

Percepciones docentes sobre los obstáculos para integrar las tecnologías a la enseñanza del inglés

DOI: 10.25009/cpue.v0i36.2839

Recepción: 24 de noviembre de 2021

Aceptación: 25 de octubre de 2022

Siria Padilla Partida

Universidad de Guadalajara, México
siria.padilla@cucea.udg.mx
ORCID: 0000-0001-5904-8947

Issac Reynaga Cárdenas

Universidad de Guadalajara, México
Issac.reynaga@gmail.com

Resumen

Esta investigación recupera las percepciones sobre los obstáculos que enfrentan los docentes para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la enseñanza del inglés. El objeto de estudio lo constituyen los instructores del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guadalajara. La investigación es mixta, se aplica un cuestionario a una muestra de 44 profesores, y un grupo focal a siete de ellos. Los resultados muestran que los docentes perciben como barreras importantes la falta de infraestructura, la calidad del Internet, la falta de servicios técnicos de apoyo, la ausencia de incentivación a las prácticas docentes con tecnologías y el acceso limitado a *software* especializado en inglés. Pero a diferencia de investigaciones similares sobre los obstáculos en la integración de las TIC, los docentes de inglés son usuarios frecuentes de *software* especializado en la enseñanza, muy especialmente del inglés, y consideran la capacitación en estas tecnologías como muy necesaria y benéfica para el desarrollo de su práctica educativa.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas extranjeras; Inglés; TIC; Educación Superior.

Teacher's Perceptions of the Obstacles to Integrating Technologies Into the Teaching of English

Abstract:

This research recovers the perceptions about the obstacles that professors face to integrate Information and Communication Technologies to the teaching of English. The object of study is constituted by the instructors of the Foreign Language Learning Program of the University of Guadalajara. The research is mixed, a questionnaire is applied to a sample of 44 teachers; and a focus group with seven teachers. The results show that teachers perceive the lack of infrastructure, the quality of the Internet, and the lack of technical support services, the encouragement of teaching practices with technologies as important barriers, and the limited access to specialized software in English. But unlike similar research on the obstacles to the integration of ICT, English teachers are frequent users of software specialized in teaching, especially English, and they consider training in these technologies as very necessary and beneficial for the development of their educational practice.

Key words: Foreign language instruction; English; ICT; High Education.

Percepciones docentes sobre los obstáculos para integrar las tecnologías a la enseñanza del inglés

Introducción

El mundo globalizado e interdependiente en el que vivimos ha traído consigo una serie de cambios acelerados, entre ellos, la adopción de una economía basada en el conocimiento y el desarrollo e inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana. Cada vez más, las sociedades entienden que vivimos en una aldea global donde la cultura, el trabajo y la convivencia hacen necesario adquirir competencias lingüísticas en idiomas extranjeros, a fin de que los ciudadanos puedan aprovechar las oportunidades que este nuevo siglo XXI trae consigo.

En este marco, el inglés se ha convertido en una de las lenguas más habladas alrededor del mundo. Actualmente, 1,75 billones de personas hablan inglés, y la mayoría de ellas no son hablantes nativos (Hernández-Fernández & Rojas, 2018). Esto es así, dado el papel de este idioma “como *lingua franca* global en el marco de la economía, los negocios, la educación, la política y el entretenimiento” (Cronquist & Fiszbein, 2017). El término *lingua franca* se refiere a aquellas lenguas que en ciertos momentos históricos se han convertido en un medio de intercambio e interacción de la cultura y del conocimiento: así, *lingua franca* fue el latín durante el periodo del medioevo o el francés durante el periodo del siglo XVII hasta el siglo XX. Actualmente, el inglés ha desplazado al francés y se le considera como el idioma que se utiliza para la ciencia, la tecnología, los negocios y el entretenimiento (Hernández-Fernández & Rojas, 2018).

Y si bien las Instituciones de Educación Superior (IES) han ofrecido desde siempre la enseñanza de los idiomas, es a partir de este nuevo escenario que se han impulsado

políticas educativas orientadas a fortalecer y mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país, como la Estrategia Nacional de Inglés de la Secretaría de Educación Pública (2017) en México; los Lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras del Instituto Politécnico Nacional (2011); la política institucional de lenguas extranjeras de la Universidad de Guadalajara (UdeG, 2015); o a nivel internacional, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Díaz-Corralejo, citado en Edwards & López, 2008), o también el Programa Internacional de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras de España (Ministerio de Educación de España, 2011), entre otros.

La inclusión de políticas en América Latina se ha dirigido a garantizar que el idioma inglés no sea practicado sólo por una élite, sino que sea un bien de dominio público, de tal manera que la mayoría de los ciudadanos pueda participar de este derecho. De esta forma, se ha hecho obligatorio el estudio del idioma inglés en los sistemas iniciales y básicos, así como en algunos sistemas de educación superior. También se ha buscado aumentar la carga de horas que se dedica a esta asignatura, pues las tres a la semana actuales (como está instituido en la mayoría de los programas) resultan claramente insuficientes, comparadas con el número de horas reales a las que deben ser expuestos los estudiantes para lograr un dominio del mismo.

Además, se ha buscado mejorar la enseñanza del idioma inglés en las instituciones públicas, de tal manera que los estudiantes puedan alcanzar ciertas metas de dominio que los coloquen en una certificación de nivel intermedio o avanzado. En los estudios diagnósticos realizados sobre la enseñanza del inglés, se ha identificado que América Latina se ubica por debajo del promedio mundial en el aprendizaje del idioma (Cronquist & Fiszbein, 2017). De acuerdo con el *English Proficiency Index* (Education First, 2021), Europa y Asia muestran un mejor desempeño que América Latina. De América Latina sólo Argentina se ubica en un dominio moderado, pero México y otros países como Brasil, Uruguay, Colombia, entre otros, se encuentran en niveles bajos.

Estos bajos desempeños afectan las oportunidades de los estudiantes y los sueldos que pudieran obtener. En efecto, de acuerdo con los estudios de Euromonitor (2010, citado en Carrier, 2018) las ventajas de los jóvenes que alcanzan un dominio del inglés entre intermedio y avanzado, los colocan en un salario promedio de 25% a 40% más alto. Además, señalan que

los jóvenes desean tener mejor acceso a una educación de calidad, a mayores oportunidades laborales y a una movilidad social dentro de su país o en el extranjero. En ese sentido, el tener un buen dominio del inglés les ayuda a alcanzar estos objetivos. (p. 189)

La enseñanza del inglés y el uso de las TIC

Frente a este panorama de matices más grises que claros, los autores citados han realizado varias propuestas para mejorar los niveles del idioma inglés y la calidad de la enseñanza; entre ellas figuran la capacitación del profesorado y el uso de las tecnologías. Así, por ejemplo, en sus recomendaciones, Cronquist y Fiszbein (2017) consideran que “los países tendrán que recurrir a otras oportunidades de aprendizaje —como academias de idiomas privadas, universidades y el uso de tecnologías— para ofrecer múltiples mecanismos de aprendizaje a la población” (p. 10). Por su parte, Carrier (2018) incluye entre sus recomendaciones un apartado denominado “Adopción de la innovación digital”. En éste señala varios ejemplos de cómo las tecnologías podrían apoyar a la mejora de la enseñanza del inglés, entre ellos los siguientes:

a) Modelos digitales de aprendizaje

Las nuevas herramientas digitales crean contextos de aprendizaje diversos, pueden utilizarse para trabajar de manera individual o en equipo; también pueden utilizarse para realizar prácticas, generar textos, ver videos en la lengua, etc. Lo importante es que los profesores sientan que tienen el dominio de las herramientas.

b) El uso de la tecnología en el salón de clase

Cada vez un mayor número de estudiantes utiliza las TIC, por lo que es importante que los profesores las incorporen a las aulas; para los estudiantes puede ser frustrante no utilizar las tecnologías, por ello se aconseja que los maestros las adopten como herramientas cotidianas en el aula.

c) La relación entre el aprendizaje fuera del salón de clase y el aprendizaje en el salón de clase.

Es necesario que el estudio del inglés no se limite a las horas de clase, sino que sea posible que el estudiante siga practicándolo y estudiándolo fuera del aula; esto es posible cuando se usan las TIC, pero además cuando se llevan a cabo prácticas como el “aula invertida”, que permite utilizar el tiempo de clase en actividades más dinámicas y significativas.

d) Contenido específico

Cada vez existe un mayor número de contenido del idioma inglés en la Internet. La cantidad de materiales a los que puede acceder el estudiante es enorme, pero la búsqueda de buenos materiales y de recursos adecuados para un cierto nivel de inglés puede ser frustrante, por lo que se recomienda que sean los profesores los que tengan localizados esos recursos y los compartan con los estudiantes: “Si el material se selecciona de acuerdo al nivel de inglés de los alumnos, y el contenido está diseñado específicamente para determinados niveles entonces las actividades y la práctica serán de mayor éxito para el alumno” (Carrier, 2018, p. 201).

e) El aprendizaje activo.

Las tecnologías pueden generar un aprendizaje más activo. El aprendizaje activo supone un cambio en la forma tradicional en cómo se enseña y genera un mayor interés e implicación por parte del estudiante, esto conlleva que el estudiante se involucre y se aplique en su propio proceso de aprender (Rico, 2017).

