

DOMINIO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LOS PROFESORES DEL SUAYED FFYL UNAM

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México

ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Zaira Navarrete Cazales

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El Proyecto de Investigación IN-RN 403813 incluye una línea cuyo objetivo es la elaboración de un estado del conocimiento de corte comparativo sobre los procesos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente en la División SUAyED/FFyL. La pregunta de investigación formulada es la siguiente: respecto del manejo de las TIC, ¿hay diferencias sustantivas tanto en la formación como en la práctica docente entre los profesores de las diversas Licenciaturas de esta División? En la hipótesis argumentamos que si bien las propuestas de formación y actualización docentes de los profesores de la citada División han correspondido con los requerimientos institucionales en diferentes momentos del desarrollo institucional, aún prevalece una preparación insuficiente en cuanto al manejo de las TIC. El objeto de estudio comprende dos aspectos: a) el análisis sobre la formación de los docentes para el manejo de las TIC; y, b) la utilización de dicho recurso en la práctica docente cotidiana. Las categorías de análisis son: virtualización de la educación e internacionalización de la educación superior en México. Para el desarrollo de la investigación aludida, se consideraron la contextualización sociohistórica, el análisis comparativo intrasistema y la aplicación de encuestas y entrevistas.

Palabras clave: Práctica docente, TIC, modalidades no presenciales, comparación intrasistema, virtualización de la educación superior.

ICT skills in higher education. SUAyED FFyL UNAM teachers

Abstract

Research Project 403 813 IN-RN includes a line aimed to develop a comparative state of knowledge about information and communications technology (ICT) incorporation in teaching at the Division SUAyED / FFyL. Our research question is: regarding the management of ICT, are there substantial differences in both training and teaching practice between teachers in various majors of this Division? In the hypothesis we argue that while proposals for training and updating teachers teachers of that Division corresponded with institutional requirements at different times of institutional development, insufficient preparation still prevails in the management of ICT. The object of study is twofold: a) the analysis of teacher training for ICT skills; and, b) the use of such resources in daily teaching practice. The categories of analysis are: virtualization education and internationalization of higher education in Mexico. For the development of the aforementioned research, socio-historical contextualization,

intrasystem comparative analysis and conducting surveys and interviews they were considered.

Keywords: Teaching practice, ICT, non-contact methods, intra comparison, virtualization of higher education.

Introducción

En el contexto de la globalización como tendencia económica mundial y a partir de la llamada “tercera revolución tecnológica”, el mundo ha sido testigo de cambios vertiginosos encaminados hacia la construcción de la "sociedad informatizada". Desde esta perspectiva, hablar de una cultura posmoderna, la realidad virtual, el ciberespacio, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), obliga a revisar algunos de los argumentos que analizan bajo diferentes lógicas esta visión compleja del actual panorama, particularmente sobre la formación, profesionalización y desempeño de docentes de nivel superior en México, ante los retos que enfrentan los procesos educativos y dada la crisis de los saberes así como la emergencia de nuevos conocimientos y demandas al inicio del nuevo milenio (Rojas y Navarrete, 2013).

Con base en lo anterior, consideramos que la condición formativa y de desempeño del profesorado no puede reducirse solamente a aspectos técnicos sin correr el riesgo de confinar la docencia a una actividad mecánica. Sin embargo, no podemos obviar la importancia de la incorporación y el manejo didáctico de las TIC en la práctica educativa. Actualmente, los sistemas de educación en modalidades no presenciales (abierta, a distancia) representan un reto para la educación universitaria en general, a la vez que encierran grandes posibilidades en la formación continua de recursos humanos tan necesaria para el desarrollo personal e institucional (Navarrete y Rojas, 2014). Respecto de esta modalidad educativa en nuestro país, la formación docente articulada con el uso de las TIC se encuentra aún en una etapa incipiente en la que ha prevalecido la habilitación metodológica e instrumental sobre la base de un dominio de contenidos disciplinarios específicos.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a lo largo de poco más de cuatro décadas, diversas entidades han representado un soporte importante en este rubro, mediante la oferta diversificada de especializaciones, diplomados, cursos, talleres y laboratorios para la formación y actualización de docentes, tanto de la propia institución como de otras instituciones nacionales y extranjeras. Concretamente, desde la década pasada la Coordinación de Universidad Abierta y

Educación a Distancia (CUAED) ha venido ofreciendo este tipo de soporte con especial énfasis en el uso de las TIC.

En este marco situamos los avances de investigación contenidos en el presente documento, que corresponden al desarrollo del Proyecto “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAYED/FFyL) de la UNAM”.¹ El objetivo principal de la investigación consiste en elaborar un estado de conocimiento de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAYED/FFyL a partir de la incorporación de las TIC.

Para el abordaje de este objeto de estudio se propuso una doble perspectiva: a) ubicar el SUAYED como una de las diversas opciones de formación universitaria, gestada e impulsada en el contexto de modernización social desde principios de los años setenta, y los procesos de globalización económica en Latinoamérica iniciados en los años ochenta y hasta el momento actual; y, b) caracterizar la modalidad educativa de referencia como una alternativa de formación universitaria enmarcada por procesos de incorporación de avances tecnológicos de información y comunicación para la enseñanza, en el contexto de la tendencia de virtualización de la educación superior.

Consideramos que de los avances aquí expuestos se derivarán aportaciones de base para la reorganización académico-institucional en aspectos tales como la toma de decisiones para contratación de personal, procesos de actualización, productividad y evaluación académicas, proyectos de trabajo colegiado, entre otros. En conjunto, los resultados obtenidos podrán servir para orientar el trabajo académico de la entidad institucional en cuestión, todo esto en última instancia en favor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de esta modalidad educativa.

1. Antecedentes sociohistóricos.

El surgimiento del Sistema Universidad Abierta (SUA) en nuestro país data de principios de los años setenta. Concretamente, en el año de 1972 se instauró en la UNAM en una coyuntura histórica donde convergieron por una parte, las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, y por otra, los proyectos de

¹ Proyecto, con clave: IN-RN 403813, es financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Dirección General Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para el periodo 2013-2015.

corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias. De hecho, su creación representó una propuesta formativa sin precedente en la educación superior en México, cuyos objetivos comunes fueron: a) reducir la necesidad de la escolarización para favorecer el acceso a la educación de estudiantes en circunstancias diferentes a las usuales, en ámbitos extraescolares o en combinación con las instituciones; y, b) basarse en la potencialidad del alumno para estudiar y aprender por cuenta propia. (Rojas, 1998).

A más de cuatro décadas de su implantación, se cuenta con una amplia experiencia respecto de la organización y operación de este tipo de modalidad, situación que contrasta con el desarrollo poco consistente de programas para la formación de especialistas y, en particular, de docentes en este campo. De hecho, el personal docente incorporado a los sistemas abiertos y a distancia proviene, en su mayoría, de los sistemas escolarizados. Esto hace evidente cómo mediante la práctica educativa se posibilita el desarrollo de habilidades que permiten a este tipo de profesores el cumplimiento de las funciones docentes propias de la citada modalidad educativa.

En cuanto a la docencia, ésta constituye una actividad compleja vinculada con diversos ámbitos (social, institucional, grupal e individual). Los problemas a los que se enfrenta todo docente en el aula son un reflejo de aquéllos que afectan a la sociedad en general y a las instituciones en particular.

