropiación se realiza durante la actividad que el ser humano desarrolla con respecto a objetos y fenómenos del mundo, del entorno. Tal actividad no puede formarse por sí misma en él, se configura mediante la comunicación práctica y verbal con la gente que le rodea en una actividad común con ellos. Los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural, pero también el reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella, los sistemas de motivaciones, el sentido cultural del conjunto. En otros términos, al apropiarnos de un objeto cultural nos apropiamos también del régimen de prácticas específico que conlleva su uso culturalmente organizado.

De acuerdo con Leontiev (1968), el proceso de apropiación constituye una función del aprendizaje humano, que lo distingue cualitativamente del aprendizaje de los animales, cuya única función es la adaptación. De allí que resulte crucial, como menciona Covi (1993), la apropiación de la naturaleza y el sentido de la actividad que encarna el objeto.

Para fines de este estudio, coincidimos con el enfoque de Leontiev y la recuperación que de este autor hace Covi, pues vincula el concepto de

apropiación a lo que ella reconoce como “habilidades informáticas”, es decir, las capacidades cognitivas que deben poseer los individuos para hablar de una adecuada apropiación de los medios digitales.

Crovi profundiza en el concepto de apropiación para resaltar discontinuidades entre procesos culturales y naturales. Enfatiza que estas habilidades son capaces de establecer rangos en el usuario, de crear una tipología que lo defina según su nivel de uso. Ahí es donde podemos ver unidos ambos conceptos: el de uso lleva a la apropiación, como si fueran niveles que van desde el menos versado hasta el experto;

[...] desde los repetidores de caminos aprendidos sin una racionalidad ni explicación, en un nivel de exploración y jugueteo, hasta aquellos que son capaces de innovar y crear a partir de las posibilidades de las redes, los que son capaces de apropiar [...] (Crovi, 1993: 12).

Basado en este concepto de apropiación, el estudio se propone identificar si los docentes se apropian de las TIC, y si al hacerlo, se apropian también de sus propias condiciones de acceso y uso, entre las que se incluyen las condicionantes que generen o superen los asuntos referentes a la brecha digital y cognitiva. La apropiación se produce por la participación en la actividad que se lleva a cabo con las TIC que inicialmente se realiza de forma asistida y, gradualmente, encuentra caminos propios e independientes.

Para fines de esta investigación, la apropiación se refiere a la incorporación plena de la computadora e Internet a las labores académicas de los docentes. Ésta es participativa, ya que el individuo se apropia de los procesos sociales en los que participa de un modo activo; los cambios que sufre el individuo en el proceso se basan en cambios previos que sientan las bases de cambios futuros.

Bernardo Subercaseaux, desde la perspectiva de la historia de la cultura, propone la existencia de un modelo de apropiación, por parte de los latinoamericanos, de los productos culturales hegemónicos —en el que ubica a las tecnologías—, opuesto al modelo de reproducción. Subercaseaux (1989: 7) concibe a la apropiación como un modelo de acción que apunta hacia una fertilidad, a un proceso creativo a través del cual se convierten en propios o apropiados los elementos ajenos culturalmente. Por eso contrapone la idea de “apropiación” a la de “reproducción”, al referirse a lo que sucede en Latinoamérica frente a una cultura dominante.

Subercaseaux (1989: 10) menciona que “apropiar” significa hacer propio. Lo “propio” es lo que pertenece a uno en propiedad, por lo tanto, se contrapone a la idea de lo “postizo” o lo “epidérmico”. Para reforzar lo anterior comenta que “la apropiación implica asimilación, transformación o recepción activa con base en un código distinto y propio a la vez (Subercaseaux, 1989: 13).

Si pensamos en tecnología, la idea de que ésta es asumida a través de la apropiación, como menciona Artigas (2008), cabe preguntarnos ¿qué es la apropiación? La organización FUNREDES¹⁰ describe a la apropiación como un proceso.

Las nociones de Leontiev (1968) y de Subercaseaux (1989) sobre apropiación y dominio de un recurso externo constituyen una idea de apropiación, que se refuerza como un proceso que genera lo “creativo” y lo participativo del usuario de recursos, como sucede cuando el docente trata de apropiar las TIC en el entorno educativo.

¹⁰ FUNREDES: Organización Internacional No Gubernamental, dedicada a la difusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los países en desarrollo.

Apropiación se entenderá como un proceso que será palpable cuando el individuo consiga un grado de independencia y autodeterminación frente a la tecnología y gane libertad en sus capacidades para resolver problemas propios.

La apropiación se logra cuando las herramientas tecnológicas —como la computadora e Internet—, adquieren un significado en la cotidianidad individual y en el grupo social al cual pertenecen los usuarios —en este caso docentes— y esas herramientas “les sean útiles para generar nuevos conocimientos que les permitan transformar la realidad en la que se encuentran insertos” (Artigas, 2008).

En este estudio, se hablará de apropiación en su nivel más avanzado, cuando el docente logra hacer de esas herramientas los instrumentos diseñados para funcionar en otras realidades y otros contextos, además, cuando las vuelve un instrumento útil y capaz de impactar favorablemente en sus actividades desarrolladas de manera cotidiana.

De acuerdo con el esquema de Cobo (2008) (ver p. 81), la apropiación es el tercer nivel para arribar a la Sociedad del Conocimiento, el cual tiene que ver con un uso más avanzado de las tecnologías y orientado a la conformación e interconexión de espacios de creación y colaboración entre usuarios. Según Cobo, un adecuado nivel de apropiación permitirá que el docente utilice estas herramientas tecnológicas para estimular el aprendizaje y desarrollar habilidades que contribuyan a la creación de nuevo conocimiento:

[...] La apropiación tiene como característica central que los usuarios, en este caso docentes y estudiantes, sean capaces de incorporar nuevas formas de utilizar la información, creando y compartiendo el conocimiento de manera horizontal y distribuida. Si esta fase no se consigue, entonces las tecnologías serán *subutilizadas* y no se logrará la resignificación que se necesita de estas herramientas digitales para avanzar hacia la formación de ciudadanos de una sociedad del conocimiento.

Este tercer nivel, considerado el más relevante si se piensa en la educación de mañana, tendrá que ver con la formación de competencias que no se reducen al manejo instrumental, sino que necesitan incluir también, la capacidad de reflexionar *con y sobre el uso* de estas herramientas. Dicho de otra manera, la incorporación de las tecnologías en el entorno educativo no sólo debe resolver el acceso a la información (*saber qué*) sino que además debe estimular la conformación de otro tipo de saberes y habilidades (en palabras de Lundvall y Johnson [1994] educandos interesados en *saber por qué, saber cómo y saber quién*) que permitan enriquecer el proceso de aprendizaje, estimulando la creatividad, la colaboración, el conocimiento adaptable y la formación continua, entre otras destrezas [...] (Cobo, 2008: 23).

Cuando se haga referencia al concepto de Apropiación, se piensa en una incorporación plena de las TIC al capital cultural y social de la comunidad docente de la LEA. Esto implica que el docente como usuario no sólo tiene acceso a ellas, sino que cuenta con habilidades para usarlas en sus actividades cotidianas: académicas, de docencia e investigación, que pasan a formar una parte propia de sus prácticas sociales.

Para dar cuenta de las etapas de apropiación en que se encuentran los docentes, se elaboró el cuadro siguiente a partir de las etapas de adopción de tecnología propuestas por Cesáreo Morales (1998), y las etapas de apropiación propuestas por Luz María Garay (2008):

Cuadro 1.3

Etapas De apropiación	Etapas de apropiación (Garay Cruz, 2008)	Etapas de adopción de la tecnología (Morales, 1998)*
Etapa 1: Conciencia		Estoy consciente de que existe la tecnología pero no la he usado, quizás hasta trato de evitarla. Me causa ansiedad la sola idea de usar una computadora.

Cuadro 1.3 (continuación)

Etapa 2: Aprendiendo el proceso	Tengo poco o ningún conocimiento en el uso de la computadora y no estoy haciendo nada para capacitarme. Me estoy preparando para usar por primera vez la computadora.	Actualmente estoy tratando de aprender las bases. Algunas veces me siento frustrado usando las computadoras. No siento confianza cuando uso computadoras.
Etapa 3: Entendimiento y aplicación del proceso	Estoy buscando o adquiriendo información acerca del uso de la computadora**. Me enfoco al uso cotidiano de la computadora, sin mayor reflexión. Sólo uso lo mínimo que requiero de la computadora.	Estoy comenzando a entender el proceso de usar la tecnología y puedo pensar en tareas específicas en las que me podría ser útil.
Etapa 4: Familiaridad y confianza	Me siento seguro al usar la computadora. Sin embargo, no intento mejorar su uso.	Estoy ganando un sentido de confianza al usar la computadora para tareas específicas. Estoy comenzando a sentirme a gusto usando la computadora.
Etapa 5: Adaptación a otros contextos	Diversifico el uso de la computadora para obtener mejores beneficios. Estoy buscando mejores formas de sacar provecho de la computadora.	Pienso en la computadora como una herramienta de apoyo y ya no me afecta que sea tecnología. Puedo usarla en muchas aplicaciones y como un auxiliar instruccional.
Etapa 6: Aplicación creativa a contextos nuevos	Estoy combinando mis propios esfuerzos con los de otros académicos para mejorar el uso de la computadora. Reevalúo el uso de la computadora, busco alternativas de uso. Localizo las novedades continuamente y las incorporo a mi actividad.	Puedo aplicar lo que conozco de tecnología en el salón de clases. Soy capaz de usarla como una herramienta instruccional y la integro dentro del currículo.

*Basado en Christensen (1997). *Stages of Adoption of Technology*.

**Esta parte de etapa 3 en Garay, se encuentra en la etapa 2 de Morales.

Cuadro 1.3. Etapas de la apropiación tecnológica por parte de los docentes. Fuente: elaborado por la autora a partir de Garay (2008) y Morales (1998).

El cuadro recupera a la categoría de apropiación como fundamental para este estudio; con base en ésta, se trabajaron los indicadores de apropiación dentro de los dos instrumentos: el cuestionario y la guía de entrevista.

La vinculación de las tres categorías principales del estudio (Acceso-Uso-Apropiación), aparece dentro de este trabajo como un proceso que logra englobarlas en su totalidad. Éste inicia con la alfabetización tecnológica, pasa hacia el uso instrumental o técnico; es decir, las capacidades conceptuales, culturales y operativas básicas para el manejo de las TIC. Continúa con el aprendizaje de éstas, para lo cual el individuo se sometió a un entrenamiento o capacitación para aprehender y reforzar los aprendizajes básicos previos; como

actividad, ese aprendizaje se sigue realizando de manera intencionada por el usuario, lo que da como resultado mejoras en el nivel de uso frente a esas herramientas.

Posteriormente, el docente hace de las TIC un uso con lógica, con sentido e intencionalidad, con el fin de responder a una necesidad o a sus objetivos propios. Ese uso se manifiesta como la materialización intelectual de lo aprehendido por el individuo cuando interactúa con las herramientas tecnológicas.

El docente aplica intencionalmente lo aprendido y, a partir de ello, empieza a pensar nuevas ideas para desarrollar sus capacidades de reacción frente a la tecnología; las pone en práctica y con el tiempo les confiere un aporte extra, significativo, novedoso, o diferente al uso de las herramientas. Esos aportes se traducen en mejoras a los procesos, a las formas de uso, o a los productos finales que genera en el marco de su trabajo y sus actividades diarias.

El proceso culmina en el momento en que el docente hace de la herramienta tecnológica un instrumento que puede funcionar en otros contextos y es capaz de impactar las actividades que desarrolla en su cotidianidad, ya que adquiere un significado para él, es decir, se apropia de ella. En este momento el docente se vuelve independiente, decide frente a las TIC, resuelve problemas propios y colectivos, además genera nuevos conocimientos que influyen directamente en su realidad, le otorgan la capacidad transformadora.

El proceso Acceso, Uso, Apropiación (AUA), implica en pocas palabras, que el docente tiene acceso a las TIC, además cuenta con habilidades para utilizarlas¹¹, para usarlas y pasan a formar una parte propia de sus prácticas sociales, las apropia dentro de su cotidianidad, por ser tan relevantes para sus actividades cotidianas: académicas, de docencia e investigación.

¹¹ Según Siles (2005), la utilización se produce en el momento en que el usuario interactúa con la tecnología. El concepto de "utilización" ha servido como axioma a una tradición conocida como human-computer-interaction [interacción humano-computadora].

CAPÍTULO 2. CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL DIAGNÓSTICO

Los docentes tienen un rol crucial en la integración de las TIC en la escuela, ya que es el contexto de uso el que determina la calidad de las experiencias educativas.

No se trata de tener que inventar nuevos modelos o paradigmas del aprendizaje, sino de integrar las TIC en los modelos ya existentes.

Herminia Azinian

2.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es ofrecer una mirada al contexto del presente estudio, además de reconocer el escenario y las condiciones específicas en que los sujetos desarrollan sus actividades cotidianas con inclusión de tecnología. Para la elaboración de este capítulo, se recurrió a fuentes documentales en sus versiones impresas o electrónicas.

Para el apartado sobre la Universidad Pedagógica Nacional, se consultaron los siguientes documentos:

- Informe de Gestión 2007-2009, de la rectora Sylvia Ortega, publicado en la página electrónica oficial de la UPN.
- Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de 1978. Recuperado del *Diario Oficial de la Federación* en su versión electrónica.
- La UPN en cifras 2001-2006. Edición Especial de la Gaceta UPN de enero de 2007, número 18. Versión electrónica.
- Capítulo 4 de la tesis de posgrado de la doctora Luz María Garay Cruz: Educación Vía Satélite. Sistema Posgrado 360. Universidad Pedagógica Nacional, de 1999. Estudio de caso sobre la universidad y, en específico,

hace un recuento histórico sobre los programas académicos de EAD que ha llevado a cabo la UPN.

- Página electrónica oficial de la UPN: *www.upn.mx*, actualizada al 2010.
- Informe preliminar: Acceso, uso y apropiación de tecnologías de información y comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco, de Garay, 2008.
- El capítulo 4 del texto: Formación y práctica de tutores de sistemas de educación superior a distancia. Uso del correo electrónico y diseño de materiales en línea, Garay (2006). Trata el estudio de caso del Diplomado en Educación para los Medios (DEMAD), en EAD, dentro de la UPN.

Sobre la Licenciatura en Educación de Adultos, los documentos revisados fueron los siguientes:

- Documento preliminar de la creación de la Licenciatura en Educación de Personas Adultas de 1995, creado por la Universidad Pedagógica Nacional, la Dirección de Docencia y el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos.
- Proyecto de la Licenciatura en Educación de Adultos en julio de 1999, creado por la Academia de Educación de Adultos, con apoyo del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA).
- Documento de creación de la Licenciatura en Intervención Educativa, del Área de Formación Específica en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, coordinado por Gladys Añorve en 2002.
- Artículo: La UPN, pionera en la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, de Eva Rautenberg (2009) en la *Revista Digital Educa*.

- Informe: Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Recuperado de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI) de 2009.

2.2. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es la institución pública de Educación Superior creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del sistema educativo nacional y de la sociedad mexicana en general.

[...] La UPN ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país. Cuenta con 76 Unidades y 208 subseces académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional [...] (UPN, 2010).

[...] Es una institución pública enfocada a la formación de cuadros especializados en el campo educativo y tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar, servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país [...] (UPN, 1978: 9).

La UPN, con más de 30 años en servicio, pertenece a la SEP, y responde a las políticas de las Instituciones de Educación Superior. Es una universidad

temática dedicada a la formación en programas académicos de nivel licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

[...] Las Licenciaturas Escolarizadas que ofrece son: Administración Educativa, Educación Indígena, Intervención Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación; las Licenciaturas Semi-escolarizadas en: Educación de Adultos, Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena; y la Licenciatura en Línea en: Enseñanza del Francés. La UPN ofrece la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), [programa incorporado en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad del CONACyT], y el Doctorado en Educación (DE) y ofrece los siguientes Programas de Especialización: Género en educación, Educación Ambiental, Computación y Educación, Evaluación Académica, Orientación Educativa, Proyecto Curricular en la Formación Docente, Formación de Educadores de Adultos, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Enseñanza de la Lengua y Literatura, Educación y Derechos Humanos [...] (UPN, 2010).

[...] Las Funciones Sustantivas de la UPN son:

Docencia de nivel superior: entendida como un proceso formativo que, en interacción con la investigación y la extensión, promueve que el estudiante construya y reconstruya conocimientos, desarrolle habilidades, genere actitudes y valores que le permitan vincular la teoría con la práctica en un ámbito profesional determinado.

Investigación en materia de educación: como un proceso de producción de conocimientos sobre la realidad educativa para enfrentar, de manera crítica y sistemática, problemas con el propósito de contribuir a su solución; se articula con la docencia como un elemento estratégico para la formación e innovación educativa, y con la extensión contribuye al fortalecimiento de la cultura pedagógica.

Difusión y extensión: concebidas como la socialización del conocimiento en interacción con la docencia y la investigación; se desarrolla como un proceso social de comunicación que promueve el intercambio de información, conocimientos, experiencias educativas y expresiones culturales con la comunidad universitaria y con la sociedad en general [...] (UPN, 1978).

Para fines de la presente investigación se retomaron estas funciones sustantivas, y a partir de ellas se desarrollaron en los instrumentos como las principales actividades a desarrollar por parte de los docentes de la LEA en la UPN con el uso de las TIC.

[...] La UPN se fundamenta en los principios del Artículo Tercero Constitucional. Bajo estos postulados asume su quehacer universitario como:

- *Democrático*, ya que orienta sus acciones a consolidar un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, cultural y social del país; de esta manera contribuye al cambio social para conformar una sociedad más participativa, libre y justa.
- *Crítico*, en cuanto promueve la reflexión independiente de todo dogma, la construcción de opciones, y la transformación de prácticas sociales y formas de vida acordes con el momento histórico; respeta las posiciones divergentes, y produce conocimientos y propuestas orientadas al mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas.
- *Científico*, porque estimula la investigación, la sistematización y la producción de conocimientos en materia educativa que, además de explicar las prácticas, transforman sus objetos, así como las relaciones que las sustentan, para generar propuestas de solución a los problemas que se estudian; se basa en el rigor teórico metodológico y en la capacidad creadora; recupera distintos tipos de saberes; y reconoce que el conocimiento científico es diverso, plural y se encuentra en constante cambio y desarrollo.

- *Nacional*, pues contribuye a resolver la problemática educativa general del país y la específica de sus regiones a través del Sistema de Unidades; reconoce y respeta la pluralidad cultural y lingüística que define la identidad, al buscar el rescate, la conservación, el desarrollo y divulgación de la cultura nacional [...] (México, 1996).

[...] La Universidad Pedagógica Nacional, basada en sus principios, proyecta su función social hacia la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en México, especialmente de la escuela pública de nivel básico. Con una apropiada valoración de las aportaciones de la tradición pedagógica nacional, promueve la innovación educativa mediante programas que articulan la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Los propósitos de calidad e intervención relevante se basan en el estudio, la recuperación y superación de las prácticas docentes del magisterio, de acuerdo a las necesidades de la educación nacional y con las correspondientes a la diversidad cultural del país [...] (UPN, 2010).

[...] La UPN es una institución de educación superior pública, laica y gratuita con identidad específica; canaliza las más amplias y abstractas inquietudes teóricas que permiten comprender y resolver problemas concretos de la escuela pública. Por lo tanto, no se mantiene alejada de las prácticas del magisterio en servicio, de la educación básica y del Sistema Educativo Nacional. Por su carácter nacional atiende diversas necesidades educativas, en congruencia con las exigencias previsibles o emergentes de la sociedad que se expresan en demandas específicas que plantean los contextos políticos, económicos y sociales del país, en donde la información, la ciencia, la tecnología y los nuevos aprendizajes juegan un papel preponderante.

Por lo anterior y derivadas del marco normativo, la finalidad y los principios, la Universidad establece las siguientes políticas como criterios que dirigen su desarrollo académico:

- Orientar sus acciones a la formación de profesionales de la educación para coadyuvar al mejoramiento de la educación básica y al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad.
- Atender prioritariamente las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.
- Favorecer el conocimiento de los problemas y requerimientos del sistema educativo, con el propósito de desarrollar acciones y propuestas que permitan avanzar en su solución.
- Contribuir al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, y participar en la innovación y el cambio educativos, con base en el fomento de la investigación.
- Promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio.
- Impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales.
- Respetar, en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país, y valorar las prácticas educativas locales y regionales.
- Promover la reflexión independiente, crítica y responsable, asimismo reconocer la universalidad y diversidad del pensamiento.
- Desarrollar el trabajo académico de manera colegiada a partir de grupos académicos vinculados a la docencia, la intervención educativa, la difusión y la investigación, para atender los problemas educativos del país [...] (UPN, 2010).

Según Garay (2006), la UPN ha sido pionera en educación a distancia (EAD), con más de una década de haber incursionado en el uso de las TIC para ofrecer cursos y programas académicos, esto para las 76 unidades con que cuenta en el país.

La Universidad Pedagógica Nacional, en su carácter de universidad pública, ha elaborado programas educativos en las modalidades presencial, abierta y a

distancia con uso de las TIC: Internet, intranet, programas multimedia, además de materiales en línea, sistema satelital EDUSAT, radio y televisión. Aunado a lo anterior, la UPN fue “la primera institución de educación pública de nivel superior en ofrecer un programa de posgrado vía satelital, el Posgrado 360” (Garay, 1999: 95).

Los primeros proyectos de trabajo que asumió la UPN y que tuvieron que ver con tecnología, fueron:

[...] La operación de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, que ofrecía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio del Plan 1975, y el diseño de la Licenciatura en Educación Básica, en la modalidad de Educación a Distancia, del Plan 1979 (LEB79) [...] (Garay, 2009: 96).

La preparación de los docentes en servicio era una de las prioridades de la institución, por lo que se requería de una estrategia que les permitiera prepararse por su cuenta, sin tener que sacrificar el tiempo dedicado a su trabajo y pudieran hacerlo desde cualquier lugar del país donde se encontraran.

[...] Éstas y otras razones llevaron a la UPN a crear su Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD), en 1979, con la finalidad de que los profesores pudieran estudiar en la modalidad educativa, con sólo buscar el espacio institucional —cualquier Unidad UPN— más cercano, para hacer el trámite correspondiente, que al inicio de las actividades de la UPN, contaba solamente con 52 unidades a lo largo del territorio nacional [...] (Garay, 2009: 97).

[...] El Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la UPN, es un sistema formal de educación superior no escolarizada que cuenta con una metodología propia, cuyo modelo educativo está apegado al marco de la educación permanente. Es una estructura académico-administrativa encargada de la planeación y operación del sistema de educación abierta y a distancia de la UPN y su función principal es llevar los servicios a la

población magisterial de todo el país, que por distintas razones no puede asistir regularmente a las aulas. Los objetivos generales del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) son:

Lograr una mayor participación de la Universidad, con programas de desarrollo de la comunidad, en las distintas zonas en donde se localicen las Unidades SEAD (75 unidades UPN en el país).

Alcanzar los más elevados niveles posibles de calidad académica.

Promover entre los maestros el autodidactismo y el desarrollo de actitudes positivas hacia la investigación.

Los objetivos específicos son:

Lograr, a corto plazo, la superación del magisterio en servicio.

Igualar las oportunidades de superación académica a gran cantidad de personas que deseen dedicarse a la educación en forma profesional.

Permitir al maestro en servicio continuar estudiando sin menoscabo de su actuación laboral [...] (Garay, 1999: 97-98).

Según Garay (1999), en cuanto a la formación en posgrado, se inició una primera etapa que iba de 1979 a 1990, con siete especializaciones y dos maestrías. El sistema de teleconferencias de apoyo a la currícula universitaria de la UPN fue creado en noviembre de 1994, y se le dio el nombre de:

[...] Sistema Posgrado 360, por dar este número una idea de globalización. El propósito inicial de la serie Posgrado 360, era contribuir a modernizar los proyectos de actualización y educación a distancia que tradicionalmente han sido aplicados en la UPN. Lo novedoso de este proyecto, fue el uso de los medios de comunicación, el empleo de una señal satelital para transmitir teleconferencias y la promoción del uso de Internet [...] (Garay, 1999: 95).

[...] En sus inicios el Sistema de Posgrado 360 se desarrolló en dos líneas:

1. Programa de actualización a distancia para docentes de posgrado
2. Maestría en Pedagogía. Modalidad a distancia.

La creación de la Maestría en Pedagogía, modalidad a distancia, marcó una nueva época en la UPN en cuanto a Educación a Distancia se refiere, ya

que fue la primera vez que se empleó televisión vía satélite para hacer llegar cursos de profesionalización y actualización a la comunidad académica de la Universidad, y logró más de 100 egresados [...] (Garay, 1999: 100).

De acuerdo con Garay durante 1992 y 1993 se desarrollaron proyectos de Educación a Distancia en colaboración con los académicos e investigadores de la institución. A partir de 1994 se inicia de manera regular la producción de materiales audiovisuales en apoyo a la docencia de la universidad y con ello su transmisión a través Radio Educación y Radio Mexiquense, en el caso de las emisiones radiofónicas, además de los programas de televisión por la Red Satelital de Televisión Educativa (Red EDUSAT), con el apoyo de la Unidad de Televisión Educativa (UTE), ahora conocida como la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y en colaboración con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) (Garay, 1999: 101-104).

Con la transmisión semanal de diplomados, cursos de actualización y la primera Maestría en Pedagogía, Modalidad a Distancia Vía Medios, se logró impactar casi todo el territorio nacional a través de las Unidades UPN (Garay, 1999: 104-114). Para 1996, la UPN ya contaba con un espacio regular en la Red EDUSAT. A mediados de 1997 inició con las transmisiones en vivo desde las instalaciones de la Unidad UPN Ajusco gracias a la donación de un sistema de microondas por parte del ILCE. Eso ayudó a que se incrementaran los espacios de transmisión, hasta tener una barra de dos a tres horas, de lunes a viernes, por los canales 13 y 18 de la Red EDUSAT.

Las experiencias en educación a distancia, previas a la LEF de 2002 son: El Proyecto SEC²¹, que comenzó en el año de 1999 a cargo de la SEP, el ILCE, y apoyados por un grupo de especialistas de la UPN, por Red Escolar y la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), en los que algunas escuelas públicas de nivel secundaria tenían acceso a dispositivos tecnológicos como *software*, materiales digitales, simuladores, así como páginas *web*, calculadoras gráficas, y la programación de la Red EDUSAT, lo que les permitía complementar su

formación en materias como Física, Química, Matemáticas, Español, Formación cívica y ética, entre otras.

El Diplomado en Educación para los Medios (DEMAD) que se impartió en línea en 2004 y 2005, “consistía en un curso multimedia (video, audio, texto), para replantear las posibilidades educativas de los medios, creado en el 2004 por un cuerpo académico de la UPN” (Garay, 1999: 102).

En los años siguientes se continuó con la transmisión a distancia de la licenciatura en Educación Plan 94, la Licenciatura en Intervención Educativa y el Diplomado en Educación para los Medios, la maestría en Pedagogía y la maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios.

La universidad ha continuado con el desarrollo de proyectos de Educación a Distancia al mantener una barra de transmisión con una presencia constante en el ámbito de la EAD, con el uso de plataformas educativas, como *BlackBoard*.

Así, podemos notar que el proyecto de comunicación educativa y la EAD, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, ha logrado capitalizar la experiencia previa que tenía esta institución en el ámbito de la educación a distancia. Y esto “aunado al uso de recursos tecnológicos, le ha permitido incursionar en la tendencia mundial del uso de las TIC e Internet y su aplicación en la educación” (UPN, 2010).

La misión de los servicios de cómputo de la UPN es retomada para este estudio, ya que hace referencia a la necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación:

[...] Servir al desarrollo de las competencias en el manejo y uso de las nuevas tecnologías de la información de los alumnos de licenciatura y posgrado, así como apoyar los procesos de formación académica en nuevos modelos educativos que incorporan el uso de estas tecnologías, además de contribuir a los procesos de actualización y formación del personal

académico así como de los diferentes niveles del sistema de formación de profesores [...] (UPN, 2010).

En 2002 la UPN incursionó en el uso de Internet con la creación de la licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF). “La LEF es la primera experiencia en la Universidad con la concepción de modelo educativo virtual, de grupos multi-profesionales, polivalencia, y construcción de nuevos procesos educativos” (UPN, 2010). Para 2010, el programa sigue ofreciéndose en la modalidad educativa no presencial o en línea, la cual opera a partir de la convergencia de recursos tecnológicos.

[...] El estudiante realiza su formación a través de dos sitios web: www.lefm.upn.mx y <http://plubel.u-bourgogne.fr/moodle>. La interacción entre estudiantes-grupo, estudiantes-asesor y estudiante-contenidos, es un recurso fundamental para el aprendizaje. A través de esta interacción es posible compartir, comparar, analizar y generar significados en torno a los contenidos. En esta modalidad el estudiante debe reconocerse como un sujeto pro-activo, autónomo, corresponsable de su formación, dispuesto a aprender mediante el uso de recursos tecnológicos, con iniciativa para ser, hacer y aprender. El asesor es un profesional especializado en los contenidos de los cursos, capaz de establecer mediaciones en las actividades grupales y aptitudes para comunicarse mediante recursos tecnológicos [...] (UPN, 2010).

Como se había mencionado, desde agosto de 2008 se están impartiendo diplomados y especialidades en línea a través de la plataforma *Moodle*. Cinco como parte del Programa de Formación y Actualización para Docentes de Educación Media Superior, en el que la UPN participa como parte de un convenio con la subsecretaría de Educación Media Superior.

[...] La oferta académica virtual —modalidad en línea—, como parte del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación de Maestros de Educación Básica en Servicio, del Ciclo Escolar 2009-2010 de la SEP, para

docentes, directivos y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), cuenta con 2 especializaciones: Educación Integral de la Sexualidad y Enseñanza-Aprendizaje del Inglés Como Lengua Extranjera, una Maestría en Educación Básica y 8 diplomados:

La Enseñanza del Español en la Escuela Primaria. La Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias con Énfasis en Biología, Física y Química. Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica. Seguir Aprendiendo: Desarrollar Competencias de Lenguaje y Comunicación. La Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica. Comprensión del Tiempo y el Espacio Históricos. La Cibercultura en la Escuela Primaria: la Optimización de las TIC en el Aula. Y Arte en la Educación Básica [...] (UPN, 2010).

La UPN Unidad Ajusco cuenta además con los siguientes servicios, que se relacionan con el uso de las TIC e Internet:

- Salas de cómputo que ofrecen servicio a alumnos de licenciatura y posgrado, y a docentes, ubicadas en la Biblioteca.
- Salones 334, 335 y 441, 442, cuentan con 25 computadoras en promedio conectadas a Internet.
- Salones 336, 337, 338, 339, 340, 342 y 343 del nivel amarillo y los salones 214, 216 y 217 del nivel rojo, cuentan con pizarrón electrónico y computadora multimedia, conectadas a Internet.
- Aula de Videoconferencias automatizada, cuenta con un multipunto de 4 en los salones 445 y 445. La sala permite enlazar en tiempo real a los responsables de proyectos académicos con los alumnos, docentes e investigadores de diversas universidades nacionales e internacionales.
- Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Unidad Ajusco, es parte de un modelo del sistema de bibliotecas para la formación y actualización de docentes. Está constituida por una infraestructura que le permite atender los requerimientos de información documental, audiovisual y en medios electrónicos de la propia universidad, del magisterio nacional en servicio, del sistema educativo nacional y de instituciones interesadas en el campo de la educación. Cuenta con

instalaciones, acervos, herramientas tecnológicas, servicios y equipos adecuados que apoyan de manera directa las funciones sustantivas de la Universidad, para así cumplir con la filosofía de toda unidad de información. Su colección cuenta con más de 230 mil volúmenes, entre los que se encuentran: libros, tesis, publicaciones periódicas, audiovisuales y multimedia para apoyo a la docencia e investigación. Además se ofrece préstamo de equipo de cómputo para apoyar sus trabajos de investigación en la planta baja de la Biblioteca.

- Internet inalámbrico: se ofrece el acceso gratuito a Internet (si las computadoras portátiles cuentan con tarjeta de red inalámbrica), en la Biblioteca, en las salas de cómputo, en el cuarto piso de todos los edificios, y en todos los cubículos de los profesores y personal, ubicados en el quinto piso de la UPN (UPN, 2010).

La UPN Unidad Ajusco atendió en 2007 a un total de 5 mil 195 alumnos en el nivel licenciatura, y 228 a nivel de posgrado. Los datos son desglosados por programa académico se presentan a continuación (Garay, 2008):

Licenciatura	Total
Administración Educativa	696
Pedagogía	1,984
Psicología Educativa	1,836
Sociología de la Educación	349
Educación Indígena	176
Enseñanza del Francés	65
Educación de Adultos	89
Total	5,195
Especialización	
Computación y Educación	39
Género en Educación	16
Total	55
Maestría	
Maestría en Desarrollo Educativo	113
Doctorado	
Doctorado en Educación	60
Total	228

La UPN Unidad Ajusco está organizada en cinco áreas académicas:

1. Política educativa, procesos institucionales y gestión (AA1).
2. Diversidad e interculturalidad (AA2).
3. Aprendizaje y enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes (AA3).
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos (AA4).
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente (AA5) (UPN, 2010).

Cada Área Académica está integrada por docentes organizados en Cuerpos Académicos, que trabajan diversas temáticas sobre educación para cumplir con las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión. Cabe señalar que el programa académico de la LEA depende directamente del AA2. El Área Académica 2 cuenta con 92 profesores adscritos, entre los cuales se encuentran los docentes de la LEA. Dicha área cuenta con computadoras que han sido adquiridas con presupuesto de la UPN, con apoyo de PROMEP o de los proyectos de investigación auspiciados por CONACYT.

Existen tres cañones pertenecientes al AA2, además de seis computadoras portátiles (*laptop*); cuatro de las cuales son utilizadas para apoyo a docentes. El desglose de los recursos tecnológicos del AA2 es el siguiente:

- 78 profesores cuentan con computadoras propiedad de la UPN.
- Nueve profesores cuentan con computadoras personales.
- Cinco profesores no cuentan con computadora.

2.3. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

La realización de este trabajo nos lleva a un acercamiento a la Licenciatura en Educación de Adultos (LEA), como el contexto específico en el que se realiza la presente investigación.

Cabe mencionar de inicio que en el año 2008 la LEA pospuso su convocatoria a los aspirantes de nuevo ingreso. Lo anterior podría parecer una limitante del estudio; sin embargo no representó un problema para el curso de la investigación, ya que los académicos que conforman la licenciatura continuaron ejerciendo sus labores académicas y siguen formando parte de cuerpos académicos dentro de la misma universidad. Los docentes fueron fácilmente localizables en los momentos en que se requirió su participación, pues se hallan agrupados en el AA2 “Diversidad e Interculturalidad”.

La idea de continuar el estudio sobre una licenciatura “en reposo”, se hizo con la finalidad de brindar datos relevantes y pertinentes que reflejen una parte de la problemática que sea de utilidad para las actividades de reformulación de la LEA.

La educación de adultos, para este estudio, se entiende en términos de las recomendaciones y lineamientos, de las políticas y estrategias emanadas de las últimas conferencias y cumbres mundiales sobre la educación de las personas adultas, a las que se ha adherido el gobierno mexicano. Su concepto va mucho más allá de la alfabetización, y se entiende a la educación de adultos bajo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (PROIDEA, 1995).

¿Por qué es importante la educación de adultos? Según los planteamientos de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI, 2009)¹², la educación de adultos da respuesta a la función crucial del aprendizaje

¹² La Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFITEA VI, “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”, celebrada del 1 al 4 de diciembre de 2009 en Belém, Brasil,

en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación para Todos y las prioridades de las Naciones Unidas relacionadas con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental. Permite a las personas hacer frente a múltiples retos culturales, económicos, políticos y sociales contemporáneos.

La educación de adultos consiste en proporcionar contextos y procesos de aprendizaje que sean atractivos y atentos a las necesidades de los estudiantes, en tanto que son ciudadanos activos. Tiene como propósito formar a personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio: en el trabajo, en la familia, en la vida comunitaria y social. “La Educación de Adultos dota a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos, y hacerse cargo de su destino (CONFITEA VI, 2009: 34).

La educación de adultos atiende a las necesidades de aprendizaje de jóvenes, adultos y los adultos mayores. Asimismo, abarca una amplia gama de contenidos —temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación en familia, ciudadanía y otros— con prioridades que dependen de las necesidades específicas de cada país.

El aprendizaje y la educación de adultos son un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, además es útil para mitigar las brechas y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento.

se clausuró con la aprobación del *Marco de acción de Belém*. Con la participación de mil 100 delegados, incluidos 55 ministros y viceministros de 144 estados miembros. CONFITEA VI, fue la continuación de una serie de reuniones mundiales de la UNESCO sobre el aprendizaje y la educación de adultos que se han celebrado cada doce años desde 1949. Con base en la *Declaración de Hamburgo* y la *Agenda para el Futuro* de 1997, el *Marco de acción de Belém* registra los compromisos de los Estados Miembros y presenta una guía estratégica para el desarrollo mundial de la alfabetización y la educación de adultos bajo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

¿A qué responde la aparición en la UPN de una licenciatura en Educación de Adultos? Es una respuesta ante la falta de visión sobre la importancia de la función del aprendizaje a lo largo de la vida (PROIDEA, 1995).

En el ámbito de la política educativa no se ha llegado a reconocer e integrar las aportaciones específicas que la educación de adultos puede hacer al desarrollo económico, social y humano en general, es decir, la educación de adultos sigue siendo un ámbito de acción fragmentado.

Lo anterior es consecuencia por la ausencia de la educación de adultos en los programas de organismos gubernamentales, los escasos vínculos entre la educación (formal y no formal) y otros sectores, además de la falta de reconocimiento y acreditación del aprendizaje obtenido de manera no formal e informal, pues los mecanismos nacionales y las medidas internacionales hacen demasiado hincapié en las aptitudes y competencias acreditadas oficialmente, y difícilmente toman en cuenta el aprendizaje adquirido mediante la experiencia (CONFITEA VI, 2009: 35).

Por lo tanto, resultado del contexto de cambio del siglo XXI, es necesario contar con profesionales con una sólida preparación académica y técnica para llevar adelante las visiones y concepciones en torno a este campo educativo.

Es necesario comprender las tareas de los educadores de personas adultas, pues no se quedan únicamente en la alfabetización contra el rezago educativo de los adultos. Las exigencias son mayores, ya que la EDA impulsa procesos educativos que contribuyen a formar mujeres y hombres productivos, individuos conscientes de su papel social y fortalecidos en cuanto a sus responsabilidades personales, familiares, comunitarias y de género. Esto requiere de formadores que tengan la capacidad de “conocer e interpretar la realidad de las personas con quienes trabajan y saber ubicar dicha realidad particular dentro de un contexto regional, nacional, e incluso internacional” (Añorve, 2002: 23).

Se requiere que los profesores traduzcan las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en programas educativos, sólidamente diseñados que logren la pertinencia y la calidad. Asimismo, que puedan evaluarse los resultados en función de la capacidad adquirida por los adultos en la resolución de su problemática concreta e impulsen la motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Igualmente, responder a las necesidades e intereses de aprendizaje de las personas adultas implica no sólo contar con la sensibilidad capaz de comprender su problemática particular, sino de una preparación profesional en el manejo de los grupos e instituciones, así como los fundamentos pedagógicos y didácticos que sean flexibles y diversificados acordes con las características de las personas que participan en los procesos educativos (PROIDEA, 1995).

Se necesita sistematizar como parte de un proceso de investigación un cúmulo importante de experiencias educativas, que con base en los distintos escenarios y contextos en los que se actúa se pueda responder con eficacia a las necesidades de las personas adultas en función de su edad, sexo, origen cultural y sus aspiraciones y anhelos.

Es decir, para responder a los desafíos que enfrenta este sector de la sociedad mexicana, no basta con que los educadores de adultos tengan una firme convicción y compromiso de solidaridad social con la población que no cuenta con las herramientas mínimas de la lecto-escritura o que no ha concluido su educación básica (Añorve, 2002).

De igual forma, no basta con que reciban un curso de capacitación que les ayude a comprender la forma en que aprende la población adulta y cómo, mediante algún método, se puede conducir su aprendizaje.

La deserción de las personas adultas de los grupos de aprendizaje, se debe principalmente a la falta de capacidad y formación de los educadores de adultos. No se trata solamente de ofrecer los conocimientos que los estudiantes no

adquirieron, sino que la LEA pretende proporcionar oportunidades de aprendizaje relacionadas con su vida familiar, laboral, comunitaria y de género.

Se requiere por parte de los educadores una actitud indagatoria permanente para convertir aquellos retos que se presenten durante la intervención educativa en temáticas de investigación, esto mediante un proceso de formación que rebase la inmediatez de la práctica educativa misma. Se pretende que los profesionales en el campo de la educación de las personas adultas tengan la formación adecuada para aplicar nuevos enfoques y métodos de la administración de programas y proyectos educativos, así como la evaluación y el seguimiento de los mismos, tomando en cuenta la vinculación de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que se encuentran insertas en este campo educativo.

Igualmente, se requiere el aprovechamiento de las innovaciones en materia de comunicación, dado que el manejo adecuado de la información posee un potencial importante para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población adulta (PROIDEA, 1995).

Tal como se expuso en el Marco de acción de Belém se requiere:

[...] mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos a través de elaborar políticas, además de adoptar medidas para mejorar la contratación, la formación inicial y el empleo, con el fin de garantizar su calidad y estabilidad, teniendo en cuenta el contenido y la metodología de su formación. Las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y abarcar y vincular todos los componentes del aprendizaje y la educación [...] (CONFITEA VI, 2009: 27-29).

Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos, se requiere que el contenido y las modalidades con las que se imparte la enseñanza sean pertinentes, se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que éstos adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades (CONFITEA VI, 2009: 29).

En otras palabras, “es necesario devolver prestigio y confianza social a la educación de adultos” (García-Huidobro, 1994: 38); lo cual se logrará mediante la profesionalización y la formación universitaria de los educadores que se encuentran desempeñando una gran variedad de tareas relacionadas con la educación de las personas adultas.

De ahí la importancia de una licenciatura como la LEA, impartida en la Universidad Pedagógica Nacional desde 1982, que privilegia la consolidación de la identidad profesional de los educadores de personas adultas y se ha formado a lo largo de muchos años, pero ha carecido de reconocimiento social (Añorve, 2002).

La formación de los educadores y educadoras es congruente con los objetivos antes expuestos, en los que se pondera la flexibilidad en el currículo y las metodologías, para que se haga posible la recuperación de las prácticas realizadas y se impulsen nuevas propuestas educativas acordes con las necesidades regionales, locales y nacionales.

Hablamos de un proyecto que diversifica la oferta educativa mediante esta licenciatura, de quienes se encuentran inmersos en el campo, trabajando con adultos, así como los que han concluido su bachillerato, quienes pueden encontrar en la LEA una alternativa educativa de desarrollo profesional.

La Universidad Pedagógica Nacional, responde con esta licenciatura a las necesidades existentes en materia de formación de educadores de adultos, tanto en el Distrito Federal como a nivel nacional, con lo que reconoce la necesidad social concreta y atiende los requerimientos educativos de los adultos (PROIDEA, 1995).

Para lograr esa atención, la LEA considera la intervención de profesionales formados teóricamente y a través de la reflexión sobre su práctica cotidiana, bajo la asesoría de especialistas en el campo, seguida por la vinculación —gracias a la creación de convenios— con instituciones preocupadas por atender el rezago educativo y por mejorar la calidad de vida de los adultos, desde un referente educativo y de formación. El objetivo de esta licenciatura es formar profesionales en el campo de la Educación de Adultos que, mediante la reflexión teórica de sus experiencias, desarrollen las capacidades y habilidades que les permitan interpretar e intervenir en la realidad de los diferentes ámbitos de este campo, con el propósito de diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas pertinentes y de calidad (Añorve, 2002).

Para lograr su objetivo, el aspirante a la licenciatura en Educación de Adultos deberá:

- Contar con disposición para el estudio.
- Tener interés de trabajar en el área de la Educación de Adultos.
- Disposición de tiempo para trabajo en campo.
- Manifestar interés en sistematizar e investigar en el campo de la Educación de Adultos.
- Disposición para el trabajo en grupo (PROIDEA, 1995).

La LEA promueve la formación de un profesional con una visión general del campo, capaz de atender los diversos aspectos y sujetos que lo conforman; esto es, un educador de adultos polifacético que:

- Maneje una perspectiva integral de la educación de adultos, tanto en sus alcances y límites como en las relaciones de los diversos elementos que la conforman.
- Comprenda y analice los procesos educativos en el marco de sus múltiples relaciones con las dimensiones cultural, económica, social y política.
- Vincule la especificidad de la modalidad con las particularidades características del sujeto destinatario.
- Analice y comprenda las determinantes educativas, psicológicas, culturales y de género de los sujetos adultos en situación de aprendizaje.
- Reflexione críticamente sobre su propia práctica profesional.
- Conozca las problemáticas de la educación de personas adultas y las principales corrientes y posturas teóricas que las abordan.
- Conozca la oferta educativa de instituciones públicas y privadas, dirigida a los adultos, así como sus posibilidades de inserción laboral, para el establecimiento de relaciones de cooperación e intercambio.
- Efectúe diagnósticos donde se incorporen tanto el contexto, como el sujeto y sus necesidades de aprendizaje.
- Desarrolle proyectos de intervención educativa, articulados con aspectos socioeconómicos y políticos, en contextos diversificados, tanto en ámbitos macro como micro.
- Conduzca con solvencia profesional el proceso de enseñanza: coordinar grupos, elaborar diagnósticos y planificaciones, evaluar, resolver cuestiones administrativas básicas.
- Genere reformas, innovaciones, propuestas y proyectos alternativos enmarcados en la perspectiva teórico-metodológica de la educación de adultos.
- Participe activa y críticamente en diversos escenarios político educativos que puedan dar respuestas a las necesidades educativas de los sectores con lo que trabajan.
- Observe y compare diversas propuestas teóricas tanto como procesos prácticos, y establezca relaciones de congruencia y factibilidad.

- Manifieste interés constante hacia la indagación e innovación en su campo.
- Integre, con sentido crítico, elementos de investigación aplicada en la sistematización de sus propias prácticas educativas.
- Tenga actitudes y aptitudes apropiadas para participar y coordinar equipos de trabajo y asesoría, con una perspectiva de grupo.
- Diseñe propuestas curriculares acordes a las particularidades de los distintos ámbitos de la educación de adultos (PROIDEA, 1995).

Para lograr el adecuado desempeño de los seminarios que forman parte del mapa curricular (ver apéndice C) de la LEA, se requiere de un docente que:

- Conozca las problemáticas propias de la Educación de Adultos en sus aspectos teóricos y metodológicos.
- Conozca la situación actual de la Educación de Adultos a nivel regional, nacional y latinoamericano.
- Posea un conocimiento riguroso de los contenidos específicos de la asignatura a su cargo.
- Conduzca con solvencia profesional el proceso de enseñanza-aprendizaje: elabore diagnósticos, planificaciones, evaluaciones y coordine grupos de aprendizaje de manera coherente con la propuesta pedagógica de la Licenciatura.
- Establezca vínculos pedagógicos signados por el diálogo y la cooperación, desde la especificidad de su papel de educador.
- Participe de manera activa y cooperativa en equipos de trabajo.
- Reflexione críticamente sobre su propia práctica educativa.
- Participe en investigaciones referentes a la educación de adultos con resultados que apoyen la docencia.
- Participe activamente en espacios político educativos con propuestas capaces de aportar a la satisfacción de las necesidades educativas en el campo de la educación de adultos.
- Aporte a la transformación de las instituciones destinadas a la formación docente.

- Actualice sus conocimientos, de manera permanente, sobre temas relacionados a este campo educativo.
- Participe en proyectos vinculados a la educación de adultos fuera de la Universidad.
- Poseer la formación profesional acorde a las áreas de conocimiento congruentes con el campo de la educación de adultos (grado mínimo de licenciatura) (PROIDEA, 1995).

La licenciatura en Educación de Adultos, en modalidad escolarizada, se propuso por primera vez en 1982, y se consideró un programa de formación “novedoso” en su tipo dentro del sector educativo. Podemos señalar que para el 2010 continúa significando una propuesta “innovadora” dentro de los programas de formación de nivel superior, puesto que aún no existe una institución con una oferta similar en el DF¹³ (Rautenberg, 2009).

La expectativa de la pertinencia de la licenciatura en Educación de Adultos se conserva, toda vez que la propuesta sigue siendo necesaria. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI advierte insistentemente que la llave de acceso al Siglo XXI se encuentra en la educación durante toda la vida: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”. (Delors, 1996). Los encuentros mundiales sobre la Educación de adultos lo confirman cuando se puntualizan los aspectos de la formación y la calidad de los servicios de los agentes educativos.

En México, la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000 también valoró en su momento esta necesidad, y el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 1978), refrenda la factibilidad de ofertas educativas diversas e innovadoras.

¹³ Existe también la licenciatura en el Instituto Veracruzano de Educación Superior, pero tiene como fecha de inicio el 2005.

La LEA inició en el año de 1982 y ha contado con 10 generaciones, en las cuales ha atendido alrededor de 210 estudiantes, de los cuales 15 han recibido el grado de Licenciado en Educación de Adultos (Rautenberg, 2009).

Como menciona Rautenberg (2009), año con año la matrícula se reducía más, ya que a los aspirantes se les exigía una constancia de trabajo que mostrara su adscripción a programas de educación de adultos, lo cual ocasionó que la LEA terminara por cerrarse en varias ocasiones; razón que en conjunto con el mínimo porcentaje de titulados, culminaron con la suspensión de la convocatoria en el año 2008.

La Licenciatura en Educación de Adultos se dedica a los formadores que trabajan con adultos. Además es una licenciatura que desde sus documentos fundacionales ha contemplado la necesidad de integrar a las TIC en los procesos formativos. Ha contado con una evaluación externa pero nunca ha contado con un diagnóstico que le permita reconocer las condiciones reales y las áreas de oportunidad existentes para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Rautenberg, 2009).

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

El futuro ya no es un tiempo que se persiga
Zygmunt Bauman

3.1. METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Para encaminar acciones que subsanen las brechas digitales y los fenómenos de exclusión educativa, Kelley-Salinas (Ministerio de Educación, 2002) menciona que se debe partir de un diagnóstico preciso de la naturaleza y dimensión de la problemática.

Cuando se trata de acciones para mejorar la actividad de la docencia del sistema escolar presencial, es imprescindible partir de un diagnóstico riguroso, que precise las brechas y deficiencias del sistema, que planteen programas de capacitación y actualización del magisterio y se diseñen acciones de carácter compensatorio que prueben los beneficios del uso de las TIC en condiciones adversas, y que a su vez puedan atenuar las brechas y exclusiones más agudas (Ministerio de Educación, 2002: 35-42).

Si bien es cierto que en todas las actividades humanas es importante contar con un diagnóstico como un conocimiento previo de la situación, en el ámbito educativo lo es aún más. Un diagnóstico completo permite el reconocimiento y jerarquización de los problemas del medio donde hay desarrollo profesional, además permite desarrollar habilidades y competencias específicas para ubicar las necesidades y generar las interrogantes pertinentes a ser respondidas a través de un diagnóstico.

Se entiende diagnóstico como el proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación, cuyo resultado facilita la toma de decisiones para intervenir.

Llamamos diagnóstico al “conjunto de signos que permiten reconocer y determinar el carácter de una situación dada, así como explicar sus causas y formular estrategias de acción”. (Sanz, 1997: 3).

El diagnóstico no parte de un problema como tal, sino busca los conflictos que subyacen el campo de interés, en este caso, cómo se articula un grupo de docentes de la comunidad de la UPN y que desarrollan sus actividades en esta institución especializada en educación, y además mantienen su especificidad en una licenciatura que trata la Educación de Adultos, en interacción con las TIC, con la finalidad de comprender cómo ese fenómeno impacta y repercute el curso de una institución educativa. Por ello, se realizó un diagnóstico de tipo exploratorio y descriptivo.

Se utilizó un enfoque cualitativo para el estudio y se centró en los niveles de investigación exploratorio, en el cual el objetivo principal es captar una perspectiva general del problema, (ya que el acceso, uso y apropiación de las TIC es un problema poco estudiado). Y descriptivo, pues tanto Hernández Sampieri (1991: 58-68), como Marquès (1996) establecen que describe la estructura del fenómeno, busca especificar las propiedades importantes de personas o grupos y, principalmente miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En este nivel se seleccionan una serie de cuestiones y se mide cada una de éstas independientemente, para así describir lo que se investiga.

Además, en estos niveles investigativos, de acuerdo con Hernández Sampieri (1991: 77), la realización de un diagnóstico es coherente y se refuerza con las técnicas de recolección de información como son el cuestionario y la entrevista.

El presente estudio se desprende de una investigación de mayor escala llamada: “Acceso, uso y apropiación de TIC entre la planta docente de la UPN-Ajusco”, coordinada por la doctora Luz María Garay Cruz con un grupo de especialistas de la UPN. Ambas investigaciones se relacionan por tener intereses similares de indagación y de marco conceptual; aunque el presente estudio tiene como rasgo particular la profundización en la licenciatura en Educación de Adultos y sus características.

La idea de generar un diagnóstico a partir de dos instrumentos representa un esfuerzo para proveer de indicadores confiables derivados de una investigación empírica. A partir de éstos, es posible identificar las problemáticas y, también los logros alcanzados. Dichos instrumentos fueron elaborados a partir de las tres categorías básicas de la investigación: Acceso, Uso y Apropiación. Para cada instrumento se elaboraron los indicadores *a priori* para dar respuesta a las categorías de primer nivel que le dan sentido a la presente investigación (AUA), además, se hizo con la idea de integrar y complementar los resultados de ambos recursos, que son la computadora e Internet como fuentes de información.

Instrumentos y forma de aplicación

La aportación de este estudio radica en la combinación de los cuestionarios y entrevistas en profundidad, los cuales hacen posible delinear un panorama general del estado en que se encuentra la integración de las TIC dentro de un sector académico de la universidad. Asimismo, el estudio es un esfuerzo para proveer de indicadores confiables, derivados de una investigación empírica, a partir de los cuales se identifiquen las problemáticas y los logros alcanzados hasta el momento.

Igualmente el presente estudio ofrece identificar y describir las condiciones de acceso, el uso y la apropiación de la computadora (con software y aplicaciones) e Internet. Se analizaron específicamente estos recursos debido a que la Universidad Pedagógica Nacional los ofrece a todos sus profesores e investigadores, debido a que son recursos ampliamente conocidos y utilizados en esta institución, aunado a que en la UPN se han realizado grandes inversiones en equipo de cómputo y redes informáticas.

Para elaborar el trabajo empírico y la obtención de datos se emplearon dos instrumentos: cuestionario y entrevistas en profundidad. En la **primera** fase, se empleó un cuestionario recuperado a partir de la investigación mayor mencionada. Reporta los indicadores relacionados con las tres categorías (AUA) como las características del equipo con que cuentan los docentes de la LEA, los tipos de uso y las percepciones sobre el nivel de apropiación en el que los docentes se ubican, además de los datos sobre la situación personal y socioeconómica de los sujetos que integraron la muestra, entre los que podemos mencionar: género, edad, antigüedad, nivel educativo, idiomas, entre otros (Garay, 2006).