Además, Carrier (2018) considera que las tecnologías podrían aplicarse también para:

f) Evaluación digital

Apoyar la evaluación que permita a los estudiantes identificar sus habilidades y sus niveles, al mismo tiempo que reducir los costos de inversión excesivos.

g) Diversificar el acceso

Utilizar las tecnologías no sólo en el salón de clases sino fuera de él. Es posible apoyarse en los recursos tecnológicos como el Internet, la televisión, la radio, aplicaciones y plataformas tecnológicas; todo esto otorga al estudiante la oportunidad de no restringir su formación a sólo el tiempo que pueda transcurrir dentro de las cuatro paredes de un aula escolar, sino que pueda hacerlo desde diferentes lugares y tiempos.

h) Tendencias digitales futuras

La tecnología automatizada de reconocimiento de voz, que se utiliza para hacer traducciones automáticas, va a cambiar la necesidad de las personas de aprender inglés.

En cambio, otras aplicaciones relacionadas con la realidad virtual y la realidad virtual aumentada pueden, por el contrario, incentivar a estudiar el idioma. Lo anterior aplica para quienes los métodos convencionales no funcionan, e inclusive, para quienes utilizan los métodos convencionales, pero se apoyan en ellas para diversificar las actividades y las formas de aprender.

Además de ello, existen otros factores para la inclusión de las tecnologías, como pueden ser sus propiedades de facilidad de uso, interconexión, interactividad e hipertexto, los cuales hacen que cada vez los profesores de lenguas vuelvan su mirada hacia ellas y las tomen en cuenta como medios para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas (Ban & Summers, 2010; Martínez-Moreno et al., 2019). Esto es cada vez más evidente por el uso intensivo que hacen de ella los estudiantes (Arteaga, 2011), por la importancia que le otorgan los estudiantes y profesores como herramientas clave para la enseñanza-aprendizaje (Carranza et al., 2018; Martínez-Moreno et al., 2019), y por la influencia motivacional que ejercen para fomentar e impulsar el aprendizaje de los idiomas.

Existen otros factores para su inclusión como: la aceptación de herramientas como Google Meet y otras similares, las cuales se consideran accesibles, fáciles de usar y útiles para la enseñanza (Al-Marroof et al., 2021; Ramírez, 2021; Roig-Vila et al., 2021); porque posibilitan el desarrollo de habilidades para el habla, así como oportunidades para crear contextos de práctica del lenguaje (Fakhruddin, 2018); por la disponibilidad y abundancia de recursos tecnológicos en Internet que se encuentran de manera gratuita y también en forma comercial a bajo costo: “el Internet permite el acceso a libros, revistas, periódicos, televisión, redes sociales, audio y vídeo en el idioma que se pretende aprender” (Hernández & Bautista, 2017, p. 3). Por todo ello, es importante que los profesores, y en general la institución, impulsen el uso e integración de las TIC a la enseñanza.

Percepciones de los docentes hacia las TIC

El término percepción está asociado a la experiencia sensorial; fue utilizado por los filósofos empiristas para designar la forma como se adquiere el conocimiento. Se trata, de acuerdo con el diccionario de Cambridge (Cambridge University Press, 2022), del primer conocimiento de una cosa por medio de las impresiones que comunican los sentidos. Sin embargo, John Locke, su autor, también reconoció que existía una sensación interna de los propios estados mentales, como juzgar, comparar, dudar, etc. Derivado de ello, el término percepción hace referencia al conocimiento o ideas que son resultado de la experiencia, tanto proveniente del mundo físico externo como del mundo interno (Xirau, 1995).

El estudio de las percepciones sobre las TIC ha sido asociado con el estudio de las actitudes, es decir, con ciertas disposiciones para comportarse u obrar de determinada manera. Esto es así, porque las ideas o percepciones que tienen los sujetos sobre las cosas influyen en la adopción de dichas disposiciones.

Así, por ejemplo, la literatura identifica que las actitudes de los docentes son uno de los obstáculos más importantes para la integración de las TIC en el aula (Padilla, Moreno & Bravo, 2015; Tejedor & García-Valcárcel, 2006). Sobre esto último se ha indagado que cuando los profesores cuentan con actitudes positivas, es posible llevar a cabo la integración de las TIC, y cuando no las tienen, se corre el riesgo de que se bloquee el ingreso de las mismas a las aulas. Asociado a las actitudes, la literatura reporta el estudio de las creencias como sinónimo de actitud, entendiendo que las primeras son irreflexivas, o no cuestionadas por el profesor, e influyen en las disposiciones para actuar de una forma u otra (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012).

Por su parte, el estudio de los obstáculos o barreras hacia las TIC ha recuperado las percepciones de los docentes, es decir, las ideas que tienen o pueden tener de cuál o cuáles son las dificultades que enfrenta el profesor en una institución compleja, como lo es un centro educativo, una universidad, en la que hay múltiples factores que inciden o pueden incidir en este ámbito, y que actúan como variables en el uso efectivo de las mismas. El estudio de las percepciones está orientado a reconocer cuál es el punto de vista de los actores que participan en una comunidad, y puede apuntar a establecer el reconocimiento de ciertas tendencias, que pueden ser generalizables o no (Barrantes et al., 2011; Ramírez et al., 2012; Tejedor & García-Valcárcel, 2006).

En este estudio se recupera la percepción de los docentes como principal actor de la institución educativa, para identificar cuál es o cuáles son, de acuerdo con dicha percepción, los obstáculos que están incidiendo en la integración de las TIC a las aulas.

Barreras para la integración de las TIC

En las IES ha habido una tendencia a adquirir infraestructura que haga posible la integración de las TIC a la educación; cada vez más, las universidades encuentran indispensable el uso de las mismas en todos los ámbitos (por ejemplo, en las actividades administrativas, de vinculación, de trámites y servicios, de transmisión de información, entre otras), de tal manera que puede hablarse de una tendencia a la digitalización de la universidad (López, 2007). Y si bien en estos ámbitos existen avances evidentes, aún se mantienen algunas dificultades en su integración a la enseñanza.

Por otro lado, también se reconoce que la infraestructura no es suficiente, es el uso que se hace de la misma lo que le otorga valor. Autores como Cornella (1999) utilizan el término infoestructura para designar esta diferencia: “la riqueza de una nación con infraestructura no se genera como consecuencia de tenerla, sino de usarla y explotarla, sacarle un rendimiento, porque aunque tirar cables es básico, no es suficiente” (párrafo 3). La infoestructura nos permite hablar de dos dimensiones: los usos potenciales que puedan tener las TIC en la enseñanza, y los usos reales que docentes y estudiantes les otorgan en sus prácticas cotidianas. La diferencia entre ambas constituye la barrera para la integración de las TIC.

De hecho, la literatura reconoce que existen barreras para la integración de las TIC a las prácticas educativas e identifica dos tipos: las barreras atribuidas a la institución educativa y las atribuidas al docente (Barrantes et al., 2011). Entre las primeras se encuentran:

- a. La falta de formación pedagógica de los profesores en el aula, lo cual supone que los profesores de educación superior carecen de competencias pedagógicas para afrontar la enseñanza. Muchos maestros de inglés han aprendido el idioma pero no necesariamente cuentan con una formación didáctica; tales deficiencias inciden en la forma como enseñan y evalúan el aprendizaje, y en la calidad del mismo (Cortés et al., 2017; Dussel & Quevedo, 2010; Padilla, Moreno & Bravo, 2015).
- b. La falta de formación en el uso de las TIC. Existe un atraso en la formación especializada en el uso de las TIC; sobre todo, es menester tomar en cuenta que muchas herramientas son genéricas, pero también es cierto que, cada vez más, existe un conjunto amplio de herramientas específicas sobre el aprendizaje del inglés, que los profesores requieren explorar, conocer y aplicar dentro de las aulas. (Martínez, 2017; Padilla, Moreno & Bravo, 2015).
- c. La falta de tiempo como recurso para usar o aplicar las TIC, o para la formación. El tiempo es un recurso escaso entre los profesores, máxime cuando éstos atienden varios grupos y deben preparar clase, evaluar, revisar ejercicios y/o tareas, etc. El profesor se siente abrumado por la gran cantidad de trabajo y tenderá a preferir aquellas acciones que no le demanden un cambio, y que no impliquen un aumento en el consumo de su tiempo (Barrantes et al., 2011; Ramírez et al., 2012).
- d. La falta de infraestructura tecnológica (Barrantes et al., 2011; Ramírez et al., 2012). La literatura coincide en que es necesario equipar a las escuelas con la infraestructura necesaria, con equipo suficiente para que pueda ser utilizado por los docentes y estudiantes.
- e. El servicio técnico de apoyo. Además de infraestructura, también deben otorgarse garantías para el uso de la misma; así, el servicio técnico de apoyo es muy necesario para

- que el profesor o profesores puedan hacer un buen uso de la tecnología, y se sientan con la confianza y el respaldo de la propia institución en caso de alguna falla.
- f. Calidad de los servicios de Internet. En muchas ocasiones se invierte en equipo que no posee la calidad suficiente; este equipo en poco tiempo deja de ser útil y pasa a ser obsoleto, debido a los avances vertiginosos de la tecnología hoy en día. Esto es aplicable tanto para el equipo como para el servicio de Internet; un mal servicio de Internet provoca que no se pueda tener acceso a él o que falle cuando se está necesitando, por lo que muchos profesores prefieren omitir su uso cuando es intermitente o de baja calidad.
- Si bien estas barreras han sido identificadas por parte de la literatura, lo cierto es que en la enseñanza del inglés ha habido una mayor tendencia hacia su uso y adopción por parte del profesorado. En efecto, los profesores de inglés reportan un mayor dominio y uso de las TIC en comparación con sus pares docentes; sin embargo, la exigencia actual de aumentar las competencias del idioma de los estudiantes, de que éstos obtengan un certificado de dominio, exige a los docentes mayores retos y un mejor uso e integración de las TIC a sus prácticas educativas.