Ahora bien, en relación con la categorización de la práctica docente se observan dos tendencias. En la primera, esta actividad está considerada como un acto técnico de aplicación de procedimientos y recursos para la enseñanza, es decir, con una orientación instrumentalista. En la segunda tendencia, la docencia es vista como una profesión dado el reconocimiento de sus dimensiones de trabajo que van más allá de preparar e impartir clases, calificar tareas y exámenes, situando al profesor como un intelectual que dialoga e interactúa con objetos de conocimiento (Carr, 1999).

Por otra parte, desde principios de la década de los setenta y hasta la fecha, las necesidades y demandas planteadas por las instituciones de educación superior de incorporación y preparación de personal para el desempeño de la docencia, han permitido consolidar programas de formación docente orientados a la profesionalización. Desde esta perspectiva, la institucionalización de la formación docente en el nivel universitario ha derivado en una formación doble (Ferry, 1990): a) el oficio de profesor que exige una formación académico-disciplinaria, y, b) una formación profesional

acotada en el mejor de los casos a una habilitación pedagógica, entreverada de aspectos vinculados con tareas de concertación, gestión y orientación, entre otras.

En este sentido se enfatiza que la formación pedagógica puede plantearse con diferentes enfoques, que van desde un reduccionismo meramente técnico hasta la investigación sobre la práctica docente. Así, es posible argumentar que en este proceso las renovaciones técnicas son efímeras si no van acompañadas de la reflexión acerca de la relación interpersonal y las actitudes necesarias para favorecer el crecimiento personal del docente y de sus alumnos. Más aún, este panorama caracterizado tan a grandes rasgos se entreteje en una perspectiva más amplia y compleja a la que algunos teóricos han denominado Aldea global (McLuhan, 1986) o Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1994). Sin duda, en el contexto educativo las TIC brindan numerosos apoyos para hacer más dinámico y flexible el proceso formativo, considerando que se enfrentan nuevas formas de interacción en ambientes de aprendizaje no presenciales, donde prevalece una comunicación mediada por los recursos tecnológicos, lo que ha generado múltiples retos para la formación de los seres humanos en general (Rojas y Navarrete, 2013).

En este escenario, al considerar la vertiginosidad de los avances tecnológicos y su consecuente impacto en el ámbito educativo, se vuelve obligado el tema de la formación y el desempeño docentes de todos los niveles y modalidades educativos a la luz de nuevos parámetros. Destaca también el tema de los estándares de competencias en TIC para docentes, y a este respecto la UNESCO (2008) señala que en un contexto educativo sólido las TIC posibilitan la adquisición y el desarrollo de competencias informacionales, sustentables sobre la base de una formación docente no sólo disciplinaria y pedagógica, sino además de una actualización tecnológica o de alfabetización digital básica.

En este sentido, resulta indispensable que el profesor maneje diversas herramientas tecnológicas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto último en el supuesto de que la incorporación de estos medios y su adecuada utilización didáctica deriven en una formación académica más consolidada, pensando -por ejemplo- en el uso de sitios web, redes sociales, blogs, plataformas educativas, webquest y portafolio electrónico, por mencionar algunas de estas herramientas.

En suma, el uso didáctico de las TIC coloca un fuerte debate sobre el papel de los docentes en la escuela, al discutir el pasaje entre el modelo de aula tradicional, centrado en la enseñanza y en el profesor con recursos elementales, al de un modelo centrado en

el estudiante y en el aprendizaje, perfilando con ello el papel del profesor visto como un mediador. En el caso específico del SUAyED/FFyL (Vera, 2005; Rojas, 2010), en la construcción de la práctica docente cotidiana, el profesor ha tenido que adaptarse a una situación educativa diferente en la cual su tarea principal no es la de “impartir clases”, y en la que tampoco los alumnos están obligados a asistir regularmente dado que cuentan con materiales para el estudio independiente. Las actividades del docente en esta modalidad se han centrado en brindar apoyo académico a los alumnos acerca de aspectos diversos: uso de guías y textos, desarrollo de estrategias de estudio, aclaración de dudas, así como propuestas para la organización de grupos de trabajo, intercambio de ideas y procedimientos de evaluación, entre otras.

Respecto de la estrategia institucional para la formación docente en esta entidad (Rojas, 2010), desde 1977 y hasta 1990 se contó con la Unidad de Asesoría Pedagógica para la impartición de cursos anuales a los profesores adscritos al sistema. De 1992 a 2000 los apoyos para la formación y actualización docentes se centraron en una oferta de cursos, seminarios, talleres y diplomados. A partir 2005, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM quedó a cargo de la actualización docente mediante una cartera temática de cursos orientados básicamente al manejo de plataformas electrónicas como espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje, la asesoría en línea y la utilización de las TIC en el estudio a distancia. Sin embargo, se estima que a pesar de la oferta descrita, la actualización de corte tecnológico es diferente en cada una de las Licenciaturas del SUAyED, y por consiguiente la práctica docente observa rasgos específicos.

2. Referentes teóricos y metodología.

Un punto de partida se derivó de una revisión analítica sobre educación comparada y educación internacional con autores como Altbach y Kelly (1990), Schriewer (1989, 1996), Meyer y Ramírez (2002), Bray (2010), entre otros. Bajo este conjunto de lógicas y para efectos del citado proyecto, se argumenta que la investigación comparada representa un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos, sin perder de vista la complejidad de los problemas de construcción teórica, epistémica y metodológica. En este sentido, estimamos que el abordaje de corte comparativo aporta una estructura para la organización y desarrollo de líneas de investigación (Cf. Rojas y Navarrete, 2010).

Sustentamos lo anterior al encontrar que en las últimas décadas la investigación

comparada se ha proyectado como un ámbito teórico y metodológico cada vez más importante, sobre todo a partir de los vertiginosos procesos de internacionalización y globalización. Entendida como perspectiva de estudio, la investigación comparada ofrece abordajes analíticos de sistemas diversos (p. ej., económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera), los cuales han posibilitado ubicar semejanzas y diferencias entre entidades, regiones, o bien, países, para así detectar problemas comunes y soluciones probadas. Coincidimos con los expertos en el tema (Cf. Altbach y Kelly 1990, Schriewer 2002) en que, mediante los abordajes comparativos en un campo de estudio específico, como lo es el educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia. Finalmente, a través de la investigación comparada se han difundido y retroalimentado los acuerdos derivados de reuniones y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los procesos sociales.

Así, en este trabajo retomamos uno de los argumentos de Schriewer (2002), al enfatizar que la investigación comparada comprende tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico². Por tanto, siguiendo este planteamiento encontramos que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común (en este caso el campo educativo), abarcan tipos divergentes de teorías (científicas, de reflexión) relacionadas con orientaciones funcionales y la definición concomitante de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad. Por cuanto a los enfoques de las estrategias teórico-metodológicas a utilizar, hemos combinado de manera justificada tratamientos y procedimientos tanto de corte cuantitativo como cualitativo, atendiendo al ordenamiento propuesto en la obtención de productos indicados en los objetivos específicos del proyecto.