Dicho cuestionario (ver apéndice A) consta de 45 reactivos: 10 para los datos demográficos, 23 preguntas de respuesta múltiple, incluidos cuatro cuadros; ocho preguntas cerradas, dicotómicas (sí-no) y una pregunta abierta para la descripción de los programas (*software*) que usan los docentes; además de tres reactivos (39 a-f, 41 a-h y 43 a-f) diseñados como elementos de tipo *Likert*¹⁴ para recuperar la percepción de utilidad que la computadora e Internet tiene para los docentes. Sintetizan las actitudes del docente hacia las TIC y permiten que evalúen en función de un criterio subjetivo, mediante cinco posibles respuestas o niveles de acuerdo o desacuerdo: 1) muy de acuerdo; 2) de acuerdo; 3) indiferente; 4) en desacuerdo; 5) muy en desacuerdo.

¹⁴ Un elemento de tipo *Likert* es una declaración que se le hace a los sujetos para que éstos lo evalúen en función de su criterio subjetivo; generalmente se pide a los sujetos que manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo, normalmente con 5 posibles respuestas o niveles de acuerdo o desacuerdo.

El cuestionario está dividido en cuatro partes: los datos de identificación (reactivo 1 al 10), las categorías de primer nivel: acceso (reactivo 11 al 30), uso (reactivo 31 al 37 y 42) y apropiación (reactivo 38 al 41 y del 43 al 46).

La aplicación del cuestionario a los docentes de la LEA se llevó a cabo en el primer semestre de 2009. La dinámica consistió en entregarles el instrumento en su cubículo de manera individual y concertar una cita para volver por el cuestionario respondido. Se decidió lo anterior con base en la extensión del instrumento (10 páginas) y el tiempo estimado de resolución (de 20 a 25 minutos). Cabe señalar que algunos profesores prefirieron contestarlo de inmediato y en nuestra presencia, para que pudiéramos aclararles dudas que les resultaran sobre las instrucciones de llenado o el lenguaje del instrumento.

Para la **segunda** fase del estudio se aplicó una entrevista en profundidad, mediante la técnica conocida como “bola de nieve” (Frey, Botan y Kreps, 2000: 133). La entrevista, como estrategia cualitativa, hace énfasis en las tres categorías principales del estudio (Acceso-Uso-Apropiación), y tiene como objetivo conocer las opiniones de los docentes, retomar detalles descriptivos de sus procesos personales de uso y apropiación, además de valorar las respuestas que arrojen datos sobre la existencia de una brecha digital; identificar el origen y la evolución de sus procesos de apropiación de las TIC y su vinculación con sus actividades cotidianas (académicas y de docencia), al igual que reforzar o contrastar con los resultados obtenidos en el cuestionario. Con esta idea, las categorías principales son las mismas, para realizar el cruce de datos sobre las TIC.

Se aplicaron preguntas que dieran cuenta de las habilidades informáticas y digitales con la finalidad de reconocer, en específico, los niveles de apropiación que poseen los docentes de la LEA y cómo se manifiestan dichas habilidades en su desarrollo profesional, con el fin de detectar los indicadores específicos de apropiación y su respectiva brecha. Además, a la guía de entrevista se le añadió un indicador específico, que se deseaba explorar a profundidad: el uso de las TIC

en la docencia, con la finalidad de explorar las dimensiones de esta relación TIC-docente.

La entrevista permite retomar las historias de vida, identificar el inicio y la evolución del proceso de incorporación de las TIC a las actividades cotidianas de los docentes de la UPN, y tiene la finalidad de lograr un panorama acerca de las condiciones de infraestructura tecnológica, el uso y la apropiación, en la relación que establecen los docentes con la computadora e Internet.

La guía de entrevista en profundidad (ver apéndice B) constó de 19 reactivos de respuestas abiertas, con la finalidad de ofrecer un espacio para que el docente respondiera libremente a las interrogantes; éstos se dividen en las categorías principales: acceso (1 al 3, 5 y 10), apropiación (4, 6 y 12 al 19) y el reactivo 11 se enfocó en el uso académico y del 7 al 9 para el uso en la docencia.

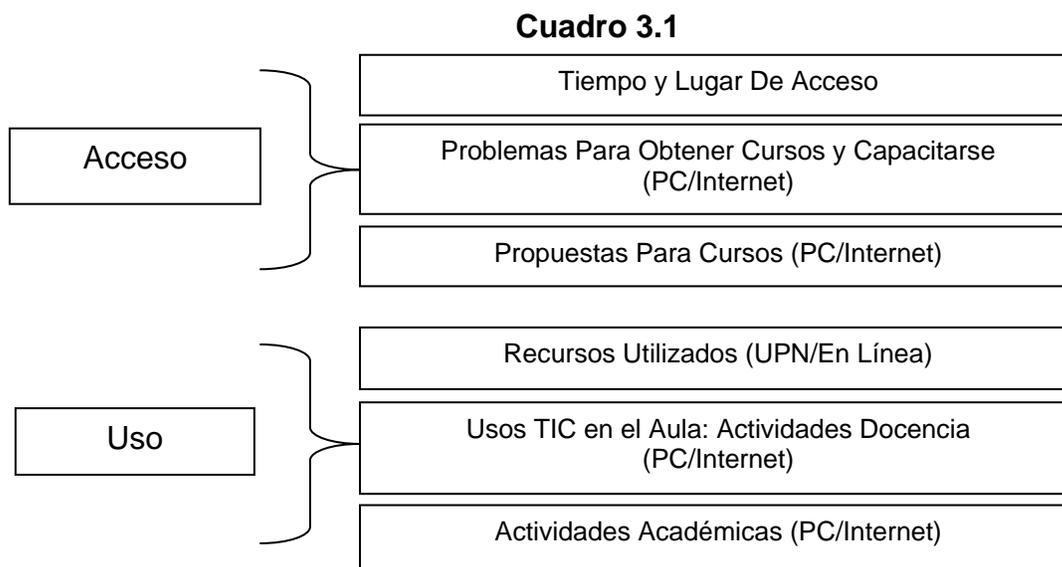
Las entrevistas se realizaron a los docentes de la LEA, quienes habían respondido el cuestionario con anterioridad. La manera de aplicar las entrevistas dependió de la técnica empleada por Crovi (1993), quien la retoma a su vez de Frey, Botan y Kreps, conocida como “bola de nieve”. En ella se hace la analogía entre la manera en que la bola de nieve al descender por una cuesta va incorporando más y más materia, al igual que sucede con la red de participantes agregados a la muestra en esta técnica. A partir de ella, los sujetos participantes refieren a otros individuos, que a su vez remiten a otros y son incluidos igualmente en la muestra.

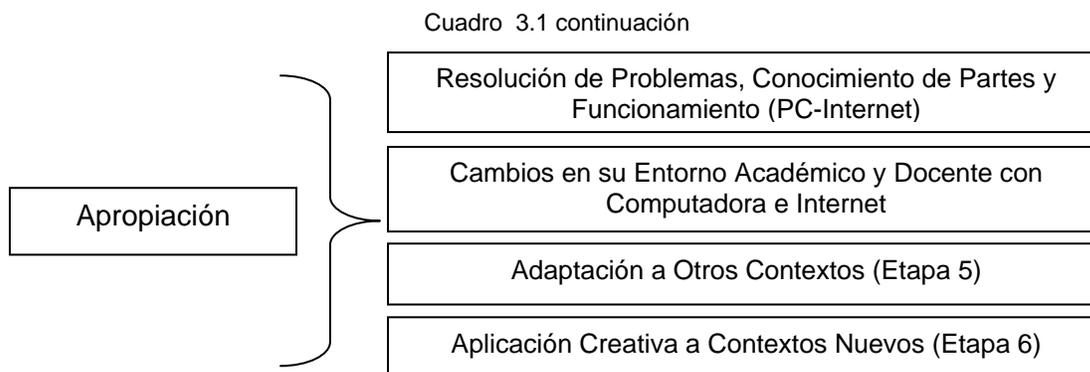
El proceso de aplicación inició con la entrevista a un docente, quien respondió en el cuestionario ubicarse en la etapa 6 de su empleo de las TIC; es decir, se encontraba en un nivel alto de apropiación. Se hizo una cita con ese profesor y, al final de la entrevista él recomendó a un colega a quien consideró apto, desde su punto de vista, para responder a las preguntas que le fueron planteadas.

De esta manera, se aplicaron ocho entrevistas en total, ya que éstas dependieron del agotamiento de opiniones y de la reiteración de la información. Cuando se tornaba repetitiva y no agregaba datos u opiniones nuevas se consideró oportuno concluir con ellas.

Dichas entrevistas fueron realizadas de manera individual en el cubículo del docente entrevistado y grabadas en audio, en formato MP3; se prefirió hacerlo de este modo, en vez de videograbar la entrevista, porque este último recurso suele poner nervioso al entrevistado y esto podría afectar el proceso natural de la charla. Cabe señalar que las preguntas no se aplicaron en el estricto orden de la guía, sino que se tomaba en cuenta la respuesta previa del docente.

La concentración de los datos de las ocho entrevistas se hizo en una matriz en la que se integraron las categorías de primer nivel: acceso, uso, uso en docencia y apropiación, y los indicadores de segundo nivel, respectivos a cada una de las categorías principales, con lo que el resultado fue el siguiente cuadro:





Cuadro 3.1. Concentración de datos de las entrevistas. Fuente: elaborado por la autora a partir del instrumento aplicado para la recolección de datos (entrevistas).

Sujetos

Las tendencias actuales de investigación en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, según describe Briones (2008), están centradas en el papel del alumno y la relación con sus procesos de aprendizaje, desde la psicología y la pedagogía, como los elementos básicos alrededor de los cuales deben girar los modelos pedagógicos creados por las instituciones educativas de educación superior.

Para este estudio, de acuerdo con Crovi (1993), el cierre del enfoque de la investigación de TIC y Educación únicamente a los alumnos, puede llevar a reducir la visión sobre el otro sujeto inmerso dentro del proceso educativo: el docente; razón por la que este estudio se enfoca en trabajar con los docentes. Esta idea implica repensar la formación y el rol de los profesores como los sujetos centrales para el proceso educativo, pues en ellos radican las posibilidades de éxito o fracaso de la puesta en marcha y operación de proyectos educativos, que incluyen el uso de las tecnologías.

Para este estudio, se recuperó una muestra de 25 docentes que impartieran clases en la LEA, la cual tiene como misión la formación de formadores. La importancia de recuperar a este grupo de docentes, radica en que los estudiantes

a quienes enseñan, trabajan y trabajarán en un futuro con sujetos que no son nativos digitales¹⁵ que enfrentarán problemas frente al acceso, uso y apropiación de las TIC.

Otro requisito fue que los docentes trabajaran en la institución tiempo completo o medio tiempo, por ser los académicos con mayor permanencia y presencia en la universidad. No se consideró a los profesores de asignatura ya que por su movilidad constituyen un universo diferente. Sus actividades profesionales se desarrollan fuera de la UPN, y su acceso, uso y apropiación de las TIC responde a otras dinámicas; sin embargo, consideramos que es un universo importante que debe ser explorado debido a las particularidades que presenta.

La muestra es de 21 profesores, ya que de los 25 docentes de la LEA, cuatro de ellos no participaron en el estudio: uno manifestó abiertamente que no lo deseaba, otro mencionó no hacerlo por encontrarse en trámites de su jubilación; y dos más quedaron fuera del estudio pues accedieron a participar y recibieron el cuestionario, pero no lo devolvieron resuelto para la fecha programada.

Escenario

El acercamiento al objeto de estudio es fundamental para lograr los objetivos de la investigación, así que ésta se propone analizar a profundidad el papel del docente frente a las TIC en una institución educativa de nivel superior.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, como ya mencionamos; primero, porque este estudio se desprende de otra investigación con la que comparte intereses de indagación y marco conceptual: “Acceso, uso y

¹⁵ Según Prensky, M. (2001), “nativo digital” es aquel que nació cuando ya existía la tecnología digital. La tecnología digital comenzó a desarrollarse con fuerza en 1978, por lo tanto, se considera que los que nacieron después de 1979 y tuvieron a su alcance en el hogar establecimientos de estudio y de recreación, computadoras o celulares pueden considerarse nativos digitales.

apropiación de Tecnologías de Información y Comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco” (Garay, 2006), la cual se elaboró en la misma institución.

Segundo, la unidad Ajusco de la UPN es una institución educativa en donde no se ha llevado a cabo una investigación empírica como la que se ha planteado. Se reveló que al interior, la universidad carece de los datos empíricos sobre el tema que permitieran orientar decisiones en lo referente a la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la comunidad académica.

Tercero, la UPN se caracteriza por ser una universidad temática especializada en educación, así que el estudio permite recuperar la importancia de los perfiles docentes dedicados a la formación de formadores, situación que puede aportar algunos elementos valiosos a la investigación.

Cuarto, a partir de la revisión de la Gaceta UPN (Números 23 al 33), surgió como un dato recurrente que la UPN ha tenido importantes inversiones en equipos computacionales y recursos de redes informáticas, además de cursos para los docentes en las mismas temáticas, con miras a la inclusión de las TIC en la universidad. Con base en lo anterior podemos afirmar que la UPN presenta características deseables para ser estudiadas.

3.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En este apartado se presentarán los resultados del estudio a partir de los datos obtenidos de ambos instrumentos: el cuestionario y las entrevistas a profundidad. El primer apartado inicia con la descripción de los resultados obtenidos del cuestionario y se presentan en el orden del instrumento: datos generales, acceso, uso y apropiación. El segundo apartado muestra los resultados de las entrevistas a profundidad; el orden de presentación de éstos resultados, para una mejor

exposición de los datos, se recupera en función de los indicadores del cuadro 4, que se ubica en el apartado de Metodología (ver p. 129).

3.2.1. DATOS GENERALES

En cuanto a los resultados obtenidos del cuestionario recuperado de la muestra de 21 docentes, podemos identificar entre las características de nuestros sujetos que nuestro estudio contó con la participación de cinco hombres y 16 mujeres, cuyas edades van desde los 34 hasta los 59 años de edad. Nueve docentes del estudio, se encuentran entre los 50 a 59 años; dos de 34 a 39; seis de 45 a 49 y cuatro no contestaron.

El tipo de nombramiento de la mayoría de los docentes que participaron en el estudio es de base con 14 menciones; dos cubren un interinato ilimitado; uno interinato limitado; y cuatro no respondieron. Nueve de los docentes tiene una contratación de tiempo completo, los 12 restantes no dieron respuesta.

La antigüedad de los docentes en la UPN va desde un año cumplido hasta 29 años de servicio. Ocho de ellos tienen de uno a 10 años; dos de 14 a 19; siete de 20 a 29; y cuatro no dieron respuesta.

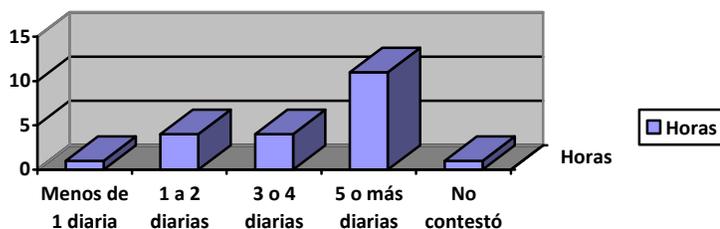
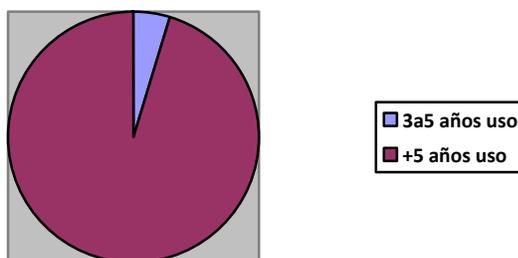
Los grados de estudio de nuestros participantes muestran cuatro licenciaturas, dos especialidades, 12 maestrías y tres doctorados. Sobre estudios en curso, cuatro mencionan que están realizando una Maestría; cuatro un Doctorado; y 13 ninguno.

En cuanto a los idiomas, 13 reportan la comprensión lectora: nueve manejan una lengua, y cuatro reportan dos; 12 de ellos hablan inglés, cuatro, francés; y uno, portugués. Diez reportan tener la posesión de idioma extranjero, de

los cuales seis refieren el dominio de un idioma y cuatro, dos; siete mencionan dominar inglés; cinco, francés; y dos, alemán.

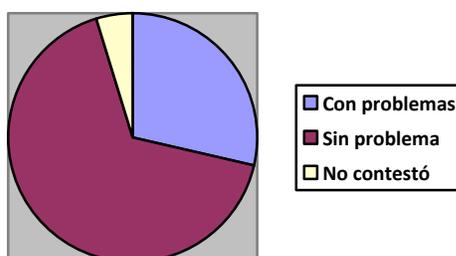
3.2.2. ACCESO

Como hemos mencionado previamente, la categoría de acceso, nos permite develar las relaciones de los docentes de la LEA en su vinculación con la computadora e Internet. En el primer acercamiento sabemos que los docentes de la LEA, en su mayoría (20 casos de 21), llevan más de cinco años de usar la computadora, lo cual nos habla de que es un recurso ampliamente conocido entre la planta docente. En 11 menciones han reportado que utilizan la computadora al menos cinco horas diarias o más, lo que permite anticipar que quizás las condiciones de acceso para los docentes de la LEA pueden considerarse óptimas.



Trece menciones a la universidad como el lugar de uso más frecuente de los participantes, nos revela la importancia del espacio de trabajo como un lugar motivador para el docente hacia las tecnologías. Cabe resaltar que 19 docentes dijeron tener acceso y utilizar la computadora en la UPN, de los cuales 18 la utilizan en su cubículo individual, lo que nos permite entender que, en su mayoría, los docentes cuentan con un espacio propio que les garantiza el acceso al equipo tecnológico.

La mayoría de los profesores (14 menciones) no reportaron ningún problema con los equipos, sin embargo, seis manifestaron inconformidad con el funcionamiento de las computadoras.



Las causas por las que los docentes no utilizan la computadora, se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2

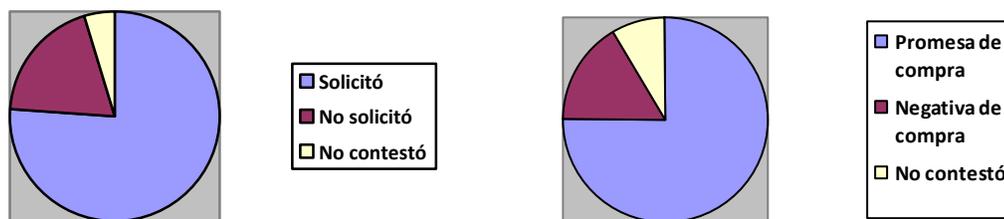
Razones de no uso	Menciones
No tengo asignado equipo	(4)
No hay el <i>hardware</i> que requiero	(1)
No existen los periféricos que requiero: escáner, impresora, lector DVD, cámara <i>web</i> , etcétera.	(2)
No puedo imprimir	(3)
Falta de comodidad y tranquilidad para trabajar	(2)
Falta de tiempo	(1)

La velocidad para bajar información de Internet es lenta	(3)
La velocidad para subir información a Internet es lenta	(1)

Cuadro 3.2. Razones de no uso de computadora. Fuente: Elaborado por la autora a partir del instrumento aplicado para la recolección de datos (cuestionario).

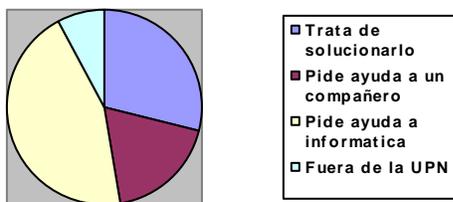
Si recordamos que acceso se refiere a contar con la infraestructura necesaria para garantizar a todos los usuarios el acceso a las tecnologías, reconocemos que entre los docentes de la LEA no se cumple totalmente con esta premisa. Sin embargo, el porcentaje de docentes insatisfechos representa la cuarta parte del total de los participantes, lo cual es un número bajo en comparación con el total de docentes.

Siguiendo con el acceso, 16 de los 21 docentes reportan haber recibido respuesta a la solicitud que hicieron al área de informática de la UPN. Esos mismos 16 profesores opinaron que tienen acceso a los programas que requieren. A más de la mitad (9 casos de 16) les prometieron comprar equipo; y 13 docentes lo recibieron en menos de un mes. Cabe señalar que los profesores reportaron que cuentan con un lugar al menos dentro de la UPN para acceder a la computadora con conexión a Internet; lo que refuerza la idea de que la UPN trata de garantizar el acceso a los docentes, así como un lugar dentro del campus con conexión a internet.

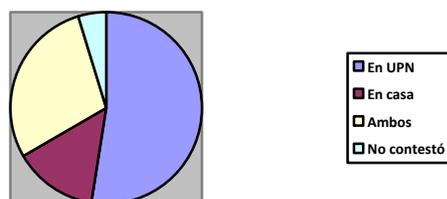


Para solucionar las descomposturas de su computadora, 17 docentes piden el servicio al área de informática; siete piden apoyo a algún compañero; y tres buscan un lugar fuera de la universidad para resolverlo. Aquí resalta como fundamental el apoyo que les ofrece el área de informática; por el otro lado, 11 de

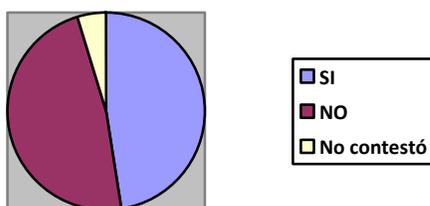
ellos tratan de solucionar el problema, lo que representa la iniciativa que el docente tiene para tratar de resolver los conflictos relacionados con su equipo.



Cabe mencionar que la totalidad de docentes reconocieron que en la UPN no existe restricción de tiempo en el uso de la computadora ni restricciones en cuanto a los contenidos de Internet. Esto se refleja en las respuestas de los profesores encuestados, ya que 11 de ellos reportaron a la UPN como el lugar donde más usan su computadora.

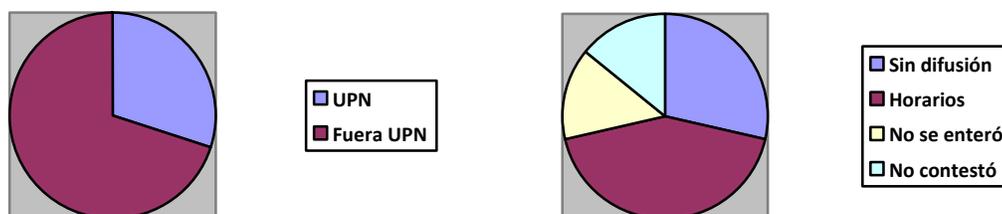


Los resultados respecto a los cursos de capacitación para computación e Internet no mantienen la misma proporción que las respuestas anteriores. La proporción se encuentra dividida, pues la mitad de docentes han tomado algún curso y la mitad no han tomado ningún curso para usar la computadora e Internet.

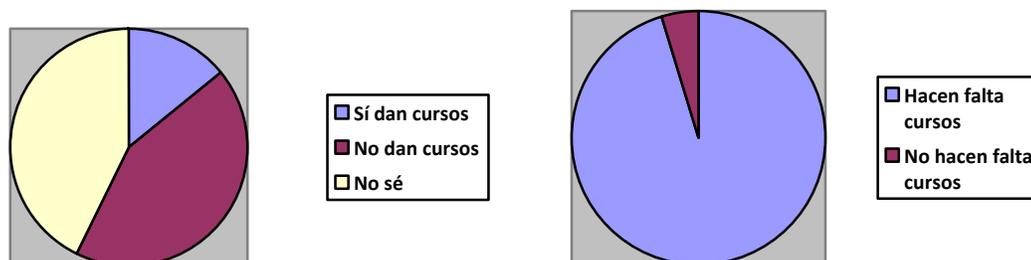


De los que sí han tomado cursos, tres lo han hecho en la UPN y siete fuera de la universidad. Las razones mencionadas por las que no tomaron los cursos en

la UPN fueron la incompatibilidad de horarios clase con sus horarios laborales, así como la falta de difusión de los mismos, por lo cual no se enteraron a tiempo.



Solamente tres docentes sabían que la UPN organiza cursos en su área de trabajo; nueve ignoraban si hacen cursos; y nueve afirmaron que la UPN no organiza cursos de este tipo. Con lo que podemos reconocer que la capacitación respecto al uso de la computadora e Internet no está en el nivel deseable, y no ha ofrecido a los docentes lo necesario para facilitarles el acceso a las TIC. Lo anterior se reporta a partir de que 20 docentes consideran que hacen falta cursos de actualización en materia de cómputo para ellos y para su área de trabajo.



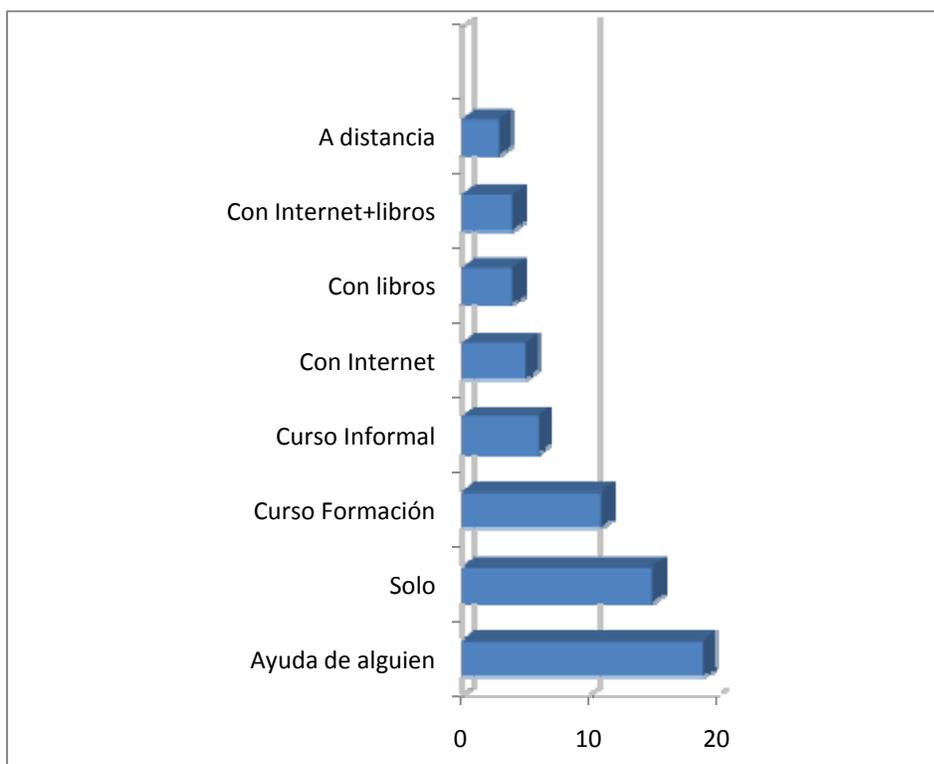
Cabe resaltar que algunos de los docentes reconocieron que la UPN ofrece cursos dirigidos a los académicos, los consideran de buena calidad y piensan que brindan una amplia oferta de ellos.

Con respecto a la manera en que los docentes han obtenido el conocimiento que poseen sobre la computadora e Internet, la mayoría de los docentes (19 menciones) han obtenido el aprendizaje que tienen sobre la computadora gracias a la enseñanza informal de otras personas; 15 refieren un

proceso de exploración individual; y 11 de ellos mediante cursos como parte de su formación profesional.

Los docentes en su mayoría se interesan por conocer el equipo, manifiestan estar convencidos de la necesidad y la pertinencia de las TIC, han decidido adoptarlas en sus actividades y confirman esta decisión de usarlas.

La mayoría de profesores manifiestan tener la necesidad de alfabetizarse tecnológicamente en un nivel técnico, desean saber usar los programas que necesitan para sus fines. Un gran porcentaje no quiere recurrir a apoyos como el mismo Internet, los libros o los cursos a distancia para aprender. La estrategia de auto-aprendizaje capta a 13 de los docentes y los cursos a distancia, con tres menciones, son la alternativa menos solicitada. Asimismo, seis profesores han aprendido gracias a los cursos que han tomado de manera informal y fuera de su formación profesional.



3.2.3. USO

El uso es la categoría más relevante de todas, pues se consideró que además de ser un nivel de análisis, es una lupa en la que podemos observar los aspectos sociales por excelencia dentro de la labor del docente en el aula.

Desde la perspectiva sociocultural, el uso, permite romper con el determinismo aquel en el que se cree que simplemente con una computadora en el aula se puede lograr “mejor aprendizaje”. El uso otorga libertad al docente, gracias al uso podemos ver reflejado el concepto que éste tenga de las TIC, si es que las mira como un producto social, si aparecen ante él como el resultado de una vinculación e interacción entre individuos. El uso permite comprender la mediación que el docente es capaz de lograr con las TIC como una construcción que le haga sentido, sea propia y signifique algo para él, desde su referente espacio-temporal. El uso aleja al individuo de ser un autómata al utilizar las máquinas, le ofrece la posibilidad de romper con el objetivo establecido para la tecnología y le brinda la opción de transformar cualquier producto en un artículo educativo, sin importar que no haya sido creado con ese fin.

La categoría uso nos permite identificar la relación que se establece entre el usuario y lo tecnológico, identificados a través de fases, o etapas sucesivas por las que transita el docente en la integración de las TIC.

Así tenemos que en cuanto a los programas más usados, 18 docentes mencionaron los procesadores de texto y aquellos para desarrollar presentaciones y gráficos, lo que nos permite asegurar, según García-Valcárcel y González (s./f.), que el uso del *software* por parte de los profesores de la LEA responde a sus prácticas de clase y actividades de producción académica.

Los programas menos usados son los destinados para manejar bases de datos y los de diseño gráfico, con cuatro menciones cada uno; y los lenguajes de programación, con tres menciones solamente. Los que aparecieron con una sola mención fueron los programas de edición, *SPSS*¹⁶, *Clic*¹⁷, *Mindmanager*¹⁸, los programas de diseño asistido por computadora (CAD)¹⁹ y las plataformas²⁰. Consideramos relevante mencionarlo, pues éstos son programas creados como *software* educativo o que pueden ser aplicados en las actividades educativas, por lo que su falta de uso puede deberse, como menciona García-Valcárcel y González (s.f.), a que carecen de algunas habilidades en cuanto a la creación de productos, es decir, requieren un tipo de uso que desarrolle la creatividad y, en los programas, formas de uso que no han sido desplegadas por parte de los docentes de la LEA.

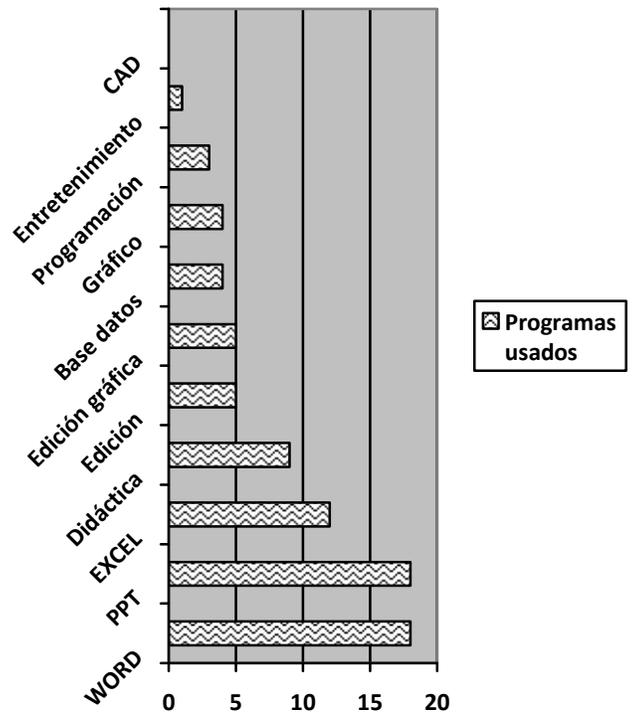
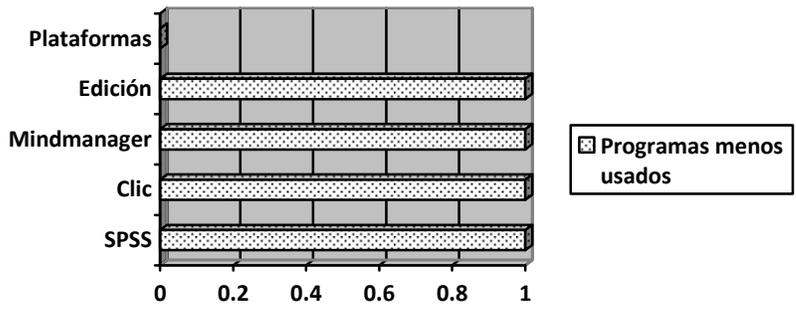
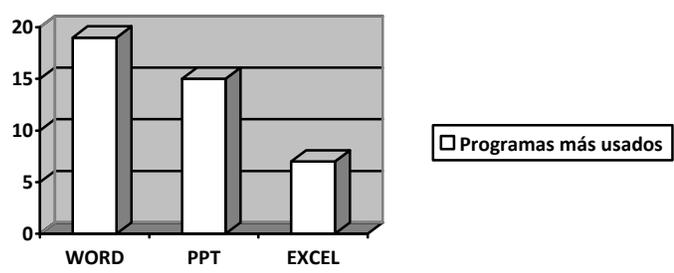
¹⁶ *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado.

¹⁷ *Clic* es una aplicación para el desarrollo de numerosas actividades educativas multimedia en el entorno *Windows*. Es gratuito y en su página *web* oficial se puede descargar. Es un programa para crear o usar aplicaciones para el aula. Permite crear distintos tipos de actividades como: rompecabezas, asociaciones, sopas de letras, crucigramas, actividades de identificación, de exploración, de respuesta escrita que pueden contener texto, gráficos, sonidos y otros recursos multimedia. También es posible encadenar grupos de actividades en paquetes para que se realicen secuencialmente.

¹⁸ *Mindmanager* es un *software* libre desarrollado por *Mindjet* para la elaboración de mapas mentales. Su utilidad fundamental radica en las facilidades que ofrece para la construcción de esquemas de planteamiento y solución de problemas de información. Posibilita la creación de una vista panorámica de los pasos a seguir, de la ruta que debe cumplirse para resolver un problema, los objetivos perseguidos y los resultados finales que deben obtenerse al concluir una investigación. Los mapas ofrecen una visión general sobre el contenido del problema de información, así como sus proyecciones y estrategias de búsqueda de información. Facilitar la comprensión del contenido expuesto permite una mejor organización del trabajo.

¹⁹ El diseño asistido por computadora, más conocido por sus siglas en inglés *CAD (Computer Aided Design)*, consiste en el uso de un amplio rango de herramientas computacionales que asisten a ingenieros, arquitectos y a otros profesionales del diseño en sus actividades. Los paquetes actuales varían desde aplicaciones basadas en vectores y sistemas de dibujo en dos dimensiones (2D) hasta modeladores en tres dimensiones (3D), a través del uso de modeladores de sólidos y superficies paramétricas. Se trata básicamente de una base de datos de entidades geométricas (puntos, líneas, arcos, etcétera.) con la que se puede operar a través de una interfaz gráfica. Permite diseñar en dos o tres dimensiones mediante geometría alámbrica, esto es, puntos, líneas, arcos, *splines*, superficies y sólidos para obtener un modelo numérico de un objeto o conjunto de ellos. La base de datos asocia a cada entidad una serie de propiedades como color, capa, estilo de línea, nombre, definición geométrica, etcétera, que permiten manejar la información de forma lógica. Además pueden asociarse a las entidades o conjuntos de éstas, otro tipo de propiedades como el coste, material, etcétera, que permiten enlazar el CAD a los sistemas de gestión y producción.

²⁰ La aplicación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se han visto plasmados en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje o EVEA. Los EVEA, se apoyan en sistemas informáticos que suelen basarse en el protocolo *world wide web*, incluyen herramientas adaptadas a las necesidades de la institución para la que se desarrollan o adaptan. Estos sistemas reciben el nombre de plataformas y actualmente algunas de ellas están estandarizadas (aunque permiten la adaptación a situaciones concretas), mientras que otras son completamente personalizadas. Las plataformas estandarizadas disponibles en la red son: *Claroline*, *Moodle*, *Teleduc*, *Ilias*, *Ganesh*, *Fle3*, entre otras.



De este modo, de acuerdo con los resultados de los usos desde las seis áreas de conocimiento para el uso de TIC, (García-Valcárcel y González, s.f.), específicamente en el aprendizaje, podemos identificar que los docentes de la LEA han avanzado en tres áreas: en el uso y manejo de tecnología, pues reconocen la computadora e Internet y lo tienen como un elemento presente en sus actividades académicas; hacen uso de aplicaciones básicas (correo electrónico, buscadores) y de programas para hacer presentaciones y publicaciones (*Word* y *Power Point*).

Los docentes han explorado como recursos las posibilidades de las páginas *Web* (16 menciones); los portales institucionales, 12 menciones; las revistas especializadas, 13 menciones; y el correo electrónico, 15 menciones. Los recursos que más utilizan en sus clases, para conseguir información son: las páginas web (16 menciones), las revistas especializadas en línea (13 menciones) y los portales institucionales (12 menciones).

Sobre el uso de Internet, los docentes mencionan utilizarlo en tres momentos durante su jornada laboral: antes del inicio de sus clases, para planear las mismas y conseguir información. El segundo momento es durante la clase y es el momento en que menos emplean Internet; la mitad de las menciones lo utilizan para presentar contenidos de fuentes confiables como revistas electrónicas y portales identificados. El tercer momento es fuera del aula y ahí emplean el correo electrónico para mantenerse en comunicación constante con los estudiantes, y es el uso que hacen los docentes en su mayoría (15 ocasiones).

En síntesis, los docentes presentan la capacidad de explorar las TIC, desarrollan habilidades de nivel instrumental o técnico y han perfeccionado sus habilidades personales para incorporar a las TIC en algunas prácticas de clase, específicamente para:

- Conseguir información para preparar sus clases.

- Presentar contenidos a los estudiantes.
- Mantener la comunicación con sus estudiantes.
- Mandar tareas a los estudiantes.

3.2.4. APROPIACIÓN

Para determinar si existe apropiación por parte de los docentes de la LEA frente a la computadora e Internet, es necesario identificar si el individuo logra una incorporación plena de estas herramientas en sus labores académicas; si presenta independencia y autodeterminación frente a la tecnología que le implique libertad en sus capacidades para resolver problemas propios y colectivos. También debemos identificar si el docente es independiente y decide sobre las TIC y si genera nuevos conocimientos que puedan transformar su realidad laboral.

Es posible que para poder resolver los problemas propios y de grupo que surgen con respecto a la computadora e Internet, los docentes deben identificar las características físicas de la computadora (*hardware*) y de los equipos periféricos (escáner e impresora). Sobre ello podemos decir que los docentes reconocen en su mayoría los componentes de *hardware* de la computadora. La memoria RAM y el disco duro fueron mencionados en 15 ocasiones, y más de la mitad de los participantes reconocen los periféricos como la impresora.

A partir del reactivo 39 del cuestionario aparece una serie de reactivos que recuperan la percepción de los docentes en su papel como usuarios y la repercusión de las TIC en sus actividades cotidianas. Con estos datos se pudo reconocer si existe apropiación por parte de los docentes y en qué nivel se encuentra.

Se obtuvo que la mayoría de los docentes se reconocen a ellos mismos en una etapa en la que logran diversificar el uso de la computadora e Internet para obtener mejores beneficios y buscan mejores formas de sacarle provecho a la tecnología. Este nivel implica haber logrado previamente tener conciencia de la existencia de las TIC; haber aprendido, entendido y aplicado los procesos de la computadora; una familiaridad y confianza; además de una capacidad de adaptarla a otros contextos; es decir, implica haber pasado cinco etapas previas.

En el siguiente cuadro podemos notar los niveles que les fueron cuestionados y la respuesta que se obtuvo de ellos. Vemos que ninguno se considera dentro de los primeros tres niveles; parten de tener un uso mínimo de la computadora.

Cuadro 3.3

Etapas de apropiación	Computadora	Internet
1. Tengo poco o ningún conocimiento en el uso de la computadora y no estoy haciendo nada para capacitarme.	0	0
2. Estoy buscando o adquiriendo información acerca del uso de la computadora.	0	0
3. Me estoy preparando para usar por primera vez la computadora.	0	0
4. Me enfoco al uso cotidiano de la computadora, sin mayor reflexión. Sólo uso lo mínimo que requiero de la computadora.	1	1
5. Me siento seguro al usar la computadora. Sin embargo, no intento mejorar su uso.	4	3
6. Diversifico el uso de la computadora para obtener mejores beneficios. Estoy buscando mejores formas de sacar provecho de la computadora.	9	9

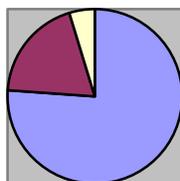
Cuadro 3.3 (continuación)

7. Estoy combinando mis propios esfuerzos con los de otros académicos para mejorar el uso de la computadora.	2	3
8. Reevalúo el uso de la computadora, busco alternativas de uso. Localizo las novedades continuamente y las incorporo a mi actividad.	4	4
No contestó	1	1
Total	21	21

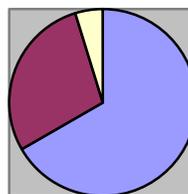
Cuadro 3.3. Etapas de apropiación. Fuente: Elaborado por la autora a partir del instrumento aplicado para la recolección de datos (cuestionario).

Las etapas de apropiación permiten reconocer la percepción que tiene el docente frente a la tecnología y, a partir de ella, reconocer si está impactando en él y en las actividades que desarrolla de manera cotidiana. La percepción de los docentes respecto a la computadora e Internet se recuperó en los puntos: “La computadora es útil en la labor académica”, de los cuales 16 dijeron estuvieron en la categoría de “muy de acuerdo”; cuatro “de acuerdo”; ningún “indiferente, ni en desacuerdo, ni muy en desacuerdo”; y uno no contestó.

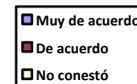
Respecto a la cuestión “Internet es útil para la labor académica”, 14 dijeron estar “muy de acuerdo”; seis, “de acuerdo”; ningún “indiferente”, ni “en desacuerdo”, ni “muy en desacuerdo”; y uno no respondió.



39a

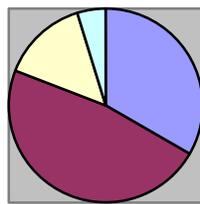


39b

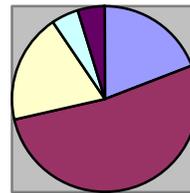


En la cuestión “Soy capaz de nombrar las partes de la computadora”, siete docentes opinaron estar “muy de acuerdo”; 10 “de acuerdo”; tres “indiferentes”; ninguno “en desacuerdo”, ni “muy en desacuerdo”; y uno no contestó.

“Cuando mis compañeros hablan de la computadora, son capaces de utilizar el nombre de sus componentes”; cuatro opinaron estar “muy de acuerdo”; 11 “de acuerdo”; cuatro, “indiferente”; uno, “en desacuerdo”; ninguno “muy en desacuerdo”; y uno no contestó.



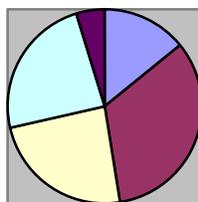
41a



41b

“Cuando un experto habla de la computadora comprendo todo lo que dice”, tres, “muy de acuerdo”; siete, “de acuerdo”; cinco, “indiferente”; cinco, “en desacuerdo”; ningún, “muy en desacuerdo”; y uno no respondió.

“Soy capaz de explicar el funcionamiento de una computadora”; dos, “muy de acuerdo”; siete, “de acuerdo”; tres, “indiferente”; seis, “en desacuerdo”; dos, “muy en desacuerdo”; y uno no contestó.



41c

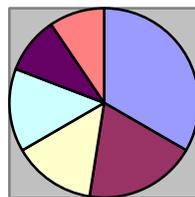


41d

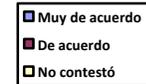
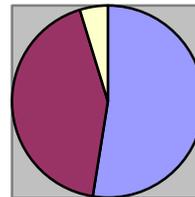
“Puedo solicitar al Área Académica o a la Subdirección de Informática programas específicos para mi labor”; siete dijeron “muy de acuerdo”; cuatro, “de

acuerdo”; tres, “indiferente”; tres, “en desacuerdo”; dos, “muy en desacuerdo”; y dos no contestaron.

“Uso la computadora de acuerdo con mis necesidades académicas”; 11 dijeron “muy de acuerdo”; nueve, “de acuerdo”, ningún “indiferente”, “ni en desacuerdo”, “ni muy en desacuerdo”; y uno no contestó.



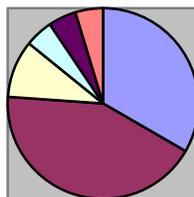
41e



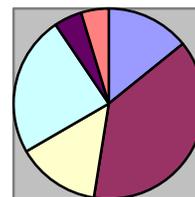
41f

“Soy capaz de usar distintos programas para diferentes propósitos”; siete, “muy de acuerdo”; nueve, “de acuerdo”; dos, “indiferente”; uno, “en desacuerdo”; uno, “muy en desacuerdo”; y uno no contestó.

“Soy capaz de usar un nuevo programa sin necesidad de tomar un curso”; tres, “muy de acuerdo”; ocho, “de acuerdo”; tres, “indiferente”; cinco, “en desacuerdo”; uno, “muy en desacuerdo”; y uno no contestó.



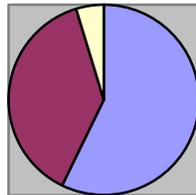
41g



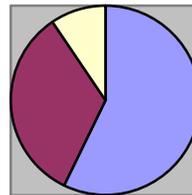
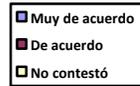
41h

“El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a hacer mi trabajo más rápido”; 12, “muy de acuerdo”; ocho, “de acuerdo”; ningún, “indiferente”, ni “en desacuerdo”, ni “muy en desacuerdo”; y uno no respondió.

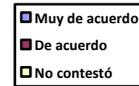
“El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a hacer mi trabajo más fácil”; 12, “muy de acuerdo”; siete, “de acuerdo”; ningún, “indiferente”, ni “en desacuerdo”, ni “muy en desacuerdo”; y dos no contestaron.



43c

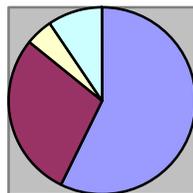


43d

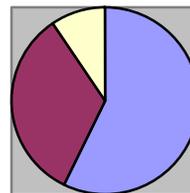


“El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a mejorar la calidad de mi trabajo”; 12, “muy de acuerdo”; seis, “de acuerdo”; un “indiferente”; ningún “en desacuerdo”, ni “muy en desacuerdo”; y dos no contestaron.

“El uso de la computadora ha contribuido a diversificar mi desempeño profesional”; doce, “muy de acuerdo”, siete, “de acuerdo”; ningún “indiferente”, ningún “en desacuerdo”, ni “muy en desacuerdo”; y dos no contestaron.



43e

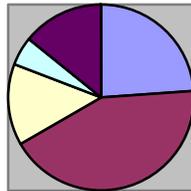


43f



“El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a mejorar mi remuneración económica”; cinco, “muy de acuerdo”; cero, “de acuerdo”; nueve, “indiferente”; tres, “en desacuerdo”; uno, “muy en desacuerdo”; y tres no contestaron.

“El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a mejorar mi nombramiento”; cinco, “muy de acuerdo”; dos, “de acuerdo”; siete, “indiferente”; dos, “en desacuerdo”; tres, “muy en desacuerdo”; y dos no respondieron.



43a

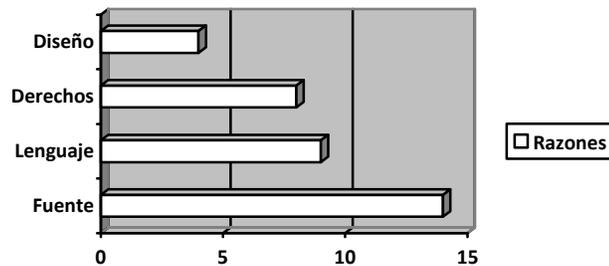
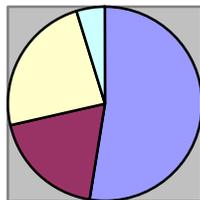


43b



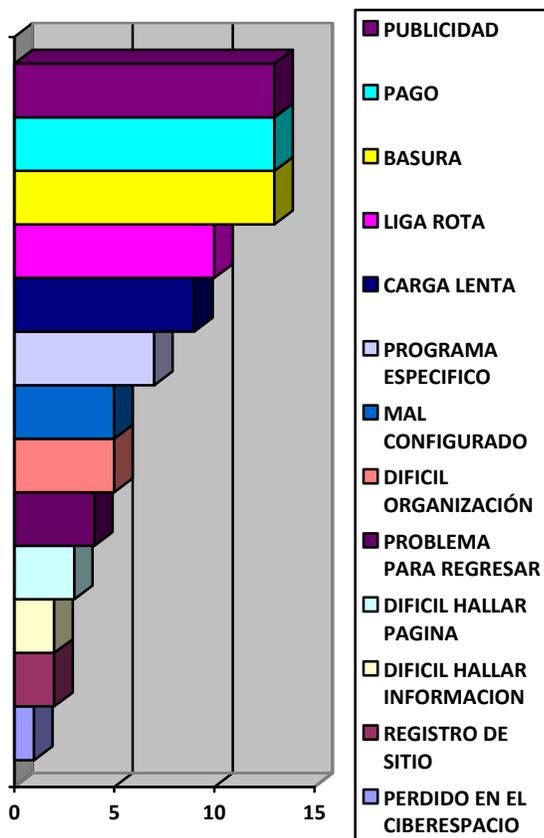
Recuperando del estudio las percepciones de los docentes, encontramos que más de la mitad consideran útiles la computadora e internet para sus actividades académicas; que mejoran la calidad, rapidez y facilidad del trabajo.

La mayoría de ellos comprenden el lenguaje y funcionamiento de las computadoras, son capaces de solicitar equipo al área encargada de la compra y consideran que les ha ofrecido diversificación en lo profesional. Sobre la información de Internet, los docentes la consideran confiable (11 menciones) y las razones son: por provenir de un emisor reconocido (14 de ellos); el poseer un lenguaje académico (9 menciones); por tener derechos reservados (8 menciones); y porque la página está bien diseñada (cuatro menciones).



Las principales problemáticas que encuentran los docentes al navegar en Internet están relacionadas con los sitios de paga, la excesiva publicidad y el exceso de la información basura, cada uno reportado con 13 menciones.

A continuación presentamos el cuadro completo con los problemas reportados por los docentes respecto al uso de Internet:



Con respecto a las percepciones, la mayoría de docentes no consideran que la computadora e Internet hayan contribuido a mejorar su situación laboral; son indiferentes ante el incremento en el salario o alguna compensación económica o la movilidad en cuanto a su nombramiento.

Para concluir esta parte, los resultados demuestran una incipiente apropiación de la computadora e Internet por parte de los docentes de la LEA, pues reportan logros en la incorporación en sus labores académicas. La actitud de la mayoría de los académicos manifiesta independencia y autodeterminación ante las TIC, pues reportan no tener presión de parte de la institución o de sus

superiores para usarlas. Otra ventaja mencionada es que los contenidos de Internet, además, pueden ser revisados y trabajados por ellos con total libertad, han mejorado sus capacidades autodidactas y de resolución de problemas. El estudio identificó que los docentes son los que deciden los tiempos, lugares y condiciones para acceder a la computadora e Internet.

3.3. DIÁLOGO EN PROFUNDIDAD CON LOS DOCENTES DE LA LEA

En este apartado se tratarán los resultados desde el instrumento de las entrevistas en profundidad, de las tres categorías (Acceso-Uso-Apropiación), como se había mencionado anteriormente aparecen en el orden del cuadro 3.1 (ver p. 129) del apartado de Metodología, con la intención de profundizar en los indicadores de las categorías principales. Las entrevistas realizadas a los docentes tuvieron la finalidad de profundización en los rubros que el cuestionario no podía proporcionar, asuntos son fundamentales para este estudio, como recuperar los usos de TIC en actividades académicas y reconocer el nivel de apropiación en que se encuentran los docentes frente a la tecnología.

3.3.1. DATOS GENERALES DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Cuadro 3.4

Sujeto	Sexo	Edad	Nombra- miento	Grado de estudio	Grado en curso	Años de servicio	Idioma posesión	Idioma lectura
1	M	52	Base	Maestría	Doctorado	7	---	Inglés
2	F	---	Base	Maestría	Ninguno	28	Inglés Francés	---
3	M	52	Base	Maestría	Ninguno	20	---	Inglés Portugués
4	F	34	Interino	Maestría	Doctorado	0	Inglés	Francés
5	F	---	Base	Especializa- ción	Maestría	---	---	Inglés
6	M	51	Base	Licenciatura	Maestría	8	Inglés	---
7	F	47	Base	Maestría	Ninguno	7	---	Inglés
8	F	49	---	Maestría	Doctorado	7	Inglés Francés	---

Cuadro 3.4. Datos Generales de los docentes entrevistados. Fuente: Elaborado por la autora a partir del instrumento aplicado para la recolección de datos.

3.3.2. ACCESO

Para iniciar con la descripción de resultados debemos observar que más de la mitad de docentes (sujetos 2, 3, 4, 5 y 7) cuentan con computadora en su cubículo otorgada por la UPN y conexión de Internet. Los restantes utilizan una computadora portátil (*laptop*), obtenida con sus propios recursos y utilizan la conexión de Internet de la UPN (sujetos 1, 6 y 8). Se muestra entonces que la totalidad de los docentes tienen acceso a computadora e Internet dentro de la universidad.

3.3.3.1. TIEMPO DE USO EN LA DOCENCIA

Con respecto a la frecuencia de uso de las TIC en la docencia, seis de los entrevistados (sujetos 1, 3, 4, 6, 7 y 8) utilizan la computadora e Internet para realizar alguna de las actividades como preparar su clase, buscar la retroalimentación con sus grupos y la presentación de contenidos. Los resultados obtenidos respecto a las actividades de docencia reportan que más de la mitad de los sujetos entrevistados (1, 3, 4, 6 y 7) utilizan Internet cuatro horas por cada clase que tengan que preparar. El resto de los docentes (sujetos 2, 5 y 8) refieren usar la computadora e Internet menos de una hora al día de las 32 horas que dura un semestre.

3.3.2.2. LUGAR DE ACCESO

La mayoría de los docentes (sujetos 1, 3, 4, 5, 6, 7 y 8), reportan que prefieren usar la computadora e Internet en su cubículo, y argumentan mayor privacidad y comodidad del espacio, además de un fácil acceso a sus materiales de consulta.

Cabe mencionar que algunos enfatizaron (sujetos 4 y 7) que el cubículo no es una elección o una preferencia, sino que es el único espacio para tener la

computadora a la que tienen acceso ya que es asignada por la universidad. En menor número mencionaron usarla también en los salones de la UPN y en sus hogares, además del cubículo (sujetos 6 y 8).

3.3.2.3. PROBLEMAS PARA OBTENER COMPUTADORA CON INTERNET

Las problemáticas más frecuentes que los docentes enfrentaron para obtener una computadora con acceso a Internet en la universidad fueron que a los docentes que no fungen como responsables de Cuerpo Académico o Coordinadores de Área no se les considera para tener un equipo propio y que una vez que el docente deja un cargo de autoridad se queda sin el equipo:

Tuve una del 2003, la estrené, por el año que fui responsable y de ahí en adelante, ninguna, se me había asignado como responsable del programa educativo y a la entrega de la coordinación, el equipo de cómputo era parte de la entrega, a partir de ese momento traigo a diario mi computadora para poder trabajar (sujeto 6).