En el caso de los estudiantes de las carreras del área económico administrativas, el aprendizaje del inglés es un factor clave para su desarrollo; la economía, el mercado global, y la integración de México al tratado de libre comercio con los Estados Unidos y Canadá, son el contexto en el cual los estudiantes se inscriben, por lo que se hace imprescindible que desarrollen estas habilidades.

Delimitación del problema

En el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la UdeG, existen varias opciones para el estudio del inglés, entre ellas, el Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE), el cual está dirigido a los estudiantes de los programas como Turismo, Negocios Internacionales, Administración Financiera y Sistemas, y Tecnologías de la Información, programas que incluyen el inglés como aprendizaje obligatorio. Además del inglés, también se imparten talleres en otros idiomas como italiano, alemán, chino, japonés y portugués.

El PALE inició en 2013 y, a pesar de ser obligatorio y llevar el curso por cuatro semestres, con un equivalente de 360 horas de enseñanza, sólo 26% de los estudiantes alcanza el nivel B1.¹ Los profesores de CUCEA, por su parte, cuentan la mayoría con Licenciatura

1 El B1, de acuerdo con Cambridge English (2022), corresponde a un dominio fundamental del idioma,

en la docencia del inglés o han obtenido una certificación en la enseñanza del idioma por Cambridge (UdeG, 2015).

Por otra parte, el CUCEA cuenta con infraestructura en TIC, conexión a Internet, plataformas de administración del aprendizaje (*Learning Administration System*), y una Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (CTA) que otorga apoyos a docentes y estudiantes en redes, formación, conectividad, entre otros puntos (CUCEA, 2021a). Además, de acuerdo con el informe del rector Padilla (2021), en este último año se dotó de Internet temporal y se donaron equipos de cómputo y dispositivos móviles a estudiantes con vulnerabilidad. Además de la creación de un sitio *on line* como portal con herramientas digitales para los estudiantes. De esta manera, la infraestructura tecnológica con que cuenta dicho centro es buena, por lo que se esperaría que la integración de las TIC al aula no representara ningún tipo de dificultad.

Dada la importancia que han adquirido las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los reportes de sus beneficios en la enseñanza del inglés, se hace necesario analizar los obstáculos que enfrentan los docentes de inglés para la integración de las TIC a la enseñanza de lenguas extranjeras. Una manera de estudiar esos obstáculos es a partir de las propias percepciones de los docentes. En efecto, si bien el CUCEA reporta, en sus sucesivos informes de actividades, una preocupación por dotar de infraestructura y *software* al centro universitario, son los profesores, con sus prácticas cotidianas, quienes concretan la integración y quienes pueden identificar si ésta es suficiente o no, o cuáles son los obstáculos que detectan para la integración de las TIC a la enseñanza del idioma inglés.

Cabe mencionar que si bien existe una literatura sobre las barreras para la integración de las TIC, no existen suficientes reportes empíricos que aborden este campo específico y, sobre todo, que incluyan las características del profesorado de inglés, más relacionado con las tecnologías que otros docentes. En ese sentido, esta investigación aporta evidencia empírica específica sobre este campo disciplinar.

1. Diseño metodológico

Este trabajo adoptó un enfoque mixto, el cual promueve una mayor amplitud del problema de investigación y proporciona libertad al investigador para decidir qué estrategias, técni-

en el que se poseen destrezas lingüísticas necesarias para un uso cotidiano. Se leen libros y artículos sencillos en inglés, se escriben cartas y correos electrónicos sobre asuntos cotidianos, se comprende información de tipo objetivo, y se pueden expresar opiniones y estados de ánimo en forma hablada y/o escrita.

cas y/o métodos utiliza para resolver la(s) preguntas de investigación. La investigación mixta emplea los enfoques cuantitativo y cualitativo para un mayor entendimiento del problema (Creswell, 2009). El tipo de investigación mixto elegido es el secuencial, con una primera fase cuantitativa que sirve para identificar tendencias en el comportamiento de los sujetos estudiados, en este caso, en el uso y barreras de las TIC, y una segunda fase, cualitativa, que aporta información sobre las razones y/o explicaciones de esas mismas prácticas o tendencias.

1.1. Fase cuantitativa

La fase cuantitativa, de acuerdo con el modelo de Creswell (2009), está integrada por:

Población

La población objeto de estudio está compuesta por 44 instructores del idioma inglés pertenecientes al PALE, de los cuales 23 cuentan con la licenciatura, 18 cuentan con maestría y tres con doctorado. Con respecto a la edad, 40.90% tienen entre 31 a 35 años de edad, ocho (18.18%) tienen de 25 a 30 años, siete (15.9%) tienen entre 41 a 45 años, seis (13.6%) tienen de 46 a 50 años y, finalmente, cinco tienen 51 años o más, es decir 11.36%. En relación al género, 50% son hombres y 50% son mujeres, 22 y 22. Finalmente, y con relación a la antigüedad en el servicio, 19 profesores, equivalente a 43.18%, tienen entre 5 o 6 años de servicio en la institución. De acuerdo con los datos anteriores, se trata de un profesorado joven; con una antigüedad corta, con respecto a los 30 años de servicio que se espera que cumpla un trabajador en la universidad.

En este caso, dado el pequeño número de profesores pertenecientes al PALE, la población y la muestra coinciden.

Técnicas de recolección y análisis de datos

Para la primera fase cuantitativa, se utilizó un cuestionario dividido en tres secciones: I. Competencias docentes en materia de TIC. Esta primera sección buscaba recabar datos sobre el dominio, declarado por los profesores, en el uso de las herramientas tecnológicas y pedagógicas; II. Barreras relacionadas con el centro educativo. En esta sección se recaban datos sobre las barreras que, de acuerdo con la literatura revisada, se atribuyen a la institución, y III. Barreras relacionadas con el profesor. Estas últimas se refieren a las percepciones internas del profesorado hacia las TIC.

El anterior cuestionario fue adaptado del diseñado por el cuerpo académico UdeG 394, denominado Sociedad del Conocimiento e Internacionalización, al cual se tuvo acceso por formar parte, una de las autoras de la investigación, del CA. El cuestionario utilizó escalas del 1 al 5 para medir el grado de frecuencia, de consolidación de las acciones institucionales y de las creencias.

El análisis de datos para la fase cuantitativa fue la estadística descriptiva, recuperando la frecuencia como forma de medida. Para la validez y confiabilidad se contó con el cuestionario del cuerpo académico UdeG 394, el cual había sido validado con la prueba de Cronbach. Para la adaptación se hizo una prueba piloto para descartar las preguntas innecesarias o las incomprensiones, con lo cual se obtuvo un cuestionario más robusto.

1.2. Fase cualitativa

Muestra

La segunda fase, o cualitativa, utilizó la entrevista focal, con una muestra por criterios en la cual se solicitaba a) ser profesor del PALE, b) ser profesor activo del programa y c) contar con una antigüedad mínima de un año en el programa. La entrevista focal se aplicó a siete profesores que aceptaron participar en ella. La invitación se realizó por pregunta expresa en el cuestionario anterior.

Técnicas de recolección y análisis de datos

Para la recolección de datos, en esta etapa se aplicó un grupo focal en el que participaron siete profesores. Las preguntas realizadas estaban encaminadas a profundizar, ampliar o esclarecer los datos obtenidos en los datos cuantitativos. El análisis cualitativo utilizó el análisis de contenido; lo anterior significó hacer transcripciones de las entrevistas y someterlas a un análisis por ambos investigadores, identificando tópicos de interés. Cada uno identificó los temas sobresalientes, especialmente los que contribuían, ampliaban y/o profundizaban en las respuestas dadas a los datos cuantitativos.

Se utilizó la triangulación de métodos, recomendada por Flick (2007), para contribuir a la validez y fiabilidad de la investigación.

2. Resultados

2.1. Conocimiento de las herramientas y de la pedagogía.

Para integrar las TIC a las aulas, no es suficiente con dotar a las instituciones con infraestructura tecnológica, también es necesario que los profesores posean un dominio de las herramientas y que este dominio no sea sólo instrumental, es decir, centrado en el conocimiento de la herramienta, sino también pedagógico. Por ello, en la sección del cuestionario sobre el dominio de las TIC, se hicieron cinco preguntas tendientes a recuperar tanto el dominio que tenían los profesores sobre las TIC como sus competencias pedagógicas.

De esta manera, una de las preguntas incluidas en el cuestionario fue: “Tengo un buen dominio de herramientas de la web 2.0 tales como el Wiki, Google Drive, foros de discusión, plataformas, y las utilizo como apoyo a mi función docente”; este tipo de herramientas se refieren al Internet 2.0, e implican un uso más interactivo de las TIC, otorgándole al docente un papel no sólo como consumidor, sino también como creador de contenido; a este respecto, 16 profesores, que corresponden a 36.40%, declararon De acuerdo, y 13, es decir, 29.50%, declararon Totalmente de acuerdo. En ese sentido, es de notarse que 66% de los profesores (Figura 1) declaran tener un buen dominio de las herramientas web 2.0.