En cuanto a las preguntas de investigación formuladas como guía se propusieron, las siguientes:

2 De acuerdo con Schriewer (2002), los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) ejercen una influencia decisiva sobre fenómenos internos en ámbitos más acotados. Tal es el caso del campo educativo al considerar los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Bajo esta lógica, dichos contextos sociales, que se presuponen eficaces, se pueden descomponer en variables contextuales particulares (variables explicativas), según intereses teóricos determinados.

En este sentido encontramos que la ampliación de la base experiencial (inter-nacional, etc.) despliega, a través de la comparación, un campo de observación, desarrollado histórica y socialmente, que contiene en sí mismo estas variables condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable de forma ordenada el poder efectivo de esas variables con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales (sociales, nacionales, etc.) y los fenómenos educativos intra-sociales. Lo anterior como parte del despliegue y aplicación de diversos procedimientos metodológicos para la construcción de categorías de análisis y el desarrollo de la contextualización de los casos a comparar.

-¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL?

-¿A partir de cuáles referentes teórico-metodológicos incorporan los docentes de dicha entidad el uso de las TIC en modalidades no presenciales (educación abierta y a distancia)?

-En el contexto de los procesos de internacionalización y virtualización de la educación superior, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias en la perspectiva de los profesores respecto de los aportes, las ventajas y limitaciones de la presencia de las TIC, para el desarrollo de la práctica docente en las diversas Licenciaturas de esta modalidad educativa?

En una visión conjunta, partimos de la premisa de caracterizar la práctica docente en vinculación con las condiciones de formación y profesionalización de la planta académica de nuestra entidad. El abanico de aspectos a abordar incluye aspectos como los siguientes: contexto de la formación, manejo de contenidos académicos específicos, bases psicopedagógicas de la docencia, marco curricular de la formación académica, utilización de las TIC en la práctica educativa, estrategias de aprendizaje y evaluación.

Otra condición vinculada con la caracterización del perfil de los docentes de la entidad, ha consistido en partir de la base de la aproximación comparativa como un ejercicio de investigación complejo para abordar de manera articulada las tareas de formación y profesionalización de los docentes. Por ello hemos insistido en presentar nuestra investigación en términos de un proceso de valoración que, sin prescindir del manejo de instrumentos metodológicos y técnicos, permita recuperar el encuadre de una contextualización sociohistórica en un marco institucional, a la vez que influya para la impulsar la participación de los docentes en los procesos de incorporación y manejo de las TIC en el trabajo cotidiano.

Las categorías analíticas definidas fueron las intermedias de “virtualización de la educación superior” y “procesos de internacionalización de la educación superior”,³ dejando como categoría central la de “manejo de TIC”, misma que ha servido de eje estructurante para efectuar el análisis comparativo (Cf. Zarur, 2011; Fernández y Ruzo,

³ Respecto de las categorías de análisis de *virtualización de la educación e internacionalización de la educación superior* en México, nos interesa destacar que con ambas acepciones aludimos a sendos procesos complejos derivados de “...las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interconexión mundial en los campos de la comunicación social y la armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales... (Schriewer, 1996: 17)”, así como de la integración de los avances científicos y tecnológicos en la modalidad de TIC “...en una perspectiva internacional e intercultural para aprovechar su impacto en la enseñanza, la investigación y el servicio de las instituciones educativas... (UNESCO, 2008).”

2004; UNESCO, 1998 y 2006; Meyer y Ramírez, 2002). En paralelo a la delimitación del encuadre se han realizado actividades de sistematización y análisis de fuentes bibliohemerográfica y documental, integración de bases de datos, trabajo de campo mediante la aplicación de encuestas, formación de recursos humanos (tesistas) y socialización de productos de investigación mediante publicaciones y presentaciones en eventos nacionales e internacionales.

3. El ejercicio de la comparatividad y los avances de investigación obtenidos.

Para dar soporte teórico al multicitado proyecto, partimos de considerar la diferenciación propuesta por Schriewer (1989, 1996) acerca de los tipos de comparatividad aplicables en la investigación. El primero es la comparación simple o de nivel único, procedimiento consistente en relacionar objetos a comparar, considerando solamente sus aspectos observables; en este primer nivel sólo se realiza un análisis por campos de características homólogas, y alcanza un avance de descripción básico de la información. El segundo tipo es la comparación compleja o de niveles múltiples, procedimiento mediante el cual se abordan las relaciones que pueden establecerse entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas (estudios de caso). Para ello procuramos aplicar la estrategia mediante ejercicios como los siguientes (Cf. Navarrete y Rojas 2013):

- 1) Formular articulaciones hipotéticas entre variables identificadas a diferentes niveles de análisis.
- 2) Identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales.
- 3) Vincular estas relaciones empíricas una con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generalización teórica y de explicación.

Con especial énfasis en el último aspecto, insistimos en la importancia de la comparatividad en el campo de conocimiento educativo. En cuanto a la diversidad de actividades y productos que han conformado el trabajo del proyecto de investigación de referencia, presentamos los que consideramos más relevantes tanto por el compromiso institucional adquirido como por el potencial para derivar otras pistas de búsqueda en futuras investigaciones.

3.1 Bases de datos.

Durante los dos primeros años del citado Proyecto y en el marco de los seminarios de estudio programados, se efectuaron diversas actividades abocadas a la construcción de dos bases de datos de las que se ha derivado el soporte del análisis estadístico para responder a dos requerimientos: a) acopiar y sistematizar datos para caracterizar subsistemas, posibilitando así la comparación intrasistemas;⁴ y, b) contar con insumos (referente empírico) sobre unidades de análisis a comparar. Presentamos aquí el caso de la Base de datos sobre Encuesta a Profesores de la División SUAyED/FFyL, instrumento consistente en una matriz de concentrado de información obtenida a partir de dos actividades: a) trabajo de campo basado en el diseño de un instrumentos (cuestionario tipo encuesta), aplicado mediante el recurso de plataforma virtual y a partir del cual se recabó información tanto del perfil académico con del desarrollo de la práctica docente atendiendo a la incorporación y manejo de TIC; y, b) sistematización y construcción de la base de datos de referencia. Apegándonos a la extensión permitida en el contenido del presente documento, y dado que el análisis de la información recabada aún se encuentra en proceso, comentaremos aquí algunos de los principales resultados preliminares obtenidos, los cuales se han organizado en los siguientes rubros.

a) Caracterización del universo docente y delimitación de la muestra.⁻⁵

Actualmente la planta docente de la División SUAyED/FFyL cuenta con 289 profesores agrupados en ocho Licenciaturas con la siguiente distribución (ver Anexo-Gráfica 1): Filosofía 8 % (23 casos), Geografía 10 % (28 casos), Historia 16 % (46 casos), Lengua y Literatura Hispánicas 11 % (32 casos), Lengua y Literatura Modernas Inglesas 3 % (9 casos), Pedagogía en Modalidad Abierta 14 % (41 casos), Bibliotecología y Estudios de

⁴ La estrategia de comparación "intrasistemas" se basa en la siguiente argumentación propuesta por Bray y Kai (2010): "Al menos en apariencia, los sistemas han sido durante mucho tiempo la unidad de análisis prominente en el campo de la educación comparada. Pero un examen detallado muestra que los investigadores raras veces definen lo que quieren decir con "sistemas". El campo ha tenido una tendencia a identificar sistemas con países y relativamente poco estudios han explorado sistemas subnacionales e internacionales. De las definiciones surge un desafío, ya que los sistemas de educación no son fáciles de conceptualizar o delinear. Sin embargo, un desafío puede convertirse en una oportunidad: los investigadores pueden explorar las implicancias de diferentes definiciones y fronteras, e identificar los caminos a través de los cuales distintos modos de conceptualizar sistemas de educación pueden conducir a diferentes comprensiones y acuerdos. [...] El estudio de sistemas puede, entonces, ser multifacético. Por un lado, concentrarse en sistemas de educación nacionales, lo que ha sido la tradición en el campo [por] mucho tiempo y, por otro, puede alcanzar sistemas intranacionales e internacionales. Los territorios más pequeños [...] pueden proporcionar un terreno sumamente fértil para estudios analíticos; y en el caso de las escuelas internacionales [...] la comparación de sistemas puede ser abordada desde el nivel institucional. Así, el trabajo comparativo enfocado en sistemas como unidad de análisis raras veces es simple pero, en verdad, puede ser provechoso e instructivo." Cf. Bray y Kai, 2010: 179-180, 183.