En estos momentos tengo una máquina antiquísima con un programa 97 y que no se le puede poner más, porque la mía se perdió en el cambio [al dejar la coordinación], no sé qué haya ocurrido pero nunca me la pudieron regresar, entonces a tanta protesta para que me callara y no diera mas lata, cuando se resurten me dan ésta. A mis otros compañeros sí les pueden dar equipos nuevos, porque igual no tenían o cosas por el estilo, pero a mí nunca me ha tocado un equipo realmente nuevo. Pero bueno, para las necesidades, yo digo no puedo pretender otra cosa cuando lo ocupo relativamente se puede decir (sujeto 8).

Otra problemática reportada es el requerimiento de un trámite administrativo excesivamente largo y que debe hacerse con insistencia por parte del solicitante.

La tercera problemática reportada tiene que ver con procedimientos internos y las relaciones dadas entre los responsables de los cuerpos o programas académicos y el resto de los docentes. Al respecto, un entrevistado dice:

Pienso que las relaciones que se instrumentan al interior de los mismos cuerpos, porque se han dotado de nuevos equipos con pantalla plana, con grandes innovaciones tecnológicas, pero al interior de los mismos cuerpos académicos se sigue dando esa situación de *agandalle [sic]*, en donde el representante del cuerpo es el que decide a quién se le da y a quién no, y a veces el mismo puede hasta tener dos máquinas nuevas, y al resto, nos siguen dejando con el equipo obsoleto (sujeto 3).

Se recupera como elemento común que los docentes ignoran los procedimientos de entrega de equipos nuevos, o si existen criterios establecidos, y lo refieren como un procedimiento tradicional que se ha hecho siempre de la misma manera:

Se dice que los equipos llegan a principio de año, que va a haber para los responsables de programas educativos, o para los responsables de cuerpo, y pues ni preguntamos, ya está dicho. Se va a asignar de esa forma uno por cuerpo, uno por programa educativo y ya (sujeto 6).

Otro problema reportado sobre la computadora es el otorgamiento de equipos seminuevos, o también llamados de “reúso”. El problema que encuentran con este tipo de equipos es que trabajan con versiones “antiguas” de sistema operativo, como Windows 98, por lo que tienen muy poca capacidad de almacenamiento en disco duro y poca velocidad de memoria RAM, lo que consideran como una dificultad en su trabajo académico. Sobre el acceso a Internet se mencionó como problema la intermitencia de la señal de red inalámbrica ubicada en el piso de los cubículos.

Los maestros expresan su preocupación por carecer de elementos suficientes para el manejo del equipo desde sus procesos de capacitación, y aunque manifiestan una genuina voluntad para utilizar de manera constante y efectiva la computadora e Internet, reconocen la necesidad de capacitarse para darle especificidad y pertinencia a los recursos susceptibles de ser utilizados en el desarrollo de las situaciones en el aula, para precisar las habilidades esperadas y los productos idóneos que den cuenta del logro de los propósitos u objetivos de aprendizaje.

Las entrevistas con docentes que participaron como sujetos de investigación, reportan la influencia de lo cotidiano en su formación sobre tecnología. La mayoría de los docentes refieren haber aprendido en el mundo diario de intercambios de símbolos y significados, con la computadora e Internet (sujetos 1, 3, 4, 5, 6 y 7).

Su aprendizaje en las TIC se ha logrado gracias a procesos prácticos y continuos al interactuar con la computadora, a un conocimiento auto construido, ya sea por ensayo y error, o cualquier otra estrategia; pero ninguna que les permita orientar el uso o darle intención (en los resultados se observó falta de planeación por parte de los docentes hacia las TIC).

3.3.2.4. PROBLEMAS PARA OBTENER CURSOS DE CAPACITACIÓN

La mayoría de los docentes (sujetos 1, 2, 3, 4 y 6) nunca han solicitado cursos en la universidad; se han capacitado siempre con sus propios recursos. Los obstáculos que han enfrentado para solicitar una capacitación y actualización por parte de la universidad son los horarios de los cursos que interfieren con el trabajo académico y docente, la saturación de estos cursos, además de la falta de difusión de los mismos. Otro impedimento es que se planean cursos sólo de dos tipos de

niveles: básico y avanzado; y, además, que los cursos de la UPN no se consideran los saberes previos de los docentes:

Hay una situación muy importante que la institución tendría que considerar, como los saberes previos de cada uno de los académicos, bueno incluso del personal administrativo y los que la propia institución pudiera proveernos en un momento determinado (sujeto 8).

3.3.2.5. SUGERENCIAS PARA LOS CURSOS

Las sugerencias para los cursos propuestas por la totalidad de los docentes fueron tomar en cuenta las necesidades del usuario, que sean cursos bien planeados y programados en contenidos y actividades. Además, mayor difusión y preparación para dar tiempo a la inscripción y a la organización de sus tiempos laborales. También piden que los cursos amplíen el espectro de las temáticas y los niveles, que deben partir de aquello que se desea enseñar al alumno, como menciona uno de los entrevistados: “yo pienso que no puedes pedirle a un alumno que maneje algo que tú desconoces” (sujeto 5).

En cuanto a la duración de los cursos se plantearon dos posturas, la primera (sujetos 1, 2, 3, 4 y 6) es que los cursos sean breves y muy puntuales, para que puedan cumplir con todas sus actividades académicas y de docencia. La segunda (sujetos 5, 7, 8) es que tengan dos sesiones a la semana, con duración mínima de dos horas por cada una de ellas, pues es el tiempo mínimo necesario para lograr un aprendizaje deseable.

Las temáticas de los cursos propuestos por los docentes se dividen en cuatro áreas:

1. Cursos para desarrollar investigación: la propuesta es que se oferten cursos para aprender a hacer búsquedas en Internet, sobre paquetería especializada para procesar información (como el programa *SPSS: Statistical Package for the Social Sciences*); cursos para edición de imagen, de audio y de video, para que se usen en micro-enseñanza (*microteaching*).²¹

2. Cursos para desarrollar la docencia: cursos sobre edición de fotografía y video, de animación por computadora, con la finalidad de poder presentar contenidos a los estudiantes y generar actividades grupales que disparen situaciones de aprendizaje en clase. Además, los recursos en línea como el uso de plataformas y su administración (cómo subir contenidos, usar los foros y llevar un diplomado 100% en línea), así como cursos avanzados de *Office (Word, Excel Power Point)* para varios sistemas operativos, incluyendo *Windows Vista*.

3. Cursos para el desarrollo de las actividades institucionales: cursos avanzados de *Office (Word, Excel Power Point)* y la capacitación hacia la gestión y uso de las instalaciones con tecnología de la universidad, como la sala de videoconferencias, así como la capacitación en el manejo del correo electrónico institucional.

4. Cursos para la creación de productos *on-line*: interés en obtener cursos específicos sobre diseño y creación de *blogs* o bitácoras digitales, para la creación de páginas *web* y la producción de radio digital, además de diseño gráfico por computadora.

3.3.3. USO

3.3.3.1. RECURSOS UTILIZADOS POR EL DOCENTE

Los recursos tecnológicos que utilizan los docentes dentro de la UPN son:

²¹ Técnica de enseñanza práctica, en la cual el profesor revisa una sesión previamente video grabada para ser evaluada, con el fin de mejorar aspectos de su labor docente.

- La Biblioteca Gregorio Torres Quintero: ofrece al docente la consulta del catálogo bibliográfico en línea, imprimir archivos y utilizar las salas audiovisuales, equipadas con pantalla o cañón, computadora con conexión de Internet y reproductor de DVD.
- Servicio de Internet.
- Plataformas: *Blackboard* y *Moodle*: se menciona la plataforma *Blackboard*, como la que fue utilizada por los docentes alrededor de cinco años, de 2000 a 2005, para la cual se les impartió cursos de capacitación a los docentes, quienes participaron en los diplomados en línea. Fue el primer entorno educativo en línea que los entrevistados trabajaron (sujetos 1, 2, 4, 5, 6, 8). Refieren que desapareció por razones desconocidas y la universidad emigró sus actividades en línea a la plataforma *Moodle* (plataforma similar), pero en ella sólo han trabajado dos de los entrevistados (sujeto 6 y 7) y de manera menos regular y consistente que en *BlackBoard*.
- Las computadoras de la UPN utilizadas en dos escenarios: el salón de clase y el cubículo individual.
- Computadora portátil o *laptop* y proyector, servicio de préstamo se ofrece en el AA2.
- Laboratorios de cómputo, ubicados en el piso azul y amarillo.
- Correo electrónico.
- La sala de videoconferencias para conectarse con otras las Unidades UPN en el país, usadas también en exámenes de titulación desde otros estados.
- Los salones equipados con computadora, cañón o proyector y pizarrón electrónico.
- El servidor²² de la Universidad Pedagógica Nacional.
- El sitio *web*²³ (www.upn.mx) de la UPN.

²² En Internet un servidor es un ordenador remoto que provee los datos solicitados por parte de los navegadores de otras computadoras. En redes locales se entiende como el *software* que configura un PC como servidor para facilitar el acceso a la red y sus recursos. Los servidores almacenan información en forma de páginas web y a través del protocolo HTTP lo entregan a petición de los clientes (navegadores *web*) en formato HTML.

²³ El sitio *web* pertenece y es gestionado por un individuo, una compañía o una organización. Cada sitio *web* tiene una página de inicio (*home page*), que es el primer documento que ve el usuario cuando entra en el sitio *web* al escribir el

- Páginas *web*: apoyo en sus actividades académicas y de docencia, como la página de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Redalyc (www.redalyc.com); la página de la Universidad de Oviedo, España (www.uniovi.es); y la página que ofrece las tesis en línea de la UNAM, Tesiunam.
- Los buscadores de internet²⁴.
- El sitio de *you tube*²⁵.
- Las enciclopedias, diccionarios y revistas electrónicas en línea. Fueron mencionadas pero no se especificó ningún nombre.
- Las bases de datos: no se especificaron nombres de ellas.

3.3.3.2. USO EN LA DOCENCIA; USOS DE LAS TIC E INTERNET EN EL AULA; ACTIVIDADES CON SOFTWARE O INTERNET

Este rubro es fundamental para este estudio, pues los instrumentos de recolección de datos desean recuperar los usos de computadora e Internet por parte de los docentes en sus actividades, específicamente, en sus labores de docencia, las cuales entenderemos como todas aquéllas que tengan con lo que se considera una clase de tipo presencial.

Así pues, los docentes entrevistados mostraron perfiles individuales al responder sobre el uso de la computadora e Internet para sus clases; cada uno de ellos concibe la dinámica de su clase de una manera distinta y particular.

nombre del dominio de ese sitio *web* en un navegador. El sitio normalmente tiene otros documentos (páginas *web*) adicionales.

²⁴ Fueron mencionados, pero no se especificó ningún nombre, aunque algunas explicaciones se acercaron más a la descripción de una página *web*, lo cual nos dejó la idea de cierta confusión entre buscadores y página *web*. Los buscadores son programas dentro de un sitio o página *web*, los cuales, al ingresar palabras claves, operan dentro de la base de datos del mismo buscador y recopilan todas las páginas posibles, que contengan información relacionada con la que se busca. Por ende, en los buscadores sólo se necesita ingresar la palabra clave o el concepto que se desea preguntar y el programa del buscador entregará una lista de páginas que contienen aquella información.

²⁵ Sitio *web* en el cual los usuarios pueden subir y compartir videos.

Para los fines de este estudio, agrupamos las actividades y las dividimos en tres momentos, en los cuales utilizan la computadora e Internet: previo a la clase, durante la clase y después de la sesión.

Previo a la clase: la totalidad de los docentes usa la computadora e Internet al elaborar el programa de su materia en el procesador de textos; cuatro de ellos (sujetos 1, 3, 6 y 8) incluyen en su programa algunas direcciones electrónicas (que revisaron previamente), para que el estudiante obtenga textos de la red como lecturas obligatorias del curso, ya sean de revistas electrónicas especializadas o de portales de universidades nacionales e internacionales.

Dos de ellos (sujetos 2 y 4) al principio del semestre “abren un grupo en Internet²⁶”, en el que suben los materiales de lectura e informan sobre situaciones de la clase.

La mayoría de los docentes (sujetos 3, 4, 6, 7 y 8) usan los programas *Power Point*, *Word* y *Excel* para preparar los temas que expondrán en sus clases.

Los sujetos 3 y 6 usan el sitio de *you tube* y algunas páginas *web*, como la de *National Geographic*, para obtener fragmentos de películas y videos que les ayudan a exponer y complementar los temas de la clase.

Durante la clase: en la primera clase, tres de los docentes (sujetos 2, 4 y 8) integran a los estudiantes “al grupo en Internet” para que recuperen los materiales de lectura, revisen los avisos pertinentes y mantengan comunicación constante a lo largo del semestre.

Dos de los docentes (sujetos 1 y 6) piden a sus estudiantes usar los recursos de *wikipedia*²⁷ y la página *web* *monografías.com*²⁸, así como los de la

²⁶ Página para crear una comunidad virtual de Internet, con una cuenta de correo. Una vez registrados los usuarios en el grupo, les proporcionan acceso instantáneo a: archivos, mensajes, fotos, álbumes, agendas, sondeos y marcadores compartidos.

²⁷ Enciclopedia de contenido gratuito, multilinguaje, basada en la tecnología *wiki*: escrita de forma colaborativa por voluntarios y patrocinada por la fundación *Wikimedia*, sin fines de lucro.

²⁸ Página que funciona como un repositorio de tesis, documentos, publicaciones y recursos educativos.

página de la Real Academia Española, como un primer acercamiento a los conceptos, a pesar de considerarlos informales y sin “mucho rigor académico”.

La mitad de entrevistados (sujetos 1, 3, 4 y 8) solicitan a los estudiantes usar el buscador *google*, páginas *web* de universidades y de revistas especializadas, así como los servicios bibliotecarios de la UPN en línea para obtener información sobre los contenidos temáticos de la materia.

Dos de los docentes (sujetos 4 y 6) piden a los estudiantes hacer uso de los programas de *Office (Word, Power Point y Excel)* para que realicen encuestas, hagan el vaciado de datos, las conviertan en gráficas y las analicen, con la intención de mejorar los procesos de investigación.

Dos de los entrevistados (sujetos 1 y 6), piden a los estudiantes tomar fotografías y videos digitales (con sus propias cámaras y teléfonos celulares) y llevarlos al aula para analizar las imágenes desde varios puntos de vista, como el contexto, la cultura del cuerpo, el lenguaje, y luego enviarla por vía electrónica (correo electrónico) para trabajarla, procesarla o mostrarla al grupo.

Tres de los docentes (sujetos 5, 6 y 8) usan el procesador de textos *Word*, y *Power Point* (programa para realizar presentaciones) en pequeños grupos para trabajar el proceso de escritura conjunta y de corrección de estilo, además buscan generar actividades que concluyan en un producto final como son los mapas conceptuales, esquemas, escritos en colaboración o exposiciones en equipo.

[...] hago un mapa conceptual, tú sabes el tiempo que te lleva escribiendo en el pizarrón el mapa, entonces lo elaboro (en *Word*), y se los proyecto y ya sobre lo escrito lo voy señalando y lo vamos manejando así [...] (sujeto 5).

[...] El *Power Point* para mí, tiene muchas posibilidades, porque en una idea condensada me va permitiendo hacer una descripción, una explicación más amplia sin perder la idea de lo que queremos decir, porque desgraciadamente a veces los docentes tendemos a confundirnos o a

perdernos en el discurso y hablamos más de lo necesario y entonces como que acota, y pasamos a otro punto y a ellos como que les queda la idea muy concreta el *Power Point* que da la idea y toda la explicación pues ellos escriben alrededor de lo que les estás explicando [...] (sujeto 5).

La mitad de docentes (sujetos 1, 3, 4 y 6) utilizan los programas *Word* y *Excel*, para llevar los registros de sus grupos, la asistencia y las participaciones.

Como parte de la dinámica de su clase, un profesor (sujeto 7), basado en una lectura, usa las salas audiovisuales de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero para trabajar con películas y con documentales.

[...] puedo ir a la biblioteca también, tengo proyección en la sala de audiovisuales el jueves, vamos a ver unas experiencias exitosas en educación; son documentales, del COMIE (Consejo mexicano de Investigación), donde fui una vez al congreso y ahí se presentó ese CD y ahí vamos a ver el tema del contexto. Ah! vemos una lectura que es el contexto en el campo de la educación o la importancia del contexto y vemos la proyección retomamos la lectura y ya nada más analizamos, hacemos un debate ahí, de la importancia que tiene el contexto para la escuela; y todo eso como para reflexionar y analizar la educación [...] (sujeto 7).

Un docente (sujeto 6) pide a los estudiantes hacer la búsqueda de contenidos por medio *you tube* o páginas *web* para sus exposiciones individuales, y usa su propia computadora portátil y conexión de red de paga para que los estudiantes resuelvan dudas al grupo y al mismo profesor, además de la presentación de trabajos o entregas parciales del semestre.

Después de la sesión: todos los docentes retroalimentan a sus estudiantes a través de algún recurso en línea. La mayoría usa el correo electrónico, el correo

de grupo o el grupo, y por estos medios envían el temario y en ocasiones las calificaciones.

Más de la mitad (sujetos 1, 3, 4, 6 y 8) utilizan los programas *Word* y *Excel* para controlar las calificaciones y las puntuaciones de sus grupos.

Un docente (sujeto 3) usa *SKYPE*²⁹ para dar asesoría de tesis a los estudiantes que no viven en la Ciudad de México, y utiliza *Messenger*³⁰ para debatir dudas o temas de la clase con sus estudiantes.

La mayoría de los entrevistados (sujetos 1, 2, 4, 5, 7 y 8) mencionaron que no hacen la planeación de sus clases tomando en cuenta incluir la computadora o el internet. Las razones por las que no lo hacen son: porque sus estudiantes no se los exigen, por la falta de tiempo para preparar los recursos y porque están más cómodos con los materiales bibliográficos que ya han usado antes en sus clases.

3.3.3.3. USO: ACTIVIDADES ACADÉMICAS CON USO DE INTERNET Y SOFTWARE

Las actividades académicas, para los fines de este estudio, se refieren a todas aquellas acciones realizadas por el docente con el uso de computadora e Internet que formen parte de los procesos de investigación o difusión de las investigaciones, además de las actividades que se realizan dentro de la comunidad universitaria.

A partir de la descripción de los entrevistados sobre las actividades que involucran el uso de la computadora con conexión a Internet, se recuperan en el orden de frecuencia en que los docentes mencionaron usar esos recursos de la computadora e Internet:

²⁹ *Software* o programa para realizar llamadas sobre la base de Internet.

³⁰ *Software* o programa de mensajería instantánea en Internet.

1. **Revisión del correo electrónico:** la totalidad de docentes refirieron hacer uso del correo electrónico. Lo mencionan como una herramienta de comunicación fundamental para ellos, pues la comunicación es directa y en línea, lo que permite una vinculación constante con la institución y sus colegas.

La mayoría de los docentes tienen al menos dos cuentas de correo, y uno de ellos menciona tener hasta ocho cuentas (sujeto 6); este dato permite entender la importancia que los docentes le dan al uso del correo electrónico. La mayoría de los profesores (sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 7) mencionan que este recurso les implica habilidades de selección, jerarquización y discriminación de la información, las cuales pretenden desarrollar posteriormente en sus estudiantes.

2. **Responder los mensajes del correo electrónico:** la totalidad de los docentes realizan esta actividad; y señalaron tener algunos criterios para responder los mensajes como la fecha y hora del mensaje, el remitente y la relación que mantienen con éste, el asunto y el carácter del mensaje (urgente o no); y si es institucional, sobre asuntos laborales, de colegas o de los estudiantes.

3. **Usan el programa *Word*:** todos los docentes hacen uso de este software o programa en tres momentos, que dividimos como:

- En lo **institucional o administrativo:** usan el programa para escribir oficios, redactar minutas, memorias de eventos, escribir proyectos y ensayos, además de textos para presentarlos como conferencistas, así como los relacionados con cumplir los trámites relacionados con su vida laboral (becas, comisiones, entre otros).
- En la **docencia:** aquí se halla todo lo referente a sus clases; usan *Word* para redactar sus programas de las materias, corregir trabajos de los estudiantes, revisar algunas de las tesis que se les asignan (como tutores o

sinodales), preparar sus clases, además de escribir guiones de análisis para su clase y llevar los controles de sus grupos.

- En la **investigación**: usan *Word* para escribir artículos, informes o reportes de sus resultados de las investigaciones.

4. **Usan los buscadores de Internet**: aunque no especificaron ninguno en especial, los utilizan en la búsqueda de materiales para completar sus investigaciones, consulta de referencias bibliográficas, conceptos, autores, ortografía, y para resolver dudas al mismo tiempo, que leen un texto o redactan un artículo o un informe.

[...] también, si yo voy a dejar algo de búsqueda en Internet [a los alumnos], yo también lo tengo que hacer, y me meto y busco la información, si se me ocurre una idea como un problema de cómo nos puede atravesar el currículum, entonces también me meto a investigar, entonces es constante, así como dos o tres horas al día, uso el Internet y el correo, también al mismo tiempo lo tengo ahí abierto [el explorador] [...] (sujeto 7).

5. **Usan el programa *power point***: cinco de los docentes (sujetos 1, 3, 6, 7 y 8) utilizan este programa para las presentaciones de conferencias, de proyectos institucionales o reportes de investigación.
6. **Usan *Skype***: dos docentes (sujetos 2 y 3) lo usan para hablar con colegas de otras unidades UPN o de otras instituciones educativas.
7. **Usan el programa *Excel***: dos entrevistados mencionaron (sujetos 5 y 6), lo usan para hacer presupuestos y para graficar elementos que incluyen posteriormente en proyectos e investigaciones.

En general podemos decir que las actividades que más realizan los docentes con la computadora e Internet son las búsquedas de materiales, referencias y conceptos sobre un tema específico. Recuperan “insumos” para la redacción de sus artículos e investigaciones; además en lo que se refiere a

preparar documentos para reportar sus investigaciones en círculos de trabajo, congresos y seminarios, así como la difusión de sus reportes de investigación.

3.3.4. APROPIACIÓN

Como se menciona en el capítulo 1, la apropiación se entiende como el proceso que sigue de la materialización intelectual de lo aprehendido en el uso, en el que el docente aplica intencionalmente el nuevo conocimiento y empieza a crear nuevas formas de desarrollo con un aporte significativo. Esto se traduce en mejoras en los procesos o en los productos finales e implica hacer de esa herramienta un instrumento aplicable en otros contextos, capaz de impactar las actividades que desarrolla día a día. Es el momento en que el docente se vuelve independiente y determina frente a la tecnología. Para fines de este trabajo, de acuerdo con el concepto de Leontiev (1968) se definirá la apropiación como ese proceso creativo.

Para determinar si existe apropiación por parte de los docentes de la LEA frente a la computadora e Internet, con base en las entrevistas a profundidad identificaremos si logran incorporar estas herramientas en sus labores académicas, si actúan con independencia y autodeterminación frente a la tecnología, y si son capaces de desarrollar habilidades para resolver los problemas. También debemos identificar si el docente decide sobre las TIC y si las usa de forma que transforma su realidad laboral.

3.3.4.1. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Una parte fundamental para arribar a la apropiación es resolver los problemas propios y de grupo que surgen con respecto a la computadora, asunto que se

define con base en el conocimiento obtenido sobre sus partes y su funcionamiento interno para lograrlo.

La resolución de problemas es un indicador de apropiación, entonces ¿cómo resuelven los docentes de la LEA los problemas a que se enfrentan con la computadora e Internet? Fueron tres las estrategias de resolución de problemas en las que coincidieron todos los docentes entrevistados:

1. Lo resuelven ellos mismos: los docentes intentan hacerlo por su cuenta, de manera personal e individual y sin ayuda. Las estrategias empleadas para resolver los problemas sin ayuda son: “ensayo y error”, “deshacer hasta llegar a la versión original” (sobre todo en el caso de textos trabajados en el programa *Word*), “el uso del comando control + Z”, hasta algunas formas particulares. Como ejemplo:

[...] tenía un texto escrito en *Word 2007* para *Vista*, le deseaba modificar el formato, al no hallar la herramienta de cambio de formato en esa versión de *Word*, me lo envié por correo electrónico, lo abrí en la computadora de mi casa (que tiene instalado *Windows XP* y *Word* en versión 97-2003), ahí en casa le cambié el formato, me lo volví a mandar por correo y lo abrí al día siguiente en la computadora de la UPN, con el formato corregido [...] (sujeto 4).

2. Solicitan la ayuda del personal de apoyo informático a los docentes del AA2, de la que depende LEA: la totalidad de los docentes coincidieron en que ese apoyo les resuelve casi todos los problemas con su computadora, Internet, programas o archivos; la ayuda la reciben por parte de un experto. Lo consideran un apoyo muy puntual y preciso sobre las demandas que se les presentan.

3. Solicitar ayuda a la Subdirección de Informática de la UPN, área encargada de dar soporte técnico a los equipos que otorga la universidad a los

docentes; ante problemas con los programas (*software*), configuración de sistemas operativos. Para recibir este apoyo, se debe hacer una solicitud al Área de Informática y esperar al personal especializado, quien les resuelve los problemas, de manera personalizada en sus cubículos³¹.

Menos mencionadas por los docentes fueron las siguientes formas de resolver sus problemas con la computadora e Internet:

- Solicitan el apoyo de sus hijos (sujetos 1, 2 y 5).
- Piden del apoyo de otros colegas académicos (sujetos 1, 2, 5, 6).
- Recurren al apoyo de sus vecinos (sujetos 1, 3, 8).
- Solicitan apoyo de gente externa a la universidad (sujetos 1, 3, 8).
- Recurren a los estudiantes a quienes les dan clase, dentro de la UPN (sujetos 4 y 6).

3.3.4.2. CAMBIOS EN SUS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Las percepciones de los docentes sobre la computadora e Internet en su entorno profesional se dividieron en dos rubros: la percepción de cambios en sus actividades académicas y la percepción de cambios en sus actividades de docencia.

Con respecto a los cambios en su entorno profesional, el total de los entrevistados refieren que la computadora sí les ha generado cambios en sus actividades académicas. Los cambios se refieren a:

Tiempo: su ganancia o ahorro.

Esfuerzo: disminuye en los quehaceres administrativos.

³¹ Los entrevistados manifestaron inconformidad pues dicen que no se les da la misma atención para resolver problemas de sus equipos portátiles, les restringen la instalación de antivirus y de la paquetería de Office, a una ocasión por equipo portátil.

Facilidad: se facilitan las actividades “de escritorio”.

Eficacia: se hace más eficiente su trabajo.

Flexibilidad: en los procesos de escritura.

Productividad: hay un aumento de su productividad respecto a la producción de textos académicos.

Cantidad: sus trabajos aumentaron hasta en 100 por ciento.

Calidad: los trabajos mejoraron además en cuanto a las propiedades.

Sobre Internet, casi todos los entrevistados (sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7) consideran cambios en sus actividades académicas, sobre todo, en la investigación. Mencionaron obtener ahorros económicos gracias a las búsquedas en internet, lo que disminuye el desplazamiento a las bibliotecas (sujeto 1).

Asimismo, refieren que Internet les permite expandir los horizontes de sus trabajos de investigación, de generar una red con otros docentes interesados en los mismos temas que no se limitan al Distrito Federal (sujetos 2, 4 y 5), lo que les permite la facilidad de hacer contactos y mantener el acercamiento con colegas y estudiantes (sujetos 4, 6 y 8); además de dar una mayor difusión a sus proyectos de investigación y una mayor rapidez a las búsquedas de temas para sus sesiones (sujetos 4 y 7).

[...] Lo no tan positivo de las búsquedas en Internet, es que me ha vuelto mucho más sedentario, pues paso más horas sentado frente a la computadora y salgo mucho menos que antes a buscar la información requerida para mis investigaciones [...] (sujeto 1).

Otro cambio sucede en su papel como investigadores, frente a la información que obtienen de Internet, pues deben saber cómo depurar o discriminar la información. Mencionan que se necesitan una serie de criterios en torno a cómo seleccionarla, pues hay “muchísimos insumos para que puedas

hacer cosas, el problema es qué hacemos con eso, para tener tiempo de leerlo, de revisarlo todo” (sujeto 4).

Tanto la computadora como Internet son mencionados por los docentes como generadores de cambios internos, sobre todo en la forma de estructurar sus ideas y sus pensamientos, situación que refieren se ve reflejada en el trabajo que realizan, como menciona uno de ellos:

[...] Yo creo que nos estructura de otra manera nuestra forma de pensar y de trabajar. Mi forma de trabajar ha cambiado muchísimo porque, copias, pegas, pones cosas, le cambias el orden, lo imprimes, ya no te gustó, le vuelves a cambiar; entonces, tiene que ver sobre todo, con una forma de estructurar las cosas, antes trabajabas sobre algo que era muy difícil mover. Ahora lo vas construyendo, en pedacitos, poco a poco, todo es mucho más flexible y es mucho más abierto ese tipo de trabajo. En ese sentido mi actividad académica tiene que ver con eso, yo ya no puedo escribir mis trabajos a mano, ahora siento que es una pérdida de tiempo ponerte a escribir primero en papel y lápiz [...] (sujeto 4).

3.3.4.3. CAMBIOS EN SUS ACTIVIDADES DE DOCENCIA

Como se dijo anteriormente, la importancia y utilidad de la computadora e Internet para los docentes se encuentra en relación directa con las cuestiones que les permiten mejorar, en tiempo, esfuerzo y la eficiencia en el trabajo académico.

Pero en cuanto a cambios en las actividades de docencia, para la mayoría de los entrevistados (sujetos 1, 2, 4, 5, 7 y 8) ni la computadora ni Internet son un factor determinante de mejor aprendizaje, ni les han generado cambios en sus actividades de docencia:

[...] yo no le apuesto ni a la computadora, ni al Internet, como los medios para construir aprendizajes en sí [...] (sujeto 2).

[...] para mí tiene que ver, con ¿qué priorizas en el espacio de aprendizaje colectivo y presencial? ¿A la tecnología? No, porque antes no existían y de todas formas se daban clases [...] (sujeto 4).

La mayoría de los docentes (sujetos 1, 2, 4, 5, 7 y 8) consideran a la computadora e Internet como herramientas clave para el trabajo académico o de investigación; pero afirman que la docencia se puede hacer sin el uso frecuente y regular de las TIC, ya que no las consideran un elemento determinante. Para los docentes entrevistados, tanto la computadora como Internet son cuestiones complementarias en el proceso educativo, porque:

[...] los procesos de enseñanza y de aprendizaje pasan por diferentes caminos, diferentes medios, diferentes dispositivos y entonces, la computadora, si bien es necesaria, no es imprescindible [...] (sujeto 4).

La generalidad de los entrevistados (sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8) aseguran que la computadora e Internet no han cambiado en nada su labor frente a grupo:

[...] Me sirve muchísimo para preparar, para complementar, para ampliar, para estar informado con el grupo fuera del espacio grupal, pero durante el proceso grupal, no [...] (sujeto 2).

[...] Para mí sí es muy importante, pero al mismo tiempo pues ya sé que antes no existían y punto, y lo haces de otra manera y recurres a todos tus papeles que tienes ahí, y de repente te encuentras con que ya tenías algo parecido, o que había una lectura que podías encontrar y que también servía ¿no? [...] (sujeto 4).

Algunos docentes (sujetos 1, 2, 4 y 5) mencionan que los cambios positivos de la tecnología se centran en facilitar el trabajo expositivo de una clase, sintetizar la presentación de los temas, y la información de Internet les sirve como insumos de clase, pues permite la portabilidad de contenidos y simplifica compartirlos con los estudiantes.

Los dos docentes (sujetos 3 y 6) que se inclinan por la idea de que las tecnologías generan cambios en la docencia, mencionan que se generan transformaciones solamente condicionadas por el uso que de la tecnología se haga:

[...] la tecnología ayuda mucho a la docencia... sabiendo manejarla [...]

(sujeto 6).

Dos de ellos (sujetos 4 y 7) mencionan que las tecnologías deben ser usadas en el aula para actividades prácticas, como las búsquedas, y que como docentes tendrían que empezar a trabajar con los estudiantes en este contexto de mucha información:

[...] se tiene que hacer en los estudiantes el sentido de búsqueda, de apropiación de esa información, ¿cómo les enseñamos a trabajar? si tienen quinientos millones de artículos a la mano y de definiciones [...] (sujeto 4).

Cabe señalar que cuatro docentes entrevistados (sujetos 1, 3, 6 y 8) mencionan que vivir en el siglo XXI los obliga a usar la computadora e Internet. Las TIC les parecen clave por los tiempos que corren y, por tanto, deben aprovecharlas, utilizarlas y potenciar su uso para las labores académicas; pero no están convencidos de que deben dominar esas tecnologías. No manifiestan inconveniente por aprenderlas, pero consideran fundamental dominarlas: [...] las cuestiones de dominio se las dejo como responsabilidad a las nuevas generaciones [...] (sujeto 1).

3.3.4.4. ADAPTACIÓN A OTROS CONTEXTOS

Para explicar la etapa 5: adaptación a otros contextos y la etapa 6: aplicación creativa a contextos nuevos, retomamos el cuadro 3 (ver p. 82), que se refiere a las etapas de la Apropiación tecnológica.

Para fines de este estudio, con la finalidad de explorar la apropiación por parte del docente, los reactivos del instrumento tratan de conocer si el entrevistado hace un uso de la tecnología “con conciencia” y “sentido”.

La apropiación se manifiesta como la materialización intelectual de lo aprehendido por el docente, cuando lo aplique intencionalmente y desarrolla nuevas formas y procesos, además aporte de manera significativa y novedosa, entendiendo por novedosa, que implica originalidad, algo no visto antes, y esos aportes se conviertan en mejoras al producto final en las actividades de su labor cotidiana.

La etapa 5 “Adaptación a otros contextos”, trata de descubrir si el docente reconoce la computadora e Internet como herramientas de apoyo, si las usan en distintas aplicaciones, o como un auxiliar instruccional. Se recuerda que los docentes no tienen prejuicios sobre las tecnologías, las ven como herramientas complementarias, las reconocen como un apoyo, pero pueden prescindir de ellas en cualquier momento, sobre todo, para las actividades de docencia realizadas en el aula.

Ningún docente de la LEA ha utilizado la computadora como un auxiliar instruccional, pues no ha formado parte de los planes y programas de clase, ni ha funcionado como generador de aprendizajes para sus grupos dentro del aula.

Otros indicadores sobre esta etapa de apropiación se encuentran en la diversificación del uso de la computadora e Internet, si aportan los docentes otras formas de sacarle más provecho; además refiere si han hecho un uso distinto de los programas de computadora. Al respecto, ninguno de los entrevistados le ha dado un uso distinto a los programas de computadora que ya conoce y maneja, y los utilizan de la manera en que el desarrollador los concibió. Los docentes entrevistados se enfocan en el uso de los programas de *Office*, en especial procesadores de textos, pues lo que más desarrollan son documentos escritos para sus actividades administrativas y académicas.

En clase emplean en su mayoría textos digitalizados, los buscadores para conceptos y definiciones de términos y los videos como ilustración. Los docentes, entonces sí hacen uso de recursos de Internet para sus clases, al menos dos o tres veces durante todo el semestre, y esos usos los podemos agrupar en tres categorías:

1. **Como diccionario:** la mitad de los docentes (sujetos 1, 3, 4 y 6) solicitan a sus estudiantes realizar la búsqueda de algún concepto o tema, por lo general en el buscador de *google* o en *wikipedia*.
2. **Como biblioteca:** la mayoría de los docentes (sujetos 1, 2, 4, 5, 7, 8) dan a sus estudiantes un enlace URL³², para que accedan a un documento y su posterior lectura, revisión y discusión en clase.
3. **Para ilustrar un tema:** dos de los docentes (sujetos 3 y 6) recuperan diversos videos a partir del sitio de *you tube*; pueden ser desde fragmentos de películas, de documentales hasta comerciales, para ejemplificar o profundizar en el tema que se trabaja en el aula.

³² URL: un localizador uniforme de recursos, por las siglas en inglés de *Uniform Resource Locator*, es una secuencia de caracteres, de acuerdo con un formato modélico y estándar que se usa para nombrar recursos en Internet para su localización o identificación, como por ejemplo documentos textuales, imágenes, videos, presentaciones digitales, etcétera.

Los criterios de los docentes (sujetos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) para la selección del recurso en línea es la *temporalidad* del artículo; es decir, que el artículo sea “relativamente nuevo”, tenga poco tiempo de estar en línea, pues les parece mucho más provechoso un artículo de Internet que cualquier libro de hace 10 años, pues los ubica en el momento y en la situación que se está debatiendo. Otro criterio que influye es la *fuentes* que lo emite, esto es la veracidad del documento. Consideran que el problema de Internet y la apertura que tiene puede representar ante los lectores que tuviera el mismo valor un artículo firmado por un especialista en el tema o alguien con grados académicos, que la opinión de un ciudadano común, por el simple hecho de encontrarse ambos en el ciberespacio.

Cabe señalar que un criterio de selección, mencionado una sola vez (sujeto 6), se trata de partir de los intereses de los estudiantes sobre las temáticas que desean abordar, y después hacen una lista de temas para recuperar los posibles recursos recomendados a lo largo del semestre.

Los docentes que no usan recursos de Internet para sus clases (sujetos 1, 2, 4, 5, 7) refieren que no les ha interesado lo suficiente para hacerlo, o no han sabido buscarlos:

[...] No, no lo he utilizado. Pues a lo mejor no he sabido buscarlo, no sabría como localizar algo que pudiera ser *ad hoc* a lo que necesito, y como en estos momentos tengo cosas que ya trabajamos, pues son las que sigo utilizando. Si supiera usarla o conociera otros pasos para llegar a más recursos, pues sería para mí todavía de mayor utilidad [...] (sujeto 5).

Los criterios para elegir recursos en línea para sus clases nos indican cómo los docentes entrevistados hacen esa apropiación tecnológica, y de este modo crean criterios propios para escoger los materiales, que responden a la *experiencia previa* frente a los recursos. Cinco de los profesores (sujetos 1, 3, 6, 7 y 8) enfatizan en la necesidad de la revisión o uso con anterioridad del material

que se usará en clase, es decir, la elección de los recursos se hace por conocimiento previo. Los docentes evitan hacer uso de conocimientos que no hayan conocido o usado anteriormente.

Basados en estos resultados, la diversificación de los usos de la computadora e Internet es casi nula, pues los programas y los recursos de la red usados en sus actividades académicas y de docencia, bien pueden ser sustituidos con recursos no tecnológicos como los documentos digitalizados por libros y los videos de *you tube* por películas, puesto que las dinámicas en que los incluyen no son adaptadas para usar la tecnología.

La totalidad de los docentes están a favor del su uso de la computadora y de Internet; consideran que hacen un uso *adecuado* de la tecnología para sus actividades profesionales o académicas, y para formar parte del grupo de docentes de la UPN.

Los docentes no se cuestionan falta de capacitación o conocimiento sobre las herramientas para las labores académicas. Cinco de los entrevistados (sujetos 1, 2, 4, 5 y 7) consideran que el “uso adecuado” para ellos se refiere a lo que les sirve, lo que les ha funcionado hasta ahora, lo que necesitan saber y les da resultados.

La descripción que coincide en todos los casos es la conciencia que tienen los docentes sobre sub utilizar la computadora; la mayoría de ellos (sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8) coincide en que tienen parcial desconocimiento de las potencialidades y oportunidades que les presenta tanto la computadora como Internet:

[...] tanto como adecuado, no, siento que me hace falta conocer más esta herramienta para sacarle todo el provecho, todo el beneficio que se pueda y por eso es importante tomar cursos de capacitación y de actualización en este tipo de herramientas [...] (sujeto 3).

En general, sobre adaptación de las herramientas (computadora e Internet) en otros contextos, los docentes piensan que un mayor conocimiento de ellas enriquecería su trabajo académico (en cantidad y calidad), administrarían mejor su tiempo al hacer búsquedas precisas, además lograrían la planeación de sus clases considerando los recursos de las TIC y podrían apoyar de mejor manera a los estudiantes en las clases; así como obtener mayor provecho del recurso tecnológico.

La mitad de los docentes (sujetos 1, 3, 4 y 5) mencionan que se requieren condiciones para poder sacar provecho a la herramienta; consideran necesario contar con ciertas circunstancias para lograr un mayor aprovechamiento de la computadora e Internet. Las mencionaron en dos momentos: como condiciones *previas al uso* de la computadora e Internet y las necesidades que aparecen *durante el aprendizaje* de las TIC.

1. **Condiciones previas:** quitarse el temor a usar las tecnologías, no permitir que la edad sea una limitante para su manejo y dominio, tener interés y la necesidad concreta e inmediata a resolver con la computadora e Internet, es decir, un objetivo fijo.
2. **Durante el aprendizaje** de la computadora e Internet: dedicar más tiempo a la búsqueda, el conocimiento, reconocimiento y el dominio. así como tener capacitación constante, más formal y más metódica. Además, desean experimentar con las TIC hasta encontrarle el sentido en sus actividades académicas, incluir internet en las actividades relacionadas con la investigación y la docencia, a partir del conocer previamente los recursos. Usarlas de forma más sistemática e incorporar y desarrollar procedimientos para resolver conflictos más complejos. Considerar la obsolescencia de las herramientas de la computadora e Internet, la existencia de actualizaciones de los programas y sistemas operativos, para no obtener un conocimiento que se vuelve inoperante.

Los docentes mencionados consideran que sin estas condiciones, el aprendizaje de la computadora e Internet va a ser más limitado, más tardío, o se quedará en lo superficial, sin llegar a conocer las herramientas en su amplitud, en sus potencialidades y se convertirá en un aprendizaje simplemente de tipo operativo.

3.3.4.5. APLICACIÓN CREATIVA A CONTEXTOS NUEVOS

La etapa 6, “Aplicación creativa a contextos nuevos”, implica apropiar la herramienta de forma que funcione como un instrumento diseñado para otros contextos; un instrumento útil que sea capaz de impactar favorablemente en los procesos que el docente desarrolla día a día, además de que éste consiga independencia y autodeterminación frente a las herramientas tecnológicas ante los problemas propios y la creación de productos. Así, la herramienta adquiere un significado en la cotidianidad del grupo de docentes, y les da la capacidad de generar nuevos conocimientos que les permitan transformar su realidad.

Asimismo, implica reconocer si el docente integra la computadora e Internet dentro del plan de estudios, en el que únicamente uno de los entrevistados mencionó usar estas herramientas como parte integral del currículo de su materia y considera los recursos de la computadora e Internet antes del inicio del semestre.

Ese docente (sujeto 7) propone a sus estudiantes trabajar con la creación y desarrollo de bitácoras digitales o *blogs*, y exhorta a la búsqueda cotidiana de videos en el sitio de *you tube*, para ser presentados en clase y ser generadores de actividades para el grupo; trabaja actividades con el grupo en el programa *Word*, además de solicitar la creación de boletines y anuncios de revistas, a partir de los contenidos del curso, para ser trabajados específicamente en este programa para

procesar textos. El mismo docente recupera los intereses, las inquietudes y los recursos propuestos por ellos, revisa el material y escoge lo que usaron los estudiantes antes de crear el programa final de su clase.

La mayoría de los docentes ocupan la computadora e Internet en el aula, en coyunturas específicas por las fechas básicamente, para ver algún video o página al respecto, y en ocasiones algún proyecto que está en una página *web* de utilidad para los estudiantes.

Cabe señalar que los docentes de la LEA no exigen que se les asigne un salón equipado con tecnología, pues señalan que no afecta a las dinámicas o planes de clase, y no consideran el uso de esos recursos dentro de la clase.

La computadora e Internet son usados generalmente en el espacio previo a las sesiones; para la recuperación de los insumos en los cursos de cada semestre. Esto es que entran a un buscador y encuentran materiales, por lo tanto Internet es una fuente que provee de elementos para apoyar la docencia y la retroalimentación vía correo electrónico.

Con base en Siles (2005), el cambio en los procesos de trabajo frente a la integración de las TIC y las nuevas estrategias aportadas al trabajo conjunto, forman parte de la apropiación tecnológica. Específicamente recuperamos que dos de los docentes (sujetos 4 y 6) describen haber compartido sus conocimientos sobre la computadora e Internet con algunos colegas; las situaciones descritas fueron: enseñar a otros colegas a detectar trabajos “plagiados” o copiados de Internet por los estudiantes, pues no todos estaban al tanto de esa posibilidad, los [...] colegas no tenían noción de cómo identificar cuando un trabajo está bajado de Internet [...] (sujeto 4). La otra experiencia fue compartir a sus colegas cómo hacer una bitácora digital o *blog*, con una finalidad educativa y con temáticas referentes

a Educación de Adultos, por ejemplo, el trabajo conjunto con otros colegas para crear una enciclopedia en línea sobre el tema.

Así que aparecen dos casos en los que los docentes logran hacer una transferencia de sus conocimientos individuales sobre la computadora e Internet hacia el colectivo.

Cabe señalar que seis de los docentes (sujetos 1, 2, 3, 5, 7, 8) argumentan que en la UPN el trabajo académico no se realiza en grupos, y lo definen como un trabajo mucho más [...] individualizado, donde cada quien usa lo que sabe, pero en conjunto, no se da [...] (sujeto 7). Por ello, los docentes entrevistados describen ese tipo de relación entre ellos y sus colegas y responden así a no necesitar compartir sus conocimientos sobre tecnologías con otros colegas.

La capacidad de reevaluar el uso de la computadora, según lo reportado, tiene que ver con las historias personales de los docentes. Los dos entrevistados que llevan más tiempo de usar la computadora e Internet (sujeto 1 y 6), son mucho más críticos al respecto, pues tienen presente la evolución constante de las computadoras e Internet, por lo que son conscientes de la obsolescencia y de las novedades en tecnología, y saben que su aprendizaje no está finalizado, sino más bien forma parte de un ciclo inacabado de actualización.

Sobre las alternativas de uso de la computadora e Internet, todos los docentes coinciden en la necesidad de aprender su manejo. Las posibilidades de modificar las formas en que usan la tecnología, se quedan al margen, porque dependen del conocimiento previo que tienen de las TIC.

Las respuestas de los entrevistados refirieron a las actividades con tecnología que ya han hecho antes o han visto trabajar a otros en la UPN, como la creación de sesiones a distancia en lugar de presenciales, y usar para éstas el

programa *Skype*; así como dar asesorías a tesis y estudiantes egresados a través de las herramientas de chat en línea como el *messenger* o en video *chat* por *Skype*; además de la conducción de procesos en la educación en línea (seminarios o diplomados) soportados en alguna plataforma en línea o a través de videoconferencias; y la creación de un foro en línea para estar en contacto con otras unidades UPN.

En el tema de las novedades tecnológicas y sobre la incorporación de éstas a sus actividades académicas, las respuestas de todos los docentes se refieren a la búsqueda apoyada con Internet como una herramienta valiosa para la investigación por la eficiencia de los tiempos y los espacios. Lo novedoso se refleja únicamente en la capacidad de encontrar recursos en línea (textos digitalizados, artículos, revistas) que sean lo más recientes posible (sujetos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8). Para los entrevistados, la novedad se limita a tener materiales recientes como informes del año en curso, bibliografía actualizada, menor a cinco años, y temas tratados en los medios y que se encuentran en Internet; consideran que esto los actualiza y les permite tener ideas más frescas, ya que el campo de la Educación de Adultos está en constante cambio.

Otra forma de ver la novedad se refiere a la búsqueda constante para hallar las nuevas versiones de los programas de *Office*, las “actualizaciones” del *software*.

La mayoría de los docentes (sujetos 1, 2, 3, 4, 7, 8) dieron una connotación negativa al concepto de novedad o innovación, pues mencionan que aplicado a la docencia, siempre se les ha tratado de convencer erróneamente de que es necesario basar todos los procesos educativos en las novedades y en el uso de las tecnologías “de punta”:

[...] siempre se nos ha dicho que es necesario innovar, cosa que no es tan literal, porque se puede tener la mejor tecnología del mundo y no saber cómo aprovecharla o como darle, una orientación didáctica y pedagógica [...] (sujeto 8).

Los sujetos 1, 3, 4, 5, 6 reconocen las habilidades que tienen sus estudiantes en las clases al usar la tecnología, y lo ven reflejado en una situación muy particular y específica de la dinámica de su clase: la exposición. Ya sea individual o en equipo, los estudiantes demuestran estar ávidos por usar la computadora e Internet y lo hacen bien, mientras se refieren a ellos mismos como los espectadores del proceso:

[...] Los alumnos hacen sus exposiciones, ellos preparan ligas y las tienen guardadas, por ejemplo, en sus memorias USB; al momento que van a hacer la presentación, hacen contacto con la liga y aparecen: información, imágenes o ilustraciones. Fue el caso de una exposición donde estábamos hablando de la guerra de 1847 contra Estados Unidos y a través de una serie de imágenes que ellos contactaron de Internet, gráficamente se pudo ver cómo México perdió más del 60% del territorio nacional, hasta la distribución geográfica actual. Me parece relevante porque de lo contrario estaríamos acudiendo al método tradicional, en que poníamos algunas láminas que tenían que pegarse en el pizarrón se perdía bastante tiempo y se rompía el ritmo de la exposición y ahora solamente con establecer la liga y pulsar algunas teclas de la computadora, podemos hacer la presentación rápida de ese tipo de imágenes [...] (sujeto 3).

Ahí es donde las fronteras de la escuela se hacen difusas, cuando el aprendizaje sí puede ocurrir conectado a la red, pero se ven rebasadas las velocidades en que los docentes se acostumbraron a aprender y a enseñar. Asimismo, si no piden apoyo de sus colegas, resuelven por ellos mismos a través del ensayo y error, aunque poco a poco se les presenta la necesidad de usarlos y de dominarlos.

Sin embargo, es posible ser optimistas porque, en palabras de algunos de los docentes (sujetos 1, 3, 4, 6, 7), una vez que han dado el paso, las oportunidades ante ellos han aparecido como infinitas.

Un ejemplo de apropiación en el más alto nivel es la descripción de un docente, quien “hizo suyo” el programa *Word*, para que respondiera a sus propias necesidades:

[...] *Word* tiene una serie de herramientas específicas y muchas veces no las ocupo, sino que voy haciendo una forma específica de trabajo, poco a poco le fui imprimiendo ese sello personal, de tal manera que si en este momento alguna otra persona intentara usar mi computadora, encontraría una serie de herramientas que le parecerían totalmente absurdas, por la forma de manejarlas, pero es a mí como me ha funcionado, yo he adecuado esta máquina a mi forma de trabajo y a mis necesidades personales [...] (sujeto 3).

Un docente (sujeto 6) refleja un cambio en su método de enseñanza, de la transmisión de contenidos hacia un sistema más flexible, empático y lúdico, gracias a la mediación con las TIC, en específico con Internet. El docente refiere que los estudiantes pueden encontrar información en los libros y ahora también en la red; menciona la mejora y rapidez de sus aprendizajes, pues encuentra que la clase puede ser mucho más creativa al cambiar su rol docente hacia un guía de exploración, un entrenador de juegos, y un interlocutor con los estudiantes al hacer uso de las TIC y comenta: [...] los alumnos me enseñaron a usar *audacity*³³ y yo lo puse como un ejemplo en mi tesis de maestría [...] (sujeto 6).

Los resultados presentados, con respecto a la alfabetización tecnológica, permiten concluir que la mayoría de los docentes entrevistados se encuentran en un nivel satisfactorio del manejo de la computadora e Internet, ya que la mayoría de ellos saben utilizarlos desde hace más de cinco años con frecuencia alta, así

³³ *Audacity*: software libre que permite la edición de formatos de audio.

que están habituados a vivir con el concepto de lo digital y lo han asimilado como parte de su cotidianidad.

El tipo de programas o *software* que más conocen y usan la mayoría de los docentes, según lo reportado, son el procesador de textos y el creador de presentaciones, programas que la mayoría de ellos aprendieron a manejar por ensayo y error, lo cual nos habla de que el conocimiento que tienen es de tipo empírico y equivale al aprender operando.

Cabe acotar que los docentes participantes en este estudio son un grupo bastante heterogéneo en su conformación de perfiles, pues cuentan con años de experiencia laboral que van desde uno hasta 29 de servicio; así que algunos se mostraron muy entusiastas frente a la tecnología y les interesa lo relacionado aunque la usen muy poco; mientras que otros se mostraron poco interesados al respecto, pero afirmaron utilizar ambas herramientas en su rutina cotidiana de trabajo.

Casi todos los entrevistados manifestaron un nivel bastante satisfactorio en cuanto a los cursos y el acceso a la capacitación en informática. Los docentes, en general, coinciden en que el interés individual y la motivación personal es el principal aliciente que les permite interactuar satisfactoriamente con la computadora e Internet.

Ninguno de los docentes entrevistados mencionó como una limitante el idioma, aunque es bien sabido que la mayoría de los programas y algunos contenidos en Internet se encuentran escritos en inglés.

Una dificultad detectada por la mayoría de los docentes es la necesidad de practicar lo aprendido en la computadora. Mencionaron que si aprenden alguna herramienta de las TIC y no la utilizan diariamente, cae en el desuso, lo que

provoca el desinterés y olvido de éstas, y se pierde así un avance importante frente a su uso y apropiación.

Menos de la mitad de los participantes (sujetos 1, 2, 4) perciben el trabajo de docencia como una labor que requiere análisis e interpretación, razón por la que les parece que la computadora e Internet les beneficia en sus labores académicas, pero consideran que no tiene provecho dentro del aula. Algunos docentes ven estas herramientas también como una distracción en el salón de clases, mucho más que como aplicaciones útiles para resolver problemas específicos en este espacio.

Algunos docentes entrevistados (sujetos 2, 4) al referirse a la integración de computadora e Internet en el aula, resaltan la idea de solicitar únicamente un salón con recursos “un poco más convencionales, como lo necesario para la realización de una sesión presencial (sujeto 4).

Las estrategias de trabajo de los docentes entrevistados para sus clases (sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8), se encuentran concentradas en una dinámica de cátedras impartidas por ellos, apoyadas en el análisis y la discusión grupal, con instrumentos como el pizarrón, los cuadernos y los libros. Los docentes reconocen la falta de comprensión para conocer el impacto de las herramientas digitales para su trabajo frente a grupo.

Según especifica la mayoría de los profesores entrevistados, la computadora e Internet son útiles para realizar creación de textos y de documentos que producen en su quehacer diario. Este panorama es parte fundamental de la realidad cognitiva, social y emocional de los docentes. Vemos que la integración de la computadora e Internet en la LEA, según lo descrito por los entrevistados, parece ser un cambio de un recurso por otro (análogo por digital); pero sin transformaciones en las dinámicas de enseñanza, en la forma de

impartir clase, ni en los procesos de realización de sus actividades académicas, las cuales se siguen haciendo casi igual.

Un ejemplo de esto es el comentario de un docente, quien dice utilizar Internet en la clase y comenta después:

[...] sí lo utilizo para que consulten. Bueno, ni siquiera es que consulten, más bien, si para la próxima semana hay una lectura, aquí está impreso o si quieren lo bajan de Internet [...] (sujeto 4).

Así, el uso de textos (digitalizados o no) sigue siendo la base de la docencia. El cambio que reportan los docentes es la integración de esos textos digitales, pero usados en la misma dinámica en que se utilizan los libros: el estudiante lee y se prepara para una discusión grupal o un debate y el posterior análisis en grupo; mientras los docentes continúan entregando las “guías de análisis” para que el estudiante sepa el camino que debe seguir.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se ha dicho, el siglo XXI, representado en el paradigma de las sociedades del conocimiento, se ha caracterizado por la combinación del desarrollo técnico y el científico y la introducción de la tecnología en la sociedad. Derivada de esa dinámica, aparece una interacción de los individuos con las TIC, que ha dado respuesta a necesidades muy concretas en lo que refiere a comunicación, producción y universalización del conocimiento. Esas relaciones se ven influidas en la vinculación del individuo consigo mismo, con su entorno y con otros grupos, inclusive con aquéllos alejados de su contexto inmediato.