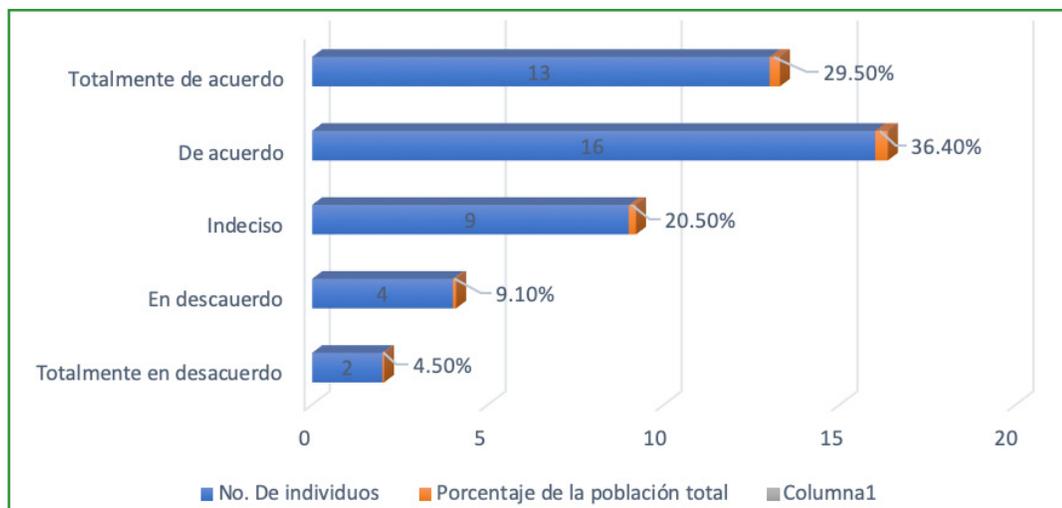


Figura 1. Dominio de las herramientas web 2.0

Fuente: elaboración propia.

Con el objeto de triangular los resultados, se preguntó en el grupo focal qué herramientas de la web 2.0 utilizan. Con dicha pregunta se pudo constatar que los profesores conocen las herramientas y sus aplicaciones en la enseñanza, tal como puede verse en las siguientes declaraciones:

Yo uso Kahhot, Padlet, Quizlet, Youtube, utilizo aplicaciones con muchos juegos que van desde juegos de gramática a puzzles, infografías, etc., ¡muchos! (Participante 3)

Creo que muchos de nosotros utilizamos páginas como Teachhis, Quizlet ... pero así como se le da un presupuesto a la UAAL [Unidad de Auto Aprendizaje de Lenguas] y a las bibliotecas y todo lo virtual, en el PALE también se debería tener un presupuesto para adquirir ese tipo de cosas sin que nosotros lo tengamos que pagar. (Participante 5)

Hay un *software* que me gusta mucho, se llama Smrt, pero no lo podemos usar porque tiene una licencia de 30 días y después de eso ya no la puedes utilizar. Entonces estaría padre tener una licencia para utilizar esa herramienta en PALE porque tienes muchas actividades. También Quizlet, Socrative... Sí nos gustaría contar con más recursos. (Participante 2)

De acuerdo con las declaraciones, los profesores conocen las herramientas, pero se ven limitados en su uso, debido a que muchas de ellas son de paga; en ese sentido, consideran que hace falta apoyo de parte de la institución para asignar un presupuesto y adquirirlas, tal como sucede en otras instituciones particulares.

Una de las preguntas asociadas al uso de herramientas de la web 2.0 es el uso del Internet. A este respecto se incluyó el ítem “Uso el Internet como apoyo a la docencia”, sobre el cual 36.40% contestó De acuerdo, 11.40%, Totalmente de acuerdo, que forman casi 50% del profesorado, mientras que 22.70% manifestó estar En desacuerdo; esto significa que hay un sector importante del profesorado que está al tanto de las tecnologías, que se capacita para su uso, y las integra a la enseñanza, pero también hay un sector, cercano a 23%, que es más tradicional, y utiliza materiales como el libro o dinámicas presenciales para apoyar su enseñanza.

Por otro lado, en el CUCEA y en el PALE se ha impulsado el uso de la plataforma de acceso abierto Moodle, que contiene recursos y actividades que permiten la construcción de ambientes de aprendizaje, y que favorece la flexibilización de la enseñanza. Por ello, un ítem que se integró fue: “Identifico las herramientas utilizadas en la plataforma Moodle como apoyo al programa PALE”. A esta pregunta, 34.10% contestó Totalmente de acuerdo,

27.30%, De acuerdo, y 20.5%, Indeciso. En este sentido, hay un conocimiento de la plataforma Moodle y de sus herramientas.

Con el objeto de contrastar los resultados, se hizo la pregunta a los profesores sobre qué herramientas utilizaban. Los profesores declararon utilizar los *quizzes*, el buzón de tareas, ejercicios de reforzamiento, la mensajería como medio de comunicación, entre otras. Sin embargo, los profesores también mencionan algunos problemas relacionados con el uso de la plataforma, como su poca capacidad de almacenamiento y el retraso en la accesibilidad. Así lo comentan algunos profesores:

Moodle en PALE, se utiliza como un refuerzo de las clases ... nosotros como maestros la usamos como una herramienta extra. (Participante 7)

Es una herramienta extra ... yo de cierta forma la considero como el espacio para tarea. Aparte de eso, yo asigno otras actividades ... y es eso como un repaso principal para practicar lo que vimos en clase y prepararnos para los *quizzes*. (Participante 6)

De esta manera puede constatarse que los profesores tienen un dominio de esta herramienta, pero nuevamente existe un sector, cercano a 21%, que no hace uso de ella.

En relación al rubro sobre Conocimiento y aplicación de la didáctica en la enseñanza del inglés, 50% de los profesores considera que posee conocimiento en el campo de la didáctica que enriquece sus prácticas docentes y el aprendizaje del alumnado. Otro 34% coincide en que sus competencias docentes dentro de la didáctica de la enseñanza del inglés son eficientes. Sólo 7 de los 44 profesores, el 15%, consideran que sus competencias didácticas en la enseñanza del inglés no son satisfactorias (Ver Figura 2).

Además, se les preguntó a los profesores si habían aprendido o si habían sido capacitados para utilizar de manera didáctica las herramientas tecnológicas. De los participantes, 38.6% estuvo Totalmente de acuerdo, 43.2%, De acuerdo, 13.6%, Indeciso y 4.50%, Totalmente en desacuerdo.

En síntesis, los profesores manifiestan tener un buen dominio de las herramientas básicas de Office, así como otras herramientas más interactivas como son la web 2.0, la plataforma Moodle y el uso de aplicaciones libres en Internet. Los docentes identifican herramientas especializadas en su campo, su utilidad, las diferencias entre el servicio gratuito y el de paga, así como las limitaciones de la plataforma Moodle, lo que los convierte en conocedores de las TIC aplicables a su campo. Además, se perciben con un buen dominio y aplicación de la didáctica a su campo disciplinar y con conocimientos didácticos sobre las herramientas tecnológicas.

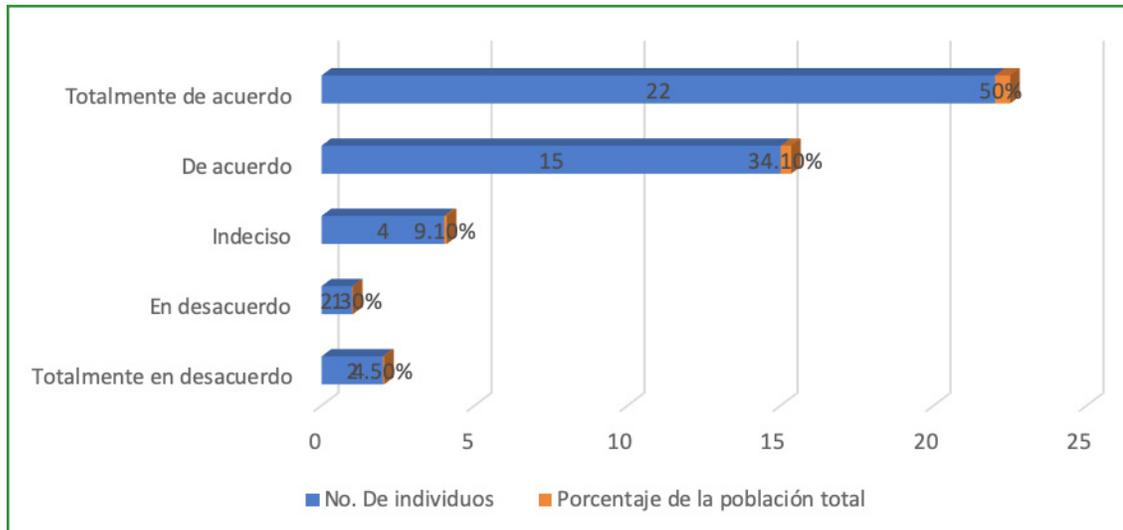


Figura 2. Conocimiento y aplicación de la didáctica en la enseñanza del inglés

Fuente: elaboración propia.