⁵ La caracterización desarrollada en este inciso se elaboró con base en los datos proporcionados por la Jefatura de la División SUAyED/FFyL (agosto, 2014).

la Información en Modalidad a Distancia 7 % (21 casos), Pedagogía en Modalidad a Distancia 31 % (89 casos). Podemos observar que un poco menos de la mitad de los profesores (45 %) está adscrita a la Licenciatura en Pedagogía, con un mayor predominio de la Modalidad a Distancia.

En relación con el grado académico de la planta docente de esta entidad, en la Gráfica N° 2 podemos observar que en proporción el 50 % de los profesores tiene el grado de Licenciatura, el 26 % el grado de Maestría y el 24 % restante cuenta con el grado de Doctorado (ver Anexo-Gráfica N° 2). De acuerdo con la Gráfica N° 3, la distribución de grados según la Licenciatura de adscripción es relativamente homogénea, salvo en los casos de Historia, Pedagogía en Modalidad Abierta y Pedagogía en Modalidad a Distancia en los que el predominio es el del nivel de licenciatura (ver Anexo-Gráfica N° 3).

En cuanto al tipo de nombramiento académico de los profesores de la División SUAyED/FFyL y de acuerdo con la Gráfica N° 4, el 90 % (261 casos) tiene el nombramiento de Profesor de Asignatura No definitivo (por contrato), mientras que el 10 % restante (28 casos) cuenta con el nombramiento de Profesor de Carrera de Tiempo Completo y la definitividad respectiva (ver Anexo-Gráfica 4). La distribución del tipo de nombramiento según la Licenciatura de adscripción se muestra en la Gráfica N° 5, en la que podemos observar que con excepción de la Licenciatura en Letras Modernas Inglesas en la que el 67 % de la planta docente tiene el nombramiento de Profesor de Carrera de Tiempo Completo, en el resto de las Licenciaturas el personal docente permanece en condiciones de contratación eventual (inestabilidad laboral) y con un tiempo de dedicación a la docencia muy reducido (ver Anexo-Gráfica N° 5).

En cuanto a la delimitación de la muestra de profesores pertenecientes a esta entidad institucional, cabe señalar que no se determinó criterio alguno de selección por lo que entre agosto de 2014 y marzo de 2015 la encuesta fue enviada en forma reiterada y vía correo electrónico a todos los docentes. El resultado obtenido fue que un poco más de la mitad respondió el instrumento (52 %, 150 profesores).

b) Procesos de incorporación de las TIC.

Del total de profesores encuestados (150 casos) y según la Gráfica N° 6, el 78 % (117 casos) cuenta con una o más formas de actualización para el manejo de las TIC en la práctica docente, frente a un 22 % (33 casos) que reportó no contar alguna actualización

(ver Anexo-Gráfica N° 6). En proporción y de acuerdo con la Gráfica N° 7, las modalidades de actualización elegidas fueron la de cursos (69 %), talleres (13 %), diplomados (10 %), y laboratorios (1 %); un 7 % no indicó modalidad alguna (ver Anexo-Gráfica N° 7). De acuerdo con la opinión de los profesores y tal y como lo muestra la Gráfica N° 8, el 44 % señaló la superación personal como motivo para allegarse este tipo de actualización, mientras que el 38 % lo relaciona con la superación académica y el 18 % restante ubica la actualización como un requisito laboral (ver Anexo-Gráfica N° 8).

c) Manejo de las TIC en la práctica docente.

Por lo que se refiere a la utilización de las TIC por parte de los profesores y para el trabajo cotidiano con los alumnos, en la Gráfica N° 8 se indican los programas utilizados de manera habitual destacando en orden de frecuencias el procesador de texto, el diseño con power point y la hoja electrónica de cálculo; con una menor utilización se reportan las bases de datos, el software de datos estadísticos en ciencias sociales, la edición gráfica, el lenguaje de programación, el procesador de datos estadísticos, la edición de audio y video, y finalmente el software de entretenimiento y los videojuegos (ver Anexo-Gráfica N° 9).

En la perspectiva de los docentes, el 34 % considera que el nivel de integración de las TIC en la práctica docente cotidiana es altamente satisfactorio, mientras que el 54 % lo estima como satisfactorio, y un 12 % de los profesores lo encuentra poco satisfactorio.

En relación con los procesos de incorporación y manejo de TIC en el trabajo cotidiano, en la Gráfica 2 puede apreciarse que, según la percepción de los docentes de la División SUAyED, un poco más de la mitad (54%) considera haber alcanzado un nivel satisfactorio en cuanto a la integración de las TIC en el desarrollo de la práctica docente (Ver Anexo-Gráfica 2).

3.2 Formación de recursos humanos y titulación.

En el marco de nuestro proyecto se consideró el rubro de formación de recursos humanos para la investigación, a partir de la elaboración de trabajos de titulación, al plantearse como uno de los objetivos específicos: “Contribuir en la formación de recursos humanos de egresados de licenciatura, con apoyos para elaboración de tesis y

realización de estudios de posgrado (Rojas y Navarrete, 2013: 7)”. Cabe señalar que a lo largo de poco más de dos años de trabajo se han fortalecido vínculos con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la División SUAyED/FFyL y con la Academia Mexicana de Ciencias para el Programa XXIII Verano de la Investigación Científica. El resultado obtenido arroja la incorporación de más de una docena de estudiantes en el conjunto de actividades básicas de investigación (recolección, sistematización y análisis de información, diseño y aplicación de instrumentos, elaboración de reportes de investigación, entre otras).

Asimismo, se cuentan ya los tres trabajos de titulación en proceso. El primero de ellos se denomina “Estudio comparativo de licenciaturas en educación en modalidades no presenciales en México”, y está a cargo de la alumna Edith Nerea Alonso Rodríguez. Con este trabajo se ofrecerá una caracterización de la oferta académica de las licenciaturas en educación en modalidades no presenciales en México, a modo de analizar comparativamente las semejanzas y diferencias y de destacar fortalezas y debilidades.

El segundo trabajo se presenta con el título de “Análisis comparativo del marco normativo para la aprobación de planes y programas de educación superior en modalidades no presenciales. Reflexiones sobre el caso mexicano”, y su elaboración está a cargo de la alumna Cynthia Zenteno Bustamante. Mediante este ejercicio de contrastación del citado marco normativo se buscará ubicar similitudes y divergencias entre los planos de la educación pública y privada, analizando la congruencia entre la reglamentación local (nacional) y las recomendaciones y exigencias establecidas en el plano internacional.