Las potencialidades de las TIC permite a las tecnologías integrarse, como ha sucedido entre las telecomunicaciones y la informática, la televisión y los satélites, la computadora y el teléfono, y el teléfono con las redes satelitales, para aumentar, flexibilizar y diversificar sus opciones de utilización. Estas vinculaciones tecnológicas permiten aumentar las formas para almacenar, consultar, transmitir y recibir diferentes tipos de información. Si a eso añadimos la posibilidad de contextualizarse para formar parte del proceso de globalización de la economía y la cultura, accediendo a la complejidad de las relaciones sociales, podemos afirmar que pueden integrarse también al ambiente educativo.

Así tenemos que las TIC en el aula permiten un acceso más universal a la información que se genera en diversas partes del mundo, además crean relaciones de trabajo más autónomas y ofrecen apoyos en la forma tanto de enseñar como de aprender. En este ámbito, las TIC presentan particularidades, usos y adecuaciones propias al contexto de la escuela, de los docentes y los estudiantes.

Vincular lo educativo y las TIC remite necesariamente a considerar las alternativas, las correspondencias o disyuntivas que esta relación proporciona; por una parte, el campo de la tecnología aparece con sus propios objetivos y metodologías y se ha desarrollado mucho más hacia lo extraescolar; y por otra parte, el ámbito educativo se encuentra también regulado con propósitos muy específicos, determinados de manera formal por los planes y programas de estudio, que han sido previamente avalados por las instancias oficiales.

A partir de los resultados del estudio, podemos decir que la integración de las TIC en la UPN se ha dado con el equipamiento tecnológico (de forma gradual y paulatina) al interior de la institución. Como institución educativa, ha cumplido con los requisitos esenciales propuestos por la UNESCO para crear una sociedad de la información equitativa: dotar de una infraestructura de TIC, garantizar el acceso a la información, y la creación de un entorno propicio para las TIC.

La UNESCO refiere que la Sociedad de la Información se centra en el procesamiento y manejo de la información, además, se caracteriza por la capacidad de sus miembros para obtener y compartir la información instantáneamente, desde cualquier lugar y bajo diversas formas. Si menciona que es necesario el acceso a los bienes y servicios producidos por otros, y también a la información generada externamente mediante la aplicación universal de tecnologías homogéneas de procesamiento y comunicación de datos, conectadas mediante autopistas de la información, podemos decir que la UPN **sí** forma parte de la Sociedad de la Información.

Podemos agregar que la brecha digital o de acceso aparece en un nivel muy bajo y no influye en gran medida, pues la UPN como institución se muestra interesada en la promoción de las tecnologías de la información hacia su personal docente; hace inversiones para el acceso de los profesores a las computadoras e Internet y les garantiza libertad de acción frente a la información y los recursos.

Además, ofrece un entorno facilitador que respeta su identidad, su diversidad cultural y lingüística.

Los docentes manejan y procesan información como parte de sus actividades profesionales y se apoyan en las posibilidades de las TIC, gracias a que sus perfiles los vinculan con la investigación.

Por otro lado, si hablamos de la brecha cognitiva o de uso y apropiación, la experiencia de este estudio también nos mostró que la separación entre los docentes y la tecnología, en cuanto a estas categorías es considerable. La incorporación de las TIC por parte de los docentes de la LEA se ha logrado de manera poco uniforme y homogénea.

A pesar de la existente infraestructura y equipamiento, el uso y apropiación depende en gran medida de las capacidades individuales (económicas, sociales y culturales) de cada docente, pues se concretan en la posibilidad de incorporarlas a todas las actividades de su vida cotidiana, entre las que se incluyen las labores profesionales. De acuerdo con los resultados reportados, podemos señalar que el acceso, uso y la apropiación de la computadora e Internet por parte de los docentes, es desigual ya que no existe un conocimiento uniforme con respecto a las TIC.

Para las sociedades del conocimiento es crucial que los individuos logren la capacidad individual para seleccionar, adaptar, usar y producir conocimiento. Podemos decir que en la UPN, a pesar de que se encuentra en franca concordancia con las políticas de la SEP —que a su vez son recuperadas de la UNESCO y la OCDE—, con respecto a la necesidad de integrar las TIC en el aula, esto no se manifiesta como un asunto logrado entre los docentes de la LEA.

Después de los resultados obtenidos, podemos ver que existen esfuerzos por parte de la UPN para dotar de TIC al mayor número de docentes posible, pero se quedan en el primer nivel de acercamiento, en cubrir el acceso. Si bien, la

preocupación de las autoridades universitarias ha estado enfocada en ofrecer equipamiento computacional (*hardware* y *software*) y de conectividad a su planta docente, aún se necesita explorar la dimensión cognitiva que implica su dominio, característica fundamental para las sociedades del conocimiento.

Los docentes aún no poseen las habilidades necesarias para hacer un uso diversificado y una apropiación creativa de esos recursos tecnológicos; se mantienen en la repetición de rutinas de un nivel instrumental o técnico que no ofrece cambios sustantivos de sus hábitos laborales cotidianos. Aún hace falta que el profesor logre la construcción de capacidades para el manejo de aplicaciones de TIC, y la capacidad de saber utilizar la información adecuadamente, es decir, de crear conocimiento.

A partir de los resultados del estudio, podemos decir que la UPN no cuenta con un plan a nivel institucional que respalde la introducción de las TIC y que vincule ambas temáticas (educación y TIC), a pesar de que cuenta con programas educativos y proyectos con integración de la tecnología en lo educativo, pero son muy pocos y muy atomizados, ya que no tienen participación del grueso de los docentes que forman parte de la comunidad universitaria.

Los docentes manifiestan su desconocimiento ante los proyectos y las actividades académicas que se realizan en la UPN con los recursos tecnológicos, por lo que no se han involucrado en la creación de proyectos educativos con el uso de las TIC (como el aula de videoconferencias o la plataforma *Moodle*). En consecuencia, también desconocen los productos realizados con TIC (audiovisuales o informáticos) creados por áreas o cuerpos académicos distintos al suyo y que pudieran serles de utilidad para sus actividades de docencia e investigación.

Después de los resultados obtenidos podemos afirmar que los docentes de la LEA se enfrentan a un problema de integración desigual frente a las TIC, más no de exclusión.

Hay una fuerte inversión en equipamiento y redes informáticas, sin embargo parece que entraron en la UPN con una visión administrativa, es decir, para reducir tiempos en los trámites y actividades que el personal docente realiza, además de mantenerlos comunicados con la autoridad a través de un correo electrónico institucional, y los docentes se encuentran al margen de los procedimientos existentes, en lo que respecta a la adquisición y reparto del equipo de cómputo en la UPN.

De este modo, podemos señalar que el docente en la UPN no es forzado a adoptar la tecnología para “no quedarse atrás” o para competir laboralmente. Al interior de la universidad no existen presiones institucionales o de grupo en cuanto a la utilización de la computadora e Internet para que el docente realice sus labores profesionales. No hay ninguna sanción de tipo económico o laboral a los docentes que no hagan uso de la tecnología.

Por el contrario, la UPN sí ofrece a los docentes el otorgamiento de estímulo al desempeño docente, como incentivos por sus actividades académicas. El problema para los profesores es que la institución no especifica si los proyectos deben incluir a las TIC o no. Por ello, la mayoría de los docentes mencionan que su uso no reditúa ningún beneficio económico o de prestigio lo cual es relevante si recordamos que el lugar en donde más usan la computadora es en la universidad.

Según los resultados obtenidos, la Universidad Pedagógica Nacional, ofrece acceso a toda la planta docente de la LEA para las TIC (computadora e Internet) a través de un espacio adecuado (cubículo individual), para que la mayoría de docentes puedan conectarse a Internet (de forma alámbrica o inalámbrica); así como posesión de equipo de cómputo individual para la mayoría de los docentes por parte de la UPN; cursos de capacitación para usar los recursos tecnológicos; además de espacios que ofrecen computadoras personalizadas y servicio de Internet para trabajar con sus grupos.

La mayoría de los docentes hace uso de la computadora (maneja procesador de textos, programa para hacer presentaciones) e Internet (correo electrónico, navegador, programas de mensajería electrónica y motores de búsqueda).

De acuerdo con resultados del estudio, la mayoría de los docentes utiliza el procesador de textos para sus actividades académicas de producción de documentos. El uso principal que los académicos dan a Internet es la realización de búsquedas, con la finalidad de recuperar insumos para la docencia, en 100% de los casos; y como apoyo a sus investigaciones, en un 57.1 % de los casos. La mayoría de docentes emplea el correo electrónico para asuntos institucionales, difundir sus investigaciones, mantener el contacto con los alumnos; además usa las páginas *web* y los portales institucionales como fuentes de información.

Uno de los factores fundamentales para *determinar* el grado de habilidad de uso de los docentes fue la frecuencia de uso de la computadora. En el resultado del estudio se encontraron diferencias significativas entre los profesores que tienen más de cinco años de usar la computadora y que la utilizan diariamente, al menos cinco o más horas diarias, pues fueron quienes presentaron una lista más amplia de usos en las actividades académicas y de docencia, a comparación de aquellos que la utilizan ocasionalmente y por periodos menores a cuatro horas al día.

Los resultados muestran además una clara relación entre los usos y diversas variables como: la experiencia previa en el uso de las TIC y el nivel de capacitación. Se demuestra que los docentes que presentan los usos más avanzados en las actividades académicas y de docencia son los que tienen una mayor experiencia de uso de la computadora e Internet, al igual que los que han tomado un número mayor de cursos formales sobre el tema.

Otro factor determinante frente al uso son los cursos de capacitación o de actualización. Al igual que la tendencia en las frecuencias de uso, la asistencia a cursos en la mayoría de los docentes guarda una estrecha relación con el avance en las diferentes etapas de apropiación en que se percibe y se encuentra el docente.

Asimismo se demuestra que los docentes que presentan los usos más avanzados en las actividades académicas y de docencia son los que tienen una percepción alta sobre la utilidad de la computadora; y los que presentan mayor tiempo frente a la computadora son los que la perciben con un mayor gusto.

La mayoría de los docentes se encuentra en la etapa de familiaridad y aceptación de las TIC en su ámbito profesional; reconocen que existe en su contexto, tratan de adecuarla a sus necesidades y de hacerla útil para su labor, la han explorado, identifican algunas de sus características, ventajas y desventajas.

Más de la mitad de los profesores utilizan los programas de computadora como apoyo a diversos contenidos, y experimentan su uso, aunque expresan cautela al hacerlo.

Los docentes demuestran un conocimiento previo y mantienen una postura de apertura hacia las posibilidades que aún no han explorado en la docencia y las aplicaciones que pudiera tener en sus contextos particulares. La mayoría menciona estar a favor de incorporar la tecnología a sus actividades académicas. Los docentes la han aceptado, gracias a que la tecnología se encuentra al alcance de su mano y les interesa incorporarla a los procesos que consideran pertinentes.

A pesar de que la percepción de los docentes, manifestada en el cuestionario, es que se encuentran desarrollando las últimas etapas de apropiación de la tecnología, éste es un dato que no coincide con la información recuperada de las entrevistas.

En cuanto a la apropiación de las TIC por parte de los docentes de la LEA, el estudio arrojó que sólo una tercera parte ha logrado llegar a la apropiación como tal, es decir, llegar a un nivel de entendimiento y adaptación que se da en el momento en que la incorpora a sus procesos cotidianos después de haber explorado todo aquello que les explique su funcionamiento y utilidad. Una muestra de ello aparece cuando la mayoría de docentes refieren que hacen uso de los programas existentes, sin modificaciones o adaptaciones de ningún tipo, en beneficio de sus intereses personales.

Esa tercera parte de docentes han incorporado las ventajas de la tecnología a los contextos particulares que son de su interés. Como ejemplo, un docente apropió el programa *Word* a su contexto particular de aplicación; frente a una mayoría de docentes que aún no logra tener una idea amplia sobre qué tipo de *software* emplear y para qué actividades o contenidos en específico.

Únicamente dos docentes han adaptado la computadora e Internet a otros contextos; es decir, analizaron la gama de posibilidades en las que se puede emplear en el mismo ámbito educativo como apoyo a contenidos curriculares, como herramienta de trabajo, como medio de expresión, entre otras y lo hicieron. El primero valoró la pertinencia de usar la computadora para dos actividades distintas y decidió usarla así de acuerdo con el contenido, a las potencialidades, al espacio físico y los objetivos que pretendía lograr. El segundo docente logró aplicar la computadora de manera creativa a un contexto nuevo.

Esto significa que para ambos docentes existe una plena conciencia de lo que significa el uso de la computadora en el ámbito educativo y las variantes que pueden ser acordes con los objetivos que se persiguen.

La innovación, para este estudio, consiste en la creación de una situación nueva en la que se incorpora la experiencia y conocimientos previos, así que cuando un docente logra instrumentar e innovar una actividad con TIC, es porque ha pasado por todas las etapas comentadas anteriormente hasta detenerse en la

apropiación; es decir, el docente tiene plena conciencia del uso de la computadora y las adaptaciones o nuevos usos que le puede dar en el contexto educativo.

En la etapa de Apropiación el docente recuperó su experiencia de uso y la aplicó a nuevas actividades, e incluso logró hacer una combinación en los medios; es decir, la computadora y sus recursos combinada con la televisión, el cine, el video, o con los medios didácticos tradicionales (como el pizarrón o el rotafolio), en aras de apoyar contenidos educativos con énfasis en diferentes aspectos.

Al recuperar los resultados de los perfiles de los docentes de la LEA, podemos decir que ninguno de los docentes es nativo digital³⁴. Como constante apareció que ante más años de uso el docente presenta un mayor nivel de apropiación; a mayor edad, el docente hace un menor uso de las tecnologías. Cabe señalar que el género y el grado académico de los docentes no influyeron como un factor relevante entre un mayor y menor uso, entre un bajo o alto nivel de apropiación.

Llegamos a la conclusión de que las dificultades más significativas que encuentran los docentes frente a las computadoras e Internet se refieren a la escasa información que han obtenido sobre las posibilidades educativas de las tecnologías; a la fuerte dependencia que presentan del personal técnico para resolver problemas y crear productos; y a la tendencia de trabajo individualizado que separa a los docentes de los procesos y, además, de la producción de material didáctico, con el consecuente aislamiento de los docentes en sus actividades académicas de docencia y de investigación.

En cuanto a la percepción del docente frente a la integración de las TIC al aula, aparecen dos posturas bastante definidas de los profesores ante las tecnologías. Por una parte, los que no son partidarios de incorporar las TIC a sus

³⁴ Término acuñado por Marc Prensky para definir a una generación que ha nacido y se ha desarrollado en tiempos de la tecnología digital (como Internet), se considera que los que nacieron después de 1979 y tuvieron a su alcance en el hogar, escuela y como recreación computadoras o celulares pueden considerarse Nativos Digitales: que cuidan su identidad digital, y adoptan una actitud diferente ante las cosas (comparten diferente, crean diferente, comunican diferente, coordinan diferente, aprenden diferente).

aulas, que representan más de la mitad; y, por otra, aquéllos que defienden su incorporación como lógica e inevitable, y necesitarían una razón contundente para no hacerlo.

Al parecer, entre los docentes de la UPN ya no existe la postura tecnofóbica, pues todos ellos manifestaron que existen razones positivas de integrar curricularmente a las TIC; pero a pesar de manifestar que tienen deseos y curiosidad de hacerlo, la mayoría aún no las llevan al aula, ya que se dicen cuidadosos de analizar primero las estrategias de enseñanza antes de introducirlas al salón de clases, aunque conlleve la idea de “mejorar la educación”.

El grupo mayoritario de los docentes de la LEA reconocen que las TIC están completamente establecidas, y no hay por qué renunciar a ellas, por lo que no necesitan ninguna razón para incorporar los nuevos medios en sus actividades académicas.

El presente estudio nos lleva a cuestionar que si la institución donde se desarrollan los docentes de la LEA, ofrece el equipamiento y la infraestructura para integrar a las TIC en todas las actividades del docente; es decir, si el acceso no es un problema y la brecha digital o de acceso es casi nula, ¿qué es lo que hace falta para que los docentes construyan, apliquen y desarrollen con las TIC, que se requiere para que las usen y las apropien?

La primera respuesta podría ser que no cuentan con el *tiempo* suficiente para hacer usos diversificados y lograr hacer propia la tecnología. Tomando en cuenta los perfiles de los docentes, la mayoría de ellos tiene estudios de posgrado en curso y cumplen con un tiempo completo en la universidad.

Quizás se debe a la falta de *recursos* económicos para hacerlo, sobre todo para capacitarse y actualizarse; pero los docentes de la LEA mencionan que cuentan con estímulos para sus actividades académicas y de docencia, aparte de

su salario, y que la institución ofrece algunos cursos de capacitación y actualización.

Otra razón podría ser la *inexistencia* de proyectos educativos con inclusión de las TIC, ofrecidos institucionalmente, o generados de manera colegiada o individual por los docentes. Si volvemos a los perfiles de los docentes de la LEA, la mayoría de ellos, como investigadores y académicos, presentan una trayectoria que los avala como creadores de proyectos; no hay un solo caso mencionado de alguien que haya deseado trabajar un proyecto con tecnología y que no lo haya conseguido.

Tal vez los docentes no logran el uso y apropiación deseable para las sociedades del conocimiento porque aún no se ha logrado el paso al modelo de conocimiento (ver p. 39). La mayoría de los profesores describieron sus actividades de docencia (incluso los que incluían a las TIC) como parte del modelo tradicional en el cual la relación entre los actores es vertical: el maestro es el centro y detenta el saber, y el alumno lo recibe de forma pasiva.

De los resultados ofrecidos por el estudio, las dinámicas de clase de los docentes (aunque incluían a la computadora e Internet) siguen bajo el paradigma de la transmisión del conocimiento con clases presenciales, que privilegian el espacio y tiempo en el aula, con actividades síncronas. A pesar de haber involucrado a las TIC en el salón, los docentes mantienen el esquema de enseñanza con el que fueron enseñados.

Ninguno menciona haber tenido referencias personales de enseñanza mediada por tecnología; así que las actividades de clase y el papel como docentes sigue siendo el mismo. Recurren a materiales con los que ya han trabajado y que conocen bien. A pesar de que la UPN les otorga libertad de cátedra y que la mayoría de docentes tiene menos de 10 años de servicio, los profesores no buscan materiales o propuestas nuevas, ni innovar; se mantienen en la idea de

que la formación debe hacerse en sesiones presenciales con respeto al espacio y al tiempo dentro del salón.

La UNESCO propone el papel del docente del siglo XXI como guía o facilitador y la enseñanza "recibida" por el estudiante a partir de la interacción con un grupo; así que podemos afirmar que los docentes de la LEA no han transitado hacia ese modelo.

Podemos resaltar entre los docentes de la LEA de la Universidad Pedagógica Nacional existe una incipiente cultura alrededor del uso y la apropiación de las TIC, impulsada por algunos círculos de profesores interesados que trabajan proyectos en colaboración, mediados por las TIC, y las han incorporado como parte de su quehacer cotidiano.

RECOMENDACIONES

Consideramos que la apropiación de las TIC es un paso fundamental e inherente al desarrollo de las sociedades del conocimiento. La unión de las políticas internacionales otorga a las instituciones educativas mexicanas un contexto específico para arribar a su propia construcción de las sociedades del conocimiento, políticas que deben estar encaminadas a incorporar a los grupos docentes, quienes hasta ahora han estado marginados de la construcción estas sociedades.

Diagnosticar a una universidad como la UPN implica entrelazar esos conceptos y clarificarlos, de modo que las estrategias futuras referidas al acceso, uso y apropiación de las TIC logren vincularse de manera directa con los programas educativos. Asimismo, se logre superar la perspectiva determinista tecnológica, y las brechas, para situarse en el verdadero sentido que tiene la apropiación, tal como la hemos analizado.

Las TIC constituyen un factor de conformación de las sociedades del conocimiento y las instituciones educativas deben adaptarse a este paradigma, apoyando sus funciones de transferencia de información en la aplicación cada vez más intensiva y diversificada de esas tecnologías, el desarrollo de nuevas capacidades para estimular, facilitar y promover la adquisición de aprendizaje, así como determinar su utilidad en la solución de necesidades concretas y contribuir al análisis crítico del desarrollo científico y tecnológico.

Los educadores, por tanto, deberán fortalecer su capacidad para actuar como promotores y facilitadores, lo cual supondrá un mayor conocimiento y mejor comprensión de la manera como se genera, adquiere y utiliza ese conocimiento.

La introducción de la computadora al salón de clase exige a los docentes un esfuerzo mayor del acostumbrado, así como la evaluación de sus capacidades frente a un aprendizaje que implica la incorporación de un lenguaje nuevo, la adquisición y asimilación de conocimientos, así como habilidades que aún no tienen una relación estrecha con su desempeño cotidiano e, inclusive, hasta un manejo de ansiedad y frustración frente a la tecnología.

La integración de las TIC demanda la búsqueda de los mejores medios para promover experiencias educativas, la aceptación de fuentes diversas y medios variados para adquirir la información y el reconocimiento de la necesidad de aprender continuamente de los demás.

En su conjunto, la UPN tiene la necesidad de transformarse para ofrecer ambientes propicios y modelos concretos con inclusión de las TIC, que permitan transitar de la asimilación pasiva de la información y la aplicación mecánica de procedimientos, hacia la comprensión de su lenguaje propio, al aprovechamiento de sus ventajas, el dominio de sus potencialidades y el conocimiento de sus límites.

En el plano de la cooperación internacional, de las políticas públicas y gubernamentales sobre la inserción de las TIC, se demanda la generalización del acceso y la capacitación para un uso diversificado de las mismas por parte de los docentes. Se requiere la adquisición de una alfabetización tecnológica que permita el uso de las tecnologías, pero que además permita la adquisición de capacidades que den al facilitador una justificación técnica y social de aplicar o no las tecnologías, sin perder de vista el objetivo educativo planteado.

El objetivo principal de la Universidad Pedagógica Nacional es prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país (UPN, 2010). Por eso afronta un gran reto, ya que en la medida en que el cambio tecnológico se proyecte sobre el ámbito educativo —al ofrecer modelos pedagógicos más abiertos y flexibles, renovar las prácticas docentes, establecer nuevas plataformas de distribución de programas y contenidos, y generar oportunidades para una educación permanente a lo largo de la vida— se modifica el alcance de la educación como instrumento de renovación social.

Con base en lo anterior, en busca de que los profesores integren las TIC en sus actividades educativas, en función de sus conocimientos, requieren:

- Habilidades para el manejo de un sistema operativo (*Windows* o *Linux*).
- Destrezas en el manejo de hojas de cálculo y bases de datos.
- Manejo de procesador de textos y programas de presentaciones en niveles avanzados.
- Uso de listas de distribución, sistemas de mensajería instantánea, sistemas de videoconferencia y *weblogs*.
- Conocimiento de programas para la edición de páginas *web*, edición de imágenes, edición de audio y edición de video digital.
- Utilización de aplicaciones prácticas para la resolución de tareas escolares, creación de evaluaciones en el aula, como *webquest*.

- Uso de programas de autor para crear materiales multimedia para distribuirlos en CD-ROM/DVD, o a través de Internet como: *Neo Book*, *Flash*, *Hot Potatoes*, *Director*, *Tool Book*, *Clic*, *Squeak*.
- Trabajo en entornos colaborativos o en plataformas, con los estudiantes y con otros docentes.

Así que, para desarrollar la apropiación entre la planta docente de la UPN, es necesario un cambio de comportamientos y la modificación de hábitos de uso meramente instrumentales y técnicos, a través de cursos y de la puesta en marcha de proyectos destinados a transformarse y transformar.

REFERENCIAS

Acuña, Alejandro. (2008). *Diseño instruccional multimedia. Herramientas de aprendizaje para la generación digital*. México: ITESM / Mixel Consulting.

Amador, Rocío. (2008). *Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información y el conocimiento* En Amador, R. Educación y tecnologías de la Información y la Comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación (pp. 19-59). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.

Añorve, Gladys. (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa. Área de Formación Específica: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*. México. Recuperado el 17 de junio de 2009, a partir de: <http://redepja.upn.mx/documentos/lieepja.pdf>

AMIPCI (Asociación Mexicana de Internet). (2009). *Estudio de Hábitos de los usuarios de Internet en México*. Recuperado el 6 de julio de 2010, a partir de: <http://www.amipci.org.mx/estudios/>

Battro, Antonio y Denham, Percival. (s.f.). *Digital Education*. Recuperado en septiembre de 2008, a partir de: <http://www.byd.com.ar/dewww.htm>

Briones, R. (2008). *Un modelo socio-tecnológico para la formación de profesores*. Recuperado el mayo de 2009, a partir de: http://www.virtualeduca.info/forumveduca/index.php?option=com_content&task=view&id=225&Itemid=26

Cabero, Julio. (2002). *Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación* En Aguiar, M. Cultura y educación en la sociedad de la información (pp. 17-38). Coruña: Netbiblio.

Cabero, Julio. (2003) *La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas*. Recuperado el 1 abril de 2009 del sitio web de la Universidad de Sevilla: <http://tecnologiaedu.us.es>

Cabero, Julio. (2004). *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación*. En Soto, F. Tecnología, Educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital (pp. 23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Castells, Manuel. (2005). *La era de la información. Vol. 1. La Sociedad Red*. México: Siglo XXI.

CEPAL (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe). (2003). *Los caminos hacia una Sociedad de la Información para América Latina y el Caribe*. Recuperado en noviembre de 2009, a partir de <http://www.cepal.org>

Cobo, Cristóbal. (2008). *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: reflexiones prospectivas*. En Tercer Encuentro de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas. La Universidad en México en el año 2030: imaginando futuros. "La universidad ante los retos del aprendizaje, la innovación y la tecnología". Recuperado en marzo de 2008, a partir de: <http://desinuam.org/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf>

Cobo, Cristóbal. (2010). *Alfabetismos del siglo XXI*. Recuperado en septiembre de 2008, a partir de: <http://prezi.com/njzbijkyjut/conferencia-alfabetismos-del-siglo-xxi/>

CONFITEA VI. (2009). *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos: Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Brasil: UNESCO. Recuperado el 5 de julio de 2010 a partir de: http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/nesico/confinteaclose/BelemFramework_Final_es.pdf

Crovi, Delia. (1993). *Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC*. Revista Contratexto Digital, 5 (6). Recuperado en agosto de 2008, a partir de: www.ulima.edu.pe/revista/contratexto

Crovi, Delia. (2004). *Educación en red. Nuevas tecnologías y procesos educativos en la Sociedad de la Información*. Recuperado en Agosto de 2008, a partir de: http://www.deliacrovi.com/articulos/educar_red.pdf

Crovi, Delia. (2004a). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible. Algunos deslindes imprescindibles*. Recuperado en Agosto de 2008, a partir de: http://www.deliacrovi.com/articulos/sociedad_informacion_conocimiento.pdf

Crovi, Delia. (2004b). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: UNAM y La Crujía Ediciones.

Departamento de Comercio de los Estados Unidos. (1995). *Falling through the Net: A Survey of the "Have Nots" in rural and urban America*. Recuperado en noviembre de 2009, a partir de: <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fallingthru.html>

Departamento de Comercio de los Estados Unidos. (2000). *Falling through the Net: Toward digital inclusion*. Recuperado en noviembre de 2009, a partir de: <http://search.ntia.doc.gov/pdf/fttn00.pdf>

Delors, Jacques. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Recuperado el 3 de mayo de 2010, a partir de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Eumed.net y Universidad de Málaga. (s.f.). *La visión de la OCDE sobre la educación superior mexicana*. Recuperada en septiembre de 2010, a partir de: <http://www.eumed.net/tesis/2009/scg/vision%20de%20la%20OCDE%20sobre%20de%20la%20educacion%20superior%20mexicana.htm>

Eumed.net y Universidad de Málaga. (2010). *Las políticas educativas de los organismos internacionales: Banco Mundial, UNESCO, OCDE y BID*. Recuperado en septiembre de 2010, a partir de: <http://www.eumed.net/libros2010a/634/politicas%20educativas%20de%20los%20organismos%20internacionales.htm>

Eumed.net y Universidad de Málaga. (s.f.). *Talcott Parsons*. Recuperado en marzo de 2009, a partir de: http://www.eumed.net/libros/2007b/300/Talcott_Parsons.htm

Falla, Stephanie. (2010). *Aprendizaje Invisible, comparte tus experiencias innovadoras de aprendizaje*. Recuperado en octubre de 2010, a partir de: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/aprendizaje-invisible/>

Forum, World Economic. (2010). *Global Information Technology Report 2009-2010*. Recuperado el 18 de julio de 2010, a partir de: <http://www.weforum.org/en/initiatives/gcp/Global%20Information%20Technology%20Report/index.htm>

Frey, Lawrence, Botan, Karl, y Kreps, Gary. (2000). *Investigating Communication*. Nueva York: Allyn & Bacon.

Garay, Luz. (1999). *Educación vía satélite. Sistema Posgrado 360*. UPN. Tesis de Maestría. México: UNAM.

Garay, Luz. (2006). *Formación y práctica de tutores de sistemas de educación superior a distancia. Uso del correo electrónico y diseño de materiales en línea*. Disertación Doctoral. México: UNAM.

Garay, Luz. (2006a). *Proyecto: diagnóstico del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)*. México: UNAM.

Garay, Luz. (2008). Conferencia: *acceso, uso y apropiación de Tecnologías de Información y Comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco*. En IX Encuentro Internacional Virtual Educa: La innovación en educación y formación. La Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Zaragoza, España.

Garay, Luz. (2008a). *Acceso, uso y apropiación de tecnologías de información y comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco*. Informe. Recuperado el, a partir de: <http://comunicacionyeducacionamic.blogspot.com/2008/05/acceso-uso-y-apropiacin-de-las-tics.html>

García-Huidobro, Juan. (1994). *Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos*. En *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo* (pp. 15-50). Santiago: UNESCO-UNICEF. Recuperado el 15 de julio de 2010, a partir de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000973/097303s.pdf>

García-Valcárcel, Ana, y González, Luis. (s.f.). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. Recuperado el 15 de febrero de 2010, a partir de: http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf

Gutiérrez, Alfonso. (2002). *El discurso tecnológico de los nuevos medios: implicaciones educativas*. Recuperado el 13 de octubre de 2010, a partir de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=18&articulo=18-2002-14>

Hernández, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw-Hill.

Lamarca, María. (2009). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Disertación Doctoral. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado el 17 de julio de 2010, a partir de: <http://www.hipertexto.info>

Leontiev, Alexei. (1968). *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo

Marqués, P. (1996). *Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa*. Recuperado el 24 de septiembre de 2009, de <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>

Martínez, Sergio. (s.f.). *Filosofía del cambio tecnológico: desarrollo dependiente de trayectoria versus determinismo tecnológico*. Recuperado el 8 de junio de 2009, a

partir de: <http://www.filosoficas.unam.mx/~sfmar/publicaciones/Filosofia%20Cambio%20Tecnologico%202005.pdf>

México. (1996). *Artículo Tercero Constitucional*. Recuperado en abril de 2009, a partir de: <http://www.tlahui.com/conmx1.htm#a3>

México. (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado en abril de 2009, a partir de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación y Ciencia y red.es. (2005). *Informe sobre la implantación y uso de TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria*. Recuperado el 18 de julio de 2010, a partir de: <http://www.ontsi.red.es/educacion/articulos/id/2605/informe-sobre-implantacion-uso-las-tic-los-centros-docentes-educacion-primaria-secundaria-curso-2005-2006.html>

Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Recuperado el 16 de abril de 2009 a partir de: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

OCDE. (1994). *Políticas nacionales de la ciencia y la tecnología*. Recuperado en mayo de 2009, a partir de: www.aportes.buap.mx/20ap5.pdf

OECD. (2002). *Economic survey of Mexico*. Recuperado mayo de 2009, a partir de: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/18/2068882.pdf>

Ollivier, Bruno. (2001). *Internet multimedios, ¿Qué cambia en realidad?* México: ILCE

Pisani, Francis. (2008). *Presentación del Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales*. Recuperado el 2 de julio de 2010, a partir de: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/la-web-20-del-uso-a-la-apropia.php>

Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. Recuperado el 20 de enero de 2007, de On the horizon, 9 (5): <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PROIDEA. (Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos). (1995). *Licenciatura en Educación de Personas Adultas*. México: Dirección de Docencia y Academia de Educación de Adultos UPN.

Rautenberg, Eva. (2009). *La UPN, pionera en la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas*. En Revista Digital Educa, recuperada el 14 de julio de 2010, a partir de: http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=176%3AAla-upn-pionera-en-la-formacion-de-educadores-y-educadoras-de-personas-jovenes-y-Adultas&Itemid=26

Real Academia Española. (2001). *Diccionario en línea*. Recuperado a partir de: <http://www.rae.es/rae.html>

RUTE. (2008). *La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en el uso pedagógico de las TIC*. Recuperado el 1 de abril del 2009, a partir de: <http://www.rute.edu.es/pdfs/DeclaracionRUTE2008.pdf>

Sakaiya, Taichi. (2004). *Knowledge Society Barometer*. Recuperado el 6 de julio de 2010, a partir de: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2004/16/en/1/ef0416en.pdf>

Sanz, Graciela, y Spravkin, Mariana. (1997). *Artes. Plástica. Documento de trabajo No. 4*. Recuperado el 18 de marzo de 2010, a partir de: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/artes/doc4pls.pdf>

Sarramona, Jaume. (1991). *Fundamentos de Educación*. Barcelona. CEAC.

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Recuperado en septiembre de 2010, a partir de: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Serra, Laura. (2004). *Brecha digital, el nombre de una segunda exclusión social*. Recuperado el 23 de junio de 2010, a partir de: http://www.periodismosocial.net/area_infancia_informes.cfm?ah=128

Siles, Ignacio. (2005). *Sobre el uso de tecnologías en la sociedad. Tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación*. Recuperado el 23 de marzo de 2009, a partir de: http://www.eccc.ucr.ac.cr/pdf/Siles_Reflexiones83_2.pdf

Silva, Marco. (2004). *Educación Interactiva*. Barcelona: GEDISA.

Sistema Nacional e-México. (2003). *Definición de la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Portal del Sistema Nacional E-México. Recuperado el 25 de julio de 2010, a partir de: http://www.e-mexico.gob.mx./index.php?option=com_flexicontent&view=items&cid=3664%3Atecnologias-de-informacion-y-comunicacion&id=8786%3Asociedad-de-la-informacion-y-elconocimiento&Itemid=136&lang=es

Subercasseaux, Bernardo. (1989). *Reproducción y apropiación: dos modelos para enfocar el diálogo intercultural*. Recuperado el 7 de abril de 2010, a partir de: www.dialogosfelafacs.net/

Takahashi, Tadao. (2001). *Sociedad de la Información en Brasil: Libro Verde*. Recuperado el 6 de julio de 2010, a partir de: http://www.oei.es/salactsi/LV_esp.pdf

Tello, Edgar. (2007). *Las TIC y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México*. Recuperado en noviembre de 2010, a partir de: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/78534/102611>

The Free Dictionary. (2010). Recuperado en junio de 2010, a partir de: <http://es.thefreedictionary.com>

Tichenor, Philip. J., Donohue, George. A., y Olien, Clarice. N. (2002). *Knowledge Gap*. En Holbrook, T. Presidential campaigns and the Knowledge Gap. Political Communication. Recuperado el 18 de junio de 2009, a partir de: http://www.utwente.nl/cw/theorieenoverzicht/Theory%20clusters/Media,%20Culture%20and%20Society/knowledge_gap.doc/

Trejo, Raúl. (2001). *Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. En Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. Recuperado el 8 de junio de 2009, a partir de: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>

Trejo, Raúl. (2006). *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. México: GEDISA.

UNESCO. (1996). *Conferencia Regional Sobre Políticas y Estrategias de la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba. Recuperado el 19 de agosto de 2008, a partir de: <http://www.oei.es/oeivirt/superior3.htm>

UNESCO. (1996a). *Conferencia Internacional de Educación: Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: Problemas, perspectivas y prioridades*. Ginebra, Suiza. Recuperado el 8 de junio de 2009, a partir de: <http://unesdoc.unesco.org>.

UNESCO. (1998). *De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la Información*. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: "Visión y Acción". París. Recuperado el 17 de julio de 2010, a partir de: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/nit-s.html>

UNESCO. (1999). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París. Recuperado el 3 de agosto de 2009, a partir de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París. Recuperado el 8 de agosto de 2008, a partir de: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=29619&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado el 18 de marzo de 2008, a partir de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2454> (español).

UIT. (Unión Internacional de Telecomunicaciones). (1985). *Informe sobre el Desarrollo Mundial de las Telecomunicaciones: El eslabón Perdido. Informe Maitland*. Recuperado en febrero de 2009, a partir de: <http://www.itu.int/osg/spu/sfo/missinglink/index.html>

UIT. (Unión Internacional de Telecomunicaciones). (2002). *Informe sobre el Desarrollo Mundial de las Telecomunicaciones*. http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/wtdr_02/material/WTDR02-Sum_S.pdf

UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones) y ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2005). *Documentos finales sobre la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Recuperado el 12 de marzo de 2009, a partir de: http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=2316|0

UPN (Universidad Pedagógica Nacional). (1978). *Decreto de Creación*. En el Diario Oficial de la Federación del 29 de agosto de 1978. Recuperado el 12 de enero de 2008 a partir de: <http://www.upn041campeche.edu.mx/pdf/1-decreto-upn.pdf>

UPN (Universidad Pedagógica Nacional). (2010). *Sitio Web Oficial*. Recuperado el 7 de julio de 2010, a partir de: www.upn.mx

UPN (Universidad Pedagógica Nacional). (2010). *Informe de gestión 2007-2009*. Recuperado el 26 de septiembre de 2009, a partir de: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=566

UPN (Universidad Pedagógica Nacional). (2010). *Misión, visión, equipamiento de la UPN*. Recuperado el 18 de mayo de 2009, a partir de: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=55

Waldegg, Guillermina. (2002). *El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. En *Revista de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 8 de junio de 2003 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>

Wolf, Mauro. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Buenos Aires: Paidós.

APÉNDICE A

CUESTIONARIO: Primer Instrumento aplicado a la planta docente LEA.

CUESTIONARIO

ACCESO, USO Y APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Folio _____

Fecha _____

Estimados Profesore(a)s:

El presente cuestionario tiene como objetivo identificar en la comunidad académica y científica de la UPN las prácticas que existen acerca del acceso, uso y apropiación del empleo de software, información digital, así como de tecnologías de información y comunicación. En este sentido, les solicitamos de la manera más atenta su valioso apoyo contestando los puntos abajo listados.

Todos los datos recopilados en este cuestionario son de carácter anónimo y serán tratados de forma estrictamente confidencial. Por favor, responda a cada pregunta escribiendo el número dentro del paréntesis de la(s) opción(es) seleccionada(s). En aquellas preguntas donde si existan varias respuestas, utilice la escala que se presenta.

De antemano agradecemos su colaboración.

DATOS GENERALES

1. Sexo () 1. Masculino 2. Femenino
2. Edad:
3. Nombramiento:
4. Antigüedad en la Universidad:
5. Tipo de contratación:
6. Área académica de pertenencia:
7. Programa(s) educativo donde lleva a cabo sus actividades de docencia:
Formación profesional
8. Grado de estudios terminado con título: Especificar.
Licenciatura:
Especialidad:
Maestría:
Doctorado:
9. Grado de estudios en curso:
Especificar:
10. Idiomas (inglés, francés, otro...)
Dominio o Posesión:
Comprensión de lectura:

11. ¿Cuántos años tiene de usar la computadora? ()
 1. Menos de 1
 2. De uno a tres
 3. De tres a cinco
 4. Más de cinco
12. ¿Cuánto tiempo promedio utiliza la computadora actualmente? ()
 1. Menos de una hora diaria
 2. Una a dos horas diarias
 3. Tres a cuatro horas diarias
 4. Cinco o más horas diarias
 5. Una vez a la semana
 6. Una vez al mes

13. ¿En dónde utiliza más tiempo la computadora? ()
1. Casa
 2. Universidad
 3. Otro (especificar)
14. ¿Utiliza la computadora en la Universidad? () Si responde NO, pase a la pregunta 19.
1. Sí
 2. No
15. Si su respuesta fue afirmativa, ¿de qué lugar se trata? ()
1. Cubículo individual
 2. Salas de apoyo académico (biblioteca)
 3. Otro (especificar)
16. ¿Tiene algún problema en la Universidad para acceder a una computadora? ()
1. Sí
 2. NO
17. Si respondió afirmativamente, indique el problema (puede marcar varias)
- Horario del lugar en donde se encuentra la computadora
 - Saturación de equipos
 - Mal funcionamiento de equipo
 - No tiene equipo asignado
 - Otros (especificar) _____
18. Cuando su equipo presenta descomposturas usted: (puede marcar varias)
- Trato de solucionar el problema
 - Pido apoyo con un compañero.
 - Pido la compostura del equipo al servicio de informática.
 - Busco un lugar fuera de la Universidad.
 - Otro (especificar) _____
19. La causa por la que no usa equipo de cómputo en la Universidad es: (puede marcar varias)
- No conozco en mi dependencia un lugar para acceder a equipo de cómputo
 - No existen los periféricos que requiero (escaner, impresora, lector DVD, cámara web, plotter, etcétera)
 - Falta de tiempo
 - La velocidad para bajar información de Internet es lenta
 - La velocidad para subir información a Internet es lenta
 - El tiempo de uso del equipo es limitado
 - Falta de comodidad y/tranquilidad para trabajar
 - Porque no se permite el acceso libre a contenidos
 - No hay un lugar para utilizar la computadora en la Universidad
 - No hay conexión a Internet
 - No hay el software que requiero
 - No hay el hardware que requiero
 - No puedo imprimir
 - No tengo asignado equipo
 - Otro (especificar) _____
20. ¿Alguna vez ha solicitado accesorios computacionales o software a su área académica y/o Subdirección de informática? ()
1. Sí
 2. No
21. ¿Recibió respuesta? ()
1. Sí
 2. No
22. Si recibió respuesta, ésta fue: ()
1. Promesa de compra
 2. Negativa de compra
 3. Otro (especificar)

23. Si recibió el equipo, fue en un tiempo aproximado de: ()
1. Menos de un mes
 2. De 1 a 3 meses
 3. De 3 a 6 meses
 4. De 6 meses a un año
 5. Más de un año
24. Ha tomado cursos de computación en los últimos años: ()
1. Sí
 2. No
25. ¿En dónde los ha tomado? ()
1. En la Universidad
 2. Fuera de la Universidad
26. Si los tomó fuera de la Universidad, le resultaron satisfactorios? ()
1. Sí
 2. No
27. ¿Cuál fue la razón por la que no los tomó en la Universidad? ()
1. Porque casi o se dan a conocer.
 2. Porque no van dirigidos a los académicos
 3. Por desidia
 4. Porque no los consideraba de buena calidad
 5. Por la incompatibilidad de horarios.
 7. Porque no se enteró a tiempo.
 8. Porque la oferta es limitada.
 9. Otro (especificar)
28. ¿La Universidad organiza cursos de cómputo especializados en su área de trabajo? ()
1. Sí
 2. No
 3. No sé
29. ¿En caso afirmativo con qué frecuencia? ()
1. Mensual
 2. Semestral
 3. Anual
 4. No sé
30. ¿Considera que hacen falta cursos de actualización en cómputo para su área de trabajo ()
1. Sí
 2. No
31. ¿Qué tipo de programas utiliza para su labor académica? (puedes marcar varias)
- Procesadores de Palabras o Texto
 - Presentaciones
 - Sistemas Manejadores o Administradores de Bases de Datos (DBMS, Data Base Management Systems).
 - Hojas Electrónicas de Cálculo.
 - Programas de Presentación Gráfica.
 - Programas Educativos, Software Educativo.
 - Programas de Edición de Texto o de Escritorio.
 - Programas de Edición Gráfica.
 - Programas de Diseño Asistidos por Computadora (CAD o Computer Aided Design).
 - Programas para Manufactura por Computadora (CAM o Computer Aided Manufacturing).
 - Programas Matemáticos y Estadísticos.
 - Programas de Esparcimiento y Videojuegos.
 - Editores de audio y video
 - Programas Integrados.
 - Otros (especificar) _____
32. De los anteriores, escribe los programas que utiliza con mayor regularidad.
-

33. ¿En dónde utiliza más tiempo los programas? ()

1. Casa
2. Universidad

34. ¿En la universidad tiene acceso al software que requiere? ()

1. Sí
2. No

35. Docencia.

En la planeación e impartición de la docencia usa la computadora e Internet para alguna de las siguientes actividades:

(Marque con una X en los recuadros en los que se relacionen las dos columnas)

	Página web	Portales Institucionales	Revistas especializadas en línea	Bases de datos	Foros	Wikis	Correo electrónico	Web logs	Listas de correo	Chat
Consigue información para preparar sus clases										
Presenta contenidos a los alumnos										
Continúa la retroalimentación iniciada en clase										
Manda tareas a los alumnos										
Comparte información con colegas										

36. Investigación

En el ámbito de la investigación, usa la computadora e Internet para alguna de las siguientes actividades: (Marque con una X en los recuadros en los que se relacionen las dos columnas)

	Página web generales	Portales institucionales	Revistas especializadas en línea	Base de datos	Foro	Wiki	Correo electrónico	Weblogs	Listas de correo	Sindicación de contenidos	Chat	Mensajería instantánea
Recaba información para una investigación												
Se entera de congresos o actividades académicas sobre su área de especialidad a través de:												
Trabajo en redes												
Gestión de proyectos												
Organiza actividades académicas a través de:												

37. Difusión

En el ámbito de la difusión, usa la computadora e Internet para alguna de las siguientes actividades: (Marque con una X en los recuadros en los que se relacionen las dos columnas).

	Página web	Portales institucionales	Revistas Especializadas en línea	Base de datos	Foro	Wikis	Correo electrónico	Web logs	Listas de correo	Chat	Mensaje ría instantánea
Difunde resultados de una investigación											
Difunde información sobre la realización de congresos u otras actividades que organiza usted o su dependencia											
Difunde información sobre congresos organizados por usted o su dependencia											

38. Marque las características que conoce de la computadora que usa: (puede marcar varias)

- Velocidad del procesador
- Memoria RAM
- Disco duro
- Tamaño monitor
- Resolución del monitor
- Tarjeta de audio
- Tarjeta de sonido
- Resolución de la impresora
- Resolución del escáner

39. Para cada inciso elija la opción con la que se identifica más, de acuerdo con la siguiente escala:

1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Indiferente 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo
- a) Las computadoras son útiles para su labor académica ()
 - b) Las computadoras son útiles para su labor profesional no académica: ()
 - c) Las computadoras son útiles para el entretenimiento: ()
 - d) Internet es útil para su labor académica: ()
 - e) Internet es útil para su labor profesional no académica: ()
 - f) Internet es útil para el entretenimiento ()

40. Elija el nivel en donde se encuentre usted con respecto al uso de la computadora y de Internet.

	Computadora	Internet
Tengo poco o ningún conocimiento en el uso de la computadora y no estoy haciendo nada para capacitarme		
Estoy buscando o adquiriendo información acerca del uso de la computadora.		
Me estoy preparando para usar por primera vez la computadora		

Me enfoco al uso cotidiano de la computadora, sin mayor reflexión. Sólo uso lo mínimo que requiero de la computadora.		
Me siento seguro al usar la computadora. Sin embargo, no intento mejorar su uso.		
Diversifiqué el uso de la computadora para obtener mejores beneficios. Estoy buscando mejores formas de sacar provecho de la computadora.		
Estoy combinando mis propios esfuerzos con los de otros académicos para mejorar el uso de la computadora.		
Reevalúo el uso de la computadora, busco alternativas de uso. Localizo las novedades continuamente y las incorporo a mi actividad.		

41. Elija para cada inciso la opción con la que se identifica más, de acuerdo con la siguiente escala:

1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Indiferente 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo

- a) Soy capaz de nombrar las partes de la computadora. ()
- b) Cuando mis compañeros hablan de la computadora, son capaces de utilizar el nombre de sus componentes ()
- c) Cuando escucho a algún experto hablar de computadoras comprendo todo cuanto dice. ()
- d) Soy capaz de explicar el funcionamiento de una computadora ()
- e) Puedo solicitar al área académica o a la subdirección de informática programas específicos para mi labor. ()
- f) Uso la computadora de acuerdo con mis necesidades académicas ()
- g) Soy capaz de usar distintos programas para diferentes propósitos. ()
- h) Soy capaz de aprender a usar un nuevo programa sin la necesidad de ir a un curso. ()

42. El uso que tengo de la computadora se debe principalmente a:

(Puede marcar varias opciones)

- Cursos que he tomado como parte de mi formación profesional
- Cursos que he tomado fuera de mi formación profesional
- A cursos a distancia
- Al autoaprendizaje auxiliado por un libro
- Al autoaprendizaje auxiliado por Internet
- Al autoaprendizaje auxiliado tanto por libros como por Internet
- A la exploración individual, sin apoyo alguno
- A la enseñanza informal de otras personas

43. Elija para cada inciso la opción con la que se identifica más, de acuerdo con la siguiente escala:

1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. Indiferente 4. En desacuerdo 5. Muy en desacuerdo

- a) El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a mejorar mi remuneración económica ()
- b) El uso de la computadora ha contribuido de

- alguna manera a mejorar mi nombramiento ()
- c)El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a hacer mi trabajo más rápido ()
- d)El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a hacer mi trabajo más fácil ()
- e) El uso de la computadora ha contribuido de alguna manera a mejorar la calidad de mi trabajo ()
- f) El uso de la computadora ha contribuido a diversificar mi desempeño profesional ()
44. ¿Cuáles con las razones por las que considera confiable la información en la red? (puede marcar varias)
- Es un emisor reconocido
 - Está bien diseñada la página
 - Tiene un lenguaje académico
 - Tiene derechos reservados
 - Otro (especificar)
45. ¿Cuáles son los principales problemas que encuentra al buscar información para su trabajo académico y/o de investigación en Internet? (puede marcar varias)
- Dificultades para encontrar la información deseada
 - Dificultades para organizar la información encontrada
 - Dificultades encontrar una página que se sabe que está en la red
 - Problemas para regresar a una página luego de buscar en varias más
 - Dificultad de determinar en dónde se encuentra (“estar perdido” en el ciberespacio)
 - Toma mucho tiempo cargar las páginas
 - Ligas rotas (error de que las páginas que no se encuentran en el servidor)
 - Encontrar páginas que parecen mal configuradas
 - Sitios que necesitan un programa específico para desplegar la información
 - Mucha información basura
 - Sitios que requieren registro gratuito para acceder a la información
 - Sitios que requieren pago para acceder a la información
 - Sitios con demasiada publicidad

AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN

APÉNDICE B

Guía de entrevista: Segundo Instrumento aplicado a la planta docente de la LEA.

Preguntas.

1. ¿Qué problemas ha tenido en la UPN para obtener una computadora con acceso a Internet?
2. ¿Qué obstáculos ha tenido en la UPN en lo que se refiere a cursos para capacitarse en el uso de computadora e internet?
3. ¿Qué tipo de cursos de capacitación y actualización sobre computadoras e internet, sugeriría a la UPN que le proporcionara? (explorar: Software educativo, en cursos propuestas de tipos, temas, modalidad, mecanismo, tiempos)
4. Puede describir cómo resuelve los problemas de su computadora o de Internet.
5. En qué sitio prefiere usar la computadora e internet, ¿por qué?
6. ¿Considera que la computadora y el internet han generado algún cambio en sus actividades académicas?
7. Podría mencionar algunos de los recursos tecnológicos que ofrece la UPN? De ellos, ¿cuáles utiliza para su actividad de docencia? (explorar Pizarrones electrónicos, salas, de videoconferencia)
8. ¿En qué actividades dentro de su clase, usa algún programa de computadora (software) o Internet?
9. Conoce herramientas en línea que puedan servirle para llevar a cabo sus actividades académicas, ¿como cuáles? (explorar plataformas, wikis)
10. ¿cuántas horas al día, usa la computadora y el internet para desarrollar sus actividades como docente? (es decir para preparar su clase, presentar y transmitir contenidos, retroalimentar al grupo, etc.)
11. Podría describir las actividades que realiza usando la computadora conectada a la red, en un día de trabajo, considerado como “normal”.

12. ¿Ha dado clase usando algún contenido o recurso de internet? ¿Qué recurso? ¿Cómo lo eligió? ¿Cómo lo trabajó? ¿En qué actividad lo incluyó?

13. Considera que la computadora e internet son herramientas indispensables para desarrollar su actividad docente. (Explorar preparar su clase, para presentar y transmitir contenidos, retroalimentación).

14. ¿Considera que usa de manera adecuada la computadora e Internet, para desarrollar sus actividades profesionales?

15. ¿Cómo cree que podría sacarle más provecho a los programas (software) que ya maneja?

16. Sabemos que los programas de computadora (software) se crean con un propósito que se espera que el usuario pueda cumplir (como ejemplo el propósito de un procesador de textos es que sea utilizado para manipulación de documentos basados en el texto, como equivalente electrónico del papel, el lápiz o la máquina de escribir). En su trayectoria como docente ha utilizado diversos programas, recuerda haber usado alguno de esos programas, de manera distinta a su propósito original, podría decirnos ¿qué programa fue y describir el “nuevo” uso que le dio?

17. ¿Qué conocimientos propios, sobre el manejo de computadoras e Internet, ha aportado usted para proyectos en conjunto con otros académicos?

18. “Innovación” o “lo nuevo”, son conceptos asociados irremediamente con la tecnología; hablando de computadoras e internet para su actividad docente. ¿De qué manera incorpora usted “las novedades”?

19. ¿Considera que la manera en que usted y sus colegas usan la computadora e Internet, es la mejor o la más adecuada para cumplir sus objetivos?
O considera otras posibilidades para su uso, si es así, ¿como cuáles?

Apéndice C

Documentos de Creación de la Licenciatura en Educación de Adultos (LEA)

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.

- Proyecto -

Coordinadora: Marissa Ramírez Apáez

Coautores:

Arturo Domínguez Vargas

Genoveva Reyna Marín

Angélica de G. Terrazas Domínguez

julio de 1999.

Nota preliminar.

El presente documento es resultado del esfuerzo colectivo por conocer y atender las necesidades educativas de la demanda, como de la evaluación y mejoramiento continuo de la oferta de la Academia de Educación de Adultos. En este sentido se reconoce el trabajo realizado por parte del equipo de la Academia de Educación de Adultos, en relación a los programas desarrollados para la formación de este agente educativo, en varios niveles, iniciando por la Licenciatura escolarizada en 1982, la Especialización en Formación de Educadores de Adultos, los diversos Diplomados y cursos de actualización mismos que fueron un antecedente importante en el diseño de la presente Licenciatura: Miriam Aguilar, Gladys Añorve, Roberto Baltazar, Carmen Campero, Arturo Domínguez, Alejandro García, Rocío Juárez, Martín Linares, Juan Madrigal, Carmen Praga, Marissa Ramírez, Genoveva Reyna, Enrique Safa, Hermelinda Schulz, Angélica Terrazas, Angeles Varea, Ma. de Lourdes Valenzuela.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	
INTRODUCCIÓN.....	
I.- SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS	
CONTEXTO NACIONAL	
SITUACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL DE LA POBLACIÓN ADULTA	
SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS ADULTAS	
II - NUEVOS DESAFÍOS Y CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS.....	
POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS	
PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SABERES BÁSICOS	
III.- OFERTA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	
LAS OFERTAS FORMATIVAS.....	
IV.- JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA LICENCIATURA	
V.- PROSPECTIVA.....	
VI.- LA LICENCIATURA EN EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	
VII.- LA LICENCIATURA Y LA ACADEMIA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS	
VIII.- OBJETIVOS Y PROPÓSITOS.	
OBJETIVO GENERAL:	
PROPÓSITOS.....	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
IX.- PERFILES DE INGRESO Y EGRESO	
REQUISITOS DE INGRESO	
PERFIL DE INGRESO	
PERFIL DE EGRESO	
PERFIL DE LA PLANTA DOCENTE.	