2.2. Barreras atribuibles a la institución

En esta sección se recuperan las percepciones del docente sobre cuál o cuáles son las barreras externas o atribuibles a la institución que obstaculizan la integración de las TIC a las aulas. En esta segunda sección del cuestionario, se utilizó una escala del 1 al 5, donde 1 era No se ha iniciado, 2 Incipiente, 3 En desarrollo, 4 Establecido y 5 Consolidado. De acuerdo con esta escala se encontraron los siguientes resultados:

Una de las barreras reportadas por la literatura es la infraestructura tecnológica; ésta se refiere a la dotación de redes, Internet, equipo de cómputo, etc. En relación con ello, sólo 29.5% profesores reconocen que existe una buena infraestructura y habilitación tecnológica; 45.5% contestó En desarrollo, y 22.7% lo consideró Incipiente.

Para profundizar en estas respuestas, se preguntó a los profesores sobre la capacidad de infraestructura en el PALE. Los profesores declararon que se tenía una buena infraestructura hace unos años, pero el PALE ha ido creciendo, y con ello el número de profesores, por lo que la cantidad de equipo resulta insuficiente para todo el programa:

La verdad yo decidí traer mi propia computadora y a su vez bocinas porque hay veces que tenemos que compartir bocinas ... Y de aquí a que conseguimos las bocinas, es

muchísima pérdida de tiempo. Y pues sabía que esto iba a prolongarse y esto no se iba a solucionar pronto por la cantidad de maestros que somos. (Participante 1)

Otro de los obstáculos identificados es la baja calidad de los servicios de Internet (Figura 3). En este punto hay datos contrastantes: 45.5% de los profesores lo califican de Incipiente, y 31.8% de Establecido. Para profundizar en estas respuestas, se preguntó a los profesores sobre este servicio: los docentes declararon que hay diferencias en la calidad de Internet, su alcance depende en gran medida del salón donde se hace uso de él; existen algunos edificios que tienen mejor conexión que otros. Otro factor desfavorable es la red de WiFi; dado el gran número de estudiantes que hay en el centro universitario, la red es lenta y no todos pueden conectarse; así, el uso de aplicaciones como Kahoot es, a veces, muy difícil, si no imposible de realizar.

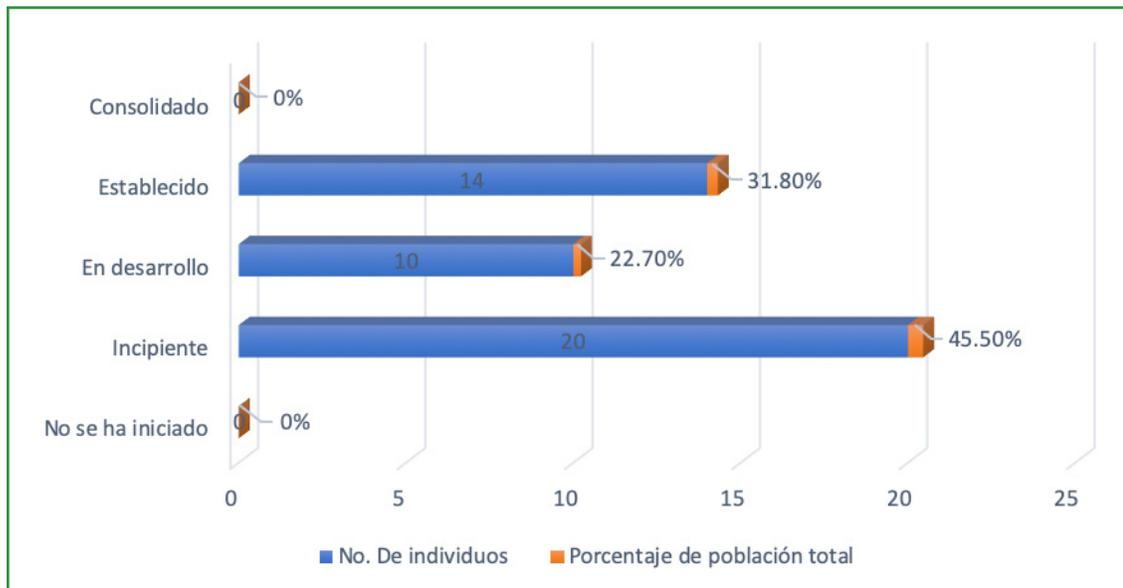


Figura 3. Calidad de los servicios de Internet

Fuente: elaboración propia.

Otro ítem que se incluyó en el cuestionario fue la Incorporación de *software* especializado; esto tiene su origen en la diversidad de plataformas, recursos tecnológicos y material didáctico especializados que existen en este campo profesional. A este respecto, y tal como

puede verse en la Figura 4, casi 60% lo considera En desarrollo y 22.7%, Incipiente. El PALE cuenta con la plataforma Moodle y la Cambridge (esta última proporcionada por la editorial), ambas sirven de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje; también se tiene la Unidad de Auto Aprendizaje de Lenguas (UAAL), “un espacio físico que se ofrece en el CUCEA, el cual cuenta con tecnología y materiales apropiados para aprender uno o varios idiomas en la modalidad de autoaprendizaje” (CUCEA, 2021b).

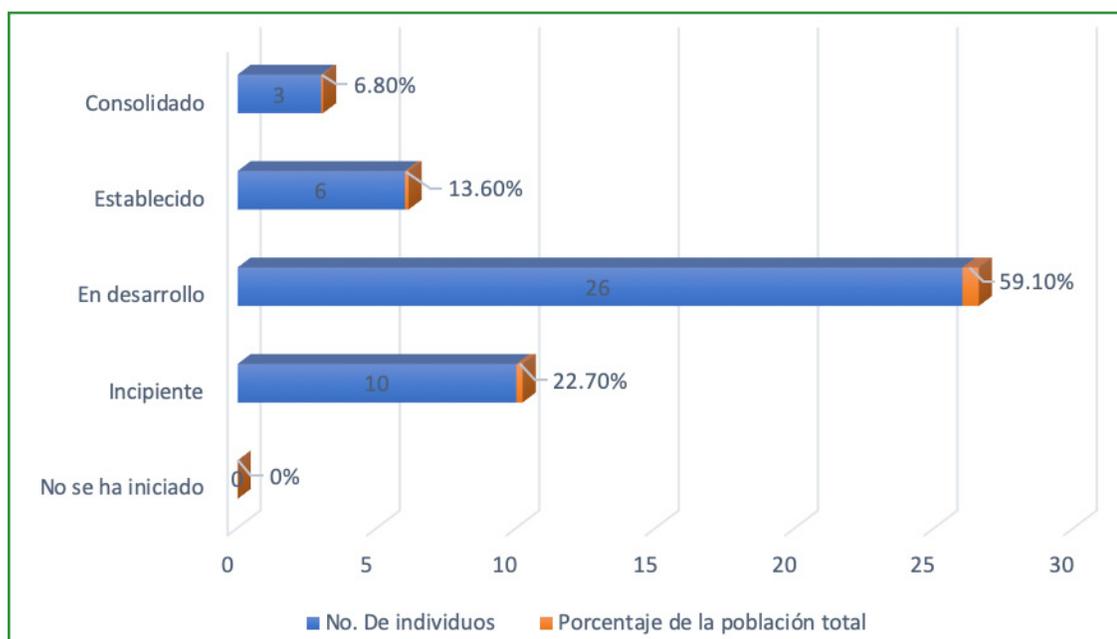


Figura 4. Incorporación de *software* especializado

Fuente: elaboración propia.

En la UAAL los usuarios tienen acceso a diversos materiales didácticos y medios tecnológicos enfocados en la adquisición de lenguas extranjeras. De acuerdo con la página oficial, cuenta con:

76 computadoras para la utilización de los materiales multimedia y para la práctica de idiomas en sitios web. Del mismo modo, para los materiales de audio y vídeo se dispone de 19 estaciones equipadas con televisión y reproductores de CD, DVD, VHS y multimedia. (CUCEA, 2021b)

De acuerdo con lo anterior, podría pensarse que sí existen recursos de *software* especializado, sin embargo, los profesores manifiestan que existe poca capacitación sobre estos programas:

Yo apenas tengo un semestre, y vacaciones, trabajando aquí en el programa. Cuando inicié sí se me dio una pequeña inducción en UAAL. Esto fue a través de unas presentaciones de Power Point. Entonces sí se habló un poquito [de] cómo se lleva a cabo el programa, sobre las horas UAAL, qué es Moodle. Sí fue mucha información, sí fue muy rápida y pues anoté todo lo que pude (Participante 9).

Además, si bien existen diversos recursos y *softwares* tecnológicos, los profesores señalan que el catálogo de materiales se centra principalmente en el uso autogestivo de los estudiantes y no como apoyo a sus prácticas docentes, esto mismo sucede con la plataforma Cambridge y la UAAL.

En la UAAL los alumnos tiene juegos con los que pueden practicar su inglés. De hecho los alumnos van en grupos de 3 o 4 para jugar con juegos de mesa. Además tienen libros y computadoras. (Participante 9)

Aparte de todo el material físico, los alumnos tienen otros recursos digitales como el *Rosetta Stone*, y otros que se encuentran en las computadoras. (Participante 5)

De acuerdo con lo anterior, sí existen recursos de *software* especializado en el aprendizaje del inglés, pero no están disponibles para los docentes, se utilizan en el centro de autoaprendizaje, por lo que no pueden contarse como materiales didácticos para la enseñanza.