El tercero y último trabajo se denomina “Oferta de movilidad estudiantil para estudios de posgrado en modalidades no presenciales en Reino Unido como opción para estudiantes mexicanos”, y está a cargo de la alumna Claudia Guzmán Silva. Con esta variante de la investigación se propone ofrecer una caracterización panorámica de la oferta en educación superior en modalidades no presenciales en el Reino Unido, a fin de analizar las condiciones de la movilidad estudiantil en el contexto de referencia, para así derivar algunas consideraciones y recomendaciones *ad hoc*.

Los trabajos de titulación anteriormente mencionados se encuentran en un ochenta por ciento de avance y habrán de concluirse hacia finales de 2015.

3.3 Eventos y publicaciones.

En paralelo con la realización de las actividades ya mencionadas, se ha atendido la producción y la socialización del conocimiento obtenido en el marco del proyecto de investigación de referencia. Esto último en relación con una de las siete líneas de acción definidas de inicio, que es la de difusión académica. Para esta línea del Proyecto programamos actividades tanto de participación en eventos nacionales e internacionales, como de organización de eventos interinstitucionales.

Nos interesa mencionar entre otros, productos tales como doce ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales, con un promedio de cuatro trabajos por año, dos artículos en revistas, cinco capítulos de libros, ocho artículos en memoria de congresos, un libro publicado y dos libros en proceso de integración, entre otros. Con base en lo anterior podemos afirmar que el conocimiento divulgado da cuenta tanto de las formas de producción como de los resultados de una investigación socioeducativa, con amplias posibilidades de generalización de argumentaciones en otros ámbitos locales, nacionales e internacionales.

4. Conclusiones.

Mediante la puesta en marcha del proyecto de investigación de referencia hemos podido apreciar que, ante el panorama mundial de la globalización se requiere asumir una postura de compromiso con las estrategias comparativas bajo parámetros amplios que trascienden los límites de los llamados estudios nacionales. Esta postura nos ha posibilitado identificar problemas comunes y formular hipótesis que requieren de un trabajo en forma cooperativa entre países, lo que derivaría en el establecimiento de vínculos fortalecidos entre las políticas educativas y las prácticas educativas reales.

En este sentido afirmamos que la educación comparada nos ofrece un espacio de actualización constante mediante el análisis de resultados que arrojan investigaciones efectuadas en contextos tan complejos como la realidad social misma. Con el trabajo de investigación realizado hasta el momento, hemos intentado recuperar el uso de la comparatividad no sólo entre naciones, internacional sino también a nivel nacional, local, entre diferentes entidades, agencias, espacios, aplicando así la estrategia de comparación intrasistemas. Asimismo, reiteramos nuestro posicionamiento acerca del uso de la comparatividad en educación como una opción de búsqueda teórica, epistémica, metodológica y, por supuesto, interdisciplinaria, que sobre la base de la

contextualización sociohistórica posibilite la definición de una agenda de investigación fructífera, abierta tanto a problemas teóricos como de explicación de la variedad de fenómenos educativos de contextos culturales diversos.

En cuanto a los hallazgos obtenidos y la presentación de avances de resultados, consideramos que el predominio atribuido a los avances tecnológicos para la divulgación de la información en el ámbito educativo, representa un desplazamiento importante de la tradición académica formadora por excelencia principalmente en lo que se refiere al nivel de educación superior. Como puede apreciarse a partir del análisis de avances sobre el caso del SUAyED/FFyL-UNAM, es un hecho que la presencia envolvente de las TIC en la educación superior ha transformado la producción y circulación del conocimiento, no obstante que las condiciones de infraestructura institucional estén rebasadas para ofrecer el soporte académico, tecnológico y laboral que garantizara una mayor potencialización de los recursos. Así anticipamos a manera de conclusión que, en un futuro inmediato, los retos para afrontar nuevos escenarios serán cada vez más complicados desafiando permanentemente la inteligencia humana, y llevándonos por caminos definidos por los avances de la ciencia y la tecnología.

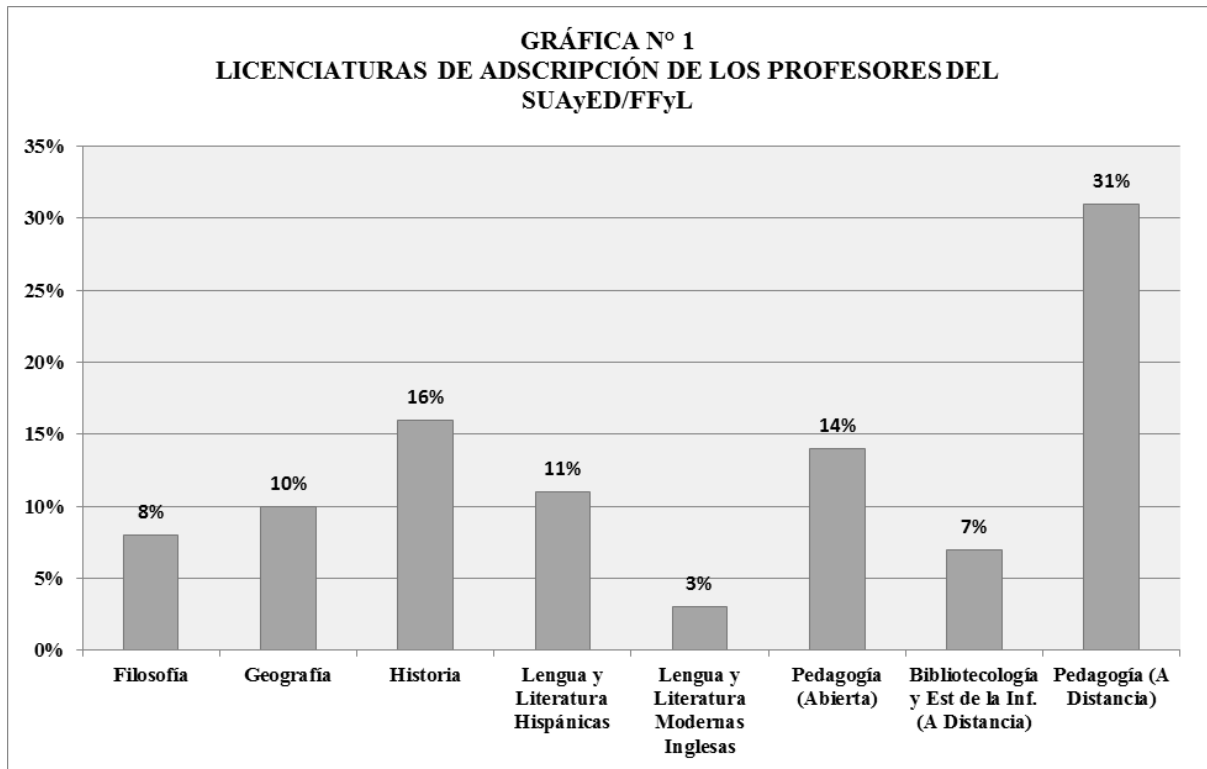
Fuentes de consulta.

- Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (1990) Nuevos enfoques en educación comparada. Madrid: Mondadori.
- Bray, M. y Kai J. (2010). "La comparación de sistemas". En: Bray, M. et al. Educación comparada. Enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica. pp. 159-183.
- Carr, W. (1999), "¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro", en Tlaseca Ponce, M.E. (Coord.) El saber de los maestros en la formación docente, México, UPN. pp. 183-194.
- Drucker, P. (1994), The Age of Social Transformation, en The Atlantic Monthly, Volume 273, Number 11, Boston.
- Fernández, S. y Ruzo E. (2004). "Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países", en OCDE. Revista de Educación, núm. 335, 383-413.
- Ferry, G. (1990), El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós.
- McLuhan, M. (1986). The Global Village (with Bruce R. Powers), United Kingdom, Oxford University Press.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2002) "La institucionalización mundial de la educación", en Schriewer, J. (comp.) (2002), Formación del discurso en la educación comparada, Barcelona: Pomares. pp. 91-111.
- Navarrete-Cazales, Z., y Rojas-Moreno, I. (2013). "Delimitation of a methodological and theoretical space in comparative education: Reflections from Mexico" en

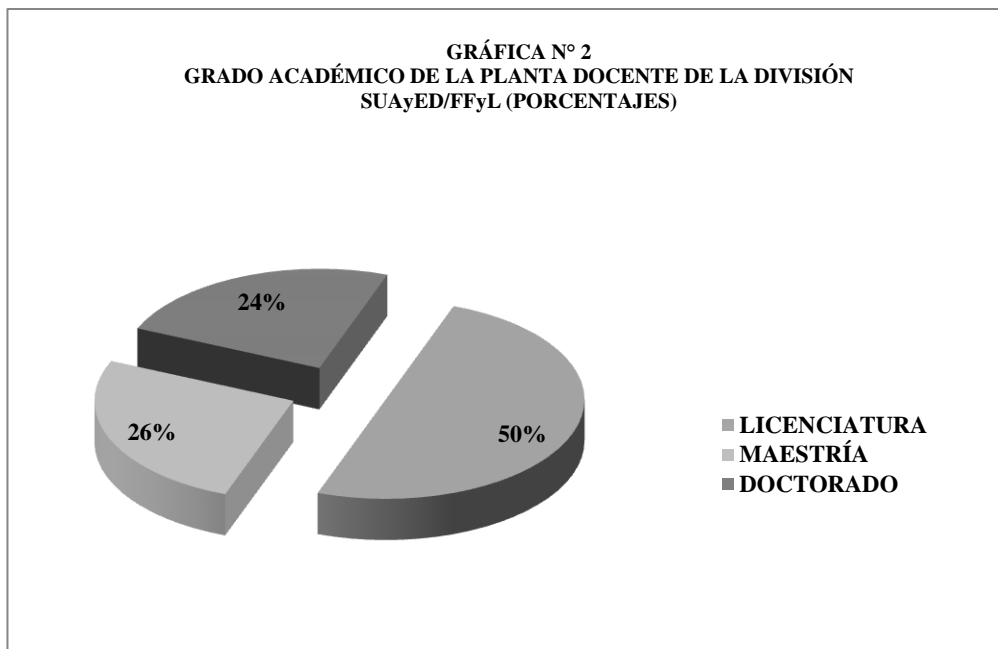
- Navarro-Leal, M.A. (Ed.) Comparative Education. Views from Latin America, EEUU: Palibrio LLC/Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 87-106.
- Navarrete-Cazales, Z., y Rojas-Moreno, I. (2014) "Surgimiento y actualidad del Sistema Abierto y a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un esbozo de configuración histórica" en Manzanilla-Granados, H., y Rojas-Moreno I. (Coords.) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano, Estados Unidos de América: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 84-106.
- Rojas-Moreno, I. (1998), "Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM", Tesis de maestría, México, UNAM-FFyL.
- Rojas-Moreno, I. (2010), "La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto". En Ducoing, P. (coord.), Tutoría y mediación II, UNAM-IISUE-AFIRSE, pp. 27-57.
- Rojas-Moreno, I. (2015). "Avances de investigación de Proyecto PAPIIT IN-RN403813. Base de datos sobre Encuesta a Profesores de la División SUAYED/FFyL de la UNAM (Documento preliminar)".
- Rojas-Moreno, I., y Navarrete-Cazales, Z. (2010) "Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación" En Navarro-Leal, M.A. (Coord.) Educación Comparada. Perspectivas y casos, México: Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 53-66.
- Rojas-Moreno, I., y Navarrete-Cazales, Z. (2013) "Incorporación de las TIC en la práctica docente del SUAYED-FFYL, UNAM" en Navarro-Leal M.A., y Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques, México, El Colegio de Tamaulipas. pp. 357-371.
- Schriewer, J. (1989) "La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial". En: Revista Perspectivas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Vol XIX, No. 3. 415-433.
- Schriewer, J. (1996) "1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada". En Pereyra, M.A. et al. (Eds.) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares-Corredor. 17-58.
- Schriewer, J. (2002). "1. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos". En: Schriewer, J. (Comp.) (2002). Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 13-38.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008), Estándares de competencia en TIC para docentes, París.
- UNESCO, (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Paris, en: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (Consulta: 10.04.2014).
- UNESCO, (2006) Enseñanza a distancia, en 38ª Semana del 60ª aniversario de la UNESCO, Paris.
- Vera, M. (2005), "Formación docente de los tutores del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)", Tesis de maestría, México, UNAM-FFyL.

Zarur, X. (2011). "Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe". En IESALC. (Ed). Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Venezuela: IESALC.

Anexos: Gráficas.