X.- MODALIDAD.....	.....
XI.- MAPA CURRICULAR.....	.....
CARACTERÍSTICAS E INTEGRACIÓN CURRICULAR .....	.....
<i>Objetivos específicos de los semestres.</i> .....	.....
MATERIAS OPTATIVAS.....	.....
LA PRÁCTICA DE CAMPO. ....	.....
PROPUESTA DE VINCULACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES. ....	.....
CRÉDITOS. ....	.....
ACREDITACIÓN DE SEMESTRES/DIPLOMADOS.....	.....
OPCIONES PARA LAS ASIGNATURAS NO ACREDITADAS DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS REGULAR.....	.....
REQUISITOS DE TITULACIÓN:.....	.....
XII.- EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO. ....	.....
BIBLIOGRAFÍA.....	.....

PRESENTACIÓN

En 1982 se propuso por primera vez, en la modalidad escolarizada, la Licenciatura en Educación de Adultos. En ese tiempo se consideró un programa de formación novedoso en su tipo dentro del sector educativo. Como ahora, en ese entonces, significó una propuesta “innovadora” dentro de los programas de formación de nivel superior puesto que no existía otra institución ofertante similar. En 1986, sin embargo, y considerando sus escasos resultados en términos de matrícula, la licenciatura se cierra temporalmente bajo el compromiso de evaluarla e identificar las causas de su baja demanda.

Cuatro años más tarde, y dentro del marco del proceso de Evaluación Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, se emprende un camino de búsqueda de alternativas dentro de las cuales la formulación de un documento prospectivo que reeditaré avances en un sentido gradualista. Producto de esta exploración se crea el Programa de Formación en Educación de Adultos (PROFEDA), desde el cual, se fijan lineamientos operativos encaminados a profundizar en el estudio del campo.

En los momentos actuales, la expectativa de la pertinencia de la licenciatura renace toda vez que se mantiene la convicción de que la propuesta, hoy más que ayer, se necesita. De manera general baste ubicar en su justa dimensión la expresión que recoge la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la cual advierte insistentemente en que la llave de acceso al próximo milenio se encuentra en la “*Educación durante toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer aprender a convivir y aprender a ser*”. El más reciente encuentro mundial sobre la Educación de adultos en Alemania (Hamburgo, 1997), inclusive, así lo confirma suficientemente cuando se puntualizan, entre otros aspectos, los de la formación y la calidad de los servicios de los agentes educativos. En México, la Ley General de Educación (1993), el Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000 valoran esta necesidad, y en el contexto institucional, el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), refrenda la factibilidad de ofertas educativas diversas e innovadoras.

En lo particular consideramos las iniciativas y reflexiones hechas en el documento de trabajo del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA 1994-2000), se han logrado identificar algunas de las múltiples problemáticas que afectaron el desarrollo de la primera versión de esta licenciatura. Algunas conclusiones apuntan hacia la demanda de planes y programas de estudio flexibles, amplios, innovadores y en donde se valoren los saberes adquiridos en la práctica social amplia y diversa; otras en cambio, señalan una apertura hacia nuevos campos de acción que, en esta licenciatura, se presentan como nuevos escenarios para su atención.

En septiembre de 1999 la Licenciatura en Educación de Adultos (LIEDA’99) estará ofertando su proyecto formativo. Su reformulación constituye una respuesta a la detección de las necesidades de formación de los educadores de adultos, pero también, se vislumbra como una resultante ante las demandas detectadas entre los más de 150 egresados que han participado en los diplomados: *La Práctica Educativa con Adultos, El Aprendizaje de los Adultos, La Educación Básica con Adultos y Políticas Públicas y Demandas Sociales en la Educación de Adultos*. En sendas propuestas de actualización se ha buscado no sólo favorecer un conocimiento introductorio a cerca de sus temáticas particulares --entre aquellos educadores de adultos en activo--, sino fundamentalmente y como parte de un trabajo a mediano plazo, se han perseguido ensayar contenidos, modalidades y planes de estudios, que arrojaran “pistas” respecto a qué tipo de

propuestas de formación se deberían diseñar para atraer y retener a los interesados en profesionalizar su quehacer educativo. Entre los resultados de este trabajo iniciado en 1992 (Diplomado la *Práctica Educativa con Adultos*, 1a promoción), y hasta la última promoción (marzo de 1998), han madurado un conjunto de propuestas que en el presente documento soportan la Licenciatura. Las experiencias han sido sorprendentes. Capacitadores y alfabetizadores, entre otros, con una pobre imagen de su función educativa, han encontrado un espacio para la revaloración de su figura docente (Cfr. Fichas de evaluación de las diferentes promociones); trabajadoras sociales quienes han calificado útil la formación educativa, porque constituye una faceta ineludible para su trabajo comunitario; coordinadores de proyectos y mandos medios, los cuales han reconocido la importancia de escudriñar en la complejidad del trabajo docente en contextos de marginación; educadores que realizan su trabajo con educandos en estado de reclusión y que reconocieron en la educación de adultos, la faceta humanista de la educación y en los diplomados, un espacio importante de interlocución entre pares.

En los últimos seis años transcurridos, los diplomados y las ofertas de los cursos de Actualización (Capacitación para y en el trabajo, Educación y género, El trabajo grupal, entre otros) han constituido experiencias de búsqueda en relación a qué aspectos y cuáles mecanismos instaurar para hacer coincidir esta propuesta de profesionalización del educador de adultos con sus condiciones de trabajo (tiempo, salarios, estabilidad laboral, capacitación, etcétera), necesidades de formación y actualización; así como expectativas de cambio sea en el plano de lo individual sea en el plano de lo laboral-profesional.

La Universidad Pedagógica Nacional como institución educativa y encargada de la formación profesional de los agentes educativos en el país, no puede eludir su responsabilidad en la atención de todos aquellos educadores que sin el reconocimiento amplio y suficiente de su quehacer, participan en condiciones de desigualdad en los sistemas educativos formales. De frente a la sociedad globalizada, hipertecnificada, de complejas redes de información, en búsqueda de un desarrollo diferente, hoy tiene ante sí, el reto de colocarse en el centro respecto a las posibilidades de atención de más de 36 millones de personas que por diversas razones y circunstancias históricas han quedado fuera de los beneficios básicos de la educación. Ciertamente el impacto no tiene una relación directa en términos de la atención a la población demandante, pero es innegable que por su naturaleza, no puede postergar la profesionalización de los formadores cuya problemática le atañe por definición. En el presente documento se plasman no sólo las intencionalidades de todos aquellos docentes que han hecho de la educación de adultos su preocupación. Constituye un esfuerzo por incorporar a nuestra universidad, en el lugar que le corresponde en esta gran tarea, de transformar la educación; por participar en la construcción de un México sin exclusiones; por una sociedad en tránsito al siguiente siglo, esgrimiendo los principios vigentes de nuestra Carta Magna.

INTRODUCCIÓN

El Decreto de Creación manifiesta que la Universidad Pedagógica Nacional es una Institución pública de educación superior. Según el Decreto de Creación, la Universidad tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios de educación superior encaminados a la formación de profesionales en distintos niveles y de acuerdo a las necesidades del país.

Desde este marco y en un afán por elevar la calidad de los programas y diversificar la oferta de propuestas de formación profesional, la Licenciatura en Educación de Adultos, se rediseña a partir de valorar el análisis de información de los resultados de la investigación sobre el seguimiento de egresados de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos, así como de la evaluación de la experiencia piloto realizada con el diplomado "Políticas Públicas y Demandas Sociales en la Educación de Adultos", entre otras experiencias.

El presente documento contiene la propuesta de la Licenciatura en Educación de Adultos (LIEDA'99) y toma en cuenta las necesidades de formación que se demandan en el mercado laboral para todas aquellas personas interesadas en incorporarse a un quehacer profesional en este campo, así mismo, dicha propuesta incorpora elementos que permiten favorecer la identidad tanto de aquellos educadores de adultos con experiencia como los egresados del nivel bachillerato, mediante saberes y prácticas concretas.

LIEDA '99 se presenta en una modalidad flexible, con horarios que permitan a los educadores de adultos actuales y a quienes se incorporen sólo con el requisito de bachillerato, asistir al aula y realizar trabajo dentro de este campo, ya que consideramos de vital importancia la relación teoría-práctica desde el inicio de su formación. Con base en este principio, se pretende que el educador de adultos desarrolle una actitud crítica ante su práctica docente mediante la reflexión y determine, si es necesario, reorientar la misma con relación a las premisas teóricas estudiadas.

Este documento está organizado de la siguiente manera:

En el primero y segundo apartados, el lector encontrará la información que forma parte del contexto en el cual se formula la propuesta de la Licenciatura. Para ello se exponen datos que dan cuenta de la situación nacional actual de las personas adultas en los rubros económico, social y educativo, así como una exploración de este campo mediante un abanico de posibilidades de acción, además de las políticas y lineamientos propios de la Educación de Adultos discutidos en las diferentes conferencias mundiales.

El tercer apartado hace referencia a las diferentes ofertas formativas del campo en la actualidad, tanto de instituciones gubernamentales como de organizaciones sociales y civiles; el tópico que antecede al análisis de la pertinencia de dicha licenciatura se desarrolla en el cuarto apartado, el cual también, incluye el impacto social de la misma proporcionando elementos que darán como resultado una educación de calidad.

En la prospectiva, desarrollada en el apartado quinto, se visualiza el impacto de la propuesta de la licenciatura con base en datos obtenidos de un diagnóstico realizado en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos; el diagnóstico presenta de manera general las características de la formación, se argumenta la necesidad de elevar la calidad de educación que se proporciona a los adultos; se subraya el aumento significativo de la demanda de educación en este campo, las múltiples maneras, áreas y disciplinas donde los adultos requieren de educación y se observa la pertinencia institucional ante la ausencia de los agentes educativos.

En el sexto apartado se ubica a la Licenciatura en Educación de Adultos, dentro del marco de la Universidad Pedagógica Nacional. Toma en cuenta el Decreto de Creación y en este sentido, se precisa la pertinencia de esta propuesta curricular para dar respuesta a la formación de educadores de adultos vinculando la docencia, la investigación y la extensión universitaria; esferas académicas en donde estudiantes y docentes participen, para cumplir con la finalidad de la UPN que debe orientarse a dar respuesta a las necesidades que requiere el país para desarrollar una educación de calidad.

En el apartado séptimo, se describe cómo nace la propuesta de Licenciatura desde la Academia de Educación de Adultos, se plantean los diferentes programas que ésta ofrece y la manera en que se han venido modificando para responder a las necesidades de actualización y formación de los educadores que los cursan.

Los objetivos de formación, los perfiles de ingreso-egreso y la concepción que se tiene de la formación semiescolarizada se describen en los puntos: octavo a décimo. En los dos últimos puntos el mapa curricular expone la vinculación por ejes (de manera particular) y por diplomados (de manera horizontal), así como los créditos y las materias optativas. Se incluye una propuesta de vinculación con instituciones que posibilita que todos los estudiantes cuenten con prácticas educativas dentro del campo a lo largo de la licenciatura, las opciones para las asignaturas no acreditadas y los requisitos de titulación.

De modo concluyente se esbozan los aspectos y la forma en la que se pretende llevar a cabo la evaluación y seguimiento de la licenciatura (en el corto, mediano y largo plazo), tomando en cuenta el proceso de formación en sí mismo, su impacto externo y los aspectos de infraestructura que influirán en su buena marcha.

I.- SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Contexto Nacional

Los propósitos y la trayectoria de la educación de las personas adultas han estado históricamente matizadas por las prioridades nacionales y por las necesidades particulares de la población, de ahí que analizar el contexto nacional sirva para visualizar los nuevos escenarios en este fin de milenio y las perspectivas para el siglo XXI.

Si entendemos que la educación de las personas adultas está vinculada directamente con todos los ámbitos de la actividad humana, tenemos entonces que ubicar algunos rasgos de la situación actual en que se desenvuelve este campo educativo que ha dirigido su atención en forma prioritaria a los sectores más empobrecidos en México, así como en el resto de América Latina.

Un nuevo escenario que marca un hito importante en la historia reciente de nuestro país es el cambio del modelo de crecimiento económico y la reforma del Estado que se inicia a partir de 1982. Bajo este modelo se implanta la apertura económica y comercial dentro de un proceso global de integración a los mercados mundiales y una disminución de la intervención directa del Estado, mediante la desregulación económica y administrativa.

La aplicación de este modelo de desarrollo trae como consecuencia dos tipos de economías: Una moderna, en crecimiento, con una intensa acumulación de capital y con capacidad financiera y, la otra atrasada, estancada y con un mercado interno en retroceso.

De aquí que la economía mexicana haya experimentado en los últimos quince años un proceso de polarización sectorial importante, dado que entre 1980 y 1995 el sector exportador aumentó de 11% a 30% del PIB, conformado aproximadamente por 15 mil empresas que generan el 10% del empleo y con una tasa anual promedio de crecimiento del 7.8%; mientras que el mercado interno disminuyó, en ese periodo, del 98% al 70% del PIB, el cual integra a 300 mil empresas que generan el 90% del empleo y tuvo una variación anual promedio de del -0.02% ¹.

Para 1997 la economía se recuperó de la tendencia decreciente en los principales indicadores macroeconómicos, y así el PIB creció en un 7% respecto al año anterior, aunque dicha recuperación no se haya presentado en forma homogénea en los distintos sectores económicos.

No obstante los signos positivos de crecimiento, durante 1998, la economía presenta aspectos desfavorables en el ámbito interno y externo, tales como la inestabilidad de los mercados financieros asiáticos; la caída en los precios internacionales del petróleo y el aparente freno en la entrada de inversiones del exterior.

Así, la consolidación del modelo de desarrollo y la economía mexicana han sido afectadas por repetidos momentos de crisis, sin que haya podido satisfacer las necesidades básicas de la población.

Por el contrario, se ha producido una creciente concentración de la riqueza y consecuentemente una inequitativa distribución del ingreso. Como ejemplo de esto tenemos que durante 1996 la riqueza total acumulada por los 15 mexicanos más ricos fue equivalente al 9% del PIB en ese año, similar a 23,893 salarios mínimos anuales con los cuales se hubiesen podido pagar los ingresos anuales de 11, 948, 115 trabajadores y trabajadoras que ganan hasta dos salarios mínimos².

Situación económica y social de la población adulta

En materia de **empleo** la recuperación en los últimos años ha sido lenta, ya que considerando que en 1995 la Población Económicamente Activa (PEA) estuvo compuesta por 35 millones, el desempleo abierto fue de 2,200 mil personas. En ese año el desempleo abierto fue del 65% con respecto al año anterior al pasar del 3.8% a 6.3%, tendencia que comenzó a revertirse en 1996 cuando el desempleo fue del 5.6% para finalizar 1997, con una tasa del 3.7%.

Si se consideran otras estimaciones del desempleo, como la tasa de ocupación parcial, es decir, la población situada en la economía informal o en el subempleo, se calcula que el porcentaje dentro de la PEA es de 10.5%, lo que en términos absolutos corresponde a 7.6 millones de personas³.

En cuanto a los **salarios**, las políticas de ajuste estructural y su impacto en las variables macroeconómicas han afectado de manera significativa en el poder adquisitivo de los y las trabajadoras. Así, entre 1980 y 1996 el salario mínimo perdió el 67.3% de su poder de compra. Esto significa que un trabajador o trabajadora que ganaba hace 16 años un peso, en la actualidad por realizar la misma actividad sólo gana 32 centavos.

Esta situación no solo afecta a quienes ganan el salario mínimo que son aproximadamente el 11% de la PEA, ya que si se considera que tres salarios mínimos de 1996 hacen un salario mínimo de 1980, se tiene que cerca de la mitad de los y las trabajadoras de ahora apenas ganan el salario mínimo de aquel año.

Respecto a los salarios de la manufactura que registraron una recuperación a partir de 1991, volvieron a deteriorarse considerablemente en los dos últimos años. Para 1997 había perdido 24.3% con respecto a 1980. Para 1998, se estima un crecimiento real del poder adquisitivo de los salarios del 4% que de materializarse, sería todavía 19% inferior en promedio al nivel real de 1994⁴.

Esta situación afecta de manera desigual a quienes componen la fuerza de trabajo en el país, siendo la población campesina y la femenina las menos favorecidas, ya que se enfrentan a condiciones ancestrales de discriminación y menores oportunidades de estudio, de trabajo y retribución.

Las condiciones de empobrecimiento de la población campesina e indígena, sumados a otros factores del orden político y cultural, por mencionar algunos, se han agudizado al extremo de provocar estallamientos armados, tales como los del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que se mantiene en conflicto en el estado de Chiapas desde 1994. En el caso de las mujeres, si bien como producto de la crisis han aumentado en forma creciente y sostenida su participación económica hasta alcanzar en 1995 el 35% de la PEA⁵, persisten condiciones de desvalorización y segregación al percibir

¹ Fuente GEA, datos INEGI

² Monroy Mario "La política social de Zedillo en la prensa mexicana" en A dos años. La política social de Ernesto Zedillo. Enrique Valencia (coord.) Red Observatorio Social, Jalisco, México, 1997.

³ Fuente GEA, op.cit.

⁴ GEA, op. cit.

⁵ García Brigida (coord.) El trabajo extradoméstico de las mexicanas. Colección: Situación de la mujer. Aspectos Económicos. Comité

en general menos salarios, ubicarse en empleos tradicionalmente femeninos y al ocupar puestos menos jerarquizados que los hombres. Sobre la **salud**, los desniveles en cuanto a la cobertura de las instituciones de salud son extremos, ya que para la población asalariada que cuenta con seguridad social tienen un médico por cada 650 derechohabientes, mientras que para la población en general sólo existe un médico por cada 2,715 personas y el Instituto Nacional Indigenista (INI) cuenta con un médico por cada 20, 487 indígenas⁶.

Respecto a la **vivienda**, si bien existe un organismo gubernamental descentralizado para otorgar vivienda a la población trabajadora, el resto sólo ha contado con programas coyunturales de cobertura limitada.

En cuanto a la calidad de las viviendas, conforme a los resultados del Censo de 1990, 21.5% de las viviendas no tienen drenaje, 13% no cuentan con energía eléctrica, 20.9% no tienen agua entubada, en 57% de los hogares la gente vive hacinada y 21% tienen piso de tierra⁷.

Situación educativa de las personas adultas

En cuanto a la educación de personas adultas, tenemos que “el rezago educativo crece anualmente, según los Censos Generales de Población y Vivienda y el Conteo General de Población, de 25 millones de adultos en 1980 paso a 31 millones en 1990 y a 35 millones en 1995. Para el 1º de enero de 1997 se considera que el 59 % de la población tuvo entre 15 y más años; lo que corresponde a 36.1 millones de personas.

Estos 36.1 millones de mexicanos están conformados por 6.2 millones de analfabetas (10.1 % de la población mayor de 15 años), 12.5 millones sin primaria completa (20.4 %) y 17.4 millones sin secundaria terminada (28.5 %)⁸. Esta situación indudablemente está íntimamente relacionada con las condiciones de pobreza de esta población con baja o nula escolaridad y, repercute en la mejora de su calidad de vida, en su participación en actividades cívicas y democráticas y les impide acrecentar su ingreso económico para la satisfacción de sus necesidades básicas y las de su familia. Si bien la tasa anual “se ha reducido, de 25.8 % en 1970 a 10.2 en enero de 1997, en números absolutos, el analfabetismo no ha bajado de 6 millones”. Esta problemática de por sí alarmante para nuestro país, afecta de manera diferencial en razón de la edad, el sexo y la ubicación geográfica. Del total de personas analfabetas “el 62 % son mujeres; seis estados concentran la mitad de la población analfabeta: Veracruz, 699 mil; Chiapas, 543 mil; Edo. de México, 537 mil; Puebla, 464 mil; Oaxaca, 436 mil y Guerrero con 410 mil”⁹. Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica del INEGI, entre la población de 15 y 19 años había en 1992 el 6% de personas analfabetas, en cambio el 61% de quienes no sabía leer ni escribir tenían más de 45 años.

Distribución porcentual de la población total y analfabeta de 15 años y más por grupos de edad en México

Grupos de edad	Población total	Analfabetas
	100.00	100.00
15-19	18.71	5.58
20-44	54.85	33.04
45 y más	26.44	61.38

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 1992

En relación con las diferencias educativas entre hombres y mujeres, a pesar de que en los últimos años se han abierto oportunidades de participación y acceso a la educación para la población femenina, aún persiste un rezago palpable debido entre otras razones a las condiciones de discriminación que enfrentan en distintos ámbitos sociales. “Así en el grupo de 15 a 19 años, la disparidad entre las tasas de analfabetismo masculino y femenino es de poco menos de un punto porcentual; la variación alcanza cerca de dos puntos en comunidades de menos de 2 500 habitantes para el grupo de la misma edad. Entre adultos de 45 años y más, el otro extremo, casi 12 puntos porcentuales separan la alfabetización de hombres y mujeres, y en poblaciones de menos de 2 500 habitantes, la diferencia se eleva a 19 puntos. Si bien el analfabetismo femenino se concentra en zonas rurales e indígenas aisladas y dispersas, no es exclusivo de ellas. En el Distrito Federal, donde el índice de analfabetismo es el más bajo del país, hay casi 160 mil mujeres analfabetas, que representan el 77% del total de ese lugar”¹⁰.

Tasas de analfabetismo por sexo y grupos de edad en México

Nacional Coordinador para la IV Conferencia sobre la Mujer. CONAPO. México, 1995, p.12

⁶ Frente Auténtico del Trabajo Los trabajadores del México de hoy frente al nuevo milenio. México, 1998.

⁷ Ibidem. p.25

⁸ La Jornada, diciembre de 1997. Suplemento Investigación y Desarrollo.

⁹ Ibidem

¹⁰ Programa de Desarrollo Educativo. Capítulo sobre Educación de Adultos.

Grupos de edad	Total	Hombres	Mujeres
Total	11.15	8.46	13.64
15-19	3.33	2.94	3.71
20-44	6.72	5.02	8.26
45 y más	25.89	19.64	31.57

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 1992

Las diferencias educativas también se observan claramente entre los distintos estados y regiones del país. Según la misma fuente citada los índices globales de analfabetismo en Nuevo León y Baja California Sur fueron de casi un 5% en 1992, mientras que en Chiapas, Oaxaca y Guerrero rebasaron el 24%¹¹.

De la misma manera en 1997 “casi la mitad del rezago de educación primaria se encontraba en siete entidades: Edo. de México 1,248 mil adultos; Veracruz, 1,177 mil; Jalisco, 904 mil; Distrito Federal, 725 mil; Chiapas 717 mil; Michoacán 687 mil y Guanajuato 683 mil. Asimismo, más de la mitad del rezago de secundaria se encuentra en siete entidades: México, 2,323 mil; Distrito Federal, 1, 616 mil; Veracruz, 1,249 mil; Jalisco 1,229 mil; Guanajuato, 925 mil; Puebla, 864 mil y Michoacán 669 mil”¹².

Por otra parte, la población indígena presenta niveles de escolaridad, nutrición y salud más bajos del país. Según el Censo de 1990, uno de cada cuatro analfabetas es indígena y el 41% de la población adulta perteneciente a alguna etnia no sabe leer, ni escribir.

En conclusión puede decirse que ha sido históricamente la población campesina, los indígenas, las mujeres y los que viven en zonas alejadas o suburbanas migrantes, los que menos han gozado de los beneficios del modelo de desarrollo actual en México y, a quienes en forma prioritaria se les debe atender con programas educativos acordes con sus necesidades y con la realidad social y económica que viven.

En la actualidad existe una amplia documentación que bajo distintos enfoques tratan de explicar la problemática actual de la educación de las personas adultas, entre los factores más o menos comunes se destacan: la ausencia de un marco referencial amplio acerca de la educación dirigida a la población adulta y la falta de modelos diversificados con una débil articulación entre los programas educativos. De igual manera se enfatiza en los limitados esfuerzos para proponer metodologías que respondan a las características e intereses de los diversos grupos de adultos y adultas, así como la elaboración de contenidos poco relevantes para la vida cotidiana. Se califica como inadecuada la selección y el manejo del material educativo, además existe una escasa valoración y recuperación de las prácticas educativas y una insuficiente preparación y escasos estímulos para quienes se responsabilizan de las acciones educativas. La administración de los programas se estima poco flexible y lenta; falta de información confiable y una evaluación más cuantitativa que cualitativa.

Pareciera ser que en México, en la medida en que se fueron especializando los organismos oficiales para la atención de las diferentes necesidades educativas de la población adulta, lo que hoy se entiende por educación de las personas adultas, se fue reduciendo a la educación básica y la alfabetización. Del mismo modo, la oferta de los organismos gubernamentales fue perdiendo atractivo para muchos de sus destinatarios; así lo deja traslucir Sylvia Schmelkes cuando señala que el adulto realmente necesitado del certificado, sobre todo los jóvenes que buscan empleo en la ciudad, están dispuestos a sufrir el *vía crucis*, con tal de contar con él”¹³.

La educación dirigida a la población adulta está muy ligada con nuestra historia y encaminada a lograr el desarrollo pleno de las capacidades humanas en todos los ámbitos de la vida social. Durante el período revolucionario de este siglo, la educación de las personas adultas tuvo un impulso sin precedentes, tratando de vincular estrechamente la educación básica y la alfabetización con el desarrollo social y contó con el apoyo decidido de los y las mexicanas¹⁴.

¹¹ *Ibidem*. p.109

¹² La Jornada, *op.cit.*

¹³ Saña Enrique “La educación básica y la alfabetización a través de la capacitación laboral y la promoción social” en Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos en la educación de las personas adultas en México. México, Universidad Pedagógica Nacional, (en prensa).

¹⁴ Según reporta el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), entre 1921 y 1929 se crearon las Casas del Pueblo, surgen las Misiones Culturales, inicia sus labores la Escuela Técnica, Industrial y Comercial, se organizan las Escuelas Regionales Agrícolas para indígenas y campesinos; las Escuelas Rurales cuentan con escuelas nocturnas anexas, o bien se dedican dos horas diarias para enseñar a las personas adultas. Se fundan las escuelas técnicas para ferrocarrileros, mecánicos, electricistas y obreros. En 1928 había 4 mil bibliotecas; se crearon los Centros de Educación para indígenas, se impulsaron las escuelas de circuito; se lanzó una Campaña de Alfabetización, todo con la ayuda entusiasta de la sociedad civil. *Cronología: educación de adultos en el país y en el estado de México*, ISCEEM, Toluca, 1989, p.13.

Entre 1934 y 1940 se crearon: las Escuelas Regionales Campesinas y Centros Agrícolas, 50 bibliotecas en zonas rurales; el Departamento de Asuntos Indígenas, que maneja un sistema de escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades; se multiplicaron las Escuelas Rurales y las Casas del Pueblo. Se organizaron ocho congresos indigenistas y el Primer Congreso Indigenista Interamericano.

II - NUEVOS DESAFÍOS Y CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Lejos de concebir la educación de las personas adultas como la necesidad y el compromiso de los gobiernos y las naciones por abatir, solamente, el rezago educativo, significa ampliar los márgenes de entendimiento y de acción para crear una base sólida que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje presentes y futuras de la población adulta acorde con los desafíos que enfrenta en este fin de milenio.

Ante la creciente conciencia a nivel nacional y mundial de los rápidos cambios que se han suscitado en las últimas décadas en todos los órdenes de la vida humana y social, se requiere de una educación que proporcione a todas las personas jóvenes y adultas “los conocimientos, las habilidades, los valores y las aptitudes que necesitan para sobrevivir, mejorar su calidad de vida y poder participar de manera plena y responsable en la vida de sus comunidades y de su nación, dar ímpetu y adaptarse a nuevas situaciones y seguir aprendiendo, de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares”¹⁵

En los albores del siglo XXI, la educación dirigida a la población adulta debe contribuir a erradicar la pobreza y la miseria, producto de un capitalismo nefasto, según palabras de Federico Mayor, Secretario General de la UNESCO, “en la medida que (éste) convierte a las personas en esclavas del mercantilismo, (y el hecho de que) el 20% de los habitantes del mundo sean dueños del 80% de los recursos del mundo, representa un peligro para la estabilidad y la seguridad internacional”.¹⁶

Ampliar la visión de la educación de las personas adultas significa fomentar como un principio básico de la convivencia humana, el respeto a las diferencias sean éstas de clase, raza, sexo, etnia o cultura, para asumir en la práctica diaria la democracia, como un bien común que se construye y fortalece en la cotidianidad, bajo la vigilancia irrestricta de los derechos humanos¹⁷.

Se necesita una educación para las personas adultas que potencie el incremento de la participación ciudadana en los asuntos que le competen en su vida laboral, familiar y comunitaria. Acrecentar y desarrollar las capacidades técnicas y profesionales, a fin de responder de manera concreta a las exigencias que imponen las nuevas realidades productivas y económicas, así como la introducción de las innovaciones tecnológicas.

Una educación que propicie nuevas relaciones entre los hombres y las mujeres, sustentadas en la equidad entre los géneros en todos los espacios de sus vidas, particularmente al interior de las familias, en donde se pondere el respeto a los derechos reproductivos de ambos y, se promueva el reparto equitativo de las responsabilidades familiares¹⁸.

Una educación que haga posible sustituir el encono y la violencia por el diálogo y la construcción de una paz digna y duradera basada en la justicia. Una educación que incremente la conciencia de los peligros ecológicos que trae consigo la destrucción y el descuido del medio en el que vivimos, permita la generación de formas de vida más sana y fomente la preservación de los recursos naturales del planeta¹⁹. Una educación que favorezca el manejo y el uso crítico de la comunicación de masas, para discriminar su objetividad y veracidad, en beneficio personal y comunitario. Necesitamos “contar con poblaciones capaces de manejar códigos modernos de información y expresión, según Jorge Osorio, emitir juicios de valor, críticos y responsables, de ejercer los derechos de participación, de trabajo y de soberanía democrática”²⁰.

Una educación, en suma, para toda la vida, que más que un derecho es una de las claves del siglo XXI. Esta renovada concepción de la educación de las personas adultas es el producto de la conjunción de diversos esfuerzos y enfoques en todo el mundo y particularmente en la región latinoamericana, que se expresan de manera precisa en la declaración y la agenda para el futuro de la Quinta Conferencia Internacional Sobre Educación de Adultos, que se realizó en Hamburgo en 1997²¹.

Estas concepciones e ideas en México se entrelazan con la normatividad, los principios y propósitos expresados en el Artículo Tercero de la Constitución y en la Ley General de Educación, promulgada el 12 de julio de 1993, la cual deroga la Ley Federal de Educación de Adultos de 1973 en general y la Ley Nacional de Educación de Adultos de 1975, en particular.

¹⁵ Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia, 1990.

¹⁶ Rivero, José. Ceremonia de Clausura del Foro “Retos y perspectivas de la educación de adultos en México”, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre de 1995, en Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos de la educación de las personas adultas en México (en prensa).

¹⁷ Cfr. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 1993.

¹⁸ Cfr. Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, El Cairo, 1994 y Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995.

¹⁹ Cfr. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 1992.

²⁰ Zarco, Carlos. “Retos y perspectivas de la educación de las personas adultas desde la plataforma del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL)”, en Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos de la educación de las personas adultas en México (en prensa).

²¹ 5ª. Conferencia Internacional Sobre Educación de Adultos, UNESCO, Hamburgo, Alemania. 14 -18 de julio de 1997.

Principios que se concretan en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 presentado por el Poder Ejecutivo Federal a través de la Secretaría de Educación Pública, el 12 de enero de 1996. Dicho Programa se enmarca en el concepto de desarrollo humano, mediante el cual se “pretende lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno; trata de asegurar que la educación permanezca abierta también para las generaciones futuras, conforme a una visión de desarrollo sostenible; se dirige a alentar la participación y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y a formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social; además, se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas”²².

Políticas y lineamientos

Estos propósitos y conceptos amplios sobre la educación de las personas adultas, deberán estar basados en las prácticas existentes y en políticas educativas viables, para dar un impulso de largo alcance y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población adulta. Esto implica llevar a cabo, en primera instancia, un diagnóstico a profundidad de las necesidades sociales a nivel nacional y los recursos con los que se cuenta a fin de definir el nivel requerido y deseado de aprendizaje en función del contexto actual.

El diseño de las estrategias y la instrumentación de los programas educativos deberán sustentarse, como lo señala la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en las siguientes cuestiones de política, a saber: pertinencia, calidad, igualdad y eficiencia²³, siendo estos en México los mismos propósitos fundamentales que orientan el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000²⁴.

Pablo Latapí señala que: “Desde esta perspectiva sobre las necesidades básicas y sobre las competencias básicas para poderlas satisfacer, el centro se coloca en los intereses y requerimientos de los educandos más que en los educadores o en la institución”²⁵. De esta manera por pertinencia se entiende que los resultados de la educación dirigida a la población adulta deberán evaluarse de acuerdo a la capacidad y preparación alcanzada para resolver sus problemas más inmediatos, incluidos en éstos el empleo, la participación en su vida familiar y comunitaria, así como la continuación de su aprendizaje.

Las desigualdades en las oportunidades educativas, aunadas a la insuficiencia alimenticia, la falta de atención médica y a la salud, y las precarias condiciones de vivienda constituyen el panorama general de pobreza de las personas en las que en forma prioritaria se aboca la educación de las personas adultas, por ello es necesario desarrollar una política flexible, amplia y equitativa para atender sin discriminación alguna a aquellas personas que por razones de origen étnico y cultural, sexo o clase social no han tenido dichas oportunidades educativas, o han sido expulsadas de ellas.

La eficiencia se refiere a la forma en que se logran los objetivos establecidos con relación a los recursos ejercidos. En este sentido es importante para evaluar la eficiencia incluir no sólo los costos de los programas educativos, sino también sus efectos. Cuando se incorporan cuestiones de pertinencia y equidad en la definición de los objetivos educativos, la eficiencia se convierte en un concepto más significativo e incluye los indicadores comunes de la calidad.

Estos tres criterios, pertinencia, igualdad y eficiencia dan como resultado la calidad en el servicio que todos debemos procurar. En este sentido cobra singular importancia el reorientar la calidad de la educación; es relevante tomar en cuenta los aportes específicos a los programas educativos, las instituciones y los sistemas utilizados, pero a esto hay que añadirle la evaluación de los procesos de aprendizaje, es decir, a la interacción real de los educandos, con los recursos y el medio pedagógico, para determinar en qué medida los aportes disponibles se transforman en los resultados deseados.

De manera particular los aspectos anteriores que se deberán considerar en la política educativa, se plasman en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en lo referente a la educación de las personas adultas bajo los siguientes lineamientos de estrategia:

- Revisar los fundamentos conceptuales de la educación para adultos.
- Diversificar la oferta educativa para adultos.
- Flexibilizar los sistemas y programas de educación para adultos.
- Reorientar el funcionamiento de las dependencias, instituciones y programas hacia el desarrollo de capacidades fundamentales entre los adultos con escasa escolaridad.

²² Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Secretaría de Educación Pública. Poder Ejecutivo Federal.

²³ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Op.cit. p.41

²⁴ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Op.cit. p.12

²⁵ Latapí, Pablo y Castillo Alfonso (comps.). Lecturas sobre educación de adultos en América Latina, Pátzcuaro, UNESCO-OREAL.CREFAL, 1985, p.56.

- Desarrollar mecanismos de normalización y reconocimiento de aprendizajes empíricos y competencias laborales.

Para lograr una atención de calidad, desde las instancias gubernamentales y desde las organizaciones civiles, derivados de dichos lineamientos destacan los siguientes aspectos:

- Atender la profesionalización del educador de adultos y promover su actualización mediante diversos programas flexibles.
- Plantear una concepción de aprendizaje centrada en la construcción de contextos y espacios sociales de participación, fundados en el reconocimiento de la pluralidad de sujetos y de prácticas, aún de formas de participación diferentes (como las comunidades indígenas). Se busca potenciar los procesos de participación desde abajo, el fortalecimiento de las capacidades de gestión y demanda, además del acceso a la información y a la decisión. Es decir, se trata de un proceso de formación continua, a lo largo de la vida.
- Elaborar alternativas a la atención puntual de pequeños grupos, mediante una participación y una cobertura mayores. Aquí tiene un lugar importante el uso de los medios de comunicación alternativos, tales como las radios locales de participación abierta.
- Reforzar la eficiencia, mejorando la calidad educativa, optimizando recursos y creando nuevas herramientas técnico-metodológicas que respondan claramente a las necesidades concretas de los sujetos educativos, individuales y colectivos, lo cual elevará la calidad educativa.
- Impulsar la formulación de propuestas políticas educativas concretas, así como hacer converger esfuerzos entre organizaciones civiles, organizaciones sociales e instituciones gubernamentales, en la atención a demandas educativas puntuales.
- Propugnar por el reconocimiento institucional y legal del trabajo de educación de adultos y por una mayor asignación de recursos para este ámbito²⁶.

Programas educativos y saberes básicos

Acorde con los propósitos, las estrategias y el diagnóstico de las necesidades sociales de la educación dirigida a la población adulta, “es importante, según la Declaración de la Conferencia de Educación para Todos, establecer una distinción clara entre los instrumentos básicos de aprendizaje y el contenido básico del aprendizaje para los jóvenes y los adultos”.

Por instrumentos básicos del aprendizaje se definen la alfabetización, las operaciones matemáticas básicas y la resolución de problemas, así como el manejo de información escrita sea ésta transmitida por televisión, radio o los sistemas de comunicación actuales.

El contenido básico del aprendizaje entendido como un conjunto de habilidades y conocimientos, valores y actividades se define en función del contexto familiar, laboral y comunitario en el que viven las personas adultas. Así desde esta perspectiva mediante los conocimientos básicos es posible satisfacer las necesidades de autoestima, preservación cultural y una mayor comprensión del papel genérico que cumplen los hombres y las mujeres en la sociedad.

El aprendizaje relacionado con la vida familiar debe velar por otorgarle una mayor autonomía a las mujeres, tanto a la pareja como a los integrantes de la familia (hijos y familia extensiva) proporcionar los conocimientos de planificación y administración del hogar, el cuidado de la salud, así como el cuidado de la infancia.

Respecto a la vida comunitaria, se deberá propiciar el conocimiento sobre los derechos humanos y civiles, la defensa y difusión de la cultura de las comunidades y las actividades de organización y participación ciudadana.

El aprendizaje vinculado al trabajo y al medio laboral deberá tener presentes los conocimientos necesarios para ganar un sustento y poder adaptarse a las cambiantes realidades económicas y tecnológicas.

Además de lo anterior, los programas educativos de contenidos básicos, deberán desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de los problemas de las comunidades.

Acorde con lo anterior en el Programa de Desarrollo Educativo se establecen como acciones prioritarias; impulsar la educación básica y la alfabetización para disminuir de manera significativa el rezago; las acciones para la capacitación en el trabajo y el mejoramiento de la calidad de vida, incluyendo la formación ciudadana para el ejercicio de la democracia y los derechos humanos.

Se plantean como grupos de atención prioritaria: la población femenina, particularmente la indígena y la de zonas marginadas y urbanas, además de las personas mayores de 45 años.

En la búsqueda de la equidad, el Programa resalta: en el aspecto regional, la atención a las personas asentadas de manera dispersa (localidades de menos de 10,000 habitantes), la adecuación flexible de planes y programas a las

²⁶ Programa de Desarrollo Educativo...op.cit. p.112.

necesidades y los contextos específicos, así como una ampliación sustancial de la oferta. Una meta central es “que, en el año 2000, todos los adultos del país de 15 años y más que deseen cursar o continuar estudios, encuentren opciones formativas y de capacitación que se adecuen a sus aspiraciones y requerimientos. Se trata, plantea el Programa, de establecer las condiciones para que todos los mexicanos encuentren en la educación una vía para su desarrollo y superación personales”.

III.- OFERTA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Las acciones educativas que se ofrecen en educación de adultos se refieren a la educación básica y alfabetización, capacitación para y en el trabajo y algunas acciones de educación comunitaria. Desde espacios sociales organizados de la sociedad civil, actualmente se demanda educación para la democracia y educación para el mejoramiento de la calidad de vida, derechos humanos. Estas últimas también han desarrollado acciones educativas con personas adultas mediante proyectos encaminados a dar respuesta a las necesidades sociales y educativas de la población.

A través de la historia de la educación de adultos en México, podemos apreciar distintas ofertas de atención a la población adulta rural, urbana e indígena. Sin embargo la ausencia de políticas claras ha provocado duplicidad de acciones con el consecuente desperdicio de recursos, cuyas acciones han resultado en ocasiones hasta contradictorias.

En la estructura de la Secretaría de Educación Pública, las acciones educativas dirigidas a los adultos han estado impulsadas desde distintas instancias que han ido desde una dirección general hasta una coordinación o una unidad de servicios. Actualmente existen, para atender la educación de adultos, una subdirección, dos direcciones y un instituto de carácter descentralizado.

La formación de personas mayores de 15 años es atendida por el gobierno federal, a través de diversas instancias: el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), primarias nocturnas y secundarias para trabajadores, CECATIS, CEBETIS, Desarrollo Integral de la Familia, Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, Secretaría de Desarrollo Social; en este mismo ámbito pueden mencionarse acciones del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Secretaría de Salud, la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) y la Secretaría del Trabajo.

En el país existen 145 CEBA federales y 13 reconocidos, 41 CEDEX federales y 12 reconocidos. Los centros reconocidos son instancias financiadas por los gobiernos de los estados o municipios, dependencias del gobierno federal, organismos descentralizados, empresas de participación estatal o privada y agrupaciones sociales o de servicio, para proporcionar gratuitamente educación primaria y alfabetización en forma semiabierta y educación secundaria en la modalidad abierta.

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET) de la SEP ofrece servicios de capacitación laboral en las modalidades formal y no formal. En coordinación con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), la SEP participa en el Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados (PROBECAT) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social en el Programa Integral de Calidad y Modernización (CIMO), con el cual se atiende a trabajadores que laboran en la micro, pequeña y mediana empresa.

Se creó recientemente el Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), regido por el Consejo Nacional de Competencias Laborales. El propósito del SNCL es estrechar la vinculación entre el sistema educativo y la capacitación para el trabajo con las necesidades y requerimientos del sector productivo y los servicios para apoyar el desarrollo económico del país; producir bienes y servicios de elevada calidad mediante la certificación de los conocimientos y habilidades que han adquirido los trabajadores a través de la experiencia en una misma rama productiva.

Por otra parte, existen organismos civiles que apoyan a los adultos en procesos de alfabetización y educación básica, cuya certificación se lleva a cabo con los criterios y en las instancias gubernamentales establecidas para tal efecto; asimismo, algunos de los proyectos promovidos por estos organismos contribuyen con diversas acciones de educación comunitaria a la producción y bienestar social, a desarrollar conciencia crítica y participación social en los adultos, o en su caso, circunscriben su trabajo al desarrollo de talleres o servicios que dan respuesta a problemas inmediatos.

A partir de 1960, sobre todo en la última década, la participación de las organizaciones civiles en labores de desarrollo social ha adquirido un papel cada vez más importante en todo el país. Estos organismos se han constituido en torno a problemáticas de tipo social tales como la vivienda, la nutrición, la salud, la educación, el desarrollo cultural y la participación social. En los últimos años han surgido, también, grupos ecologistas, de mujeres, jóvenes, niños de la calle y, de manera muy importante, organizaciones defensoras de los derechos humanos.

La expresión organismos no gubernamentales, define un conjunto de grupos, organizaciones e instituciones independientes que apoyan la participación social y la satisfacción de las necesidades básicas de sectores populares como: campesinos, indígenas, obreros, mujeres y sectores urbano-populares, cuya participación se lleva a cabo en actividades inscritas en la vida ciudadana, como: faenas comunitarias, cajas populares, clubes deportivos, peñas artísticas, grupos culturales, etc. Esta participación la realizan mediante la constitución de cooperativas, gremios, asociaciones civiles, uniones de ejidos, y muchas otras formas civiles de participación, organización y gestión cercana a la vida cotidiana de los trabajadores, como expresiones propias de sus compromisos ciudadanos.

Las instituciones oficiales, por haber circunscrito su atención al rezago educativo, les ha impedido, a diferencia de los *Organismos Civiles*, desarrollar temas, estrategias y metodologías más flexibles, acordes a las necesidades de sus destinatarios. No obstante, la influencia de los organismos civiles en el gobierno ha impactado en sentido positivo, ya que los trabajadores de estas instituciones oficiales se han identificado con las personas atendidas por dichos Organismos en el sentido de encontrar las propuestas de educación acordes a su situación tanto laboral como de aprendizaje.

En resumen, contamos con dos grandes instancias que impulsan la educación de adultos desde diversos enfoques: los organismos gubernamentales y las organizaciones sociales, siendo esta últimas las que han abierto espacios en busca de incorporar en la agenda política, las temáticas más relevantes para la población adulta: calidad de vida, género, vivienda, derechos humanos, educación ambiental, entre otras.

Las Ofertas Formativas

La formación del educador de adultos es un asunto al que no se le ha dado una salida formal y eficiente, su preparación se ha realizado en la práctica misma y en algunos casos con apoyos puntuales. Ante los requerimientos de formación las instancias encargadas han diseñado cursos que responden a las necesidades específicas de los educadores, en promedio, tienen una duración de veinte horas. Esta situación ha tenido que ser trascendida en virtud de los resultados, ya que con estas estrategias no es posible atender los procesos educativos. Tanto las dependencias gubernamentales como las organizaciones civiles y sociales han buscado opciones para atender, la demanda de formación en el campo de la educación de adultos.

Por otra parte, a quienes se les ha encomendado el trabajo educativo, con base en la solidaridad social, no presentan las características más idóneas para esta labor, ya que son adolescentes y el propósito de su acción es la prestación de un servicio social aislado. En este sentido, el educador de adultos en las organizaciones sociales presenta ventajas en cuanto a la claridad de su ubicación en el espacio de trabajo, definido para atender las necesidades de los grupos populares.

De igual forma deberían contar con una formación especializada aquellos profesionistas que se incorporan al campo de la educación de adultos como resultado del índice de desempleo y la economía nacional y que no tienen ninguna formación en el área educativa, ya que debido a esto han generado descontrol y apatía en los adultos que desean seguir estudiando y que no encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades de aprendizaje y particularidades en su forma de aprender. La incorporación de estos profesionistas provoca además una devaluación del trabajo educativo con adultos.

Entre las instituciones gubernamentales que de manera intencional se han dedicado a la formación de promotores sociales, educadores populares o de adultos, podemos mencionar al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), organismo creado hace más de cuarenta años y que ha realizado acciones de formación desde los distintos enfoques que han confluído en él. Toda su trayectoria incluye una gama de acciones de formación y trabajo en los distintos ámbitos de la educación de adultos, incluso con la experiencia de una Maestría en Educación de Adultos. El CREFAL ha sido sede del encuentro entre países latinoamericanos para los actores de la educación de adultos.

En la Secretaría de Educación Pública, la formación del educador de adultos ha estado presente en las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, las Escuelas Regionales Agrícolas, las Escuelas Rurales, los Centros de Educación para Indígenas, entre otras propuestas. A pesar de esta trayectoria, la educación de adultos se ha considerado como compensatoria y se ha ubicado de manera distinta en la estructura orgánica, atienden programas para adultos con personal docente que en el mejor de los casos se ha formado en las escuelas normales, por lo que su preparación se ubica más en la atención a niños.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), organismo descentralizado, creado en 1981, también ha intentado atender la formación de los distintos agentes educativos pasando por la capacitación "en cascada". Actualmente cuenta con una Dirección para la Formación del Personal Educativo encargada de atender las unidades de formación pedagógica de asesores, promotores, agentes educativos, técnicos docentes y coordinadores de zona, todo ello a nivel nacional. Actualmente impulsa el diplomado de Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) dirigido exclusivamente a Técnicos Docentes e inspirado en el trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Nacional. Otro aspecto importante que afecta los procesos de formación y de atención en esta institución, es la limitación del apoyo solidario, pues los jóvenes asesores generalmente tienen estudios de secundaria y sólo se les da una retribución simbólica.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública cuyo objetivo principal es la formación de profesionales de la educación. Desde 1982, la Academia de Educación de Adultos de la Dirección de Docencia de esta institución, inició un trabajo de formación de educadores de adultos con el programa escolarizado de Licenciatura en Educación de Adultos, posteriormente en 1986 se reformula esta experiencia y da como resultado el Programa para la Formación en Educación de Adultos (PROFEDA) en el que se plantea la formación en el campo a nivel de Licenciatura y posgrado, incluyendo también cursos de actualización y diplomados. El PROFEDA se desarrolló por trece años incluyendo algunas investigaciones en este campo y propuestas de extensión académica como La Revista Oral.

Con base en una evaluación permanente se reformuló ese Programa para dar origen en 1994 al Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), con el propósito de lograr una mayor eficiencia y calidad del trabajo universitario en el campo de la educación de adultos y consolidar la docencia e impulsar de manera significativa la investigación y la difusión. En el contexto de esta propuesta se encuentra el rediseño de la nueva licenciatura en educación de adultos. El propósito principal del trabajo académico en este campo es el interés por la profesionalización del educador de adultos.

IV.- JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA LICENCIATURA

Para dar cabal cumplimiento a las recomendaciones y lineamientos de políticas y estrategias emanadas de las últimas conferencias y cumbres mundiales sobre la educación de las personas adultas, a las que se ha adherido el gobierno mexicano, así como a los ordenamientos jurídicos y programáticos que se expresan con claridad en nuestra Constitución y en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, es necesario contar con profesionales de una sólida preparación académica y técnica para llevar adelante las nuevas visiones y concepciones en torno a este campo educativo, que son el resultado del contexto de cambio en el que vivimos.

En la medida en que la educación de las personas adultas ha venido adquiriendo una presencia manifiesta en la política actual, se requiere revertir la mirada parcial bajo la cual se ha ubicado la tarea realizada por las y los educadores de las personas adultas, así el voluntarismo o la acción solidaria de los muchos conciudadanos por abatir el rezago educativo resultan insuficientes para responder en forma adecuada a los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad mexicana. Esta consideración alude fundamentalmente a la necesidad de elevar la calidad de la educación, dado que como se ha señalado en forma reiterada, "el cuello de botella para lograr servicios de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se encuentran en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos. Sin un servicio de carácter profesional, y sin agentes educativos de calidad, debidamente preparados y adecuadamente capacitados, todo lo que se ha dicho hasta la fecha tiene pocas posibilidades de traducirse en un servicio efectivo"²⁷.

En otras palabras, es necesario enfatizar que no basta que las y los educadores tengan una firme convicción y el compromiso de solidaridad social con la población que no cuenta con las herramientas mínimas de la lecto-escritura o que no ha concluido su educación básica. Tampoco basta que estos educadores y educadoras reciban un curso de capacitación que les ayude a comprender la manera cómo aprende la población adulta y cómo, mediante algún método, se puede conducir su aprendizaje²⁸.

²⁷ CREFAL, 1984; García Huidobro 1994, Kalman y Schmelkes, 1996.

²⁸ "El método cuando se sobredimensiona, plantea Rosa María Torres, distrae la atención de lo esencial, crea falsos espejismos, domestica tanto a educadores como a educandos, y termina eludiendo el problema pedagógico de fondo: la necesidad de invertir recursos y esfuerzos en la formación sólida e integral de los educadores. Son precisamente, enfatiza Rosa María Torres, los educadores con menos formación y experiencia los más proclives a ver el método por todas partes, a reducir a un conjunto de recetas y de técnicas". Ver Rosa María Torres "El método reflect: El triunfo del marketing en el campo de la alfabetización" en Revista Interamericana de educación de adultos. OEA, CREFAL, CEDEF, México No.1, Nueva época, Vol.4, enero-abril 1996.

Las exigencias son mayores, porque impulsar procesos educativos que contribuyan a formar mujeres y hombres productivos, conscientes de su papel en la sociedad y plenamente fortalecidos en cuanto a sus responsabilidades personales, familiares comunitarias, y de género requiere de agentes educativos que tengan la capacidad de conocer e interpretar la realidad de las personas con quienes trabajan y saber ubicar dicha realidad particular dentro de un contexto regional, nacional e incluso internacional.

Se requiere de igual manera que estos agentes puedan traducir las necesidades básicas de aprendizaje de las y los adultos en programas educativos, sólidamente diseñados que logren la pertinencia y la calidad, al tiempo que puedan evaluarse los resultados en función de la capacidad adquirida por las y los adultos en la resolución de su problemática concreta e impulsen la motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Esto implica, como bien se ha hecho hincapié desde tiempo atrás, dejar de seguir reproduciendo una educación pobre para pobres. En este sentido y como lo plantea el maestro José Ángel Pescador Osuna, quien fuera Secretario de Educación Pública: "Hay que ver a la educación de adultos en la política educativa, con la misma gran significación que tiene la educación superior, el posgrado y la educación básica. Tenemos que darle esa prioridad en términos de voluntad política y también en términos de recursos, para que se logren sus propósitos"²⁹.

Responder a las necesidades e intereses de aprendizaje de las personas adultas requiere no sólo de una sensibilidad capaz de comprender su problemática particular, sino de una preparación profesional en el manejo de los grupos e instituciones, así como los fundamentos pedagógicos y didácticos que sean flexibles y diversificados acordes con las características de las personas que participan en los procesos educativos.

Para impulsar procesos flexibles y diversificados se necesita lograr sistematizar como parte de un proceso de investigación un cúmulo importante de experiencias educativas, para que con base en los distintos escenarios y contextos en los que se actúa se pueda responder con eficacia a las necesidades de las personas adultas en función de su edad, su sexo, su origen cultural, sus aspiraciones y anhelos. La deserción de las personas adultas de los grupos de aprendizaje, se debe entre otras cosas, a la falta de capacidad y formación de los educadores de adultos. No se trata solamente de ofrecer los conocimientos que en su oportunidad estas personas no adquirieron, se pretende como se señaló anteriormente, proporcionar oportunidades de aprendizaje relacionadas con su vida familiar, laboral, comunitaria y de género.

Para llevar a cabo la tarea educativa, desde esta perspectiva, se requiere de parte de las y los educadores mantener una actitud indagatoria permanente y convertir aquellos retos que se presenten durante la intervención educativa en temáticas de investigación. Para innovar es necesario investigar y esto sólo se aprende mediante un proceso de formación que rebasa la inmediatez de la práctica educativa misma.

En este sentido consideramos importante destacar la conceptualización que de investigación subyace en este proyecto de licenciatura, entendiendo a la investigación como aquellos estudios y procedimientos que utilicen un método empírico estrechamente relacionado con problemas concretos de las prácticas profesionales de los alumnos y su solución, es decir se hace referencia a una investigación aplicada toda vez que se pretenden solucionar problemas concretos a los que se enfrenten los alumnos en sus prácticas educativas con adultos, desde su primer acercamiento al campo; no necesariamente en este proceso se desarrollarán teorías que impliquen conocimientos nuevos para la comunidad académica dedicada a la investigación.

Lo anterior tiene su base en la investigación actual (misma en la que se puede insertar la pedagogía como ciencia aplicada) que plantea la necesidad de contrastar una hipótesis por medio de hechos observables, lo que permitirá validar los conocimientos que adquiridos por los estudiantes de la licenciatura a través de la realidad.