Otro obstáculo reportado por la literatura es la calidad de los servicios técnicos de apoyo a la docencia. A este respecto, 17 profesores, equivalente a 38.6%, declararon que el servicio estaba En desarrollo, y 13, o 29.5%, en Incipiente. Los profesores, en el *focus group*, se quejaron de que la CTA, que presta servicios de apoyo en el centro universitario, no es muy eficiente, así lo dice un participante:

Sí existe un departamento que se encarga de solucionar estos problemas (computador o proyector) pero no se solucionan inmediatamente. En comparación a otras instituciones donde he trabajado, en donde se cuenta con teléfonos y cabinas para tú marcar un número y que vengan inmediatamente ... eso no lo tenemos aquí! (Participante 3)

De esta manera, si bien existen servicios técnicos de apoyo en el centro universitario, dado el elevado número de aulas y programas que atender el servicio es lento e ineficiente, lo cual provoca molestia entre los profesores.

Como complemento a la anterior pregunta, también se indagó qué tanto conocían los profesores la estructura organizacional de la CTA y qué servicios otorgaba; no parece haber un conocimiento cierto de los servicios de esta dependencia por parte del profesorado. En la entrevista focal los profesores declararon no conocerla muy bien:

Así como muy superficialmente porque sé que sacan copias, además me voy enterando de que tienen impresiones ... y que si tienes algún problema con tu cuenta de MOODLE o tu credencial puedes ir ahí. (Participante 4)

Además ... también tenemos el servicio de limpieza de USBs, de arreglo de tu computadora, instalación de *software*, la cual es una prestación gratis tanto ... para alumnos como para maestros. (Participante 5)

Algunos profesores se enteraron, en el propio grupo focal, de las funciones que tenía la CTA, lo cual resulta significativo para esta investigación.

Otra barrera es la falta de formación y capacitación en materia de TIC. Sobre este ítem, 36.40% de los profesores calificó esta acción institucional como En desarrollo, y 40.90%, Incipiente (Figura 5). Para indagar más acerca de este obstáculo, se preguntó a los participantes qué les parecía la capacitación ofrecida por el PALE. Los profesores manifiestan que sí se ofrecen cursos, pero que muchas veces el horario no es compatible con sus tiempos, y los contenidos tampoco se ajustan a sus intereses. En muchos casos los programas que se ofertan son repetitivos y no ofrecen nada nuevo, especialmente a los que ya tienen cierta antigüedad. Así lo manifiesta un participante:

En lo personal si estás invirtiendo tu tiempo sería como para aprender algo nuevo; algo que me aporte a mi práctica y que sea significativo. (Participante 4)

Hablando de FIID (Feria Internacional de Idiomas), yo recuerdo que hace años me ayudaba muchísimo más, y hoy en día siento como si fuera repetitivo ... No sé si sea también que yo me estaba iniciando en la docencia o si realmente sea que hoy en día los que presentan no dan temas tan padres y actualizados, ... pero FIID, de cierta forma, sí ha sido útil en la mejora de mi labor docente. (Participante 8)

Por otra parte, los profesores que trabajan en varias instituciones a la vez, manifiestan que en otros espacios como el Programa de Lenguas Extranjeras (PROULEX), por ejemplo, se ha utilizado la capacitación entre pares como medio para mejorar las prácticas educativas y ha sido muy provechoso; pero este tipo de acciones no se han implementado aún en el PALE.

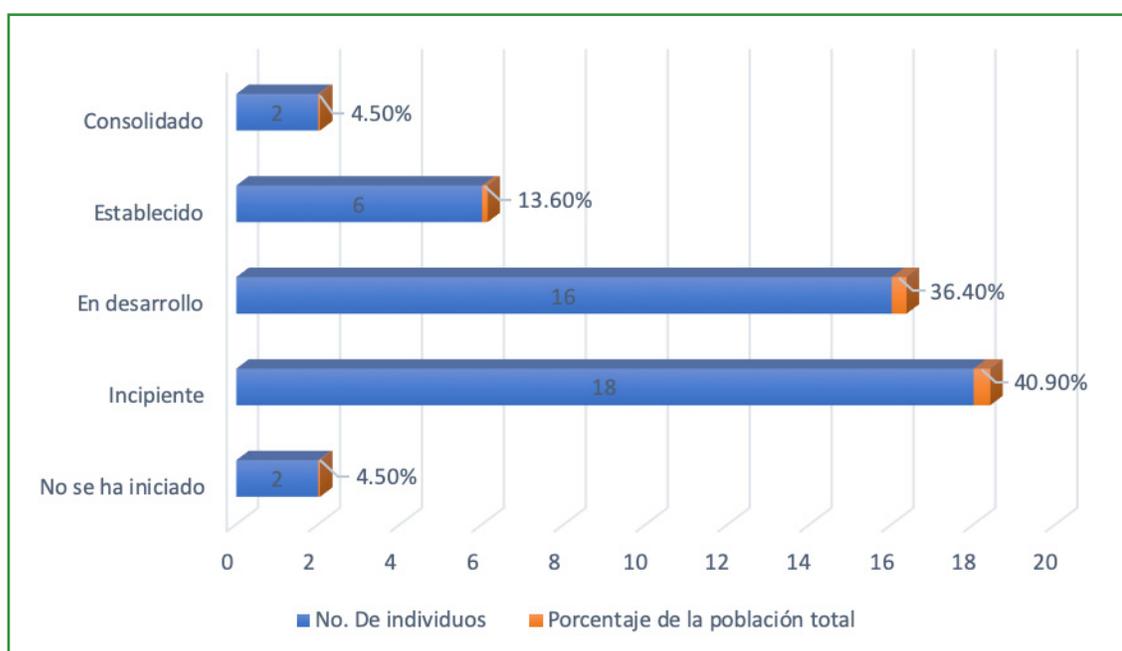


Figura 5. Formación y capacitación en TIC

Fuente: elaboración propia.

Además, de acuerdo con las declaraciones de los profesores, sí hay capacitación de los docentes a través de otros programas, como *Teaching Knowledge Test* y *English for Speakers of Other Languages*, en donde les hacen condonaciones y ofertas en certificaciones. Sin embargo, los profesores comentan que dichas certificaciones y cursos por parte del *Foreign Languages Institutional Program* no se promocionan adecuadamente y, por ello, muchos profesores no se enteran de las mismas.

Una última barrera reportada en la literatura es la falta de estímulos a las prácticas pedagógicas con TIC; por ello deben promoverse las acciones institucionales para recono-

cer e incentivar el uso de las TIC. Sobre este ítem, 36.40% evalúa que No se ha iniciado, 25% declaró que era Incipiente y 34.10%, En desarrollo (Figura 6). Los profesores comentaron en el *focus group* que no existen incentivos para reconocer las buenas prácticas mediadas por TIC.

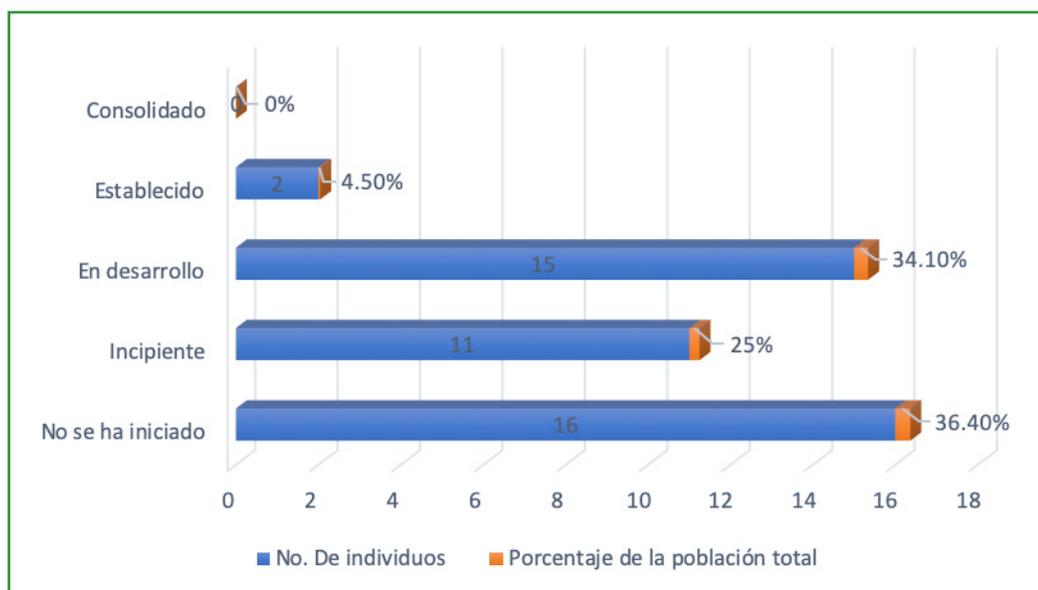


Figura 6. Estímulo a las prácticas pedagógicas con TIC

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, con respecto a esta segunda sección, los profesores identifican en las barreras institucionales algunos de los obstáculos principales para integrar las TIC a la enseñanza; señalan que si bien es cierto que existe infraestructura, ésta no es suficiente para cubrir las necesidades de un profesorado en expansión, tampoco el servicio de Internet es óptimo, máxime cuando se requiere trabajar en red para hacer uso de algunas aplicaciones por celular. Además, los profesores reportan que sí hay capacitación y formación, pero que ésta no se ajusta a los tiempos y necesidades del profesorado. Pero la peor evaluación es para la falta de estímulos a la integración de las TIC, lo cual, declaran, impide reconocer las buenas prácticas e invisibiliza a los profesores que se actualizan y que promueven enseñanzas menos tradicionales.