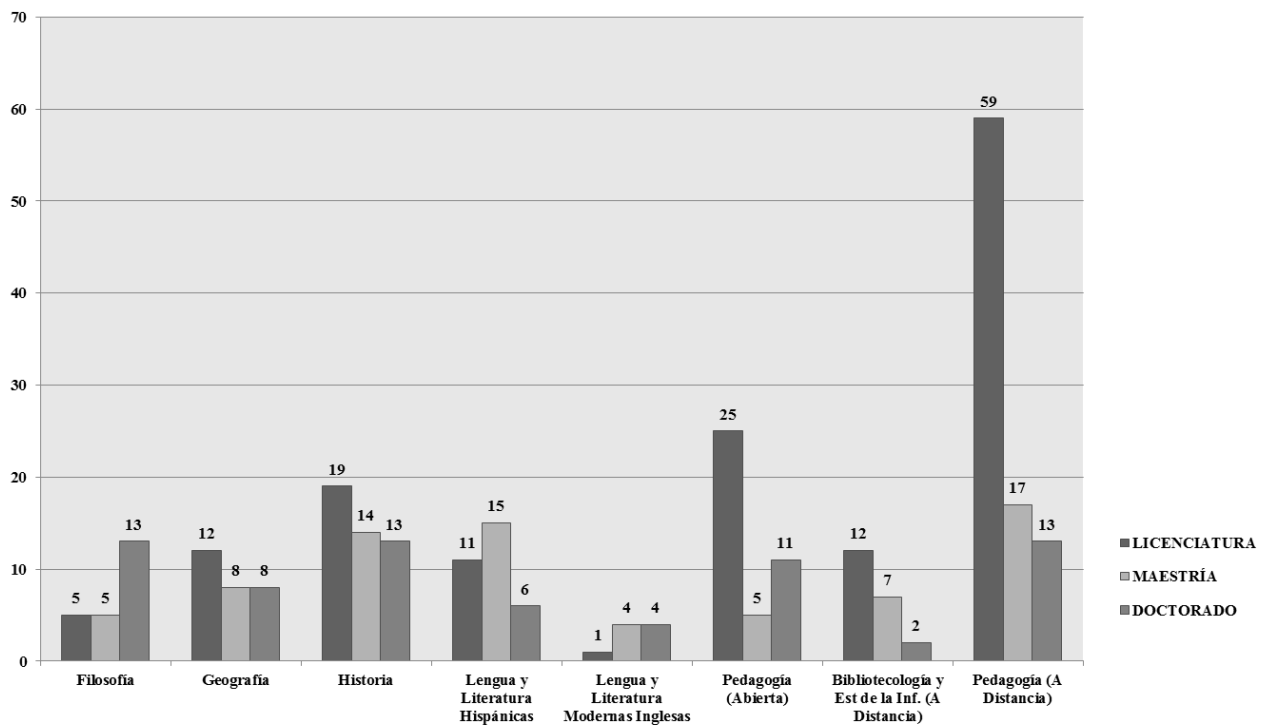


Fuente: Datos proporcionados por la Jefatura de la División SUAyED/FFyL (agosto, 2014).



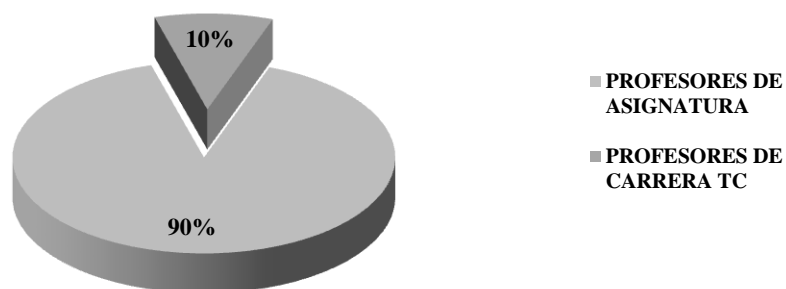
Fuente: Datos proporcionados por la Jefatura de la División SUAyED/FFyL (agosto, 2014).

GRÁFICA N° 3.
GRADO ACADÉMICO DE LOS PROFESORES DE LA
DIVISIÓN SUAyED/FFyL SEGÚN LA LICENCIATURA DE
ADSCRIPCIÓN



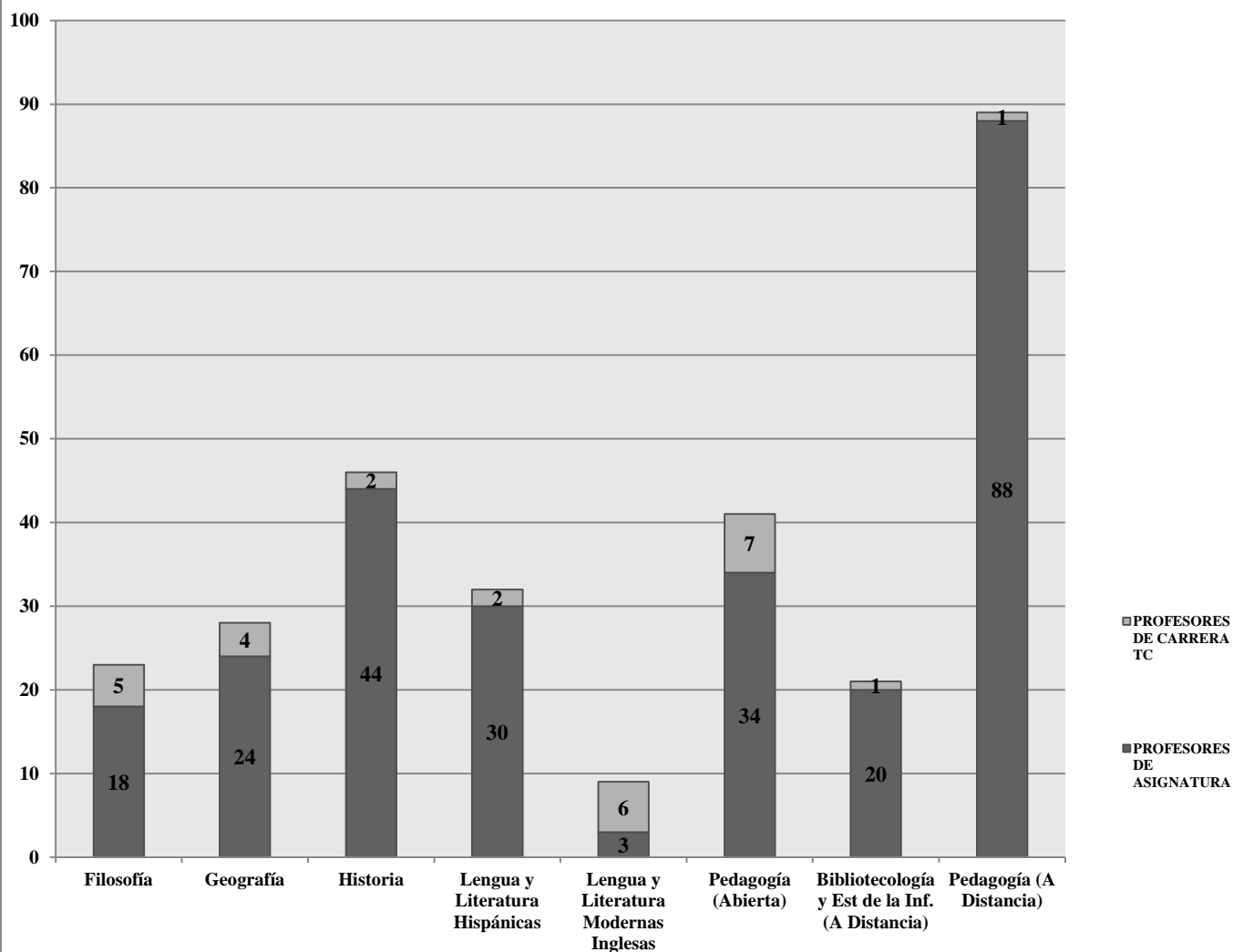
Fuente: Datos proporcionados por la Jefatura de la División SUAyED/FFyL (agosto, 2014).

GRÁFICA N° 4.
TIPO DE NOMBRAMIENTO ACADÉMICO DE LOS
PROFESORES DE LA DIVISIÓN SUAyED/FFyL



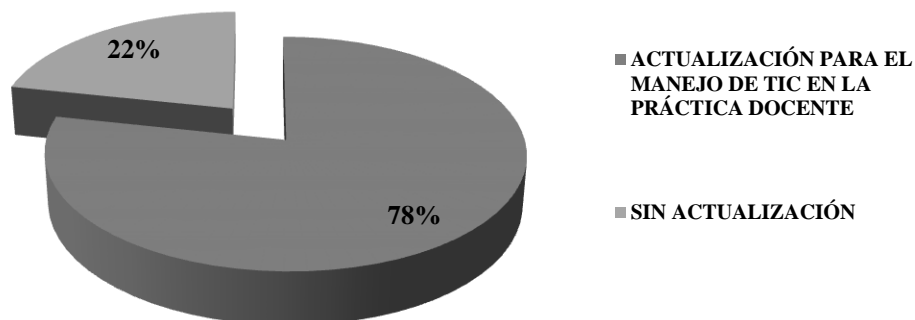
Fuente: Datos proporcionados por la Jefatura de la División SUAyED/FFyL (agosto, 2014).