A otro nivel se requiere que los profesionales en el campo de la educación de las personas adultas tengan la formación adecuada para aplicar los nuevos enfoques y métodos de la administración de programas y proyectos educativos, así como la evaluación y el seguimiento de los mismos, tomando en cuenta la vinculación de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que se encuentran insertas en este campo educativo. Se requiere, de igual forma, el aprovechamiento de las innovaciones en materia de comunicación, dado que el manejo adecuado de la información posee un potencial importante para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población adulta.

²⁹ Pescador O., José Ángel. "Inauguración del Foro Políticas y prácticas educativas con la población adulta en el México de hoy", en: Frente a la modernidad el olvido. op.cit.

Lo anterior representa, tal como se expone en el “Plan de Acción para el Futuro” como resultado de la Quinta Conferencia Internacional Sobre Educación de Adultos (CONFITEA V), lo siguiente:

Mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y los monitores: Elaborando políticas y adoptando medidas para mejorar la contratación, la formación inicial y en el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal que trabaja en programas y actividades de educación de jóvenes y adultos, en fin de garantizar su calidad y estabilidad, teniendo también en cuenta el contenido y la metodología de su formación”³⁰.

En otras palabras, “es necesario devolver prestigio y confianza social a la educación de adultos”³¹ y esto se logrará, entre otras cosas, mediante la profesionalización y la formación universitaria de las y los educadores que se encuentran desempeñando una gran variedad de tareas relacionadas con la educación de las personas adultas.

De ahí la importancia de la Licenciatura en Educación de Adultos que pretende desarrollar la Universidad Pedagógica Nacional en congruencia con la política educativa de nuestro país. Esta licenciatura privilegia la consolidación de la identidad profesional de los educadores de personas adultas, que se ha ido formando a lo largo de muchos años, pero que ha carecido de reconocimiento social.

La formación de estos educadores y educadoras deberá ser congruente con los principios antes expuestos de este campo educativo, ponderando la flexibilidad en el currículo y las metodologías, que haga posible la recuperación de las prácticas realizadas e impulse nuevas propuestas educativas acordes con las necesidades regionales, locales y nacionales.

Por ello, se requiere diversificar la oferta educativa para que mediante la licenciatura las personas que ya se encuentren trabajando en la educación de adultos, así como los jóvenes que han concluido su bachillerato encuentren en la Universidad Pedagógica Nacional, una alternativa educativa de desarrollo profesional.

En este sentido y reconociendo el ámbito de oportunidad para la acción institucional, creemos pertinente retomar los preceptos de ley que en materia de formación docente se prescriben en la Ley General de Educación de 1993. Para el caso considérese como marco específico el artículo 9º: “ Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá - directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y acentuará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal”³².

Igualmente tendrá que considerarse el artículo 20 referido al Sistema Nacional de Formación y sus finalidades (fracciones I a IV), en particular el artículo 39 que habla de la Educación de Adultos y el 48 que menciona la formación de maestros de educación básica. Este marco normativo, sin duda, resulta suficiente para que la Universidad Pedagógica intervenga interinstitucionalmente en la formulación de planes y programas atinentes con el sistema nacional de formación de los agentes educativos que de forma puntual se expone en el marco legal vigente.

De esta forma la Universidad Pedagógica Nacional responderá primero a las necesidades que en materia formación de educadores de adultos existen en el Distrito Federal y luego podrá extender la oferta a nivel nacional, respondiendo así a una necesidad social concreta que por una parte atiende los requerimientos educativos de los adultos mediante la intervención de profesionales que se formen tanto teóricamente como por vía de la reflexión sobre su práctica cotidiana, todo ello bajo la asesoría de especialistas en este campo; por otro lado creando convenios con instituciones preocupadas no sólo por elevar el nivel educativo y atendiendo al rezago educativo de los adultos, sino también por mejorar la calidad de vida de los usuarios desde un referente educativo y de formación.

V.- PROSPECTIVA

Los avances en materia educativa en general y de adultos en particular, sin duda son significativos, sin embargo en el umbral de la centuria por comenzar, no se puede seguir sosteniendo la educación de adultos en la espontaneidad de la fuerza solidaria o la improvisación y el desconocimiento de los agentes educativos que, sin mucho a cambio, aportan imaginación, entereza y voluntad; es preciso, llevar a su estado máximo el compromiso y decisión gubernamental e institucional.

La idea de que la educación no sólo es un derecho sino un factor importante de crecimiento social, hace prever que para los albores del siglo XXI: *“la actividad de educación y formación en todos sus componentes se haya convertido en uno de*

³⁰ UNESCO “La Educación de las personas adultas. Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro”. CONFITEA V, 14-18 de julio de 1997.

³¹ García Huidobro, Juan Eduardo “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos, en UNESCO-UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago, UNESCO-UNICEF.

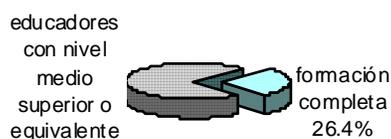
³² Ley General de Educación....op. cit.

los principales motores del desarrollo. También contribuye al progreso científico y tecnológico y al avance general del conocimiento, que constituyen los factores más decisivos del crecimiento económico”³³. Y esta percepción no se podrá minimizar en sociedades como la nuestra.

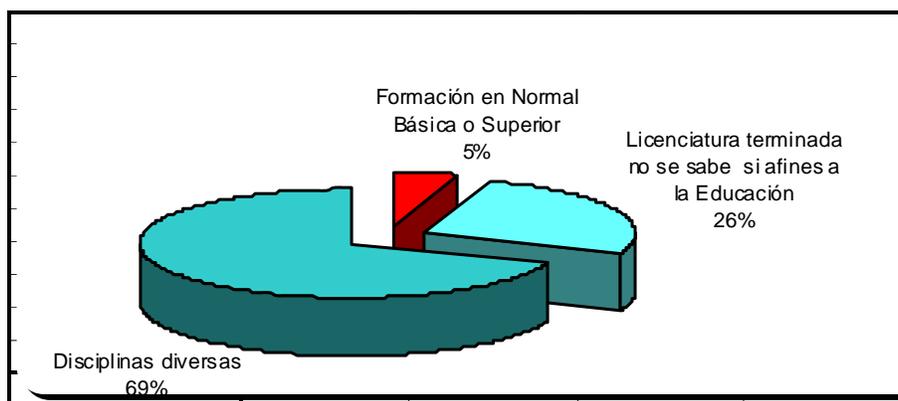
Desde una visión menos amplia incluso, resultará orientador visualizar el impacto de esta propuesta formativa. Aunque de momento no se dispone del dato global que dé una imagen precisa de cuántos educadores y educadoras requieren profesionalización, baste citar los resultados del diagnóstico que obtuvo en 1995 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. De un total de 2779 Técnicos Docentes encuestados (figura responsable de incorporar a los programas educativos tanto a los adultos como a los promotores y asesores voluntarios, encargados de atender a la demanda educativa), sólo el 26.4 % respondían con una formación profesional completa y el 73. 6 % respondían a un perfil de educador con el nivel medio-superior o equivalente en las áreas técnicas. Resulta significativo que sólo el 5 % tengan una formación en normal básica o superior y el resto provenga de otras disciplinas diversas.³⁴

Este dato sin duda demuestra que, de seguir esta tendencia y aún con los importantes esfuerzos que en materia de capacitación se ofertan, la propuesta formativa de la licenciatura impactará de forma estimable en las ofertas encaminadas a profesionalizar a aquellos educadores que participan en diversas áreas del sector gubernamental, sino también, entre aquellos educadores que se desenvuelven en las organizaciones sociales y organismos civiles.

La formación de los educadores de adultos del INEA.



El 100% son los 2,779 técnicos docentes encuestados que corresponden al 89.7% del total que laboraban en el INEA hasta 1995 y que forman a 20,000 asesores y aproximadamente a 21,000 promotores que trabajan en el marco institucional de la educación de adultos.

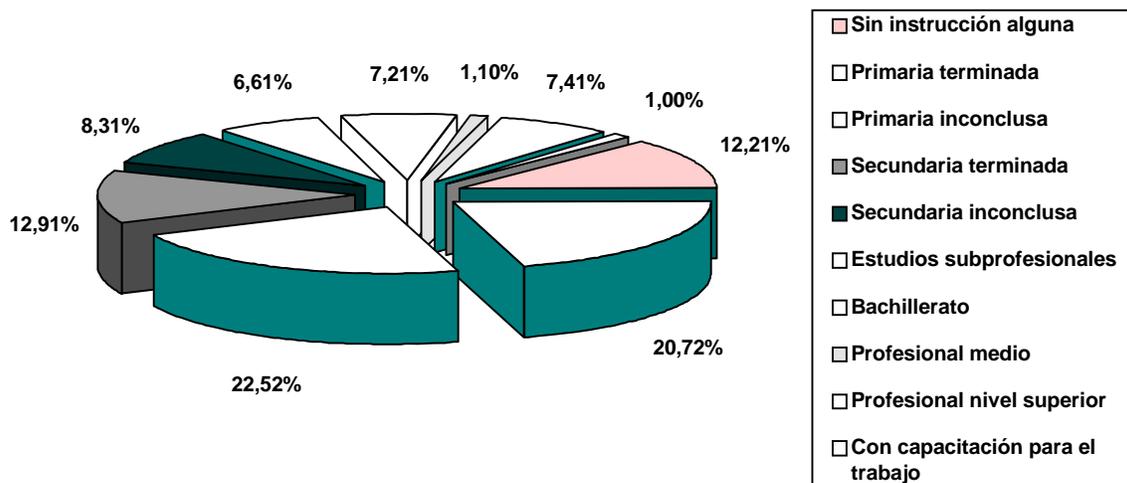


Ahora bien, desde el ángulo de la demanda terminal, resulta ilustrativa la tabla sobre la distribución de la Población Económicamente Activa, desde la cual queda poca duda acerca de la necesidad de una propuesta formativa como lo constituye la licenciatura.

³³ Delors, J. La Educación Encierra un Tesoro. UNESCO, México, 1996, p. 72.

³⁴ INEA. Dirección para la Formación del Personal Educativo. Diplomado en Sistematización de la Práctica Educativa con Adultos. SEP, México, 1995, p. 45.

Formación académica de la población económicamente activa.



Indicadores	Porcentajes
No tiene instrucción alguna	12.2 %
Cuenta con primaria terminada	20.7 %
No tiene la primaria terminada	22.5 %
Tiene la secundaria terminada	12.9 %
No tiene la secundaria terminada	8.3 %
Tiene estudios subprofesionales	6.6 %
Tiene nivel de bachillerato	7.2 %
Tiene nivel profesional-medio	1.1 %
Tiene estudios profesionales de nivel superior	7.4 %
Recibe capacitación para el trabajo	1.0 %
Total de la PEA	100.0 %

Datos del segundo trimestre de 1995. Fuente INEGI.

Inclusive, si consideramos que hasta julio de 1998 la Población Económicamente Activa (PEA) era del 57.1% y que en México, el promedio educativo de la población se mantiene en el 3er. Grado de primaria, podríamos inferir que aun con los avances frente al rezago, un alto porcentaje de personas se incorporarán a actividades productivas sin manejo de conocimientos apropiados para desempeñar sus actividades.

Si lo anteriormente expuesto es observado con atención y se es perceptivo respecto a lo que recientemente describiera la Comisión Internacional sobre Educación de la UNESCO en el informe sobre la Educación para el Siglo XXI, sólo resta concluir que la Universidad Pedagógica Nacional como una agencia gubernamental- tiene ante sí un innegable ámbito de oportunidad si se valora prospectivamente la siguiente nota descriptiva: "se ha subrayado con frecuencia el aumento muy significativo de la demanda de educación de adultos, al punto de que a veces se le ha calificado de verdadera explosión. La educación de adultos adopta formas múltiples, como la formación básica en un marco educativo extraescolar, la inscripción con dedicación parcial en establecimientos universitarios, los cursos de idiomas, la

capacitación profesional y la actualización de conocimientos, la formación en diferentes asociaciones y sindicatos, los sistemas de aprendizaje abiertos y la formación a distancia. *En algunos países como Suecia o Japón, los índices de participación de sus habitantes en la educación de adultos giran ya en torno al 50 % y es posible estimar que el aumento de este tipo de actividades sigue en todo el mundo una tendencia sostenida y marcada...* (el subrayado es nuestro) ³⁵

Bajo esta perspectiva no dejar de causar sorpresa que en nuestro país los agentes educativos aun sean concebidos sólo como personas solidarias bajo el supuesto de que las competencias para la acción pedagógica pueden resolverse con la capacitación, tiempo disponible y voluntad. Loable es sin duda el principio solidario, sin embargo, es preciso, como lo recomienda la Declaración de Hamburgo en sus compromisos sobre el tema: Condiciones y calidad de la Educación de Adultos (18, 19, 20 y 22), no sólo mejorar la calidad sino puntualmente incidir en las condiciones mínimas para la profesionalización de estos educadores tanto en su condición laboral como en su formación multidisciplinaria y pertinente.

VI.- LA LICENCIATURA EN EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El presente proyecto de licenciatura se enmarca dentro de los propósitos y finalidades que dieron origen a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Según el Decreto de Creación³⁶, la UPN es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios de educación superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país.

Además del Decreto de Creación, este proyecto toma en cuenta la Ley de Coordinación de la Educación Superior en la que se sustenta el desarrollo de la UPN, cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

VII.- LA LICENCIATURA Y LA ACADEMIA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

A partir de su constitución en 1982, la Academia de Educación de Adultos se abocó a ofrecer la Licenciatura en Educación de Adultos, pero en 1989 en el contexto de la evaluación institucional el proyecto de la Academia se reestructuró con la finalidad de generar propuestas educativas acordes a la especificidad del campo de la educación de las personas adultas.

En el marco del Programa de Formación de Educación de Adultos (PROFEDA) se impulsaron diversas modalidades y contenidos de formación, se realizaron algunas investigaciones y se llevaron a cabo foros y convenios de extensión con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

En 1996, la Academia se dio a la tarea de evaluar lo alcanzado y priorizar dentro de un plan estratégico las acciones futuras. Por ello se elaboró el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), cuyo objetivo general encierra la noción de contribuir al desarrollo de la educación de las personas adultas, mediante la formación, la investigación, el apoyo técnico y científico y la difusión amplia de estos ámbitos educativos entre los grupos, organizaciones civiles y sociales e instituciones gubernamentales.

Dentro de sus políticas, se plantea:

- “Derivar la oferta del PROIDEA de las competencias requeridas en el desempeño de las y los educadores y del personal en general de los organismos gubernamentales y civiles de la educación de las personas adultas”. Tales competencias se pueden agrupar en:
 - Competencia pedagógica
 - Dominio de la materia
 - Capacidad indagatoria
 - Promoción social y trabajo en equipo
 - Planeación, administración y desarrollo organizacional
 - Perspectiva histórica y social
- “Impulsar la vinculación de las tres funciones sustantivas de la UPN dentro del PROIDEA”.

En materia de docencia, los siguientes lineamientos enmarcan esta práctica:

- Orientar las acciones, el sistema y la administración de los servicios hacia la satisfacción de las necesidades evolutivas de las y los educadores de las personas adultas, con modalidades de docencia flexibles, que tiendan a mejorar su desempeño laboral.

³⁵ La educación encierra un... Ibídem. pág. 112.

³⁶ Diario Oficial del a Federación, 25 de agosto de 1978.

- Los programas de formación serán flexibles, el diseño curricular buscará articular los diversos niveles y modalidades.
- Sin excluir los servicios de docencia para aquellos y aquellas que carecen de experiencia, las modalidades de docencia estarán diseñadas para atender, prioritariamente a las y los educadores de las personas adultas en servicio, independientemente del grado de escolaridad.

Con base en el PROIDEA, la Academia valora la importancia de conjugar esfuerzos y proyectar sus propósitos, objetivos y metas mediante esta propuesta de licenciatura, que pretende dar respuesta a la demanda de formación y las necesidades específicas de la educación de las personas adultas.

VIII.- OBJETIVOS Y PROPÓSITOS.

Objetivo General:

Formar profesionales en el campo de la Educación de Adultos que mediante la reflexión teórica de sus experiencias desarrollen las capacidades y habilidades que les permitan interpretar e intervenir en la realidad de los diferentes ámbitos de este campo con el propósito de diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas pertinentes y de calidad.

Propósitos

- * Favorecer la construcción de la identidad del educador de adultos, como un profesional competente en las distintas áreas de intervención del campo de la Educación de Adultos.
- * Aportar una visión disciplinaria especializada en los diferentes niveles de intervención (curricular, planeación, evaluación y actualización) que contribuya a la transformación de las Instituciones dedicadas a la formación de docentes.
- * Fomentar la cultura de la calidad profesional del educador de adultos, al proporcionarle las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas con las que apoye su labor en cualquiera de los ámbitos de su competencia: la docencia, la administración, la asesoría, la capacitación, entre otras afines a su quehacer.
- * Profesionalizar la práctica de este educador, a fin de que cuente con una visión amplia, que le permita además de conocer las diferentes perspectivas que subyacen en la educación de adultos, valorar sus alcances e impactos referentes a las propuestas que realice, sin ignorar sus límites de intervención.
- * Ofertar a las personas que trabajan de forma empírica en el campo de la educación de adultos, programas de estudios flexibles y pertinentes que les avalen sus conocimientos y les permita lograr una formación sólida y científica.
- * Desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que todo educador de adultos deberá poseer de tal modo que desde su especificidad profesional, mantenga su visión reflexiva y crítica ante la convergencia disciplinaria de las Ciencias de la Educación.

Impulsar el intercambio académico entre instituciones y los organismos no gubernamentales dedicadas al campo de la educación de adultos, con el fin de apoyar las acciones que se desarrollan en los distintos ámbitos tanto nacionales como internacionales.

Objetivos Específicos:

La Licenciatura en Educación de Adultos tiene como objetivos específicos formar profesionales que:

- ☒ Cuenten con una visión amplia y crítica de la problemática existente en nuestro país en sus distintos ámbitos de intervención.
- ☒ Intervengan en los distintos ámbitos del campo de forma pertinente y de acuerdo a los criterios propios del mismo.
- ☒ Analicen los diferentes ámbitos de la Educación para Personas Adultas y se formen una visión avalada en la ciencia de la problemática actual de nuestro país de este campo educativo.
- ☒ Desarrollen propuestas de intervención educativa y de investigación aplicada. en Educación de Adultos, conducentes a generar alternativas de aplicación o de adecuación de propuestas, ante los problemas más relevantes de dicho campo en nuestro país.
- ☒ Sean capaces de incorporarse en equipos de trabajo interdisciplinarios encargados de la planeación, instrumentación, programación, ejecución, seguimiento, evaluación y asesoría de las acciones educativas con personas adultas.
- ☒ Recuperen críticamente, su práctica desde una visión totalizadora de la problemática educativa de las personas adultas, con base en la vinculación teoría-práctica, para estructurar alternativas de educación viables.

- ✍ Valoren a las personas adultas con quienes trabajan, en su caracterización como sujetos en contextos específicos y en situaciones determinadas.
- ✍ Adquieran lineamientos generales para diseñar, elaborar, probar y validar materiales educativos adecuados para el trabajo con personas adultas.
- ✍ Desarrollen habilidades que vinculadas a conocimientos teóricos, les permitan elaborar propuestas educativas incluyendo aspectos de eficiencia, eficacia y equidad, así como promover dichas propuestas en las instituciones en las que sea factible impulsarlas.

IX.- PERFILES DE INGRESO Y EGRESO

Requisitos de Ingreso

- Bachillerato completo, o egresado de Normal Básica, o de la Escuela Nacional de Educadoras, o equivalente.
- Seis meses de experiencia en educación de adultos en cualquiera de sus modalidades, ámbitos o niveles.³⁷
- Carta de exposición de motivos.
- Disponer de dos jornadas de seis horas semanales cada una para asistir a la UPN.
- Laborar por lo menos 20 horas a la semana en el campo de educación de adultos en cualquiera de sus ámbitos, durante todo el período de la licenciatura.
- Asistir a entrevista grupal, previa inscripción.

Perfil de Ingreso. El aspirante a la Licenciatura en Educación de Adultos deberá:

- a) Contar con disposición para el estudio.
- b) Tener interés de trabajar en el área de la educación de adultos.
- c) Disposición de tiempo para trabajo en campo.
- d) Manifiestar interés en sistematizar e investigar en el campo de la educación de adultos.
- e) Disposición para el trabajo en grupo.

Perfil de Egreso.

La Licenciatura en Educación de Adultos promueve la formación de un profesional con una visión general del campo, capaz de atender los diversos aspectos y sujetos que lo conforman; esto es, un educador de adultos polifacético que:

- ✓ Maneje una perspectiva integral de la educación de adultos, tanto en sus alcances y límites, como en las relaciones de los diversos elementos que la conforman.
- ✓ Comprenda y analice los procesos educativos en el marco de sus múltiples relaciones con las dimensiones cultural, económica, social y política.
- ✓ Vincule la especificidad de la modalidad con las particularidades características del sujeto destinatario.
- ✓ Analice y comprenda las determinantes educativas, psicológicas, culturales y de género de los sujetos adultos en situación de aprendizaje.
- ✓ Reflexione críticamente sobre su propia práctica profesional.
- ✓ Conozca las problemáticas de la educación de personas adultas y las principales corrientes y posturas teóricas que las abordan.
- ✓ Conozca la oferta educativa de las instituciones públicas y privadas dirigida a los adultos, así como sus posibilidades de inserción laboral, o para el establecimiento de relaciones de cooperación e intercambio.
- ✓ Efectúe diagnósticos donde se incorporen tanto el contexto, como el sujeto y sus necesidades de aprendizaje.
- ✓ Desarrolle proyectos de intervención educativa, articulados con aspectos socioeconómicos y políticos, en contextos diversificados, tanto en ámbitos macro como micro.
- ✓ Conduzca con solvencia profesional el proceso de enseñanza: coordinar grupos, elaborar diagnósticos y planificaciones, evaluar, resolver cuestiones administrativas básicas.
- ✓ Genere reformas, innovaciones, propuestas y proyectos alternativos enmarcados en la perspectiva teórico-metodológica de la educación de adultos.

³⁷ No indispensable.

- ✓ Participe activa y críticamente en diversos escenarios político educativos que puedan dar respuestas a las necesidades educativas de los sectores con lo que trabajan.
- ✓ Observe y compare diversas propuestas teóricas tanto como procesos prácticos, y establezca relaciones de congruencia y factibilidad.
- ✓ Manifieste interés constante hacia la indagación e innovación en su campo.
- ✓ Integre, con sentido crítico, elementos de investigación aplicada en la sistematización de sus propias prácticas educativas.
- ✓ Tenga actitudes y aptitudes apropiadas para participar y/o coordinar equipos de trabajo y asesoría, con una perspectiva de grupo.
- ✓ Diseñe propuestas curriculares acordes a las particularidades de los distintos ámbitos de la educación de adultos.

Perfil de la Planta Docente.

El desempeño de los docentes que coordinen los seminarios que forman parte del mapa curricular de la Licenciatura en Educación de Adultos, requiere de un sujeto que:

- Conozca las problemáticas propias de la educación de adultos en sus aspectos teóricos y metodológicos.
- Conozca la situación actual de la educación de adultos a nivel regional, nacional y latinoamericano.
- Posea un conocimiento riguroso de los contenidos específicos de la asignatura a su cargo.
- Conduzca con solvencia profesional el proceso de enseñanza-aprendizaje: Elabore diagnósticos, planificaciones, evaluaciones y coordine grupos de aprendizaje de manera coherente con la propuesta pedagógica de la Licenciatura.
- Establezca vínculos pedagógicos signados por el diálogo y la cooperación, desde la especificidad de su papel de educador.
- Participe de manera activa y cooperativa en equipos de trabajo.
- Reflexione críticamente sobre su propia práctica educativa.
- Participe en investigaciones referentes a la educación de adultos con resultados que apoyen la docencia.
- Participe activamente en espacios políticos - educativos con propuestas capaces de aportar a la satisfacción de las necesidades educativas en el campo de la educación de adultos.
- Aporte a la transformación de las Instituciones destinadas a la formación docente.
- Actualice sus conocimientos, de manera permanente, sobre temas relacionados a éste campo educativo.
- Participe en proyectos vinculados a la educación de adultos, fuera de la Universidad.
- Poseer la formación profesional acorde a las áreas de conocimiento congruentes con el campo de la educación de adultos (grado mínimo de licenciatura).

X.- MODALIDAD.

La Licenciatura en Educación de Adultos tiene una modalidad semiescolarizada con una estructura flexible, aspectos que responden a los criterios de la UNESCO y a las propuestas teóricas y metodológicas para contribuir en la profesionalización del educador de adultos. Dicha modalidad cuenta con el grado de exigencia y calidad en la formación profesional que requiere el nivel de licenciatura.

El constituirse como una licenciatura semiescolarizada responde a las necesidades reales que caracterizan el trabajo del educador de adultos y a la formación profesional que éste requiere, por ello el proceso de formación vincula estrechamente las asignaturas con el trabajo de campo, esto influye en que aquellas se consideren como seminarios y seminarios-taller que fortalezcan el desempeño del estudiante en la práctica educativa que realicen, sin dejar de lado el seguimiento y la tutoría académica del equipo docente de la licenciatura.

El carácter flexible de la propuesta radica en que los semestres que constituyen la licenciatura se ofrecerán como diplomados, programas formativos en áreas específicas, para que puedan ser cursados por aquellos educadores de adultos cuyo interés esté centrado en aspectos muy puntuales de la formación escolar y mediante ella puedan atender a las exigencias propias del ámbito en el que se desempeñen como educadores.

Otro de los aspectos que apuntan a la flexibilidad de esta propuesta tiene que ver con el hecho de que consideramos que es en el ejercicio de la práctica educativa cotidiana en donde se corrobora la formación profesional recibida en el aula, de allí que esta propuesta se apoya de manera fundamental en el trabajo de campo de los estudiantes, campo asesorado y supervisado por especialistas, aspecto poco atendido por la mayoría de las licenciaturas. Un aspecto que se suma a la

flexibilidad de esta propuesta remite a que el estudiante asista al trabajo escolarizado durante dos jornadas semanales cuya duración es de 6 horas cada una.

La modalidad de LIEDA'99 se ofrecerá mediante 6 Bloques Curriculares (del 1º al 6 semestre) sin una seriación específica y dos Bloques Curriculares obligatoriamente interdependientes (7º y 8º semestres). Los bloques curriculares iniciales constituyen unidades formativas integrales, pero cada una de ellas no constituyen una unidad independiente del conjunto del mapa curricular. Su estructura "cerrada", cumple con el propósito de adecuar la modalidad a los tiempos y ritmos de los educandos; sin embargo, la posible fragmentación, está acotada por la secuencialidad horizontal y vertical trabajada desde el mapa curricular y en cada uno de los bloques curriculares, en donde se propone una aproximación en profundidad sucesiva y multilateral que descansa en la práctica educativa, funcionando como eje vertebrador de los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales. En la búsqueda de un mecanismo flexible que permita incorporar y mantener desde los primeros semestres a los interesados en esta licenciatura, se ha optado por distender la rigidez característica de las modalidades escolarizadas. De este modo, la flexibilidad que se prefigura en lo semiescolarizado, puede permitir que los bloques curriculares propuestos como Diplomados temáticos, favorezcan una formación progresiva del educador "empírico", pero en donde no se ignoren aquellas condiciones que sí pueden favorecer su desempeño como estudiante, sin excluir su experiencia y saberes pedagógicos previos.

Cada diplomado funcionará como una unidad de contenidos básicos, necesarios para ubicar, historizar y analizar la práctica educativa en el campo, pero además, permitirá la incorporación de los debates y planteamientos actualizados en cada una de las materias en turno a fin de buscar y desarrollar aproximaciones sucesivas que le permitan un replanteamiento parcial, pero progresivo, en el objeto de la intervención de la cual es partícipe.

La experiencia vivida en la anterior Licenciatura, nos ha obligado a reconocer en lo semiescolarizado, una articulación curricular estrecha entre la práctica educativa empírica y la formación escolarizada mediante contenidos que expliquen dicha práctica, los cuales en muchas ocasiones han sido ignorados en las ofertas institucionales y escolarizadas. Existen por ejemplo educadores con 5 ó más años de trabajo en campo y no obstante este cúmulo de saberes y competencias adquiridas en una "práctica informal" y asistemática, las ofertas educativas no responden a sus demandas.

Por lo anterior no se renuncia totalmente a las ventajas de una formación escolarizada, pero tampoco se adopta en rigor, la sistematicidad del plan de estudios como la asistencia diaria a clases, la gradualidad descendente del currículo. Así, lo no escolarizado significa una situación educativa *in situ*, es decir, un modo de enseñar y aprender semejante al planteado por el Modelo del Aprendizaje para la adquisición de una lengua: el aprendizaje en un contexto concreto y significativo.

Las experiencias y virtudes de los diplomados, en calidad de formatos mediante los cuales se objetiva una oferta educativa, han resultado interesantes en cuanto a los bajos niveles de deserción, la socialización digamos en paralelo- de saberes básicos para el educador "empírico" y la valoración del ordenamiento de la experiencia informal a partir de revisarla desde los aportes contemporáneos del campo (la noción de actualización, como referencia obligada). De este modo el equipo diseñador de esta propuesta, está convencido de que si bajo el formato de Diplomados, se ofertan y desarrollan los diferentes bloques curriculares, se ganará flexibilidad a la modalidad en su concepto escolarizado; así como unidad en lo específico y en lo global, al relacionar en cada bloque temático la horizontalidad y verticalidad, integridad en el aprendizaje al incorporar la experiencia del educando al espacio institucionalizado sin demérito del potencial formativo y siempre bajo la óptica de reservar un valor al conocimiento sistematizado y contemporáneo.

Cada diplomado se trabajará de modo independiente tal y como si se tratara de una pieza íntegra y completa de estudios. En términos globales, sin embargo, no es así del todo, puesto que en cada diplomado se propone una aproximación distinta. El enfrentamiento teórico y reflexivo impone visiones de conjunto en donde lo heterogéneo se vuelve más que una cualidad disonante, elemento "natural" del campo actual de la educación de adultos. Es un modo de aproximarse, en donde figurativamente, lo que se pretende evocar es el reflejo de la imagen del sí mismo, pero mirada a través de una lente diseñada por otros. El sentido inductivo no se mira como una aproximación lineal; más bien se deberá pensar en un movimiento alterno de acercamiento-distanciamiento del objeto de estudio que, a la vez que busca la inmersión en el campo, se despega de la realidad parcelada, mediante un alejamiento graduado que al posicionarse en una coordenada, vira angularmente para focalizar distintas facetas de ese y otros objetos de interés. Este ejercicio, permitirá una visión multilateral del campo, diferente en cada momento, de cada uno de los elementos constitutivos de la práctica educativa sea bajo el propósito de estudiarla sea bajo el propósito de resignificarla, si ésta constituyese la actividad laboral.

XI.- MAPA CURRICULAR.

Características e integración curricular: La licenciatura está integrada por ocho semestres que cubren el objetivo general de la misma, cada una de ellas está constituida por seis asignaturas que, vinculadas en un sentido horizontal cubrirán un objetivo particular de formación.³⁸ Los ocho semestres se encuentran articulados verticalmente por tres ejes: el teórico-metodológico, el de procesos grupales y el de indagación y administración de la práctica educativa, los cuales vinculan las diferentes asignaturas desde el primer semestre permitiendo que la formación profesional del educador de adultos sea paulatina partiendo de un primer acercamiento a su práctica, recuperando sus experiencias y saberes, haciendo un ejercicio de reflexión y análisis sobre la misma; el estudiante avanza hacia el conocimiento de los sujetos con los que trabaja, continúa para ir integrando un proceso de sistematización de su experiencia, pasa a una fase de problematización para culminar con propuestas de intervención educativa, vía la aplicación crítica de lo aprendido. De tal forma que al inicio se dan sólo algunos elementos de formación general, los cuales se van ampliando y complementando con el conocimiento de la realidad educativa en el campo y las teorías que lo explican para luego introducirse a los ámbitos específicos de la educación de adultos como: la educación básica, la capacitación para el trabajo, el desarrollo rural, la promoción sociocultural en los medios urbano y rural. Para concluir con el diseño y la operativización de propuestas de intervención en el campo educativo con una base teórico-metodológica fundamentada.

El Eje de indagación y administración de la práctica educativa, permitirá que el estudiante adquiera los elementos, instrumentos y técnicas fundamentales para describir su práctica educativa, ubicarla en un contexto histórico, sociocultural, político y económico determinado, así como para sistematizar su práctica y favorecer el diseño de propuestas de intervención que respondan a criterios de calidad, eficiencia, eficacia y viabilidad. Los contenidos que se aborden a través de las asignaturas que constituyen este eje, posibilitarán que el estudiante se incorpore al campo de la investigación aplicada a nivel básico vinculando la teoría con la práctica.

El Eje Teórico-Metodológico permite a los estudiantes conocer las particularidades del campo de la educación de adultos desde los distintos enfoques, corrientes y teorías que se ubican en las dimensiones de lo sociológico, lo psicológico, lo cultural, lo político, lo educativo, lo económico y lo filosófico, las cuales posibilitarán que el educador de adultos adquiera los conocimientos que le permitan tener una visión global de este campo educativo. En el mismo sentido, abordar estos contenidos favorecerá el que el estudiante tenga elementos para ubicar sus propuestas de intervención y adquiera más claridad sobre los factores que influyen en el desarrollo del campo de la educación de adultos. Las asignaturas que constituyen el Eje Teórico-Metodológico podrán ser consideradas como cursos de actualización.

El Eje de Procesos Grupales contribuirá a que el estudiante se acerque a comprender el proceso de aprendizaje en su dimensión grupal, de los factores que influyen, obstaculizan y/o favorecen el aprendizaje en ese contexto, así como desarrollar aquellas habilidades que le permitan coordinar equipos de trabajo. El Eje de Procesos Grupales favorece que la formación profesional del educador de adultos se apoye en la adquisición de conocimientos del orden teórico vinculados a la situación vivencial de su propio proceso de formación y con ello tener la posibilidad de reconocer la importancia de la subjetividad y su papel en la consecución de la tarea. Además, este eje aborda contenidos del orden social, cuyo análisis permite reconocer las problemáticas dentro de las instituciones y su influencia en el quehacer educativo del educador de adultos y en la constitución de su identidad profesional.

Cada bloque curricular (semestres-diplomados), como se observa a continuación, cuenta con un objetivo específico y en razón de éste, habrán de obtenerse aprendizajes y productos específicos.

Cada uno de los ocho semestres, responden como se mencionó a objetivos precisos, de los cuales sólo los seis primeros podrán cursarse como diplomados, los nombres y objetivos se presentan a continuación:

Objetivos específicos de los semestres.

La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos.

1º Construir un espacio de reflexión colectiva que permita a los estudiantes incorporarse a la práctica educativa en el campo de la educación de adultos y describirla, reconocerse en ella e identificar a sus educandos; asimismo, identificar los elementos básicos que la constituyen y la metodología a la que recurren para realizar su trabajo educativo, mediante la adquisición de elementos teóricos, instrumentos de indagación y el reconocimiento de la importancia en la construcción de un grupo de aprendizaje.

³⁸ Cabe mencionar que cada semestre podrá ser cursado como diplomado, únicamente por personas que se interesen en la temática del mismo, tener por lo menos 6 meses de trabajo en campo y que continúen con el mismo durante su asistencia al diplomado, deben contar con el bachillerato terminado. Estos estudiantes que cursen el diplomado no necesariamente estarán inscritos en la Licenciatura.

Educación de adultos, ciencia y sociedad.

2º Favorecer en el estudiante la posibilidad de iniciarse en el conocimiento socio-histórico del campo de la educación de adultos, a partir del cual pueda visualizar los elementos que le permitan ubicar contextualmente su práctica y analizarla desde una perspectiva social, mediante la revisión de los aportes que se han hecho desde la filosofía, la ideología, la ciencia, la comunicación social, las corrientes pedagógicas y los debates actuales sobre el campo.

Aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos.

3º El estudiante adquirirá los elementos teórico-metodológicos que le permitan ubicar su práctica educativa en un contexto socio-político y como objeto de estudio en el campo de la investigación social, mediante el análisis de los movimientos sociales emergentes, la construcción de los ámbitos en el campo de la educación de adultos, las entidades que les dan sentido, como el Estado, la sociedad, los grupos y las instituciones, apoyándose en diferentes enfoques metodológicos de la investigación social.

Psico-sociología de los sujetos en la educación de adultos.

4º Contribuir a la formación del educador de adultos que le permita comprender el marco psico-social de los sujetos con los que trabaja, a los grupos vulnerables y a la familia; y en el contexto de la reflexión grupal apoyada en algunas teorías del aprendizaje, tenga la posibilidad para reconocer sus particularidades como educador de adultos.

Procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas.

5º Ofrecer al educador de adultos los conocimientos teórico-pedagógicos que le permitan, mediante de la reflexión colectiva sobre su práctica, adentrarse en el diseño curricular de propuestas educativas dirigidas a la población adulta, analizando las diferentes teorías del aprendizaje contemporáneas, el uso de los medios educativos que lo favorecen y las estrategias didácticas que subyacen a la diversidad de prácticas educativas de este campo.

La práctica educativa como práctica de intervención.

6º Proporcionar a los estudiantes los elementos teóricos y de indagación que les permitan adquirir los conocimientos fundamentales para la planeación, la ejecución, la evaluación y el seguimiento de propuestas educativas para adultos, que vinculadas a la comunidad, coadyuven al mejoramiento de la calidad de vida del lugar donde desempeñan su labor educativa. El séptimo y octavo semestres no podrán cursarse como Diplomados por personas que no estén inscritas en la Licenciatura, de modo que responden a los siguientes objetivos:

7º Ofrecer al educador de adultos elementos puntuales a los ámbitos de interés relacionados con su práctica, para elaborar un proyecto de intervención que posibilite el *comienzo de su trabajo para titulación*, así como favorecer la construcción de la identidad profesional del educador de adultos.

8º Propiciar la aplicación de su proyecto para *terminar su trabajo de titulación* con resultados que garanticen la respuesta a las necesidades detectadas en su labor educativa, además de revisar el proceso de formación profesional desde su inicio hasta la conclusión de la licenciatura.

En dichos semestres el estudiante tendrá que cursar las asignaturas seriadas que corresponden al eje de indagación (Investigación educativa I y II) donde se proporcionarán los instrumentos necesarios para la elaboración de un proyecto de investigación para ser presentado como trabajo de tesis, así mismo mediante la inscripción a materias optativas se podrán reforzar los aspectos teóricos que sean específicos de los proyectos que se estén trabajando en la tesis.

Por otra parte, las asignaturas que se ubican en el eje teórico-metodológico y que son seriadas, denominadas como Promoción social y ciudadanía I y II, ofrecerán a los estudiantes conocimientos que les permitan ubicar su proyecto como una respuesta a necesidades sociales propias del campo de la educación de adultos. Por último los dos seminarios-taller Identidad profesional y Revisión y diagnóstico de los procesos grupales que corresponden a cada uno de los semestres mencionados, pertenecen al eje de procesos grupales y tienen la finalidad de proporcionar elementos para conclusión de su formación desde un aprendizaje grupal.

MAPA CURRICULAR de la LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

EJES

Semestre	Indagación y administración de la práctica educativa		Teórico metodológico				Procesos grupales
1º <i>La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos.</i>	Instrumentos de indagación sobre la práctica educativa.	Taller integrador I	Descripción de la práctica educativa	Reconocimiento de los sujetos educativos	Elementos básicos de la práctica educativa	Metodología del trabajo educativo.	Introducción al aprendizaje grupal
2º <i>Educación de adultos, ciencia y sociedad.</i>	Contexto de la práctica	Taller integrador II	Ideología, ciencia y educación	Conceptualización de la educación de las personas adultas	Historia y situación actual de la educación de las personas adultas en México y en el contexto latinoamericano	Debates actuales en la educación de adultos	Procesos de comunicación en la educación de adultos
3º <i>Aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos.</i>	Diagnóstico de la práctica.	Taller integrador III	Educación, Estado y sociedad	Ámbitos de la educación de las personas adultas	Movimientos sociales en México	Introducción a la investigación social	Grupos e instituciones
4º <i>Psico-sociología de los sujetos en la educación de adultos.</i>	Sujetos y grupos en la educación de adultos.	Taller integrador IV	Educación y subjetividad	Psicosociología de la identidad.	Situación y condición de los sujetos educativos	Educación, familias, comunidad y trabajo	Malestar docente
5º <i>Procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultos.</i>	Programas educativos.	Taller integrador V	Teorías del aprendizaje	Diseño curricular y la educación de las personas adultas	Las personas adultas y sus necesidades de aprendizaje.	Los medios educativos en el campo de la educación de adultos	Didáctica en los procesos educativos con la población adulta
6º <i>La práctica educativa como práctica de intervención.</i>	Aplicación, evaluación y seguimiento de programas educativos.	Taller integrador VI	Políticas públicas	Proyectos y su vinculación con la comunidad y la escuela	Administración de proyectos en la educación de las personas adultas	Análisis institucional	Coordinación de equipos de trabajo
7º	Investigación educativa aplicada I	Taller integrador VII	Promoción social y ciudadanía I	Optativa I	Optativa II	Optativa III	Identidad profesional
8º	Investigación educativa aplicada II	Taller integrador VIII	Promoción social y ciudadanía II	Optativa IV	Optativa V	Optativa VI	Revisión y diagnosis de los procesos grupales.

Materias optativas: Las materias optativas responden a los diferentes ámbitos de campo de la educación de adultos y a temáticas particulares que pretenden dar respuesta a necesidades puntuales que los estudiantes habrán detectado en el contexto de su práctica cotidiana, por lo cual estas materias optativas les proporcionarán elementos teóricos y técnico-prácticos con base en los cuales podrán sistematizar y analizar, a un nivel más profundo, la especificidad del trabajo educativo que realizan. En este sentido se ofrecerán como materias optativas vinculadas a los ámbitos, las siguientes:

- Alfabetización y educación básica.
- Capacitación en y para el trabajo.
- Educación para la democracia y la participación ciudadana.
- Educación para la gestión del mejoramiento de la calidad de vida.

Las materias optativas que se ofrecerán y que responden a diferentes temáticas vinculadas a este campo educativo son:

- Enfoque de género.
- Medios de comunicación social y participación ciudadana..
- Nuevas tecnologías de la información y modelos educativos.
- Análisis de discurso.
- Género y educación.
- Modelos de comunicación alternativa y comunitaria.
- Técnicas grupales.
- Educación comunitaria.

- Educación rural.
- Diseño y producción de materiales didácticos.
- Derechos humanos.
- Marco jurídico.
- Psicoanálisis y educación.
- El adulto joven.
- El adulto de la tercera edad.
- Arte, cultura y educación de adultos.
- Deporte y educación de adultos.
- Educación popular.
- Educación especial

La práctica de campo.

El trabajo de campo se considera el punto nodal de la Licenciatura, pues es en él en donde se verificará la formación profesional de los estudiantes, de allí que sea un aspecto que desde el inicio de la Licenciatura se constituya en el referente para corroborar la aplicación de los conocimientos que el estudiante vaya adquiriendo durante su formación.

La práctica educativa que el estudiante llevará a cabo desde el momento en que se incorpore a la Licenciatura estará estrechamente vinculada con los ejes estructurales de la misma, es decir, el trabajo que realicen fuera del aula incluirá tanto los instrumentos proporcionados por el eje de indagación, los cuales les permitirá tener un acercamiento indagatorio sobre la misma; los elementos y fundamentos articulados en el eje teórico-metodológico fundamentará y les permitirá comprender desde diversas áreas del conocimiento la realidad micro y macro social; con base en la reflexión y el análisis de los factores que intervienen en los procesos grupales, los estudiantes tendrán la posibilidad de comprender la situación educativa en sus dos dimensiones, el *aquí y ahora* (ese proceso de formación profesional) y el *allá y entonces* (su práctica educativa) a partir de los instrumentos teórico-metodológicos que se aborden en las asignaturas del eje de procesos grupales.

Consideramos imprescindible la elaboración de proyectos de intervención que fortalezcan el campo de la educación de adultos desde los distintos ámbitos de acción en donde se ubiquen los estudiantes de la Licenciatura, ya que de esta manera, se genera la posibilidad de partir de la práctica y la realidad para reconocer en ella los diferentes planteamientos teóricos que en ocasiones pudiera parecer que no coinciden; es decir, la realidad muestra diferentes aspectos del desarrollo humano que, en ocasiones, no se muestran en los libros o no son fáciles de reconocer, por lo que los estudiantes se encontrarán ante situaciones multifactoriales complejas que al ser reflexionadas y analizadas les darán la posibilidad de aclarar y detectar las necesidades educativas para ser transformadas en programas de intervención a un mediano y largo plazo.

Por otra parte, el trabajo de campo estará supervisado por la planta docente de la Licenciatura, la cual proporcionará tutoría a los estudiantes de manera individual para propiciar la vinculación de lo aprendido en el aula con el trabajo realizado fuera de la Universidad. La supervisión se coordinará con base en el diseño de proyectos de investigación educativa, que podrán ir desde la sistematización de las prácticas con adultos, hasta líneas de indagación puntual que estén vinculadas a los diferentes ámbitos, necesidades y problemáticas de este campo educativo. El desarrollo de estos proyectos de investigación aplicada por parte de la planta docente de la Licenciatura tendrá un impacto decisivo en la formación profesional de los estudiantes, enriquecerá el trabajo docente de los maestros al interior de la Licenciatura y fortalecerá la vinculación entre la Universidad Pedagógica Nacional y la comunidad, vinculación cuyo impacto permita elevar la calidad y eficiencia de propuestas educativas dirigidas a la población adulta de nuestro país.

El trabajo educativo que los estudiantes realicen en campo podrá ser visto como un apoyo significativo que la Universidad Pedagógica Nacional hace de cara a los problemas de liquidez económica, de intervención educativa, de detección de necesidades y de diseño de estrategias alternativas pertinentes y viables, situaciones ante las cuales frecuentemente los organismos o comunidades tienen limitados recursos para hacerles frente.

Vincular estrechamente la tarea educativa de la Universidad Pedagógica Nacional a las necesidades y demandas del contexto educativo actual, expresadas en el campo de la educación de adultos, implica romper con esquemas tradicionales de vinculación entre las universidades y la sociedad, esquemas que obstaculizan el ejercicio profesional del

estudiante universitario en el momento en que éste se encuentra por primera vez inserto en su campo laboral y profesional, después de haber recibido una formación académica distante de la realidad.

Esta propuesta de vinculación estrecha con la realidad -a partir de la participación del educador de adultos en un programa de formación profesional- ha sido generada con base en el reconocimiento de las necesidades y demandas reales emanadas del contexto educativo mexicano, en particular, del campo de la educación de adultos, y en general, a partir de un profundo interés por transformar y contribuir al fortalecimiento de la educación superior. En este sentido, las características de esta propuesta implican un trabajo académico y educativo autocrítico y una planificación realista.

Propuesta de vinculación con otras instituciones.

El trabajo de campo que los estudiantes realicen, así como los proyectos de intervención educativa generados desde el PROIDEA implica la articulación interinstitucional. Sin embargo y considerando que no todos los estudiantes que ingresen a cursar la Licenciatura, cuentan con la experiencia educativa en este campo, es necesario que el equipo docente del PROIDEA, así como la propia Universidad Pedagógica Nacional, ofrezcan la oportunidad a la comunidad estudiantil de incorporarse al campo educativo con adultos y a la diversidad de sus problemáticas.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, se considera de vital importancia la práctica educativa como elemento fundamental en la formación profesional, en el entendido de que los estudiantes de las licenciaturas en muchas ocasiones comienzan a ejercer la profesión al término de sus estudios; es entonces cuando se enfrentan a una realidad desconocida desvinculada con los conocimientos teóricos adquiridos y sin posibilidad de aplicación clara y eficiente, por lo que pensamos que, una formación profesional vinculada desde sus inicios al campo educativo específico, ofrece un beneficio tanto a la formación académica de los egresados como a su intervención para la resolución de problemas educativos y sociales particulares de ese campo educativo. Enfrentarse a la realidad educativa desde el inicio de la formación profesional permitirá que el estudiante la incorpore al trabajo dentro del aula, reflexione sobre ella, la analice y genere propuestas de intervención que en cierta medida le garanticen obtener resultados más acertados y puntuales a las necesidades de nuestra sociedad.

La inserción de los estudiantes en los diferentes ámbitos, comunidades, instituciones u organizaciones podrá llevarse con mayor certidumbre si le antecede la vinculación interinstitucional en donde la Universidad Pedagógica Nacional establezcan convenios con instituciones de gobierno, organizaciones sociales y/o civiles, así como con partidos políticos, instituciones y empresas privadas, congregaciones religiosas, entre otras, que desarrollen un trabajo educativo favoreciendo el desarrollo de propuestas educativas pertinentes, viables y de calidad profesional, vinculadas y acotadas por proyectos de intervención educativa.

Por lo anterior se considera necesario que la UPN- Unidad Ajusco convoque a dichas instituciones u organismos a fines del campo, para que desde la licenciatura elabore proyectos de intervención e investigación aplicada donde se incorporen tanto la planta docente de la Licenciatura, como los estudiantes de la misma.

Créditos.

La Licenciatura en Educación de Adultos está constituida por 48 asignaturas, de las cuales 32 se plantean como seminarios teóricos y 16 como seminarios-taller. Cabe aclarar que la diferencia entre seminarios teóricos y seminarios-taller alude a que el énfasis de los contenidos de los primeros está sobre los referentes de carácter teórico que se abordan sin olvidar o dejar de lado la imprescindible vinculación con la práctica educativa que los estudiantes realizan fuera del aula. Por su parte los seminarios-taller, además de que abordan contenidos teóricos, ponen el énfasis en la vinculación estrecha con la práctica tanto dentro como fuera del aula.

Las asignaturas tienen una duración de 160 horas teóricas y 32 horas prácticas, en total 192 horas por semestre, a las cuales se suman 20 horas de trabajo en campo que realizarán los estudiantes semanalmente en un ámbito específico.

Los créditos estimados para cada asignatura es de 2 créditos por cada hora teórica y 1 por cada hora práctica, en este sentido los seminarios teóricos tienen un valor de 4 créditos, los seminarios-taller ubicados en el eje de Indagación y los que constituyen el eje de procesos grupales tienen un valor de 3 créditos. A estos créditos se suman los correspondientes a las 20 horas de trabajo de campo, mismos que equivalen a 20 créditos. De allí que cada semestre o diplomado tendrá un equivalente de 42 créditos.

En el caso del 7º y 8º semestre los seminarios-taller del eje de indagación tendrán un valor de 11 créditos, ya que como parte del trabajo que en ellos se realice, los estudiantes tendrán como propósito fundamental el iniciar y concluir en su mayor parte el trabajo recepcional de su formación profesional. En estos semestres, las asignaturas ubicadas en el eje teórico-metodológico y de procesos grupales tendrán un valor de 4 y 3 créditos, respectivamente. A estos créditos se

suman los que corresponden al trabajo de campo, mismo que implica 20 horas prácticas a la semana, con un valor de 20 créditos. De allí que los semestres 7º y 8º tendrán un valor en créditos de 50 cada uno y no podrán cursarse como diplomados debido a la seriación de algunas asignaturas.

En total, la licenciatura tendrá un valor de 352 créditos.

El estudiante de la Licenciatura trabajará 12 horas en aula (seminarios - taller) y 20 horas de trabajo en campo (práctica asesorada), lo que hace un total de 32 horas a la semana. Considerando que esta licenciatura es semiescolarizada y en el intento de hacer una equivalencia con otras licenciaturas que ofrece esta Casa de Estudios, la diferencia adquiere características particulares, ya que para cursar éstas se requiere de la asistencia semanal del estudiante durante 30 horas de trabajo en aula, dejando de lado la confrontación de esta formación teórica con la realidad concreta a la que llegará a enfrentarse el estudiante durante su ejercicio profesional, situación que podría fortalecer su formación. Reconociendo esto la Licenciatura en Educación de Adultos se constituye en una propuesta pedagógica que no deja de lado los cambios constantes de la realidad social y educativa, posibilitando que el estudiante responda a esas demandas con mayor calidad, pertinencia y viabilidad, como futuro profesional en este campo.

Créditos.

Sem	Indagación y administración de la práctica educativa		Teórico metodológico				Procesos grupales
1º	Instrumentos de indagación sobre la práctica educativa. 1T=2 1P=1 Créditos: 3	Taller integrador I. 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos.	Descripción de la práctica educativa. 2 T= 4 Créditos: 4	Reconocimiento de los sujetos educativos. 2 T= 4 Créditos: 4	Elementos básicos de la práctica educativa. 2 T= 4 Créditos: 4	Metodología del trabajo educativo. 2 T= 4 Créditos: 4	Introducción al aprendizaje grupal. 1T=2 1P= 1 Créditos 3
2º	Contexto de la práctica educativa. 1T=2 1P=1 Créditos: 3	Taller integrador II 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos	Ideología, ciencia y educación. 2 T= 4 Créditos: 4	Conceptualización de la educación de las personas adultas. 2 T= 4 Créditos: 4	Historia y situación actual de la educación de las personas adultas en México y en el contexto latinoamericano 2 T= 4 Créditos: 4	Debates actuales en la educación de adultos. 2 T= 4 Créditos: 4	Procesos de comunicación en la educación de adultos. 1T=2 1P= 1 Créditos 3
3º	Diagnóstico de la práctica. 1T=2 1P=1 Créditos: 3	Taller integrador III 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos	Educación, Estado y sociedad. 2 T= 4 Créditos: 4	Ámbitos de la educación de las personas adultas. 2 T= 4 Créditos: 4	Movimientos sociales en México. 2 T= 4 Créditos: 4	Introducción a la investigación social. 2 T= 4 Créditos: 4	Grupos e instituciones. 1T=2 1P= 1 Créditos 3
4º	Sujetos y grupos en la educación de adultos. 1T=2 1P=1 Créditos: 3	Taller integrador IV 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos	Educación y subjetividad. 2 T= 4 Créditos: 4	Psicosociología de la identidad. 2 T= 4 Créditos: 4	Situación y condición de los sujetos educativos. 2 T= 4 Créditos: 4	Educación, familias, comunidad y trabajo. 2 T= 4 Créditos: 4	Malestar docente. 1T=2 1P= 1 Créditos 3
5º	Programas educativos. 1T=2 1P=1 Créditos: 3	Taller integrador V 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos	Teorías del aprendizaje. 2 T= 4 Créditos: 4	Diseño curricular y la educación de las personas adultas. 2 T= 4 Créditos: 4	Las personas adultas y sus necesidades de aprendizaje. 2 T= 4 Créditos: 4	Los medios educativos en el campo de la educación de adultos. 2 T= 4 Créditos: 4	Didáctica en los procesos educativos con la población adulta. 1T=2 1P= 1 Créditos 3
6º	Aplicación, evaluación y seguimiento de programas educativos. 1T=2 1P=1 Créditos: 3	Taller integrador VI 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos	Políticas públicas. 2 T= 4 Créditos: 4	Proyectos y su vinculación con la comunidad y la escuela. 2 T= 4 Créditos: 4	Administración de proyectos en la educación de las personas adultas. 2 T= 4 Créditos: 4	Análisis institucional. 2 T= 4 Créditos: 4	Coordinación de equipos de trabajo. 1T=2 1P= 1 Créditos 3
7º	Investigación educativa aplicada I. Créditos: 11	Taller integrador VII 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos	Promoción social y ciudadanía I. 2 T= 4 Créditos: 4	Optativa I. 2 T= 4 Créditos: 4	Optativa II. 2 T= 4 Créditos: 4	Optativa III. 2 T= 4 Créditos: 4	Identidad profesional. 1T=2 1P= 1 Créditos 3
8º	Investigación educativa aplicada II. Créditos: 11	Taller integrador VIII 2T = 4 Créditos. 16 P = 16 Créditos	Promoción social y ciudadanía II. 2 T= 4 Créditos: 4	Optativa IV. 2 T= 4 Créditos: 4	Optativa V. 2 T= 4 Créditos: 4	Optativa VI. 2 T= 4 Créditos: 4	Revisión y diagnosis de los procesos grupales. 1T=2 1P= 1 Créditos 3

T= horas teóricas.