2.3. Barreras atribuibles al profesorado

En esta sección se examinan las percepciones internas del profesorado sobre las TIC, es decir, las ideas o percepciones atribuibles al profesorado que pueden obstaculizar la integración de las TIC a las aulas. En este rubro se preguntó cuál es el interés de los profesores en las TIC; de acuerdo con las respuestas, 36.40% lo calificó de Consolidado, 34.10%, de Establecido y 15.90%, En desarrollo. Lo anterior significa que una mayoría de profesores está interesada en el uso de las TIC para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la parte cualitativa, los profesores reconocen que los estudiantes utilizan las TIC y que pueden ser una excelente vía para apoyar el aprendizaje del idioma; sin embargo, también saben que no todos los profesores las utilizan para la enseñanza, como lo manifiestan algunos participantes:

A veces usamos la computadora, el Internet ... pero ¿cómo hacer para que esas TIC se conviertan en TAC [Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento]? ... Es decir, por ejemplo, ¿cómo el uso del celular puede desarrollar habilidades de aprendizaje? (Participante 5)

Creo que las TIC ayudan a apropiarse mejor el conocimiento de nuestro *target*, que son estos alumnos que generacionalmente tienen las TIC como una extensión. Ya no como un recurso o como un apoyo, sino como algo en lo que ellos están involucrados todos los días. (Participante 4)

Además del interés hacia las TIC, es importante la actitud del profesorado ante las mismas. En ese sentido se preguntó al profesorado en una escala de No se ha iniciado a Consolidado, cuál era su percepción sobre el papel de las tecnologías en la docencia. Así No se ha iniciado considera que las TIC no aportan nada al proceso de aprendizaje y el Consolidado, considera que las TIC son útiles, que las utiliza en su práctica cotidiana y promueve su uso entre sus compañeros. En ese sentido, 31.80% las califica de Consolidadas, 31.80%, Establecidas y 25%, En desarrollo (Figura 7). De esta forma puede concluirse que los profesores son apasionados de las TIC, y las utilizan cotidianamente dentro de sus prácticas; los profesores conciben las TIC como un facilitador del aprendizaje del inglés, pero no como un elemento determinante para el aprendizaje del alumno:

Sí es posible desarrollar el mismo nivel de habilidades sin las TIC, sin embargo, es más difícil de alcanzar. Justamente por esta apropiación de la tecnología que las nuevas generaciones tienen, sin las TIC sería más difícil para nosotros los maestros. (Participante 4)

Por ejemplo, yo tengo un par de compañeros que no usan la tecnología y sí cumplen con los objetivos, pero sí batallan más. Esto se debe a que las clases son presenciales y sus materiales son el clásico papel y lápiz. Si los maestros aprendiéramos a explotar más las TIC, podríamos formar alumnos más independientes ... con las TIC ellos exploran y pueden encontrar muchos materiales y herramientas. (Participante 1)

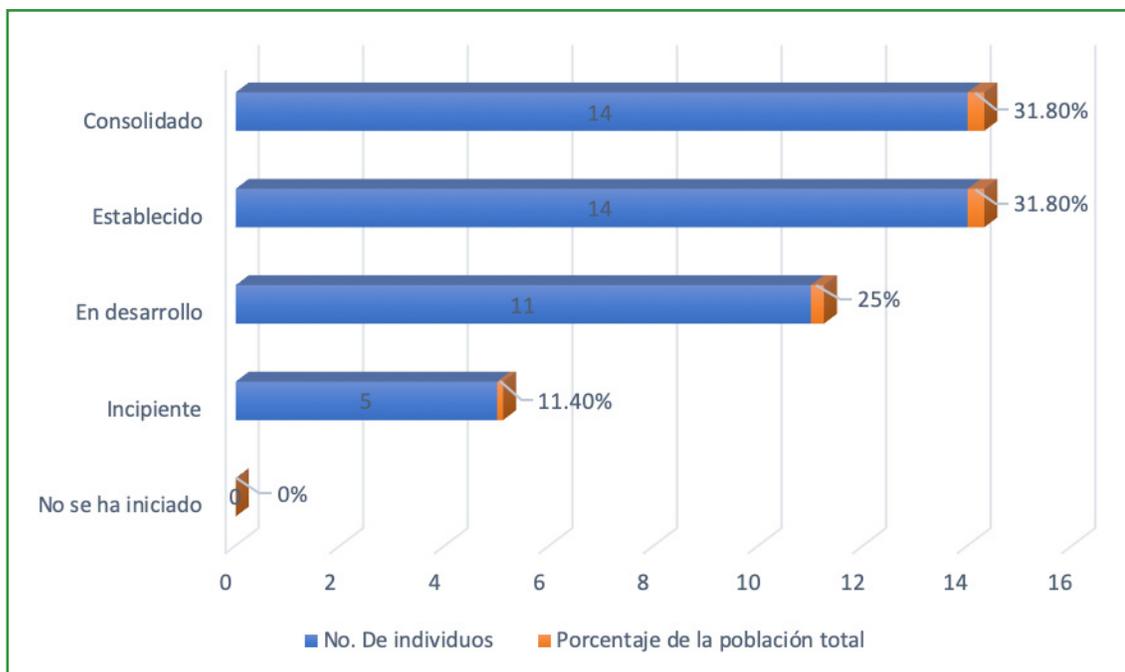


Figura 7. Actitud del profesorado ante las TIC

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la falta de tiempo como barrera: 36.40% la califica de Establecido, es decir, comentan que tienen mucho trabajo, pero una gran parte del trabajo la realizan con tecnologías, conocen y ponen en marcha estrategias que permiten utilizar el tiempo de manera eficaz; 29.50%, En desarrollo, es decir, declaran que tienen mucho trabajo pero se

organizan, dedican tiempo a la capacitación, a la planeación de actividades, sienten que invierten correctamente su tiempo, y 22.70%, Incipiente, es decir, declaran que la institución los carga de trabajo, cuentan con poco espacio de tiempo, pero les gustaría tener mayor flexibilidad de horario para iniciarse en las TIC.

En el grupo focal, los profesores consideran que, a pesar de sus actividades docentes y administrativas, sí cuentan y dedican tiempo para planear actividades mediadas por TIC, capacitarse, entre otros puntos. Así lo confirman también las declaraciones de los profesores:

Yo creo que la capacitación debería ser dada dependiendo de la actualización en temas de TIC porque yo todavía estoy en lo de antes (temas desactualizados). Lo que pasa es que cada vez hay muchas más cosas nuevas. Entonces, tener una capacitación básica al menos sobre lo nuevo que está pasando dentro de las TIC para no estar fuera de contexto. Tal vez cada semestre para estar al tanto de los avances tecnológicos. (Participante 5)

En términos generales sobre esta sección, y en relación con las percepciones de los profesores, éstos reconocen tener interés y contar con actitudes positivas hacia las TIC, lo cual se reporta en el tiempo que dedican a su formación y a la planeación para la integración de las mismas al aula.

3. Discusión y conclusiones

México, a pesar de la cercanía con Estados Unidos y de la firma de tratados de libre comercio, muestra un nivel bajo de inglés; el gobierno se ha preocupado por ello, y recientemente se han diseñado e implementado políticas para hacer obligatorio el aprendizaje de este idioma.

En el CUCEA, como en el resto del país, se ha incorporado la enseñanza del inglés; sin embargo, de acuerdo con la problemática detectada, sólo 26% de los estudiantes del PALE obtiene un nivel equivalente a B1 una vez concluidos los estudios. Este indicador es muy bajo y requiere ser fortalecido, por ello es importante realizar estudios que permitan identificar la problemática y cómo mejorarla. El estudio de las barreras para la integración de las TIC a la enseñanza, constituye una vía para identificar este problema.

De acuerdo con los hallazgos de este estudio, se identifica que los profesores del PALE cuentan con un buen dominio de las TIC; esto ha quedado evidenciado por el conoci-

miento que tienen de las mismas, por la alusión a su uso en sus prácticas educativas. En este sentido, se concuerda con la literatura internacional, respecto a que los profesores de inglés tienen un buen dominio de las herramientas tecnológicas (Ban & Summers, 2010; Martínez-Moreno et al., 2019). Cabe recalcar que este conocimiento de las herramientas incluye el dominio de *software* especializado en la enseñanza: Kahoot, Padlet, Quizzlet, así como de *software* especializado en la enseñanza del inglés: Teachthis, Smrt.

Por otro lado, y a diferencia de otros estudios (Padilla, Moreno & Bravo, 2015; Padilla, Moreno & Hernández, 2015), los docentes perciben que la carencia de *software* especializado representa un obstáculo para mejorar la enseñanza. Algunos profesores reportan trabajar en otros planteles privados en los que sí se adquieren licencias o se otorgan apoyos a los docentes para el uso de estas herramientas, en cambio, en las escuelas públicas se carece de estos recursos didácticos.

Si bien el CUCEA ha venido invirtiendo en infraestructura tecnológica, los docentes del PALE reconocen insuficiencias en la misma: baja calidad de los servicios de Internet, falta de servicios de apoyo a la docencia, así como el atraso en el estímulo a las prácticas pedagógicas con TIC, esto en coincidencia con estudios sobre las barreras tecnológicas (Barrantes et al., 2011; Padilla, Moreno & Hernández, 2015; Ramírez et al., 2012). Además, los profesores mencionan una capacitación repetitiva, no actualizada e incompatible con los horarios del profesorado, que concuerda con los hallazgos reportados en el estudio sobre los obstáculos con TIC (Barrantes et al., 2011).