GRÁFICA Nº 5.
TIPO DE NOMBRAMIENTO DE LOS
PROFESORES DE LA DIVISIÓN SUAYED/FFyL



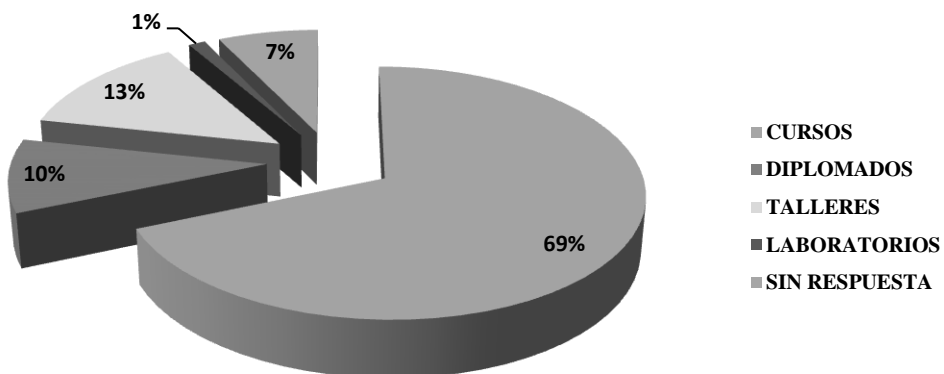
Fuente: Datos proporcionados por la Jefatura de la División SUAYED/FFyL (agosto, 2014).

GRÁFICA N° 6.
ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES PARA EL MANEJO DE TIC



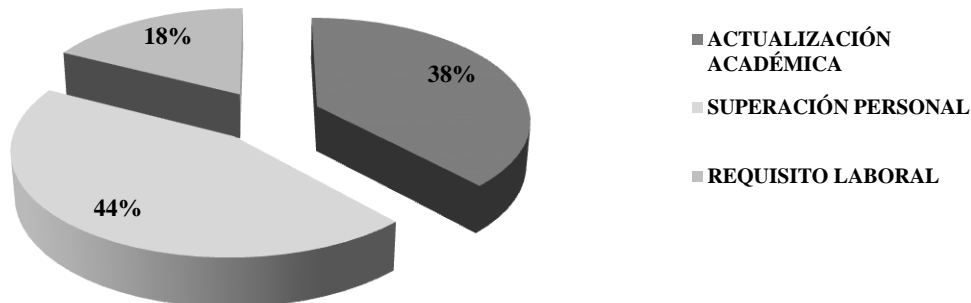
Fuente: Base de datos sobre Encuesta a Profesores (Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813, abril, 2015).

GRÁFICA N° 7.
MODALIDADES DE ACTUALIZACIÓN ELEGIDAS



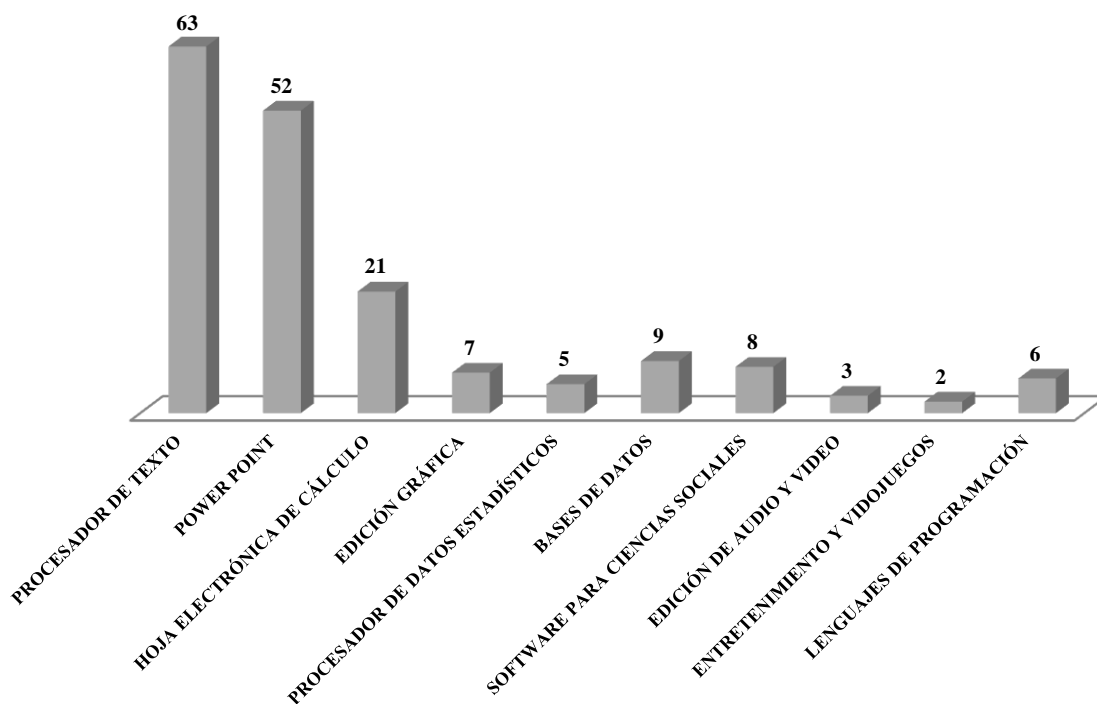
Fuente: Base de datos sobre Encuesta a Profesores (Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813, abril, 2015).

GRÁFICA N° 8
MOTIVOS POR LOS QUE SE REQUIERE LA FORMACIÓN EN EL MANEJO DE TIC



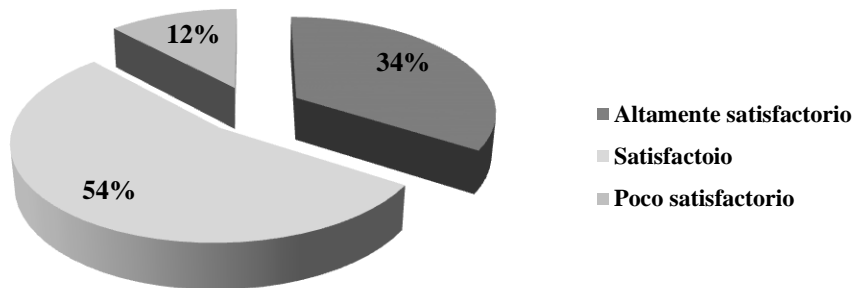
Fuente: Base de datos sobre Encuesta a Profesores (Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813, abril, 2015).

GRÁFICA N° 9.
PROGRAMAS UTILIZADOS HABITUALMENTE EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL SUAyED



Fuente: Base de datos sobre Encuesta a Profesores (Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813, abril, 2015).

GRÁFICA N° 10
NIVEL DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA
DOCENTE DEL SUAyEL/FFyL



Fuente: Base de datos sobre Encuesta a Profesores (Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813, abril, 2015).