P=horas prácticas

En los 6 primeros semestres son 42 créditos por cada uno de ellos, los dos últimos semestres suman 50 créditos cada uno, lo cual suman un total de 352 créditos por toda la carrera

Acreditación de semestres/diplomados. Los criterios para acreditar cada uno de los semestres o diplomados, se dividen en dos dimensiones y habrán de cumplirse en ambas. Estos son: **En lo escolarizado:**

- Acreditar todas las asignaturas que lo constituyen.
- Cubrir con un mínimo del 80% de asistencia a cada uno de los seminarios, seminarios - taller. El cual equivale al 30% de la calificación final.
- Participación en aula, equivale al 20% de la calificación final.
- Cumplir con la elaboración de los productos propuestos en cada seminario. Lo cual equivale al 20% de la calificación final.
- Elaboración de un trabajo final. Mismo que equivale al 30% de la calificación final del Diplomado.

En el trabajo de campo³⁹ (lo no escolarizado).

- Cubrir con un mínimo del 80% de asistencia al trabajo de campo y con ello cumplir con los productos suscritos por el proyecto de investigación en donde se ubique esta práctica de campo. El cual equivale al 60% de la calificación final.
- Asistencia al 80% de las tutorías. Misma que equivale al 40% de la calificación final.

La calificación final resultará de la acreditación de ambas dimensiones cada una de las cuales corresponden al 50% del total de la calificación.

Opciones para las asignaturas no acreditadas dentro del plan de estudios regular.

En correspondencia a la modalidad de la Licenciatura, consideramos que para el caso de las asignaturas no acreditadas, será necesario que el estudiante recurre dicha materia, teniendo la oportunidad de que se inscriba a la misma con un máximo de dos ocasiones. Para el caso de las asignaturas del eje teórico-metodológico, éstas podrán acreditarse además en examen extraordinario. La práctica de campo, en tanto tiene valor curricular, será necesario que el estudiante cubra el 80% de su asistencia al trabajo de campo, asista a las asesorías y cumpla con los requisitos regulares para su acreditación. En el caso de que las asignaturas no acreditadas se ubiquen en el 7º semestre, el estudiante no podrá cursar las ubicadas en el 8º semestre hasta no haber acreditado las correspondientes al 7º semestre. Cabe señalar que la acreditación de los 6 primeros semestres, cuando estos se cursen como diplomados, no son equivalentes a la acreditación de la licenciatura. En caso de que el estudiante que haya acreditado esos diplomados, esté interesado en cursar la Licenciatura, tendrá que incorporarse al proceso de selección normativo de la UPN. Sólo en ese sentido tendrá la posibilidad de concluir su proceso de formación profesional en el nivel de Licenciatura.

Requisitos de titulación: Los estudiantes que cursen la Licenciatura en Educación de Adultos tendrán que cubrir los siguientes requisitos para titularse:

- Cubrir la totalidad de créditos establecidos por la institución, de acuerdo con el plan de estudios de la carrera.
- Cumplir con el Servicio Social conforme a las normas de la institución.
- Presentar trabajo de titulación en los términos establecidos en el reglamento.
- Obtener con el Visto Bueno de la Dirección de Docencia, el Dictamen de aprobación del trabajo de titulación por parte del Jurado del examen profesional.
- Acreditación de un idioma (inglés, francés) a nivel de comprensión.

XII.- EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO.

Considerando que la propuesta atiende a las necesidades de la población destinataria y da respuesta a la demanda social de formación profesional de los agentes encargados de la educación de adultos, se hace necesaria, la evaluación y el seguimiento de los objetivos de formación del campo, así como prever las modificaciones y propuestas alternativas basada en las siguientes estrategias:

- Modalidad semiescolarizada,
- Prácticas profesionales básicas para los alumnos (en los ocho semestres de la carrera),
- Unidades curriculares con base en diplomados (equivalentes a cada uno de los semestres),
- Actividades docentes extramuros, afines al campo que posibiliten vincular teoría y práctica profesionales.

³⁹ Para efectos de acreditación de la práctica en campo, deberán considerarse los criterios mínimos que se establezcan en el programa de trabajo derivados del proyecto de investigación en el cual participe el estudiante y de la valoración que realice el tutor. La calificación que obtenga el estudiante derivará del promedio, resultante de la evaluación del tutor y del equipo docente de cualquiera del semestre correspondiente. Entre algunos de los criterios que deberán considerarse están: informe de actividades de prácticas de campo del estudiante, la asistencia a dicha práctica, las actividades que se le encomienden en particular.

Se sugiere una evaluación en 5 niveles:

1) Valorar si la propuesta de la Licenciatura en Educación de Adultos responde al modelo y filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la normatividad académica vigente.

Al respecto, este proyecto ha considerado el Decreto de Creación de la UPN y en este sentido la Licenciatura en Educación de Adultos responde a la demanda de los diversos sectores (tanto del campo familiar, laboral y social) y oferta una educación que les permitirá no sólo incorporarse al ámbito productivo, sino también comprender más ampliamente el mundo contemporáneo. Lo anterior, implica contar con personal formado profesionalmente que asegure la formación eficiente de los futuros educadores de adultos.

2) Hacer un seguimiento de los insumos de la licenciatura y en este sentido será imprescindible evaluar los siguientes aspectos:

a) Planta docente.- La educación de adultos, como muchos otros campos, debe incorporar profesionistas que conozcan las especificidades del mismo, para garantizar un amplio conocimiento del uso de las herramientas y de las técnicas de intervención de modo oportuno y puntual. En el presente documento se integra el perfil que deberá cubrir la planta docente.

b) Alumnos.- Será indispensable reconocer que:

- No obstante el significativo porcentaje de personas que participan como educadores de adultos, su trabajo lo desempeñan de manera empírica.
- La Licenciatura en Educación de Adultos se constituye, hasta el momento, como una de las primeras ofertas profesionales de formación para estos agentes educativos en el país.
- Un alto porcentaje del trabajo desempeñado por estos agentes educativos es tipificado en el mercado laboral como promoción social, lo que implica la mayoría de la veces para este educador lo siguiente:

* Poca estabilidad laboral.

* Desperdicio de la jornada laboral traducido en horas/hombre.

* Bajo rendimiento en el servicio debido a que atienden a personas que cubre horarios fijos.

* Cambios repentinos en su organización laboral.

* Diferencias radicales en su percepción económica.

La capitalización de las anteriores situaciones han servido para valorar positivamente un modelo de formación basado en una propuesta de licenciatura flexible y semiescolarizada. Asimismo derivar un mecanismo diferente de selección para su ingreso. Estas y otras condiciones del campo laboral deberán evaluarse no sólo como variables externas sino que deberán observarse de manera particular una vez que los alumnos se incorporen a las prácticas profesionales concretas.⁴⁰

c) Plan de estudios o estructura curricular.- Mediante la evaluación de este rubro se observará la pertinencia entre las diversas asignaturas que integran el mapa curricular, en dos sentidos:

De manera horizontal cuidando la integración de los semestres con el objetivo general de cada uno. En otras palabras, cada uno de los semestres deberá posibilitar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, y el cambio o consolidación de actitudes, ofreciendo resultados concretos tanto a los alumnos de licenciatura⁴¹ como a aquellos que cursen el semestre como diplomado.

En la formación integral de lo profesionistas evaluando los contenidos de todas las asignaturas en relación con el objetivo general de la licenciatura y su correspondencia con el perfil de egreso.

d) Infraestructura. Uno de los factores que intervienen de manera sustantiva en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es la infraestructura, de allí que los recursos humanos, financieros, materiales y técnicos permitan que cada una de las actividades académico-docentes puedan realizarse con prontitud, calidad y eficiencia, teniendo éstas un impacto directo en la formación profesional de los estudiantes de la licenciatura. En este rubro se evaluará la infraestructura que ofrezca la U.P.N. para:

*Cubrir una amplia campaña promocional de una nueva licenciatura.

*Llevar a cabo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma (recursos humanos, materiales, financieros, etc.).

⁴⁰ Se debe recordar que desde el primer semestre realizarán dichas prácticas.

⁴¹ Recuérdese que no hay seriación de materias, a excepción de dos asignaturas ubicadas en el 7º semestre y que tienen continuidad en el 8º.

Dicha evaluación, tendrá por tanto que realizarse de forma permanente y de manera coordinada entre la academia responsable de la licenciatura, la dirección de docencia y la dirección de recursos financieros.

3) El tercer nivel de evaluación es en el proceso mismo del desarrollo de la licenciatura en este sentido será necesario evaluar:

a) La pertinencia de contenidos en cada una de las asignaturas que integran la licenciatura.

b) La correlación estrecha entre los tres ejes que integran el mapa curricular de la licenciatura (indagación, teórico-metodológico y el procesos grupales); mediante la relación oportuna de la formación teórica y las prácticas profesionales que llevarán a cabo los estudiantes desde el inicio de la licenciatura.

4) El cuarto nivel de evaluación se pretende que sea mediante los resultados de la licenciatura en donde será necesario cruzar información referente a los siguientes puntos:

- El número de alumnos que ingresan a la licenciatura.
- El porcentaje de deserción y las causas que la originan.
- El número de alumnos que egresan a la licenciatura.
- El número de alumnos titulados.

Así mismo en un mediano y largo plazo se hará necesario evaluar en este nivel la relación y respuesta que ofrece la licenciatura a la demanda del mercado laboral y el porcentaje de alumnos que trabajan en el campo de la educación de adultos.

5) Finalmente se propone evaluar los impactos de la licenciatura en relación con las funciones, actividades e instituciones en donde los egresados se desempeñen como profesionales en el campo de la educación de adultos. En ese mismo sentido, se pretende evaluar también el grado en que la licenciatura responde a la demanda social en dicho campo.

De esta forma se propone que el proceso de evaluación se contemple como un proceso permanente que incluya los diversos aspectos que intervienen en la puesta en práctica de un plan de estudios desde sus características particulares y que se lleve a cabo de forma interna y externa, teniendo claro que la evaluación interna, nos permitirá determinar el grado en que este diseño curricular cubre los requisitos de congruencia, viabilidad, continuidad, integración y vigencia, los cuales nos permitirán determinar la eficiencia propia del currículum. La evaluación externa permitirá determinar el impacto social del egresado, a través de la evaluación de la relación costo-beneficio y contrastación de resultados, en el marco de las instituciones afines con sus respectivos planes de estudio, relacionadas con el campo educativo que nos ocupa; en este sentido la eficacia se evaluará en relación con las funciones profesionales; en el marco del trabajo considerando los cinco niveles anteriormente descritos.

BIBLIOGRAFÍA.

- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. ONU, Río de Janeiro, 1992.
- Conferencia mundial sobre la educación para todos; *satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Documento de referencia (Jomtiem, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), PNUD, UNESCO-OREAL, Banco Mundial, Nueva York, 1990.
- Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos. ONU, Viena, 1993.
- Conferencia Mundial sobre la Mujer. ONU, Beijing, 1995.
- Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, ONU, El Cairo, 1994.
- CONFITEA V : "La Educación de las personas adultas. Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro", (Hamburgo, Alemania: 14-18 de julio), UNESCO, 1997.
- CREFAL. Perfil del Proyecto "Capacitación de Personal para la Alfabetización y Educación de Adultos a Nivel Regional en el Marco del Año Internacional de la Alfabetización", Reunión Regional de la REDALF, Pátzcuaro, CREFAL, 1984.
- Cronología: educación de adultos en el país y en el Estado de México. Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM), Toluca, Edo. De México, 1989.
- DELORS, Jaques. La Educación Encierra un Tesoro. UNESCO, México, 1996.
- Diplomado el Aprendizaje de los Adultos. (Doctos de referencia 1993 a 1998) UPN- Dir. de Docencia, PROIDEA, México, 1998.
- Diplomado la Práctica Educativa con Adultos (Doctos. de ref. 1992 a 1996), UPN- Dir. de Docencia, PROIDEA, México, 1996.
- Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo, 1995. INEGI- SPTPS, México, 1996. (Población Económicamente Activa, Sdo. Trimestre de 1995).
- FRENTE AUTENTICO DEL TRABAJO Los trabajadores del México de hoy frente al nuevo milenio. México, 1998.
- GARCÍA, Alejandro. *Et. al.* Informe Final del Seguimiento de Egresados de la EFEDA. (Docto. ref.), UPN- Dir. de Docencia, México, 1996.
- GARCÍA, Brígida (coord.) El trabajo extradoméstico de las mexicanas. CONAPO (Colección: Situación de la mujer, Aspectos Económicos; Comité Nacional Coordinador para la IV Conferencia sobre la Mujer), México, 1995.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. Eduardo. "Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos" en UNESCO-UNICEF. La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo, UNESCO-UNICEF, Santiago, 1994.
- INEA. Diplomado en sistematización de las prácticas educativas con adultos. (Docto. prel.), Dirección para la Formación del Personal Educativo, INEA-SEP, México, 1995.
- INEA La problemática del Técnico Docente. Estudio exploratorio, Unidad de Investigación Educativa, INEA, México, 1994.
- INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Geográfica (ENADID), México, 1992.
- KALMAN, J. y SCHMELKES, S, La Educación de Adultos: Estado del Arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México. Centro de Estudios Educativos, México, 1994.
- LATAPÍ, Pablo y CASTILLO, Alfonso (comps.). Lecturas sobre educación de adultos en América Latina, UNESCO-OREAL, CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Poder Ejecutivo Federal, México, 1993.
- Licenciatura en Educación de Personas Adultas. (Docto. prel., mecanograma), UPN, Dir. De Docencia, PROIDEA, México, 1995.
- MONROY, Mario. "La política social de Zedillo en la prensa mexicana" en: A dos años. La política social de Ernesto Zedillo. Red Observatorio Social, Enrique Valencia (coord.), Jalisco, México, 1997.
- PESCADOR O., José Ángel. "Políticas y prácticas educativas con la población adulta en el México de hoy" en: Frente a la modernidad, el olvido; la realidad de la educación con la población adulta. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, (Colección archivos Núm. 2).
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. (Capítulo II.- Educación para Adultos), Poder Ejecutivo Federal-SEP, México, 1996.
- Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos 1994-2000 (PROIDEA). UPN, Dir. de Docencia, Academia de Educación de Adultos, México, 1994.
- REYNA, M. Genoveva. Evaluación del diplomado Políticas Públicas y Demandas Sociales en la Educación de Adultos. (Prueba piloto de la Licenciatura en Educación de Adultos), UPN- Dir. Docencia, PROIDEA, México, 1997.
- RIVERO, J., Zarco C. *Et. al.* Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos en la educación de las personas adultas en México. (M. L. Valenzuela, comp., Memorias del Foro Nacional sobre Educación de Adultos, Cd. de México), Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995 (*en prensa*).
- TORRES, Rosa María. "El método reflect: El triunfo del marketing en el campo de la alfabetización", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (México), OEA-CREFAL-CEDEF, Enero - abril de 1996, (No. 1, Nueva época, Vol. 4).
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Decreto de creación, SEP-UPN. México, 1980 (Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 1978).

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Fuente: Licenciatura en Educación de Personas Adultas. (Documento preliminar). Universidad Pedagógica Nacional. Dirección de Docencia. Programa De Impulso y Desarrollo De La Educación De Adultos. PROIDEA, México, 1995.

Antecedentes e Historia

En 1982 se propuso por primera vez, en la modalidad escolarizada, la Licenciatura en Educación de Adultos. En ese tiempo se consideró un programa de formación novedoso en su tipo dentro del sector educativo, en ese entonces, significó una propuesta "innovadora" dentro de los programas de formación de nivel superior puesto que no existía otra institución ofertante similar. Desde 1982, la Academia de Educación de Adultos de la Dirección de Docencia de la UPN, inició un trabajo de formación de educadores de adultos con el programa escolarizado de Licenciatura en Educación de

Adultos. En 1986, considerando los escasos resultados en términos de matrícula, la licenciatura se cierra temporalmente bajo el compromiso de evaluarla e identificar las causas de su baja demanda. Posteriormente en 1986 se reformula la experiencia y da como resultado el Programa para la Formación en Educación de Adultos (PROFEDA) en el que se plantea la formación en el campo a nivel de Licenciatura y posgrado, incluyendo también cursos de actualización y diplomados. El PROFEDA se desarrolló por trece años incluyendo algunas investigaciones en este campo y propuestas de extensión académica como La Revista Oral. En 1986, sin embargo, y considerando sus escasos resultados en términos de matrícula, la licenciatura se cierra temporalmente bajo el compromiso de evaluarla e identificar las causas de su baja demanda. Cuatro años más tarde, en 1990, y dentro del marco del proceso de Evaluación Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, se emprende un camino de búsqueda de alternativas dentro de las cuales la formulación de un documento prospectivo que redituará avances en un sentido gradualista. Como producto de esta exploración se crea el Programa de Formación en Educación de Adultos (PROFEDA), desde el cual, se fijan lineamientos operativos encaminados a profundizar en el estudio del campo. Con base en una evaluación permanente se reformuló ese Programa para dar origen en 1994 al Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), con el propósito de lograr una mayor eficiencia y calidad del trabajo universitario en el campo de la educación de adultos y consolidar la docencia e impulsar de manera significativa la investigación y la difusión. En el contexto de esta propuesta se encuentra el rediseño de la nueva licenciatura en educación de adultos. De ahí se continúan las iniciativas y reflexiones hechas en el documento de trabajo del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA 1994-2000), que han logrado identificar algunas de las múltiples problemáticas que afectaron el desarrollo de la primera versión de esta licenciatura. Como la necesidad de planes y programas de estudio flexibles, amplios, innovadores, en donde se valoren los saberes adquiridos en la práctica social; una apertura hacia nuevos campos de acción que, en esta licenciatura, se presentan como nuevos escenarios para su atención. En 1999, la expectativa de la pertinencia de la licenciatura renació toda vez que se mantenía la convicción de que la propuesta, hoy más que nunca, era necesaria. De manera general basta ubicar en su justa dimensión la expresión que recoge la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la cual advierte insistentemente en que la llave de acceso al próximo milenio se encuentra en la *“Educación durante toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer aprender a convivir y aprender a ser”*. El encuentro mundial sobre la Educación de adultos en Alemania (Hamburgo, 1997), así lo confirma suficientemente cuando se puntualizan, entre otros aspectos, los de la formación y la calidad de los servicios de los agentes educativos. En México, la Ley General de Educación (1993), el Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000 también valoran esta necesidad, y en el contexto institucional, el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), refrenda la factibilidad de ofertas educativas diversas e innovadoras. Se consideraron las iniciativas y reflexiones hechas en el documento de trabajo del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA 1994-2000), para identificar algunas de las múltiples problemáticas que afectaron el desarrollo de la primera versión de esta licenciatura. Algunas conclusiones apuntaban hacia la demanda de planes y programas de estudio flexibles, amplios, innovadores y en donde se valoren los saberes adquiridos en la práctica social amplia y diversa; otras en cambio, señalaban una apertura hacia nuevos campos de acción que, en esta licenciatura, se presentaban como nuevos escenarios para su atención. En septiembre de 1999 la Licenciatura en Educación de Adultos (LIEDA'99) ofertó su proyecto formativo. Su reformulación constituyó una respuesta a la detección de las necesidades de formación de los educadores de adultos, pero también, se vislumbró como una resultante ante las demandas detectadas de entre los más de 150 egresados que han participado en los diplomados: *La Práctica Educativa con Adultos*, *El Aprendizaje de los Adultos*, *La Educación Básica con Adultos y Políticas Públicas y Demandas Sociales en la Educación de Adultos*. En sendas propuestas de actualización se buscó no sólo favorecer un conocimiento introductorio acerca de sus temáticas particulares --entre aquellos educadores de adultos en activo--, sino fundamentalmente y como parte de un trabajo a mediano plazo, se propusieron ensayar contenidos, modalidades y planes de estudios, que arrojaron “pistas” respecto a qué tipo de propuestas de formación se deberían diseñar para atraer y retener a los interesados en profesionalizar su quehacer educativo. Entre los resultados de ese trabajo iniciado en 1992 con el Diplomado *la Práctica Educativa con Adultos*, 1a promoción, y hasta la última promoción de marzo de 1998, se maduraron un conjunto de propuestas que en documento le dio soporte a la Licenciatura, y que se reflejan en el documento de creación de Junio de 1999. Según lo reportado en las fichas de evaluación de las diferentes promociones, las experiencias han sido sorprendentes. Capacitadores y alfabetizadores, entre otros, con una pobre imagen de su función educativa, han encontrado un espacio para la revaloración de su figura, trabajadoras sociales quienes han calificado útil la formación educativa, porque

constituye una faceta ineludible para su trabajo comunitario; coordinadores de proyectos y mandos medios, los cuales han reconocido la importancia de escudriñar en la complejidad del trabajo docente en contextos de marginación; educadores que realizan su trabajo con educandos en estado de reclusión y que reconocieron en la educación de adultos, la faceta humanista de la educación y en los diplomados, un espacio importante de interlocución entre pares.

Desde 1993, los diplomados y las ofertas de los cursos de Actualización, como Capacitación para y en el trabajo, Educación y género, El trabajo grupal, entre otros constituyeron experiencias de búsqueda en relación a qué aspectos y cuáles mecanismos instaurar para hacer coincidir la propuesta de profesionalización del educador de adultos con sus condiciones de trabajo (tiempo, salarios, estabilidad laboral, capacitación, etcétera), necesidades de formación y actualización; así como expectativas de cambio sea en el plano de lo individual sea en el plano de lo laboral-profesional.

La Universidad Pedagógica Nacional como institución educativa y como encargada de la formación profesional de los agentes educativos en el país, responde a su responsabilidad en la atención de todos aquellos educadores que participan en condiciones de desigualdad en los sistemas educativos formales, el reto de atención a miles de personas que por diversas razones y circunstancias históricas han quedado fuera de los beneficios básicos de la educación, con la creación de una Licenciatura de este tipo. En el contexto de una sociedad globalizada, hiper-tecnificada, en complejas redes de información y conocimiento, donde la educación está en búsqueda de un desarrollo diferente. El citado documento de 1999 muestra el rediseño de la Licenciatura en Educación de Adultos, a partir de análisis de los resultados de la investigación sobre el seguimiento de egresados de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos, además de la evaluación de la experiencia piloto realizada con el diplomado "Políticas Públicas y Demandas Sociales en la Educación de Adultos". La propuesta de la Licenciatura en Educación de Adultos (LIEDA'99) tomó en cuenta las necesidades de formación que se demandaban en el mercado laboral para todas aquellas personas interesadas en incorporarse a un quehacer profesional en este campo, así mismo, incorporó elementos que permitieron favorecer la identidad tanto de aquellos educadores de adultos con experiencia como los egresados del nivel bachillerato, mediante saberes y prácticas concretas. LIEDA '99 se presentó como una modalidad flexible, con horarios que permitieran a los educadores de adultos, asistir al aula y realizar trabajo dentro de este campo, ya que consideraron de vital importancia la relación teoría-práctica desde el inicio de su formación. Con base en este principio, se pretendía que el educador de adultos desarrollara una actitud crítica ante su práctica docente mediante la reflexión y determinara, si es necesario, reorientar la misma con relación a las premisas teóricas estudiadas. En el año 2000 la UPN realizó un diagnóstico de las necesidades educativas de las comunidades participantes en un estudio orientado al reordenamiento de la oferta educativa, con la participación de las 76 unidades UPN a nivel nacional. Entre los resultados de este estudio, se concluyó que una de las necesidades más sentidas era la formación de educadores de adultos. Con base en lo anterior, se abrió finalmente la Licenciatura en Educación de Adultos, sin olvidar mencionar que este primer programa fue una copia de algunas licenciaturas existentes en instituciones educativas del extranjero, el cual no estaba adaptado a la idiosincrasia del país, lo que trajo se tradujo en un alejamiento entre el programa educativo y la realidad nacional. Además de eso, no se contaba con programas para cada una de las materias, así que quedaron bajo la responsabilidad y criterio de los docentes encargados de impartirlas, lo que provocó la desarticulación del currículo convirtiéndolo en simple transmisión de conocimientos sin vinculación, donde era frecuente tanto la repetición de contenidos como la ausencia de temáticas relevantes al ejercicio de la Educación de Adultos. Ante esta panorámica, la Universidad Pedagógica Nacional decide ofrecer un Diplomado en Educación de Adultos, cuyo único requisito es contar con dos o más años de experiencia en el campo, intento que fuera apoyado por las autoridades de la UPN de aquel entonces, pero no por la Academia. Posteriormente, y por causas ajenas al programa, se presentó un cambio en la rectoría que trajo como consecuencias que el proyecto perdiera el aval que lo sustentaba. No obstante, los académicos encargados de este programa siguieron trabajando, en condiciones adversas o ignorados; pero haciendo un gran esfuerzo, hasta lograr que la licenciatura permaneciera como un programa institucional. El grupo encargado de dicha responsabilidad empezó por buscar respuestas a preguntas como: *"¿Qué debe saber un educador de adultos? ¿Con qué habilidades debe contar un educador de adultos?"* Así se inicia el Diplomado en Educación de Adultos, que tuvo un gran éxito debido a las facilidades de ingreso, pues solo se requerían dos años de experiencia en el campo de la educación de adultos; apareció entonces como una manera de formalizar esta actividad y lograr la superación profesional buscada por esos técnicos, a pesar de que el programa aún no contaba con especialistas que diseñaran su currículo. Para poder ofrecer el programa además era necesario que los académicos participantes, se formaran primero como especialistas en la materia. Así que, en 1987, una vez que concluyeron su especialización, se abrió al público la Especialización en Educación de Adultos, misma de la

que han egresado, diez generaciones. En este tiempo, se perfeccionó el currículo, pues ha servido de base para la actual Licenciatura. Tiempo después el programa se cerró, pero durante su existencia, experimentó variaciones tanto en enfoque y objetivos, como en concepciones metodológicas y pedagógicas, que la han hecho evolucionar hasta la forma en la que se encuentra en el momento actual.

En el marco del Programa de Formación de Educación de Adultos (PROFEDA) se impulsaron diversas modalidades y contenidos de formación, se realizaron algunas investigaciones y se llevaron a cabo foros y convenios de extensión con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales. En 1996, la Academia se dio a la tarea de evaluar lo alcanzado y priorizar dentro de un plan estratégico las acciones futuras. Por ello se elaboró el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), cuyo objetivo general encierra la noción de contribuir al desarrollo de la educación de las personas adultas, mediante la formación, la investigación, el apoyo técnico y científico y la difusión amplia de estos ámbitos educativos entre los grupos, organizaciones civiles y sociales e instituciones gubernamentales.

Dentro de sus políticas, se plantea:

- “Derivar la oferta del PROIDEA de las competencias requeridas en el desempeño de las y los educadores y del personal en general de los organismos gubernamentales y civiles de la educación de las personas adultas”. Tales competencias se pueden agrupar en:
 - Competencia pedagógica
 - Dominio de la materia
 - Capacidad indagatoria
 - Promoción social y trabajo en equipo
 - Planeación, administración y desarrollo organizacional
 - Perspectiva histórica y social
- “Impulsar la vinculación de las tres funciones sustantivas de la UPN dentro del PROIDEA”.

En materia de docencia, los siguientes lineamientos enmarcan esta práctica:

- Orientar las acciones, el sistema y la administración de los servicios hacia la satisfacción de las necesidades evolutivas de las y los educadores de las personas adultas, con modalidades de docencia flexibles, que tiendan a mejorar su desempeño laboral.
- Los programas de formación serán flexibles, el diseño curricular buscará articular los diversos niveles y modalidades.
- Sin excluir los servicios de docencia para aquellos y aquellas que carecen de experiencia, las modalidades de docencia estarán diseñadas para atender, prioritariamente a las y los educadores de las personas adultas en servicio, independientemente del grado de escolaridad.

Con base en el PROIDEA, la Academia valora la importancia de conjugar esfuerzos y proyectar sus propósitos, objetivos y metas mediante esta propuesta de licenciatura, que pretende dar respuesta a la demanda de formación y las necesidades específicas de la educación de las personas adultas.

Objetivo General: Formar profesionales en el campo de la Educación de Adultos que mediante la reflexión teórica de sus experiencias desarrollen las capacidades y habilidades que les permitan interpretar e intervenir en la realidad de los diferentes ámbitos de este campo con el propósito de diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas pertinentes y de calidad.

Propósitos

- * Favorecer la construcción de la identidad del educador de adultos, como un profesional competente en las distintas áreas de intervención del campo de la Educación de Adultos.
- * Aportar una visión disciplinaria especializada en los diferentes niveles de intervención (curricular, planeación, evaluación y actualización) que contribuya a la transformación de las Instituciones dedicadas a la formación de docentes.
- * Fomentar la cultura de la calidad profesional del educador de adultos, al proporcionarle las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas con las que apoye su labor en cualquiera de los ámbitos de su competencia: la docencia, la administración, la asesoría, la capacitación, entre otras afines a su quehacer.
- * Profesionalizar la práctica de este educador, a fin de que cuente con una visión amplia, que le permita además de conocer las diferentes perspectivas que subyacen en la educación de adultos, valorar sus alcances e impactos referentes a las propuestas que realice, sin ignorar sus límites de intervención.

- * Ofertar a las personas que trabajan de forma empírica en el campo de la educación de adultos, programas de estudios flexibles y pertinentes que les avalen sus conocimientos y les permita lograr una formación sólida y científica.
- * Desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que todo educador de adultos deberá poseer de tal modo que desde su especificidad profesional, mantenga su visión reflexiva y crítica ante la convergencia disciplinaria de las Ciencias de la Educación.
- * Impulsar el intercambio académico entre instituciones y los organismos no gubernamentales dedicadas al campo de la educación de adultos, con el fin de apoyar las acciones que se desarrollan en los distintos ámbitos tanto nacionales como internacionales.

Objetivos Específicos:

La Licenciatura en Educación de Adultos tiene como objetivos específicos formar profesionales que:

- ✓ Cuenten con una visión amplia y crítica de la problemática existente en nuestro país en sus distintos ámbitos de intervención.
- ✓ Intervengan en los distintos ámbitos del campo de forma pertinente y de acuerdo a los criterios propios del mismo.
- ✓ Analicen los diferentes ámbitos de la Educación para Personas Adultas y se formen una visión avalada en la ciencia de la problemática actual de nuestro país de este campo educativo.
- ✓ Desarrollen propuestas de intervención educativa y de investigación aplicada. en Educación de Adultos, conducentes a generar alternativas de aplicación o de adecuación de propuestas, ante los problemas más relevantes de dicho campo en nuestro país.
- ✓ Sean capaces de incorporarse en equipos de trabajo interdisciplinarios encargados de la planeación, instrumentación, programación, ejecución, seguimiento, evaluación y asesoría de las acciones educativas con personas adultas.
- ✓ Recuperen críticamente, su práctica desde una visión totalizadora de la problemática educativa de las personas adultas, con base en la vinculación teoría-práctica, para estructurar alternativas de educación viables.
- ✓ Valoren a las personas adultas con quienes trabajan, en su caracterización como sujetos en contextos específicos y en situaciones determinadas.
- ✓ Adquieran lineamientos generales para diseñar, elaborar, probar y validar materiales educativos adecuados para el trabajo con personas adultas.
- ✓ Desarrollen habilidades que vinculadas a conocimientos teóricos, les permitan elaborar propuestas educativas incluyendo aspectos de eficiencia, eficacia y equidad, así como promover dichas propuestas en las instituciones en las que sea factible impulsarlas.

Requisitos de Ingreso

- Bachillerato completo, o egresado de Normal Básica, o de la Escuela Nacional de Educadoras, o equivalente.
- Seis meses de experiencia en educación de adultos en cualquiera de sus modalidades, ámbitos o niveles.⁴²
- Carta de exposición de motivos.
- Disponer de dos jornadas de seis horas semanales cada una para asistir a la UPN.
- Laborar por lo menos 20 horas a la semana en el campo de educación de adultos en cualquiera de sus ámbitos, durante todo el período de la licenciatura.
- Asistir a entrevista grupal, previa inscripción.

Perfil de Ingreso

El aspirante a la Licenciatura en Educación de Adultos deberá:

- f) Contar con disposición para el estudio.
- g) Tener interés de trabajar en el área de la educación de adultos.
- h) Disposición de tiempo para trabajo en campo.
- i) Manifestar interés en sistematizar e investigar en el campo de la educación de adultos.
- j) Disposición para el trabajo en grupo.

Perfil de Egreso

La Licenciatura en Educación de Adultos promueve la formación de un profesional con una visión general del campo, capaz de atender los diversos aspectos y sujetos que lo conforman; esto es, un educador de adultos polifacético que:

⁴² No indispensable.

- 1) Maneje una perspectiva integral de la educación de adultos, tanto en sus alcances y límites, como en las relaciones de los diversos elementos que la conforman.
- 2) Comprenda y analice los procesos educativos en el marco de sus múltiples relaciones con las dimensiones cultural, económica, social y política.
- 3) Vincule la especificidad de la modalidad con las particularidades características del sujeto destinatario.
- 4) Analice y comprenda las determinantes educativas, psicológicas, culturales y de género de los sujetos adultos en situación de aprendizaje.
- 5) Reflexione críticamente sobre su propia práctica profesional.
- 6) Conozca las problemáticas de la educación de personas adultas y las principales corrientes y posturas teóricas que las abordan.
- 7) Conozca la oferta educativa de instituciones públicas y privadas, dirigida a los adultos, así como sus posibilidades de inserción laboral, o para el establecimiento de relaciones de cooperación e intercambio.
- 8) Efectúe diagnósticos donde se incorporen tanto el contexto, como el sujeto y sus necesidades de aprendizaje.
- 9) Desarrolle proyectos de intervención educativa, articulados con aspectos socioeconómicos y políticos, en contextos diversificados, tanto en ámbitos macro como micro.
- 10) Conduzca con solvencia profesional el proceso de enseñanza: coordinar grupos, elaborar diagnósticos y planificaciones, evaluar, resolver cuestiones administrativas básicas.
- 11) Genere reformas, innovaciones, propuestas y proyectos alternativos enmarcados en la perspectiva teórico-metodológica de la educación de adultos.
- 12) Participe activa y críticamente en diversos escenarios político educativos que puedan dar respuestas a las necesidades educativas de los sectores con lo que trabajan.
- 13) Observe y compare diversas propuestas teóricas tanto como procesos prácticos, y establezca relaciones de congruencia y factibilidad.
- 14) Manifieste interés constante hacia la indagación e innovación en su campo.
- 15) Integre, con sentido crítico, elementos de investigación aplicada en la sistematización de sus propias prácticas educativas.
- 16) Tenga actitudes y aptitudes apropiadas para participar y/o coordinar equipos de trabajo y asesoría, con una perspectiva de grupo.
- 17) Diseñe propuestas curriculares acordes a las particularidades de los distintos ámbitos de la educación de adultos.

Perfil de la Planta Docente.

El desempeño de los docentes que coordinen los seminarios que forman parte del mapa curricular de la Licenciatura en Educación de Adultos, requiere de un sujeto que:

- 1) Conozca las problemáticas propias de la educación de adultos en sus aspectos teóricos y metodológicos.
- 2) Conozca la situación actual de la educación de adultos a nivel regional, nacional y latinoamericano.
- 3) Posea un conocimiento riguroso de los contenidos específicos de la asignatura a su cargo.
- 4) Conduzca con solvencia profesional el proceso de enseñanza-aprendizaje: Elabore diagnósticos, planificaciones, evaluaciones y coordine grupos de aprendizaje de manera coherente con la propuesta pedagógica de la Licenciatura.
- 5) Establezca vínculos pedagógicos signados por el diálogo y la cooperación, desde la especificidad de su papel de educador.
- 6) Participe de manera activa y cooperativa en equipos de trabajo.
- 7) Reflexione críticamente sobre su propia práctica educativa.
- 8) Participe en investigaciones referentes a la educación de adultos con resultados que apoyen la docencia.
- 9) Participe activamente en espacios políticos - educativos con propuestas capaces de aportar a la satisfacción de las necesidades educativas en el campo de la educación de adultos.
- 10) Aporte a la transformación de las Instituciones destinadas a la formación docente.
- 11) Actualice sus conocimientos, de manera permanente, sobre temas relacionados a éste campo educativo.
- 12) Participe en proyectos vinculados a la educación de adultos, fuera de la Universidad.
- 13) Poseer la formación profesional acorde a las áreas de conocimiento congruentes con el campo de la educación de adultos (grado mínimo de licenciatura).

Modalidad.

La Licenciatura en Educación de Adultos tiene una modalidad semiescolarizada con una estructura flexible, aspectos que responden a los criterios de la UNESCO y a las propuestas teóricas y metodológicas para contribuir en la profesionalización del educador de adultos. Dicha modalidad cuenta con el grado de exigencia y calidad en la formación profesional que requiere el nivel de licenciatura.

El constituirse como una licenciatura semiescolarizada responde a las necesidades reales que caracterizan el trabajo del educador de adultos y a la formación profesional que éste requiere, por ello el proceso de formación vincula estrechamente las asignaturas con el trabajo de campo, esto influye en que aquellas se consideren como seminarios y seminarios-taller que fortalezcan el desempeño del estudiante en la práctica educativa que realicen, sin dejar de lado el seguimiento y la tutoría académica del equipo docente de la licenciatura.

El carácter flexible de la propuesta radica en que los semestres que constituyen la licenciatura se ofrecerán como diplomados, programas formativos en áreas específicas, para que puedan ser cursados por aquellos educadores de adultos cuyo interés esté centrado en aspectos muy puntuales de la formación escolar y mediante ella puedan atender a las exigencias propias del ámbito en el que se desempeñen como educadores.

Otro de los aspectos que apuntan a la flexibilidad de esta propuesta tiene que ver con el hecho de que consideramos que es en el ejercicio de la práctica educativa cotidiana en donde se corrobora la formación profesional recibida en el aula, de allí que esta propuesta se apoya de manera fundamental en el trabajo de campo de los estudiantes, campo asesorado y supervisado por especialistas, aspecto poco atendido por la mayoría de las licenciaturas.

Un aspecto que se suma a la flexibilidad de esta propuesta remite a que el estudiante asista al trabajo escolarizado durante dos jornadas semanales cuya duración es de 6 horas cada una.

La modalidad de LIEDA'99 se ofrecerá mediante 6 Bloques Curriculares (del 1º al 6 semestre) sin una seriación específica y dos Bloques Curriculares obligatoriamente interdependientes (7º y 8º semestres). Los bloques curriculares iniciales constituyen unidades formativas integrales, pero cada una de ellas no constituyen una unidad independiente del conjunto del mapa curricular. Su estructura "cerrada", cumple con el propósito de adecuar la modalidad a los tiempos y ritmos de los educandos; sin embargo, la posible fragmentación, está acotada por la secuencialidad horizontal y vertical trabajada desde el mapa curricular y en cada uno de los bloques curriculares, en donde se propone una aproximación en profundidad sucesiva y multilateral que descansa en la práctica educativa, funcionando como eje vertebral de los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales.

En la búsqueda de un mecanismo flexible que permita incorporar y mantener desde los primeros semestres a los interesados en esta licenciatura, se ha optado por distender la rigidez característica de las modalidades escolarizadas. De este modo, la flexibilidad que se prefigura en lo semiescolarizada, puede permitir que los bloques curriculares propuestos como Diplomados temáticos, favorezcan una formación progresiva del educador "empírico", pero en donde no se ignoren aquellas condiciones que sí pueden favorecer su desempeño como estudiante, sin excluir su experiencia y saberes pedagógicos previos.

Cada diplomado funcionará como una unidad de contenidos básicos, necesarios para ubicar, historizar y analizar la práctica educativa en el campo, pero además, permitirá la incorporación de los debates y planteamientos actualizados en cada una de las materias en turno a fin de buscar y desarrollar aproximaciones sucesivas que le permitan un replanteamiento parcial, pero progresivo, en el objeto de la intervención de la cual es partícipe.

La experiencia de la anterior Licenciatura, permitió reconocer en lo semi-escolarizado, una articulación curricular estrecha entre la práctica educativa empírica y la formación escolarizada mediante contenidos que expliquen dicha práctica, los cuales en muchas ocasiones han sido ignorados en las ofertas institucionales y escolarizadas. Existen por ejemplo educadores con 5 ó más años de trabajo en campo y no obstante este cúmulo de saberes y competencias adquiridas en una "práctica informal" y asistemática, las ofertas educativas no responden a sus demandas.

Por lo anterior no se renuncia totalmente a las ventajas de una formación escolarizada, pero tampoco se adopta en rigor, la sistematicidad del plan de estudios como la asistencia diaria a clases, la gradualidad descendente del currículo. Así, lo no escolarizado significa una situación educativa *in situ*, es decir, un modo de enseñar y aprender semejante al planteado por el Modelo del Aprendizaje para la adquisición de una lengua: el aprendizaje en un contexto concreto y significativo.

Las experiencias y virtudes de los diplomados, en calidad de formatos mediante los cuales se objetiva una oferta educativa, han resultado interesantes en cuanto a los bajos niveles de deserción, la socialización digamos en paralelo de

saberes básicos para el educador “empírico” y la valoración del ordenamiento de la experiencia informal a partir de revisarla desde los aportes contemporáneos del campo (la noción de actualización, como referencia obligada). De este modo el equipo diseñador de esta propuesta, está convencido de que si bajo el formato de Diplomados, se ofertan y desarrollan los diferentes bloques curriculares, se ganará flexibilidad a la modalidad en su concepto escolarizado; así como unidad en lo específico y en lo global, al relacionar en cada bloque temático la horizontalidad y verticalidad, integralidad en el aprendizaje al incorporar la experiencia del educando al espacio institucionalizado sin demérito del potencial formativo y siempre bajo la óptica de reservar un valor al conocimiento sistematizado y contemporáneo.

Cada diplomado se trabajará de modo independiente tal y como si se tratara de una pieza íntegra y completa de estudios. En términos globales, sin embargo, no es así del todo, puesto que en cada diplomado se propone una aproximación distinta. El enfrentamiento teórico y reflexivo impone visiones de conjunto en donde lo heterogéneo se vuelve más que una cualidad disonante, elemento “natural” del campo actual de la educación de adultos. Es un modo de aproximarse, en donde figurativamente, lo que se pretende evocar es el reflejo de la imagen del sí mismo, pero mirada a través de una lente diseñada por otros. El sentido inductivo no se mira como una aproximación lineal; más bien se deberá pensar en un movimiento alterno de acercamiento-distanciamiento del objeto de estudio que, a la vez que busca la inmersión en el campo, se despegaba de la realidad parcelada, mediante un alejamiento graduado que al posicionarse en una coordenada, vira angularmente para focalizar distintas facetas de ese y otros objetos de interés. Este ejercicio, permitirá una visión multilateral del campo, diferente en cada momento, de cada uno de los elementos constitutivos de la práctica educativa sea bajo el propósito de estudiarla sea bajo el propósito de resignificarla, si ésta constituyese la actividad laboral.

Mapa curricular.

Características e integración curricular

La licenciatura está integrada por ocho semestres que cubren el objetivo general de la misma, cada una de ellas está constituida por seis asignaturas que, vinculadas en un sentido horizontal cubrirán un objetivo particular de formación.⁴³ Los ocho semestres se encuentran articulados verticalmente por tres ejes: el teórico-metodológico, el de procesos grupales y el de indagación y administración de la práctica educativa, los cuales vinculan las diferentes asignaturas desde el primer semestre permitiendo que la formación profesional del educador de adultos sea paulatina partiendo de un primer acercamiento a su práctica, recuperando sus experiencias y saberes, haciendo un ejercicio de reflexión y análisis sobre la misma; el estudiante avanza hacia el conocimiento de los sujetos con los que trabaja, continúa para ir integrando un proceso de sistematización de su experiencia, pasa a una fase de problematización para culminar con propuestas de intervención educativa, vía la aplicación crítica de lo aprendido. De tal forma que al inicio se dan sólo algunos elementos de formación general, los cuales se van ampliando y complementando con el conocimiento de la realidad educativa en el campo y las teorías que lo explican para luego introducirse a los ámbitos específicos de la educación de adultos como: la educación básica, la capacitación para el trabajo, el desarrollo rural, la promoción sociocultural en los medios urbano y rural. Para concluir con el diseño y la operativización de propuestas de intervención en el campo educativo con una base teórico-metodológica fundamentada.

El Eje de indagación y administración de la práctica educativa, permitirá que el estudiante adquiera los elementos, instrumentos y técnicas fundamentales para describir su práctica educativa, ubicarla en un contexto histórico, sociocultural, político y económico determinado, así como para sistematizar su práctica y favorecer el diseño de propuestas de intervención que respondan a criterios de calidad, eficiencia, eficacia y viabilidad. Los contenidos que se aborden a través de las asignaturas que constituyen este eje, posibilitarán que el estudiante se incorpore al campo de la investigación aplicada a nivel básico vinculando la teoría con la práctica.

El Eje Teórico-Metodológico permite a los estudiantes conocer las particularidades del campo de la educación de adultos desde los distintos enfoques, corrientes y teorías que se ubican en las dimensiones de lo sociológico, lo psicológico, lo cultural, lo político, lo educativo, lo económico y lo filosófico, las cuales posibilitarán que el educador de adultos adquiera los conocimientos que le permitan tener una visión global de este campo educativo. En el mismo sentido, abordar estos contenidos favorecerá el que el estudiante tenga elementos para ubicar sus propuestas de intervención y adquiera más

⁴³Cabe mencionar que cada semestre podrá ser cursado como diplomado, únicamente por personas que se interesen en la temática del mismo, tener por lo menos 6 meses de trabajo en campo y que continúen con el mismo durante su asistencia al diplomado, deben contar con el bachillerato terminado. Estos estudiantes que cursen el diplomado no necesariamente estarán inscritos en la Licenciatura.

claridad sobre los factores que influyen en el desarrollo del campo de la educación de adultos. Las asignaturas que constituyen el Eje Teórico-Metodológico podrán ser consideradas como cursos de actualización.

El Eje de Procesos Grupales contribuirá a que el estudiante se acerque a comprender el proceso de aprendizaje en su dimensión grupal, de los factores que influyen, obstaculizan y/o favorecen el aprendizaje en ese contexto, así como desarrollar aquellas habilidades que le permitan coordinar equipos de trabajo. El Eje de Procesos Grupales favorece que la formación profesional del educador de adultos se apoye en la adquisición de conocimientos del orden teórico vinculados a la situación vivencial de su propio proceso de formación y con ello tener la posibilidad de reconocer la importancia de la subjetividad y su papel en la consecución de la tarea. Además, este eje aborda contenidos del orden social, cuyo análisis permite reconocer las problemáticas dentro de las instituciones y su influencia en el quehacer educativo del educador de adultos y en la constitución de su identidad profesional.

Cada bloque curricular (semestres-diplomados), como se observa a continuación, cuenta con un objetivo específico y en razón de éste, habrán de obtenerse aprendizajes y productos específicos.

Cada uno de los ocho semestres, responden como se mencionó a objetivos precisos, de los cuales sólo los seis primeros podrán cursarse como diplomados, los nombres y objetivos se presentan a continuación:

Objetivos específicos de los semestres

1º La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos: Construir un espacio de reflexión colectiva que permita a los estudiantes incorporarse a la práctica educativa en el campo de la educación de adultos y describirla, reconocerse en ella e identificar a sus educandos; asimismo, identificar los elementos básicos que la constituyen y la metodología a la que recurren para realizar su trabajo educativo, mediante la adquisición de elementos teóricos, instrumentos de indagación y el reconocimiento de la importancia en la construcción de un grupo de aprendizaje.

2º Educación de adultos, ciencia y sociedad: Favorecer en el estudiante la posibilidad de iniciarse en el conocimiento socio-histórico del campo de la educación de adultos, a partir del cual pueda visualizar los elementos que le permitan ubicar contextualmente su práctica y analizarla desde una perspectiva social, mediante la revisión de los aportes que se han hecho desde la filosofía, la ideología, la ciencia, la comunicación social, las corrientes pedagógicas y los debates actuales sobre el campo.

3º Aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos: El estudiante adquirirá los elementos teórico-metodológicos que le permitan ubicar su práctica educativa en un contexto socio-político y como objeto de estudio en el campo de la investigación social, mediante el análisis de los movimientos sociales emergentes, la construcción de los ámbitos en el campo de la educación de adultos, las entidades que les dan sentido, como el Estado, la sociedad, los grupos y las instituciones, apoyándose en diferentes enfoques metodológicos de la investigación social.

4º Psico-sociología de los sujetos en la educación de adultos: Contribuir a la formación del educador de adultos que le permita comprender el marco psico-social de los sujetos con los que trabaja, a los grupos vulnerables y a la familia; y en el contexto de la reflexión grupal apoyada en algunas teorías del aprendizaje, tenga la posibilidad para reconocer sus particularidades como educador de adultos.

5º Procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas: Ofrecer al educador de adultos los conocimientos teórico-pedagógicos que le permitan, mediante de la reflexión colectiva sobre su práctica, adentrarse en el diseño curricular de propuestas educativas dirigidas a la población adulta, analizando las diferentes teorías del aprendizaje contemporáneas, el uso de los medios educativos que lo favorecen y las estrategias didácticas que subyacen a la diversidad de prácticas educativas de este campo.

6º La práctica educativa como práctica de intervención: Proporcionar a los estudiantes los elementos teóricos y de indagación que les permitan adquirir los conocimientos fundamentales para la planeación, la ejecución, la evaluación y el seguimiento de propuestas educativas para adultos, que vinculadas a la comunidad, coadyuven al mejoramiento de la calidad de vida del lugar donde desempeñan su labor educativa.

El séptimo y octavo semestres no podrán cursarse como Diplomados por personas que no estén inscritas en la Licenciatura, de modo que responden a los siguientes objetivos:

7º Ofrecer al educador de adultos elementos puntuales a los ámbitos de interés relacionados con su práctica, para elaborar un proyecto de intervención que posibilite el *comienzo de su trabajo para titulación*, así como favorecer la construcción de la identidad profesional del educador de adultos.

8º Propiciar la aplicación de su proyecto para *terminar su trabajo de titulación* con resultados que garanticen la respuesta a las necesidades detectadas en su labor educativa, además de revisar el proceso de formación profesional desde su inicio hasta la conclusión de la licenciatura.

En dichos semestres el estudiante tendrá que cursar las asignaturas seriadas que corresponden al eje de indagación (Investigación educativa I y II) donde se proporcionarán los instrumentos necesarios para la elaboración de un proyecto de investigación para ser presentado como trabajo de tesis, así mismo mediante la inscripción a materias optativas se podrán reforzar los aspectos teóricos que sean específicos de los proyectos que se estén trabajando en la tesis.

Por otra parte, las asignaturas que se ubican en el eje teórico-metodológico y que son seriadas, denominadas como Promoción social y ciudadanía I y II, ofrecerán a los estudiantes conocimientos que les permitan ubicar su proyecto como una respuesta a necesidades sociales propias del campo de la educación de adultos. Por último los dos seminarios-taller Identidad profesional y Revisión y diagnóstico de los procesos grupales que corresponden a cada uno de los semestres mencionados, pertenecen al eje de procesos grupales y tienen la finalidad de proporcionar elementos para conclusión de su formación desde un aprendizaje grupal.

Materias optativas.

Las materias optativas responden a los diferentes ámbitos de campo de la educación de adultos y a temáticas particulares que pretenden dar respuesta a necesidades puntuales que los estudiantes habrán detectado en el contexto de su práctica cotidiana, por lo cual estas materias optativas les proporcionarán elementos teóricos y técnico-prácticos con base en los cuales podrán sistematizar y analizar, a un nivel más profundo, la especificidad del trabajo educativo que realizan. En este sentido se ofrecerán como materias optativas vinculadas a los ámbitos, las siguientes:

- Alfabetización y educación básica.
- Capacitación en y para el trabajo.
- Educación para la democracia y la participación ciudadana.
- Educación para la gestión del mejoramiento de la calidad de vida.

Las materias optativas que se ofrecerán y que responden a diferentes temáticas vinculadas a este campo educativo son:

- Enfoque de género.
- Medios de comunicación social y participación ciudadana.
- Nuevas tecnologías de la información y modelos educativos. Análisis de discurso.
- Género y educación.
- Modelos de comunicación alternativa y comunitaria.
- Técnicas grupales.
- Educación comunitaria.
- Educación rural.
- Diseño y producción de materiales didácticos.
- Derechos humanos.
- Marco jurídico.
- Psicoanálisis y educación.
- El adulto joven.
- El adulto de la tercera edad.
- Arte, cultura y educación de adultos.
- Deporte y educación de adultos.
- Educación popular.
- Educación especial

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación de Adultos

Ejes

Semestres	Indagación y administración de la práctica educativa		Teórico metodológico				Procesos grupales
1º <i>la práctica educativa de los educadores de adultos.</i>	Instrumentos de indagación sobre la práctica educativa.	Taller integrador I	Descripción de la práctica educativa	Reconocimiento de los sujetos educativos	Elementos básicos de la práctica educativa	Metodología del trabajo educativo.	Introducción al aprendizaje grupal
2º <i>educación de adultos, ciencia y sociedad.</i>	Contexto de la práctica	Taller integrador II	Ideología, ciencia y educación	Conceptualización de la educación de las personas adultas	Historia y situación actual de la educación de las personas adultas en México y en el contexto latinoamericano	Debates actuales en la educación de adultos	Procesos de comunicación en la educación de adultos
3º <i>aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos.</i>	Diagnóstico de la práctica.	Taller integrador III	Educación, estado y sociedad	Ámbitos de la educación de las personas adultas	Movimientos sociales en México	Introducción a la investigación social	Grupos e instituciones
4º <i>psico-sociología de los sujetos en la educación de adultos.</i>	Sujetos y grupos en la educación de adultos.	Taller integrador IV	Educación y Subjetividad	Psicosociología de la identidad.	Situación y condición de los sujetos educativos	Educación, familias, comunidad y trabajo	Malestar docente
5º <i>procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas.</i>	Programas educativos.	Taller integrador V	Teorías del aprendizaje	Diseño curricular y la educación de las personas adultas	Las personas adultas y sus necesidades de aprendizaje.	Los medios educativos en el campo de la educación de adultos	Didáctica en los procesos educativos con la población adulta
6º <i>la práctica educativa como práctica de intervención.</i>	Aplicación, evaluación y seguimiento de programas educativos.	Taller integrador VI	Políticas públicas	Proyectos y su vinculación con la comunidad y la escuela	Administración de proyectos en la educación de las personas adultas	Análisis institucional	Coordinación de equipos de trabajo
7º	Investigación educativa aplicada I	Taller integrador VII	Promoción social y ciudadanía I	Optativa I	Optativa II	Optativa III	Identidad profesional
8º	Investigación educativa aplicada II	Taller integrador VIII	Promoción social y ciudadanía II	Optativa IV	Optativa V	Optativa VI	Revisión y diagnóstico de los procesos grupales.

La práctica de campo

El trabajo de campo se considera el punto nodal de la Licenciatura, pues es en él en donde se verificará la formación profesional de los estudiantes, de allí que sea un aspecto que desde el inicio de la Licenciatura se constituya en el referente para corroborar la aplicación de los conocimientos que el estudiante vaya adquiriendo durante su formación.