Sin embargo, y a diferencia de las tendencias en los estudios de obstáculos, los profesores del PALE reportan el uso de las plataformas tecnológicas. Una mayoría conoce este tipo de herramientas, las utilizan como recurso adicional y las integran como recursos a la enseñanza. En contraste, otro estudio del mismo centro universitario sobre los obstáculos en relación con el uso de las TIC, reporta que los profesores del CUCEA declararon no utilizar la plataforma tecnológica (Padilla, Moreno & Hernández, 2015).

En relación con las actitudes hacia las TIC, los profesores del PALE reconocen que las tecnologías son importantes para mejorar la enseñanza del inglés, pero identifican que los docentes no se encuentran en el mismo nivel de apropiación que los estudiantes, por lo que es necesario mejorar la capacitación para hacer frente a este rezago. Por su parte, el estudio de Padilla, Moreno & Hernández (2015) reporta que los profesores del CUCEA se autoperciben como sensibles y entusiastas a la integración de las TIC a la enseñanza, pero consideran como obstáculos principales la falta de políticas adecuadas por parte de la institución.

Por todo lo anterior, se puede documentar que los profesores de PALE tienen ciertas percepciones de los obstáculos a la enseñanza del inglés. Estas percepciones contrastan

con las reportadas por otros estudios hechos sobre los obstáculos percibidos del profesorado en CUCEA, y documentan que muy probablemente la integración de las TIC esta asociada a grupos disciplinares, más que a una homogeneidad uniforme (Padilla, Moreno & Bravo, 2015; Padila, Moreno & Hernández, 2015).

Las recomendaciones que podemos hacer para mejorar la integración de las TIC a la enseñanza del idioma inglés en el PALE incluyen: mejorar la calidad del Internet, los servicios técnicos de apoyo, y contar con tecnología suficiente. Las tecnologías pueden aumentar la motivación en el aula, diversificar las actividades de enseñanza e incluir dinámicas atractivas para los estudiantes, que son elementos necesarios para una enseñanza y aprendizaje significativos (Zabala, 2012). Además, la tecnología puede ampliar la experiencia del aula; al utilizar plataformas tecnológicas o recursos de Internet, el estudiantado puede practicar de manera independiente e invertir tiempo en su formación.

Otras de las recomendaciones es mejorar la capacitación docente; es posible y recomendable utilizar tecnología para crear cursos a distancia, así los profesores pueden eliminar las limitaciones de horarios y dedicar tiempo a su formación en formatos más flexibles, adaptables a sus propios ritmos. Si bien los profesores se perciben con un buen dominio didáctico en su disciplina, es necesaria una actualización constante, que permita una mejora en el desempeño docente.

También es recomendable generar políticas de reconocimiento de las buenas prácticas; realizar congresos de buenas prácticas siempre es estimulante para el profesor, permite dar a conocer y replicar qué hacemos y cómo lo hacemos.

Si bien los resultados están basados en un solo caso, creemos que es posible encontrar entornos y contextos similares en la enseñanza del inglés; nos referimos a contextos donde se encuentren exiguos resultados en el nivel de inglés y una necesidad apremiante de que se afiancen y alcancen estas competencias por parte del estudiantado; por tanto, estas conclusiones podrían ser de apoyo al reconocimiento de problemáticas similares y a la inclusión de soluciones pertinentes.

Como alcances y limitaciones podemos decir que esta investigación recupera las perspectivas exclusivamente del profesorado, por lo que se recomienda hacer otras investigaciones que tomen en cuenta los puntos de vista de los estudiantes y/o de los coordinadores o *staff*. Además, la investigación se centra en el PALE, por lo que se recomienda realizar otras investigaciones de otras instituciones o programas que oferten programas de enseñanza del inglés; tal es el caso del PROULEX, el cual se ofrece en el CUCEA y en toda la UdeG. Sería interesante contar con investigaciones de este tipo sobre el estudiantado y el profesorado, u otros programas, inclusive del sector privado.

Lista de referencias:

- Al-Marroof, R., Alshurideh, M., Salloum, S., AlHamad, A., & Gaber, T. (2021). Acceptance of Google Meet during the Spread of Coronavirus by Arab University Students. *Informatics*, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.3390/informatics8020024>
- Arteaga, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Apertura*, 3(2), 72-79. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/206>
- Ban, R., & Summers, R. (2010). Using Web 2.0 Tools for English as a Foreign Language Teacher Reflective Practice. *MEXTESOL Journal*, 34(2), 113-122. http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=53
- Barrantes, G., Casas, L., & Luengo, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las tic por los profesores de infantil y primaria en Extremadura. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 83-94. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61452>
- Cambridge English. (2022). *B1 Preliminary*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/preliminary/>
- Cambridge University Press. (2022). Percepción. En *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/us/>
- Carranza, M., Gómez, M., & Islas, C. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 10(2), 50-63. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391>
- Carrier, M. (2018). En busca del cambio sistémico: cómo mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza del inglés en escuelas públicas en América Latina. En J. Hernández-Fernández, & J. Rojas (Eds.), *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching* (pp. 188-204). British Council, CIDE. https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/rpd_publication.pdf
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (2021a). *Plan de Desarrollo CUCEA 2019-2025, Visión 2030*. Universidad de Guadalajara. http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/documentos/adjuntos_pagina/plan_de_desarrollo_cucea_2019-2025_vision_2030.pdf
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (2021b). *Auto Aprendizaje de Lenguas*. Universidad de Guadalajara. <https://www.cucea.udg.mx/es/coordinaciones-y-programas/coordinacion-de-servicios-academicos/programa-lenguas-extranjeras/Auto-Aprendizaje-de-Idiomas>

- Cornella, A. (1999). El concepto de infoestructura. *Profesional de la información*, 8(1-2). http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/1999/enero/el_concepto_de_infoestructura.html
- Cortés, S., Vargas, T., & Neira, J. (2017). Uso de las TIC en la práctica pedagógica. *Tecnología Investigación y Academia*, 5(1), 46-56. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/11128>
- Creswell, J. (2009). *Diseño de Investigación cualitativa, cuantitativa y métodos mixtos. Aproximaciones* [Trad. s/n] [Sexta edición]. Sage Publications. (Obra original publicada en 2009).
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El diálogo. Liderazgo para las Américas. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana. <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Capitulos-Dussel/DusselyQuevedo6toForo.pdf?ver=2013-10-02-144121-563>
- Education First. (2021). *English Proficiency Index*. <https://www.ef.com.mx/epi/downloads/>
- Edwards, M., & López, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 369-383. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-DO808220369A>
- Fakhruddin, A. (2018). Using Google Meet In Teaching Speaking. *Journal of English Language Learning (JELL)*, 2(2), 43-46. <http://jurnal.unma.ac.id/index.php/JELL/article/view/2220>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata, Paideia.
- Hernández-Fernández, J., & Rojas, J. (2018). La importancia del inglés como segunda lengua en América Latina. En J. Hernández-Fernández, & J. Rojas (Eds.), *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and systemic improvement in quality English language teaching* (pp. 166-187). British Council, CIDE. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/rpd_publication.pdf
- Hernández, H., & Bautista, S. (2017). Las TIC en el sistema Educativo Mexicano. *CTES*, 4(7), 1-13. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/656>
- Instituto Politécnico Nacional. (2011). Lineamientos para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el Instituto Politécnico Nacional. *Gaceta Politécnica*, 14(901), 1-8. <https://www.ipn.mx/assets/files/dfle/docs/Lineamientos.pdf>

- López, M. (2007). Uso de las TIC en la Educación Superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7, 63-81. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1210>
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Revista Opción*, 33(83), 252-277. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23116>
- Martínez-Moreno, P., Vergara-Camacho, J., & Kim, M. (2019). Uso de las TIC's en el Aprendizaje del Inglés. *Vincula Téctica EFAN*, 5(2), 1508-1516. http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/vinculategica_5_2/A.61%20Uso%20de%20las%20TICS.pdf
- Ministerio de Educación de España. (2011). *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Gobierno de España. <https://www.campuseducacion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf>
- Padilla, L. (2021). *Informe de actividades 2020-2021*. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. <https://informe-2020-2021.cucea.udg.mx/#>
- Padilla, S., Moreno, C., & Bravo, T. (2015). Factors generating barriers to the integration process of ICTs in higher education institutions: Case study in an education center of the University of Guadalajara. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(3), 39-52. http://www.itdl.org/Journal/Mar_15/Mar15.pdf
- Padilla, S., Moreno, C., & Hernández, R. (2015). Barreras para la integración de buenas prácticas con TIC. Estudio de caso. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 80-90. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1044>
- Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, XIX(38), 147-155. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>
- Ramírez, R. (2021). *Uso del Google Meet y el proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Humanidades, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57551>
- Rico, C. (2017). *La ayuda de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio de la Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/21568>
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google

- Meet. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés: Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- Tejedor, F., & García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, 64(233), 21-44. <https://revistadepedagogia.org/lxiv/no-233/competencias-de-los-profesores-para-el-uso-de-las-tic-en-la-ensenanza-analisis-de-sus-conocimientos-y-actitudes/101400002417/>
- Universidad de Guadalajara. (2015). *Diagnóstico de la enseñanza del inglés en la Universidad de Guadalajara*. https://issuu.com/flipudg/docs/version_25_nov_2015_politica_de_len
- Xirau, R. (1995). *Introducción a la Historia de la Filosofía* (12ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zabala, A. (2012). *La práctica educativa* (6ª reimpresión). Cómo enseñar. Colofón Graó.