La práctica educativa que el estudiante llevará a cabo desde el momento en que se incorpore a la Licenciatura estará estrechamente vinculada con los ejes estructurales de la misma, es decir, el trabajo que realicen fuera del aula incluirá tanto los instrumentos proporcionados por el eje de indagación, los cuales les permitirá tener un acercamiento indagatorio sobre la misma; los elementos y fundamentos articulados en el eje teórico-metodológico fundamentará y les permitirá comprender desde diversas áreas del conocimiento la realidad micro y macro social; con base en la reflexión y el análisis de los factores que intervienen en los procesos grupales, los estudiantes tendrán la posibilidad de comprender la situación educativa en sus dos dimensiones, el *aquí y ahora* (ese proceso de formación profesional) y el *allá y entonces* (su práctica educativa) a partir de los instrumentos teórico-metodológicos que se aborden en las asignaturas del eje de procesos grupales.

Consideramos imprescindible la elaboración de proyectos de intervención que fortalezcan el campo de la educación de adultos desde los distintos ámbitos de acción en donde se ubiquen los estudiantes de la Licenciatura, ya que de esta manera, se genera la posibilidad de partir de la práctica y la realidad para reconocer en ella los diferentes planteamientos teóricos que en ocasiones pudiera parecer que no coinciden; es decir, la realidad muestra diferentes aspectos del desarrollo humano que, en ocasiones, no se muestran en los libros o no son fáciles de reconocer, por lo que los estudiantes se encontrarán ante situaciones multifactoriales complejas que al ser reflexionadas y analizadas les darán la posibilidad de aclarar y detectar las necesidades educativas para ser transformadas en programas de intervención a un mediano y largo plazo.

Por otra parte, el trabajo de campo estará supervisado por la planta docente de la Licenciatura, la cual proporcionará tutoría a los estudiantes de manera individual para propiciar la vinculación de lo aprendido en el aula con el trabajo realizado fuera de la Universidad. La supervisión se coordinará con base en el diseño de proyectos de investigación educativa, que podrán ir desde la sistematización de las prácticas con adultos, hasta líneas de indagación puntual que estén vinculadas a los diferentes ámbitos, necesidades y problemáticas de este campo educativo. El desarrollo de estos proyectos de investigación aplicada por parte de la planta docente de la Licenciatura tendrá un impacto decisivo en la formación profesional de los estudiantes, enriquecerá el trabajo docente de los maestros al interior de la Licenciatura y fortalecerá la vinculación entre la Universidad Pedagógica Nacional y la comunidad, vinculación cuyo impacto permita elevar la calidad y eficiencia de propuestas educativas dirigidas a la población adulta de nuestro país.

El trabajo educativo que los estudiantes realicen en campo podrá ser visto como un apoyo significativo que la Universidad Pedagógica Nacional hace de cara a los problemas de liquidez económica, de intervención educativa, de detección de necesidades y de diseño de estrategias alternativas pertinentes y viables, situaciones ante las cuales frecuentemente los organismos o comunidades tienen limitados recursos para hacerles frente.

Vincular estrechamente la tarea educativa de la Universidad Pedagógica Nacional a las necesidades y demandas del contexto educativo actual, expresadas en el campo de la educación de adultos, implica romper con esquemas tradicionales de vinculación entre las universidades y la sociedad, esquemas que obstaculizan el ejercicio profesional del estudiante universitario en el momento en que éste se encuentra por primera vez inserto en su campo laboral y profesional, después de haber recibido una formación académica distante de la realidad.

Esta propuesta de vinculación estrecha con la realidad -a partir de la participación del educador de adultos en un programa de formación profesional- ha sido generada con base en el reconocimiento de las necesidades y demandas reales emanadas del contexto educativo mexicano, en particular, del campo de la educación de adultos, y en general, a partir de un profundo interés por transformar y contribuir al fortalecimiento de la educación superior. En este sentido, las características de esta propuesta implican un trabajo académico y educativo autocrítico y una planificación realista.

Propuesta de vinculación con otras instituciones.

El trabajo de campo que los estudiantes realicen, así como los proyectos de intervención educativa generados desde el PROIDEA implica la articulación interinstitucional. Sin embargo y considerando que no todos los estudiantes que ingresen a cursar la Licenciatura, cuentan con la experiencia educativa en este campo, es necesario que el equipo docente del PROIDEA, así como la propia Universidad Pedagógica Nacional, ofrezcan la oportunidad a la comunidad estudiantil de incorporarse al campo educativo con adultos y a la diversidad de sus problemáticas.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, se considera de vital importancia la práctica educativa como elemento fundamental en la formación profesional, en el entendido de que los estudiantes de las licenciaturas en muchas ocasiones comienzan a ejercer la profesión al término de sus estudios; es entonces cuando se enfrentan a una realidad desconocida desvinculada con los conocimientos teóricos adquiridos y sin posibilidad de aplicación clara y eficiente, por lo que pensamos que, una formación profesional vinculada desde sus inicios al campo educativo específico, ofrece un beneficio tanto a la formación académica de los egresados como a su intervención para la resolución de problemas educativos y sociales particulares de ese campo educativo. Enfrentarse a la realidad educativa desde el inicio de la formación profesional permitirá que el estudiante la incorpore al trabajo dentro del aula, reflexione sobre ella, la analice y genere propuestas de intervención que en cierta medida le garanticen obtener resultados más acertados y puntuales a las necesidades de nuestra sociedad.

La inserción de los estudiantes en los diferentes ámbitos, comunidades, instituciones u organizaciones podrá llevarse con mayor certidumbre si le antecede la vinculación interinstitucional en donde la Universidad Pedagógica Nacional establezca convenios con instituciones de gobierno, organizaciones sociales y/o civiles, así como con partidos políticos, instituciones y empresas privadas, congregaciones religiosas, entre otras, que desarrollen un trabajo educativo favoreciendo el desarrollo de propuestas educativas pertinentes, viables y de calidad profesional, vinculadas y acotadas por proyectos de intervención educativa.

Por lo anterior se considera necesario que la UPN- Unidad Ajusco convoque a dichas instituciones u organismos a fines del campo, para que desde la licenciatura elabore proyectos de intervención e investigación aplicada donde se incorporen tanto la planta docente de la Licenciatura, como los estudiantes de la misma.

Créditos

La Licenciatura en Educación de Adultos está constituida por 48 asignaturas, de las cuales 32 se plantean como seminarios teóricos y 16 como seminarios-taller. Cabe aclarar que la diferencia entre seminarios teóricos y seminarios-taller alude a que el énfasis de los contenidos de los primeros está sobre los referentes de carácter teórico que se abordan sin olvidar o dejar de lado la imprescindible vinculación con la práctica educativa que los estudiantes realizan fuera del aula. Por su parte los seminarios-taller, además de que abordan contenidos teóricos, ponen el énfasis en la vinculación estrecha con la práctica tanto dentro como fuera del aula.

Las asignaturas tienen una duración de 160 horas teóricas y 32 horas prácticas, en total 192 horas por semestre, a las cuales se suman 20 horas de trabajo en campo que realizarán los estudiantes semanalmente en un ámbito específico.

Los créditos estimados para cada asignatura es de 2 créditos por cada hora teórica y 1 por cada hora práctica, en este sentido los seminarios teóricos tienen un valor de 4 créditos, los seminarios-taller ubicados en el eje de Indagación y los que constituyen el eje de procesos grupales tienen un valor de 3 créditos. A estos créditos se suman los correspondientes a las 20 horas de trabajo de campo, mismas que equivalen a 20 créditos. De allí que cada semestre o diplomado tendrá un equivalente de 42 créditos.

En el caso del 7º y 8º semestre los seminarios-taller del eje de indagación tendrán un valor de 11 créditos, ya que como parte del trabajo que en ellos se realice, los estudiantes tendrán como propósito fundamental el iniciar y concluir en su mayor parte el trabajo recepcional de su formación profesional. En estos semestres, las asignaturas ubicadas en el eje teórico-metodológico y de procesos grupales tendrán un valor de 4 y 3 créditos, respectivamente. A estos créditos se suman los que corresponden al trabajo de campo, mismo que implica 20 horas prácticas a la semana, con un valor de 20 créditos. De allí que los semestres 7º y 8º tendrán un valor en créditos de 50 cada uno y no podrán cursarse como diplomados debido a la seriación de algunas asignaturas. En total, la licenciatura tendrá un valor de 352 créditos.

El estudiante de la Licenciatura trabajará 12 horas en aula (seminarios - taller) y 20 horas de trabajo en campo (práctica asesorada), lo que hace un total de 32 horas a la semana. Considerando que esta licenciatura es semiescolarizada y en el intento de hacer una equivalencia con otras licenciaturas que ofrece esta Casa de Estudios, la diferencia adquiere características particulares, ya que para cursar éstas se requiere de la asistencia semanal del estudiante durante 30 horas de trabajo en aula, dejando de lado la confrontación de esta formación teórica con la realidad concreta a la que llegará a enfrentarse el estudiante durante su ejercicio profesional, situación que podría fortalecer su formación. Reconociendo esto la Licenciatura en Educación de Adultos se constituye en una propuesta pedagógica que no deja de lado los cambios constantes de la realidad social y educativa, posibilitando que el estudiante responda a esas demandas con mayor calidad, pertinencia y viabilidad, como futuro profesional en este campo.

Acreditación de semestres/diplomados.

Los criterios para acreditar cada uno de los semestres o diplomados, se dividen en dos dimensiones y habrán de cumplirse en ambas. Estos son:

En lo escolarizado:

- Acreditar todas las asignaturas que lo constituyen.
- Cubrir con un mínimo del 80% de asistencia a cada uno de los seminarios, seminarios - taller. El cual equivale al 30% de la calificación final.
- Participación en aula, equivale al 20% de la calificación final.
- Cumplir con la elaboración de los productos propuestos en cada seminario. Lo cual equivale al 20% de la calificación final.
- Elaboración de un trabajo final. Mismo que equivale al 30% de la calificación final del Diplomado.

En el trabajo de campo⁴⁴ (lo no escolarizado).

- Cubrir con un mínimo del 80% de asistencia al trabajo de campo y con ello cumplir con los productos suscritos por el proyecto de investigación en donde se ubique esta práctica de campo. El cual equivale al 60% de la calificación final.
- Asistencia al 80% de las tutorías. Mismo que equivale al 40% de la calificación final.

La calificación final resultará de la acreditación de ambas dimensiones cada una de las cuales corresponden al 50% del total de la calificación.

Opciones para las asignaturas no acreditadas dentro del plan de estudios regular.

En correspondencia a la modalidad de la Licenciatura, consideramos que para el caso de las asignaturas no acreditadas, será necesario que el estudiante recurre dicha materia, teniendo la oportunidad de que se inscriba a la misma con un máximo de dos ocasiones. Para el caso de las asignaturas del eje teórico-metodológico, éstas podrán acreditarse además en examen extraordinario.

La práctica de campo, en tanto tiene valor curricular, será necesario que el estudiante cubra el 80% de su asistencia al trabajo de campo, asista a las asesorías y cumpla con los requisitos regulares para su acreditación.

En el caso de que las asignaturas no acreditadas se ubiquen en el 7º semestre, el estudiante no podrá cursar las ubicadas en el 8º semestre hasta no haber acreditado las correspondientes al 7º semestre.

Cabe señalar que la acreditación de los 6 primeros semestres, cuando estos se cursen como diplomados, no son equivalentes a la acreditación de la licenciatura. En caso de que el estudiante que haya acreditado esos diplomados, esté interesado en cursar la Licenciatura, tendrá que incorporarse al proceso de selección normativo de la UPN. Sólo en ese sentido tendrá la posibilidad de concluir su proceso de formación profesional en el nivel de Licenciatura.

Requisitos de titulación

Los estudiantes que cursen la Licenciatura en Educación de Adultos tendrán que cubrir los siguientes requisitos para titularse:

1. Cubrir la totalidad de créditos establecidos por la institución, de acuerdo con el plan de estudios de la carrera.
2. Cumplir con el Servicio Social conforme a las normas de la institución.
3. Presentar trabajo de titulación en los términos establecidos en el reglamento.
4. Obtener con el Visto Bueno de la Dirección de Docencia, el Dictamen de aprobación del trabajo de titulación por parte del Jurado del examen profesional.
5. Acreditación de un idioma (inglés, francés) a nivel de comprensión.

Evaluación y seguimiento.

Considerando que la propuesta atiende a las necesidades de la población destinataria y da respuesta a la demanda social de formación profesional de los agentes encargados de la educación de adultos, se hace necesaria, la evaluación y el seguimiento de los objetivos de formación del campo, así como prever las modificaciones y propuestas alternativas basada en las siguientes estrategias:

- Modalidad semiescolarizada

⁴⁴ Para efectos de acreditación de la práctica en campo, deberán considerarse los criterios mínimos que se establezcan en el programa de trabajo derivados del proyecto de investigación en el cual participe el estudiante y de la valoración que realice el tutor. La calificación que obtenga el estudiante derivará del promedio, resultante de la evaluación del tutor y del equipo docente de cualquiera del semestre correspondiente. Entre algunos de los criterios que deberán considerarse están: informe de actividades de prácticas de campo del estudiante, la asistencia a dicha práctica, las actividades que se le encomienden en particular.

- Prácticas profesionales básicas para los alumnos (en los ocho semestres de la carrera),
- Unidades curriculares con base en diplomados (equivalentes a cada uno de los semestres)
- Actividades docentes extramuros, afines al campo que posibiliten vincular teoría y práctica profesionales.

Se sugiere una evaluación en 5 niveles:

1) Valorar si la propuesta de la Licenciatura en Educación de Adultos responde al modelo y filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la normatividad académica vigente.

Al respecto, este proyecto ha considerado el Decreto de Creación de la UPN y en este sentido la Licenciatura en Educación de Adultos responde a la demanda de los diversos sectores (tanto del campo familiar, laboral y social) y oferta una educación que les permitirá no sólo incorporarse al ámbito productivo, sino también comprender más ampliamente el mundo contemporáneo. Lo anterior, implica contar con personal formado profesionalmente que asegure la formación eficiente de los futuros educadores de adultos.

2) Hacer un seguimiento de los insumos de la licenciatura y en este sentido será imprescindible evaluar los siguientes aspectos:

a) *Planta docente.*- La educación de adultos, como muchos otros campos, debe incorporar profesionistas que conozcan las especificidades del mismo, para garantizar un amplio conocimiento del uso de las herramientas y de las técnicas de intervención de modo oportuno y puntual. En el presente documento se integra el perfil que deberá cubrir la planta docente.

b) *Alumnos.*- Será indispensable reconocer que:

- No obstante el significativo porcentaje de personas que participan como educadores de adultos, su trabajo lo desempeñan de manera empírica.
- La Licenciatura en Educación de Adultos se constituye, hasta el momento, como una de las primeras ofertas profesionales de formación para estos agentes educativos en el país.
- Un alto porcentaje del trabajo desempeñado por estos agentes educativos es tipificado en el mercado laboral como promoción social, lo que implica la mayoría de la veces para este educador lo siguiente:

* Poca estabilidad laboral.

* Desperdicio de la jornada laboral traducido en horas/hombre.

* Bajo rendimiento en el servicio debido a que atienden a personas que cubre horarios fijos.

* Cambios repentinos en su organización laboral.

* Diferencias radicales en su percepción económica.

La capitalización de las anteriores situaciones ha servido para valorar positivamente un modelo de formación basado en una propuesta de licenciatura flexible y semiescolarizada. Asimismo derivar un mecanismo diferente de selección para su ingreso. Estas y otras condiciones del campo laboral deberán evaluarse no sólo como variables externas sino que deberán observarse de manera particular una vez que los alumnos se incorporen a las prácticas profesionales concretas.⁴⁵

c) *Plan de estudios o estructura curricular.*- Mediante la evaluación de este rubro se observará la pertinencia entre las diversas asignaturas que integran el mapa curricular, en dos sentidos:

- De manera horizontal cuidando la integración de los semestres con el objetivo general de cada uno. En otras palabras, cada uno de los semestres deberá posibilitar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, y el cambio o consolidación de actitudes, ofreciendo resultados concretos tanto a los alumnos de licenciatura⁴⁶ como a aquellos que cursen el semestre como diplomado.
- En la formación integral de lo profesionistas evaluando los contenidos de todas las asignaturas en relación con el objetivo general de la licenciatura y su correspondencia con el perfil de egreso.

d) *Infraestructura.* Uno de los factores que intervienen de manera sustantiva en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es la infraestructura, de allí que recursos humanos, financieros, materiales y técnicos permitan que cada una de las actividades académico-docentes puedan realizarse con prontitud, calidad y eficiencia, teniendo éstas un impacto directo en la formación profesional de los estudiantes de la licenciatura. En este rubro se evaluará la infraestructura que ofrezca la U.P.N. para:

⁴⁵ Se debe recordar que desde el primer semestre realizarán dichas prácticas.

⁴⁶ Recuérdese que no hay seriación de materias, a excepción de dos asignaturas ubicadas en el 7º semestre y que tienen continuidad en el 8º.

- Cubrir una amplia campaña promocional de una nueva licenciatura.
- Llevar a cabo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma (recursos humanos, materiales, financieros, etc.).

Dicha evaluación, tendrá por tanto que realizarse de forma permanente y de manera coordinada entre la academia responsable de la licenciatura, la dirección de docencia y la dirección de recursos financieros.

3) El tercer nivel de evaluación es en el proceso mismo del desarrollo de la licenciatura en este sentido será necesario evaluar:

a) La pertinencia de contenidos en cada una de las asignaturas que integran la licenciatura.

b) La correlación estrecha entre los tres ejes que integran el mapa curricular de la licenciatura (indagación, teórico-metodológico y el procesos grupales); mediante la relación oportuna de la formación teórica y las prácticas profesionales que llevarán a cabo los estudiantes desde el inicio de la licenciatura.

4) El cuarto nivel de evaluación se pretende que sea mediante los resultados de la licenciatura en donde será necesario cruzar información referente a los siguientes puntos:

- El número de alumnos que ingresan a la licenciatura.
- El porcentaje de deserción y las causas que la originan.
- El número de alumnos que egresan a la licenciatura.
- El número de alumnos titulados.

Así mismo en un mediano y largo plazo se hará necesario evaluar en este nivel la relación y respuesta que ofrece la licenciatura a la demanda del mercado laboral y el porcentaje de alumnos que trabajan en el campo de la educación de adultos.

5) Finalmente se propone evaluar los impactos de la licenciatura en relación con las funciones, actividades e instituciones en donde los egresados se desempeñen como profesionales en el campo de la educación de adultos. En ese mismo sentido, se pretende evaluar también el grado en que la licenciatura responde a la demanda social en dicho campo.

De esta forma se propone que el proceso de evaluación se contemple como un proceso permanente que incluya los diversos aspectos que intervienen en la puesta en práctica de un plan de estudios desde sus características particulares y que se lleve a cabo de forma interna y externa, teniendo claro que la evaluación interna, nos permitirá determinar el grado en que este diseño curricular cubre los requisitos de congruencia, viabilidad, continuidad, integración y vigencia, los cuales nos permitirán determinar la eficiencia propia del currículo. La evaluación externa permitirá determinar el impacto social del egresado, a través de la evaluación de la relación costo-beneficio y contrastación de resultados, en el marco de las instituciones afines con sus respectivos planes de estudio, relacionadas con el campo educativo que nos ocupa; en este sentido la eficacia se evaluará en relación con las funciones profesionales; en el marco del trabajo considerando los cinco niveles anteriormente descritos.

En los últimos seis años transcurridos, los diplomados y las ofertas de los cursos de Actualización (Capacitación para y en el trabajo, Educación y género, El trabajo grupal, entre otros) han constituido experiencias de búsqueda en relación a qué aspectos y cuáles mecanismos instaurar para hacer coincidir esta propuesta de profesionalización del educador de adultos con sus condiciones de trabajo (tiempo, salarios, estabilidad laboral, capacitación, etcétera), necesidades de formación y actualización; así como expectativas de cambio sea en el plano de lo individual sea en el plano de lo laboral-profesional.

En la actualidad el programa ya presenta dos enfoques: uno es la educación basada en competencias y el otro es la educación por área común. Capacitadores y alfabetizadores, trabajadores sociales, coordinadores de proyectos, educadores, entre otros, con una pobre imagen de su función educativa, han encontrado en la Licenciatura un espacio para la revaloración de su figura; han calificado de útil la formación educativa, porque constituye una faceta ineludible para su trabajo comunitario; han reconocido la importancia de escudriñar en la complejidad del trabajo docente en contextos de marginación; reconocen en la educación de adultos, la faceta humanista de la educación y en los diplomados, un espacio importante para la interlocución entre pares.

El anexo 1 de este trabajo, presenta a detalle una evaluación realizada a la LEA en el año 2006. Ese documento arroja datos específicos con respecto a la Licenciatura desde los puntos de vista de alumnos y docentes.

Las materias optativas que se ofrecerán y que responden a diferentes temáticas vinculadas a este campo educativo son:

- Enfoque de género.

- Medios de comunicación social y participación ciudadana.
- Nuevas tecnologías de la información y modelos educativos.
- Análisis de discurso.
- Género y educación.
- Modelos de comunicación alternativa y comunitaria.
- Técnicas grupales.
- Educación comunitaria.
- Educación rural.
- Diseño y producción de materiales didácticos.
- Derechos humanos.
- Marco jurídico.
- Psicoanálisis y educación.
- El adulto joven.
- El adulto de la tercera edad.
- Arte, cultura y educación de adultos.
- Deporte y educación de adultos.
- Educación popular.
- Educación especial

APÉNDICE D

EVALUACIÓN EXTERNA REALIZADA EN EL 2006 A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS (LEA)

EVALUACIÓN A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS (LEA). Presentada por el Dr. José María García Garduño, M. en C. Pablo Arturo Lozano Vargas y la Lic. Isabel Camarena Vallejo en junio de 2006.

VISIÓN DE LOS ALUMNOS

En respuesta a la inquietud de las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional y del Cuerpo Académico de Educación de Jóvenes y Adultos de evaluar la Licenciatura en Educación de Adultos, se presentó y aprobó una propuesta para ser realizada de octubre de 2005 a junio del año en curso por un grupo de consultores externos. La evaluación se sustenta, teórica y metodológicamente, en el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam que señala la necesidad de evaluar el contexto, los insumos, el proceso y el producto del sistema educativo bajo estudio. Asimismo, se apoya en el modelo respondente de Robert Stake, que indica la necesidad de que el evaluador recopile los juicios y experiencias de los participantes en el programa.

La evaluación de producto está enfocada a determinar el logro de los objetivos del programa y a responder preguntas como ¿cuál es la problemática principal de la Licenciatura en Educación de Adultos? ¿Cuáles son sus principales logros y limitaciones? ¿Cómo se pueden mejorar la operación y los resultados del programa?¹ Para responder estas preguntas se entrevistaron y encuestaron a los principales actores de la comunidad educativa; docentes, alumnos y exalumnos. Además se entrevistaron a expertos en la educación de adultos con la finalidad de conocer su visión sobre las principales habilidades de un profesional en este ramo educativo. En este documento se presentan los resultados de la evaluación del proceso y del producto desde el punto de vista de los alumnos. Los resultados estaban dirigidos a las autoridades y académicos de UPN y la Licenciatura en Educación de Adultos.

Objetivos:

La visión de los alumnos se obtuvo mediante dos acciones primordiales: La revisión de los documentos básicos de la Licenciatura en Educación de Adultos y el diseño y aplicación de una encuesta, cuyos objetivos fueron:

- o Identificar la problemática básica de la licenciatura, así como sus logros y fortalezas de acuerdo con la percepción de los alumnos.
- o Conocer los motivos y expectativas de los alumnos para incorporarse a la licenciatura.
- o Indagar, a través de la opinión de los alumnos, la percepción que se tiene de la licenciatura dentro y fuera de la UPN.
- o Captar información relevante sobre la organización semiescolarizada de la licenciatura, principalmente en relación con el horario, el número de días de asistencia semanal, así como sobre la pertinencia de la práctica educativa como requisito.
- o Conocer el punto de vista de los alumnos en torno a los talleres integradores.
- o Determinar, de acuerdo con la visión de los alumnos, qué tanto se promueven en las aulas, las habilidades y las actitudes necesarias de su profesión.
- o Captar las recomendaciones de los alumnos para mejorar el programa de la Licenciatura en Educación de Adultos.

Resultados

Expectativas:

En general, la mayoría de los alumnos encuestados (60%) considera que sus expectativas educacionales han sido cubiertas parcialmente por la Licenciatura en Educación de Adultos, en contraste, el 34% manifiesta que esta cobertura ha sido total y solo un 2% afirma que no se han cubierto (Fig.1). Sin embargo, al realizar un análisis minucioso de las respuestas de los estudiantes por semestre, se observa que el porcentaje de alumnos que afirman que la licenciatura ha cubierto totalmente sus expectativas decrece conforme avanzan en sus estudios; mientras que el 50% de los alumnos del primer semestre consideran

¹ Cfr. "Evaluación de la Licenciatura en Educación de Adultos". Plan de la evaluación. Octubre de 2005.

totalmente cubiertas sus expectativas, éste porcentaje disminuye al 40% en el tercer semestre; al 27% en el quinto semestre, hasta llegar al 13% en los alumnos del séptimo semestre.

Contexto:

Dentro del ámbito de la evaluación educativa el contexto está formado por todos aquellos elementos que apoyan al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, como son las aulas, los materiales, los recursos didácticos, el mobiliario, la distribución de los espacios, la biblioteca, las áreas de apoyo, etc. Al respecto se indagó en el alumnado de la Licenciatura en Educación de Adultos cuál es su nivel de satisfacción en relación con el contexto. En términos generales respondieron que éste les parece satisfactorio

Organización de la licenciatura:

Al cuestionar a los alumnos sobre la pertinencia de solicitar que los candidatos a ingresar a la Licenciatura en Educación de Adultos, cuenten en su experiencia, la mayoría (64%) opina favorablemente (Fig. 6). No obstante, es preciso prestar atención a que más de la tercera parte de la muestra (36%) no está de acuerdo con esta medida.

Lo anterior se ve reflejado en el análisis de la respuesta a la pregunta acerca de si consideran que los alumnos que no han tenido práctica en educación de adultos se encuentren en desventaja, en comparación con los que sí la han tenido. Globalmente, las opiniones de los alumnos se dividen, ya que el 51% opinan que sí están en desventaja aquellos alumnos que carecen de esta práctica, mientras que el 47% opinan lo contrario (Fig. 7). Pero un análisis de sus respuestas (separándolos por semestre), muestra que la mayoría de los alumnos de reciente ingreso consideran que no hay tal desventaja, mientras que casi la totalidad de los alumnos que cursan el séptimo ciclo consideran que sí se encuentran en desventaja aquellos que carecen de dicha práctica educativa.

Horarios:

En relación con el número de días que asisten los alumnos a la universidad, poco más de la cuarta parte de los encuestados desearía que se aumentaran (Fig. 8). Sin embargo, al analizar sus respuestas sobre el horario en que se imparten las clases, la población se polariza. El 51% de la muestra considera que es adecuado, pero el 43% lo considera excesivo, por lo que sugieren se reduzca y un 6% opina que debe aumentarse (Fig. 9).

Ante la pregunta sobre lo adecuado o inadecuado de la duración de las clases que se imparten en la licenciatura, la mayoría de los encuestados (79%) opina que es adecuada, el 11% cree que debería reducirse, mientras que el 6% desearía se aumentara (Fig. 10). Las respuestas de los alumnos encuestados en relación con el número de materias que se imparten por semestre se distribuyen de la siguiente manera la mayoría estaría de acuerdo en aumentarlo (87%); sólo el 13% opina que debe reducirse (Fig. 11).

Asimismo, se cuestionó a los alumnos acerca de las cargas de trabajo que trae consigo el estar inscritos en la Licenciatura en Educación de Adultos. Sobre este tema, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: El 60% piensa que son adecuadas, el 34% está a favor de su reducción y sólo el 6% lo aumentaría (cfr. Fig. 12). Por último, se les pidió su opinión sobre las cargas de trabajo fuera de la universidad, que les genera el ser alumnos de esta licenciatura. Nuevamente la mayoría (45%) responde que son adecuadas, el 34% está a favor de que se reduzcan y el 19% opinan que deben aumentarse (cfr. Fig. 13).

Plan de estudios:

Prácticamente, la totalidad de los alumnos cuya experiencia incluye haber educado a adultos (90%), reconoce que durante su trayectoria por la universidad, su experiencia fue recuperada. Este no ha sido el caso en un 7% (Fig. 14).

Otro aspecto del plan de estudios que se investigó fue la opinión que tienen los alumnos sobre la articulación entre las materias correspondientes al semestre en curso. En la Fig. 15 puede observarse que cómo conforme los alumnos cursan semestres más avanzados, su opinión sobre la articulación entre las materias que cursan en ese momento, va decreciendo. La mayoría de los alumnos del primer semestre (93%) opinan que sí hay articulación entre sus materias, pero este porcentaje decrece al 70% entre los alumnos del tercer semestre y para el quinto semestre, el porcentaje sólo asciende al 47%, para declinar a un 25% entre los alumnos del séptimo semestre.(Fig. 15). En esa misma gráfica puede observarse la función inversa en la respuesta "*Parcialmente adecuada*", ya que entre los alumnos del primer semestre sólo un 7% opina así. Entre los estudiantes del tercer semestre éste porcentaje aumenta hasta el 20%, llegando al 53% en el quinto semestre y culminando en 75% en el séptimo semestre. (cfr. Fig. 15).

Docencia:

La mayoría de los alumnos (96%) reportan estar muy satisfechos o satisfechos con la calidad de los docentes de la licenciatura. El 4% (dos alumnos) la encuentran poco satisfactoria y corresponden a estudiantes del séptimo semestre (Fig. 17).

Fortalezas de la Licenciatura.

La planta docente (32%), la organización del plan de estudios (25%), el aprendizaje alcanzado (13%), los valores inculcados a través del programa (10%), otros aspectos (19%).

Debilidades de la Licenciatura.

Con base en el análisis, las opiniones de los alumnos sobre las principales debilidades de la licenciatura se agrupadas en siete rubros: Las actividades y los contenidos (31%), los docentes (15%), la metodología didáctica (15%), escasa difusión de la licenciatura (13%), los aspectos administrativos (11%), la desunión de los miembros del grupo (9%) y el 6% sobre los horarios (cfr. Fig. 23).

VISION DE LOS DOCENTES

Con la finalidad de evaluar el estado actual que guarda la licenciatura en Educación de Adultos que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional, se decidió conocer la visión y experiencias de los docentes del programa. El propósito principal de esta parte del estudio fue recoger las percepciones y experiencias de los docentes en torno al desarrollo del programa, sus aspectos positivos, los principales problemas que enfrenta.

Las áreas que abarcó la evaluación fueron: expectativas sobre la evaluación, desarrollo y antecedentes del programa, aspectos positivos del programa, problemas que enfrenta, y recomendaciones para mejorar el programa.

Para la elaboración de este estudio se realizaron entrevistas en profundidad a 15 profesores de la UPN. Los docentes fueron entrevistados individualmente por uno de los miembros del equipo evaluador. Con la autorización de los participantes, se grabaron sus respuestas. A todos ellos se les aseguró que la información que nos proporcionaran sería anónima. Son académicos de la UPN, desde hace 13 años. El rango de años que llevan como docentes abarca desde los tres hasta los 26 años de servicio. Su participación en la Licenciatura de Educación de Adultos va desde el diseño del plan curricular y docencia en el programa.

La mayoría de los entrevistados (0.57) se incorporaron a la UPN para laborar en la Licenciatura en Educación de Adultos; no fue igual en todos los casos, seis profesores (0.43) declararon haber iniciado sus labores en otras áreas de la UPN. Así, existe el caso de un académico que se incorporó al programa de Educación de Adultos como estudiante de la licenciatura y al concluir el primer año, sin haber concluido la licenciatura, fue ascendida a la academia de la misma. De igual manera, existe el caso de académicos que ingresaron a la Biblioteca de la Universidad, al Sistema de Educación Abierta, al programa de Formación para Maestros de Primaria, etc. y que con el tiempo, los cambios de las autoridades y la evolución propia del programa, se han ido incorporando a esta licenciatura.

En relación con la formación académica de los entrevistados, dos de ellos han sido formados en programas directamente relacionados con la educación de adultos; los restantes son licenciados en biblioteconomía, investigadores, maestros de la normal y la normal superior.

El guión de entrevista se diseñó con base en las expectativas de evaluación de la coordinación y docentes de la Licenciatura en Educación de Adultos y los temas que fueron surgiendo durante el desarrollo del estudio.

El análisis de los datos se inspiró en los presupuestos teórico-metodológicos del enfoque de Stake²: El autor parte de la idea que la calidad de un programa se puede pensar como una propiedad del programa evaluado o una construcción de las personas que experimentan el programa. El autor agrega que para estar al servicio de los diferentes grupos involucrados, los evaluadores deben presentar ambos puntos de vista; el de la calidad del programa y el experimentado por las personas involucradas.

Bajo las consideraciones anteriores, el análisis de los datos buscó la presentación de la visión de los profesores en conjunto y no necesariamente lo más frecuente y observado. El informe de la visión de los profesores debe verse como un conjunto de todos los puntos de vista de los profesores y no sólo como los más representativos. Los usuarios del informe deberán valorar la pertinencia y validez de esos puntos de

² Stake, Robert (1999). The Representation of quality in evaluation. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April.

vista. Nuestro papel fundamental como evaluadores fue el de recoger los juicios y la visión del programa a través de los grupos involucrados.

Resultados

La visión de los docentes después de una evaluación realizada en abril del 2006 arroja que como aspectos positivos de la LEA es la única licenciatura, a nivel nacional, que se imparte sobre educación de adultos y cuya formación es bastante amplia. Efectivamente, existe una demanda de la población adulta para otros procesos de formación. Es una propuesta curricular adelantada ya que a través de la práctica educativa que realiza el estudiante, se reconoce y recupera el trabajo de campo, dando las herramientas para que poco a poco el estudiante vaya interviniendo en los procesos educativos de los adultos.

El diseño curricular se basa en la identificación de las necesidades de aprendizaje y se sustenta en una psicología del aprendizaje. Ha sido un trabajo de sistematización y teorización de las prácticas verticales, ejemplificadas a través de Ejes Temáticos, cuya principal función es conjuntar la teoría que se imparte en la universidad, con la práctica, la experiencia y las vivencias docentes de los alumnos. Además de que el currículum incluye temas de la diversidad, se debe destacar su flexibilidad (semiescolarizada) y el ingreso de candidatos que han tenido y tienen contacto con la educación de los adultos. Ello permite la profesionalización de esta actividad, muy necesaria para resolver el rezago educativo y la capacitación de las personas adultas en México. Dada la estructura del currículum de esta licenciatura, el estudiante aprende en grupo, y esta noción de los grupales es fundamental para el aprendizaje de los alumnos.

La estructura del programa y la relación entre las materias, especialmente visible en el programa del quinto semestre, ha sido claramente planeada, ya que se basa en la psicología del aprendizaje y se sustenta en las necesidades educativas de los alumnos. De esta forma se cubre la mayor parte de las necesidades de los estudiantes. Todo esto se ve corroborado por las opiniones, tanto de los alumnos que forman parte del programa, como de los alumnos de otras licenciaturas e incluso otras universidades que asisten a la UPN para cursar un diplomado o alguna especialización.

De los Docentes del Programa

La academia de la educación de adultos se nutrió con docentes cuya experiencia ha sido con poblaciones marginadas. Es de gran valor y utilidad el trabajo colegiado del personal docente, se ha establecido desde el inicio con reuniones semanales. Asimismo el trabajo que hace el cuerpo docente por la educación de los adultos, es un aspecto provechoso en la UPN. El cuerpo docente realiza esfuerzos para evitar al máximo la deserción. Una forma es equilibrando las cargas del trabajo académico dentro de la licenciatura con las cargas de su trabajo cotidiano, pero sin menoscabo en la calidad y el nivel de exigencia. De esta forma se trata de evitar que los alumnos realicen un trabajo excesivo. En relación con la formación académica de los entrevistados, dos de ellos han sido formados en programas directamente relacionados con la educación de adultos; los restantes son licenciados en biblioteconomía, investigadores, maestros de la normal y la normal superior.

El trato a los alumnos por parte de los docentes es muy comprensivo, ya que siempre tratan de equilibrar el trabajo académico de los alumnos con su trabajo personal, de tal manera que no sea para ellos una carga excesiva, todo ello sin menoscabo de la calidad educativa y manteniendo un buen nivel de exigencia. Asimismo, cuando la problemática que los impulsa a desertar, el cuerpo docente trata de negociar con ellos para evitar la deserción, aún cuando no siempre se logra.

De los Alumnos

Los estudiantes son educadores de adultos en servicio. Muchas veces su actividad no es remunerada; esa es la materia prima de esta licenciatura. Son personas que han trabajado durante años y cuyo trabajo ha suplido la acción propia del Estado. Su labor es muy valiosa, aún cuando no sea lo suficientemente reconocida por la sociedad. Es por ello que hay que buscar la manera de fortalecer esta visión y promover su interés. Hay mucha nobleza en la gente que está estudiando, que se manifiesta por el gusto de asistir a clases y tener la oportunidad de seguir estudiando. Reconocen que les hace falta formación pedagógica y reconocen a quien la tiene.

La actividad de los alumnos tiene en sí una mística. Son autodidactas. Han trabajado por su comunidad, su ejido, su colonia, su iglesia. En comparación con otras licenciaturas, los alumnos de la Licenciatura en Educación de Adultos son más maduros que las personas de su edad, esto puede deberse a su experiencia, que los hace ser así. Otra cualidad es que los estudiantes aprenden en grupo, noción que es fundamental en el currículum. Resulta gratificante que cuando se realizan las evaluaciones al finalizar el

semestre, se pueda percibir cómo los alumnos se van transformando de una concepción poco teórica / pragmática a una concepción más profesional de su trabajo.

De los Recursos

En la actualidad las instalaciones de la universidad han sido modernizadas. Ahora se cuenta con salones donde se puede apreciar tecnología de vanguardia, así como la existencia de módulos de cómputo de la más reciente generación.

De las Autoridades:

Las autoridades de la universidad han ofrecido y mantienen su apoyo a este programa académico, Hay tolerancia, búsqueda, apertura y espacio para el debate, permitiendo que los alumnos y docentes presenten sus propuestas.

PROBLEMAS

Del Programa de Licenciatura (en General)

Existe un divorcio entre la concepción inicial de la licenciatura y la modalidad con la que se lleva a cabo en la actualidad. Una modalidad distinta, requiere un enfoque distinto. Se ha perdido “la concepción del espíritu inicial” que tenía la licenciatura, lo que ha provocado, entre otras cosas, la mala imagen que de ella se tiene. Erróneamente, la licenciatura se ha circunscrito a la alfabetización. Esto quizá sea debido a que la educación de adultos propiamente dicha, es un mundo inalcanzable para una licenciatura y mucho más si ésta es semiescolarizada. Más valdría seguir ofreciendo espacios acotados, como diplomados y especializaciones. Ello también ha contribuido a que la licenciatura sea percibida como una licenciatura de segunda, No obstante que el programa fue planteado desde sus inicios como un programa semiescolarizado, existen opiniones que aún la ven poco flexible: *“para ser semiescolarizada, está muy escolarizada.”*

Debido a que la licenciatura en educación de adultos se percibe con bajo nivel académico; que lo que en ella se enseña es solamente el discurso; su imagen está devaluada. Esto se constata al ver la falta de reconocimiento, por parte de las instituciones, de nuestros egresados, restándole importancia al papel que juegan los educadores de adultos.

No hay acuerdo sobre el nombre del programa que debe aparecer en el título de los egresados, hay quienes defienden la posición de que se trata de un programa de desarrollo humano para adultos, hasta los que afirman que es un acercamiento a la psicología de los adultos

Del Currículum

El currículum no tiene una definición clara de las habilidades que se enseñarán a los alumnos o de las que deberán tener, una vez que han concluidos sus estudios. Hace falta mayor definición en el perfil de egreso de las habilidades que los alumnos serán capaces de realizar y aplicar en su labor cotidiana. Se necesita tener claridad en los atributos que debe tener un educador de adultos; ¿Qué debe saber? ¿Qué debe hacer?

El proyecto original de la Licenciatura en Educación de Adultos nunca fue puesto en práctica; en él se daba notable importancia a todo lo que es el trabajo de campo, la recopilación de experiencias y las prácticas educativas de cada estudiante, todo lo cual no se contempla actualmente en toda su magnitud. El programa se encuentra inconcluso. Originalmente, el eje fundamental de la licenciatura era la práctica y lo que ha quedado como eje central son una serie de cursos teóricos y acercamientos disciplinarios. Ello ha provocado que en lugar de ofrecer una licenciatura semiescolarizada, se ofrezca una *“semi licenciatura”*.

El currículum de la licenciatura en Educación de Adultos presenta rupturas en sus diferentes Ejes Temáticos; no hay articulación ni horizontal ni vertical de los contenidos que se ofrecen; no existe seriación entre los Ejes Temáticos, los campos y los problemas bajo estudio. Tal es el caso en el Eje Temático de Investigación, donde en el semestre quinto y sexto no existen materias representativas del mismo. Asimismo, dentro de los Ejes Temáticos existen tendencias que limitan un enfoque plural, como sucede en el Eje Temático de Procesos Grupales, donde la carga de las materias que se imparten tiende más hacia los grupos operativos, soslayando los demás temas del área, provocando así que el alumno adquiera una visión reduccionista de los procesos grupales.

Los Ejes Temáticos se encuentran contaminados por diferentes disciplinas, lo que provoca confusión entre los alumnos. Un ejemplo de cómo se desvirtúa la función pedagógica de los Ejes Temáticos es el Eje Temático de Procesos Grupales, porque bajo él se cobijan aspectos de comunicación, didáctica y antropología cultural; contraria a la función pedagógica.

Otro aspecto es la carencia de cursos sobre historia de la educación de adultos, la cual daría bases a los alumnos para que comprendieran el momento actual de esta disciplina

Aún cuando en el discurso se hace recurrentemente hincapié en la vinculación que debe existir entre la práctica de la educación de adultos y la teoría, hasta el punto de exigir como requisito de ingreso el que se hayan tenido cuando menos dos años de experiencia en la educación de los adultos; el Plan de Estudios carece de un espacio para la reflexión, la evaluación y el análisis de dichas experiencias; esta omisión que provoca la pérdida de un material de incalculable valor educativo y formativo para los alumnos.

Asimismo, se carece de la reflexión y análisis profundo de las cinco áreas que componen el currículum de la licenciatura, de tal manera que se vean claramente las diferencias entre ellas y sea posible mostrarle a los alumnos las diferentes aplicaciones de la educación de adultos en las instituciones gubernamentales y del sector social, logrando de esta manera la inserción social y laboral de los estudiantes que egresen de la licenciatura.

De la Docencia

En el primer Plan Curricular de la licenciatura en Educación de Adultos se contempló utilizar Ejes Temáticos con una metodología específica que en la actualidad no se aplica. El objetivo era que los alumnos aprendieran a aprender a través de la reflexión guiada por un maestro, que con antelación cumpliría las funciones de observador, para con base en ello pudiera guiar la reflexión. Es decir, durante las sesiones de los Ejes Temáticos deberían estar presentes dos maestros simultáneamente, uno para conducir el contenido de la clase y el otro para observar y guiar la reflexión. Sin embargo, la estructura de la UPN no tiene la capacidad de tener dos maestros para la misma clase, ni los maestros (por ser externos y/o de asignatura) cuentan con las herramientas para ser observadores del proceso de integración y guías durante la reflexión, inherente a los ejes. Esta metodología planeada inicialmente, no se lleva a la práctica en la actualidad. Como consecuencia de ello, su aprendizaje se ve empobrecido. Los alumnos ya son adultos, saben que la educación no es lineal, de maestro a alumno, sino que es importante que unos aprendan de otros; que entre ellos se comuniquen el aprendizaje. Cuando esto se logra, el aprendizaje de los adultos se incrementa. La falta del segundo maestro en los Ejes Temáticos, disminuye el aprendizaje de los alumnos.

El currículum carece de una división dedicada a la investigación, que esté tanto en función de los docentes con la finalidad de que se mantengan a la vanguardia de la educación de adultos, como de los alumnos, para que éstos aprendan cómo se debe realizar un proyecto de investigación. Además, en forma complementaria, se debe enseñar a los alumnos cómo vender un proyecto de investigación. Se carece de una definición de las líneas de investigación que deben trabajarse en la UPN. Nunca existió un currículum realmente elaborado. Cada docente arregla la parte del programa que le atañe, como mejor le parece.

De los Docentes

Hay desintegración del equipo docente, antes era una Academia, ahora es un Cuerpo Académico. Todo ello es provocado por la excesiva rotación del personal docente que, además, no deja documentada su experiencia, perdiéndose las reflexiones de cada uno de ellos. El principal reto que tienen los docentes consiste en solucionar las diferencias que se manifiestan entre ellos y en la interpretación del plan de estudios. Estas diferencias existen debido a la falta de cohesión del grupo, la falta de coordinación del trabajo, falta de reuniones y la formación de subgrupos que compiten entre sí. Todo ello ha traído consigo una escasa participación en la toma de decisiones importantes, una falta de diálogo entre los iniciadores de la licenciatura y el personal que actualmente está encargado de ella. Se deben eliminar las divisiones que existen entre los docentes, hasta lograr la formación de un grupo cohesionado que logre los objetivos de la licenciatura. Una mala experiencia no sólo es la poca cohesión del grupo de académicos, sino el antagonismo que se alcanza en las relaciones interpersonales de quienes aquí laboramos.

El principal reto que tienen los docentes consiste en solucionar las diferencias que se manifiestan entre ellos y en la interpretación del plan de estudios. Estas diferencias existen debido a la falta de cohesión del grupo, la falta de coordinación del trabajo, la falta de reuniones y la formación de subgrupos que compiten entre sí. Todo ello ha traído consigo una escasa toma de decisiones importantes, una falta de diálogo entre los iniciadores de la licenciatura y el personal que actualmente está encargado de ella. Se necesita tener claridad en los atributos que debe tener un educador de adultos; ¿qué debe saber? ¿Qué debe hacer? Asimismo, se deben eliminar las divisiones que existen entre los docentes, hasta lograr la formación de un grupo cohesionado que logre los objetivos de la licenciatura.

El equipo de docentes responsable de la licenciatura en Educación de Adultos es tan pequeño que no se tiene la posibilidad de desarrollar algunas actividades, como sería el caso de que hubiese de un responsable académico para cada uno de los ejes que integran la licenciatura, o para atender la diversidad de materias optativas que se ofrecen en el Plan de Estudios.

Aunado a lo anterior, el cuerpo docente es laxo y teórico. Laxo, porque por temor a ser calificados de autoritarios, no son muy rigurosos ni exigentes con el trabajo de sus alumnos; teórico, porque aunque parten de la práctica educativa, sus clases son sólo discursivas y por lo tanto, no desarrollan en los alumnos otras habilidades que se establecen por la forma en que se trabaja lo grupal.

Se carece de programas de capacitación y actualización para los profesores de la licenciatura, lo que es un obstáculo para elevar la calidad docente, manteniendo a los maestros alejados de los temas de vanguardia en cuanto a educación de adultos se refiere.

Se nota poca presencia de los docentes a la hora de impartir clases. Algunos lo justifican argumentando que el grupo no lee los materiales que se les dejan para estudiar, sin embargo, puede verse que se carece de estrategias didácticas para lograr el avance y el aprendizaje de los alumnos. Ante esta situación se necesita un requerimiento puntual de la academia como tal. Que se cumpla el programa, que se resuelvan las necesidades de aprendizaje, que el perfil del docente sea el adecuado.

Aunado a lo anterior, se nota poca presencia de los docentes a la hora de impartir clases. Algunos lo justifican argumentando que el grupo no lee los materiales que se les dejan para estudiar, sin embargo, puede verse que se carece de estrategias didácticas para lograr el avance y el aprendizaje de los alumnos. Ante esta situación se necesita un requerimiento puntual de la academia como tal. Que se cumpla el programa, que se resuelvan las necesidades de aprendizaje.

Muchos docentes son incorporados al programa sin experiencia alguna en la materia que les es asignada. Falta continuidad del equipo docente debido a que no se documentan las experiencias observadas, por lo que esas reflexiones se pierden. En los semestres subsecuentes por las prisas no queda tiempo para la reflexión sobre cómo articular las materias.

Otro aspecto desafortunado en relación con los docentes es su escasa participación en las reuniones académicas, en las que generalmente no se cuenta con la participación de todos ellos. Esto se debe al desagrado que éstas les causan, ya que consideran que en ellas sólo se tratan grillas o aspectos administrativos que les son ajenos o poco importantes. No siempre se da el trabajo colegiado como está establecido, falta participación de los compañeros en las reuniones.

La poca claridad de los objetivos que se persiguen a lo largo de toda la licenciatura y de cada materia en particular, hace que los nuevos docentes que se incorporen al programa realicen su lectura particular, generando con esto un *"Frankenstein"* de todo el programa. Además, ante la carencia de programas de las distintas materias que forman el plan curricular, cada docente acaba por impartir lo que a su entender debe estar incluido en ellas, lo que induce que se den contenidos que no corresponden al nombre de la materia.

Se carece de un enfoque teórico y de una metodología (psicológica, pedagógica o sociológica) que establezca cómo impartir cada una de las asignaturas; Se carece de la definición del tipo y estilo de docente que debe participar en el programa. Ello ha conducido a que cada uno de los docentes que participan en el programa le infunda su propia concepción de la educación de adultos, provocando con ello el desconcierto entre los alumnos, la repetición de algunos temas y la ausencia de otros. Contrariamente a lo especificado en la literatura sobre la educación de los adultos, los docentes de esta licenciatura no toman en cuenta ni escuchan los puntos de vista de los alumnos.

Existe divergencia en la forma de impartir las clases y evaluar los conocimientos de los alumnos, ya que hay quienes imparten clases en forma absolutamente tradicional (el maestro expone el tema de clase), hasta quienes procuran que sea el alumno quien busque y presente los temas a sus compañeros. Como consecuencia de estas carencias, no hay acuerdo sobre el nombre del programa que debe aparecer en el título de los egresados, hay quienes defienden la posición de que se trata de un programa de desarrollo humano para adultos, hasta los que afirman que es un acercamiento a la psicología de los adultos.

Otro obstáculo de la licenciatura en Educación de Adultos es el sistema de puntos para los maestros, mismo que los orilla a solicitar cuando menos cuatro materias, no por su gusto por la docencia, sino para obtener más puntos. Así, cuando se requieren actividades en las que no hay puntos, los maestros se desinteresan de ellas. La falta de solidaridad de los docentes que conforman la planta permanente, hace

imposible un mínimo de disciplina en la puesta en práctica del programa de la licenciatura en educación de adultos, ya que los altos niveles de individualización hacen que cada quien se preocupe solamente de su materia, sin atender a la magnitud o ausencia de vinculación con el plan general de la licenciatura, lo que trae consigo que se impartan los contenidos de manera fragmentada.

De los Alumnos

La imagen deteriorada que tiene la licenciatura es provocada en buena medida porque en ella se inscriben personas mayores; no obstante que fue creada con la finalidad de compensar la imposibilidad que tuvieron de acceder a la educación superior en el momento oportuno. Asimismo, provoca bajas entre los estudiantes, principalmente de aquellos que son jóvenes.

Como sucede en otras instituciones de educación superior, los alumnos de la Licenciatura en Educación de Adultos presentan problemas para expresarse en forma escrita; para solucionar problemas haciendo uso del pensamiento lógico; para reflexionar sobre los distintos problemas sociales; para tener un pensamiento propio en relación con una práctica o a una teoría; esto es resultado de la mala calidad de la educación en México, donde las carencias se presentan desde la educación primaria, debido a la formación de los maestros, además de los problemas sociales, emocionales y familiares que afectan a la educación y que no son ajenos a los estudiantes de esta licenciatura. . En general, los alumnos están cooptados por el "cómo hacer" las cosas, no se interesan en buscar la solución a través de la lectura, quieren que todo se les dé ya digerido, para que sólo lo apliquen.

Otro problema es ocasionado por el requisito para ingresar como alumno a esta licenciatura: que los alumnos son educadores en servicio, lo cual dificulta el cumplimiento del horario establecido. El horario que se les exige a los alumnos inscritos en la licenciatura es de 16 horas a la semana, mismas que se deben cumplir en dos días, desde las 8.00 de la mañana, hasta las 16:00 horas. Sin embargo, en la práctica, existe un notable ausentismo, debido a que como los alumnos son educadores en servicio, no siempre consiguen permiso para asistir a la universidad, sería conveniente evaluar la posibilidad de cambiar el horario a vespertino, aunque los alumnos tuvieran que asistir diariamente a la universidad.

Se carece de un fondo económico que facilite y fomente las visitas y salidas a campo de los alumnos de la licenciatura en educación de adultos, obligándolos a autofinanciárselas, lo que a su vez provoca que éstas sean de corta duración y a lugares cercanos a la ciudad, perdiendo la posibilidad de enriquecer la práctica educativa en diferentes escenarios que existen a lo largo y ancho del país. De igual forma los alumnos carecen de un servicio en el que se les muestre la amplia gama de instituciones donde pueden prestar sus servicios, así como la diversidad de temas que pueden quedar incluidos en lo que es la educación de los adultos.

De la Deserción

Debido a la falta de reconocimiento de los educadores de la licenciatura, hay una cierta devaluación de la misma, lo que también es pretexto para la deserción. La deserción de los alumnos es alta (algunos docentes la sitúan entre un 40% y un 60%). Sin embargo, se desconocen cuáles son sus causas.

De la Titulación

Existe mala organización para la titulación de los estudiantes. No se ha resuelto la normatividad para que los alumnos se titulen. A los alumnos se les nombra asesor de tesis, pero el proceso no fluye como debiera. Incluso hay alumnos que ya cuentan con sus trabajos, pero que por diferentes razones no logran la titulación. La comisión de titulación no se reúne con la periodicidad requerida para organizar el trabajo e involucrar más a los asesores de tesis. Todo ello fortalece la idea de que se trata de una licenciatura de segunda.

De las Autoridades y la Administración

Por presión de las autoridades, la licenciatura se abrió muy forzada. El principal reto es la burocracia, que cansa, paraliza, neutraliza y obstaculiza la labor de los académicos. Además los resultados de los administradores no se han logrado, ya que se esperaba que el alumnado se incrementara hasta formar dos grupos para el presente año. Ello no se logró debido al cambio de las estrategias de difusión, la escasa cantidad de convenios con las ONG, la falta de apoyo y negligencia de las autoridades, las estrategias puestas en práctica han sido a medias y de que el cuerpo académico no tiene el control absoluto del programa educativo.

Ha faltado coordinación académica, organización, comunicación entre autoridades y académicos y mayor presencia de la coordinación para resolver los problemas cotidianos.

De los Recursos

Aún cuando se podría decir que en la actualidad es una época de “vacas gordas”, porque se han modernizado las instalaciones con módulos de cómputo, se carece de apoyo secretarial, de apoyo económico para la compra de equipo, material didáctico, así como para la participación en foros académicos, que eleven la calidad de los docentes de la licenciatura en educación de adultos. Asimismo, la bibliografía sigue siendo insuficiente. Se requiere actualizar la bibliografía que se maneja en la biblioteca, así como ser más sistemáticos a la hora de consultar los libros y las nuevas referencias. Además, es imprescindible que exista el préstamo inter-bibliotecario, de tal manera que se incremente el acceso a la bibliografía.

El Centro de Documentación es una colección de materiales de educación de adultos, del que ni los profesores ni los alumnos hacen uso, además de que los horarios en los que se presta el servicio no es el más adecuado.