

03070



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

---

---

**UNIDAD DE LOS CICLOS PROFESIONALES Y DE POSGRADO  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**BASES TEORICAS Y EMPIRICAS PARA LA  
CREACION DE POSGRADOS EN LINGÜISTICA  
APLICADA A DISTANCIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN LINGÜISTICA APLICADA**

**P R E S E N T A :**

**DULCE MARIA GILBON ACEVEDO**

**DIRECTORA DE TESIS: MTRA. ULRIKE TALLOWITZ PRADE.**

**MEXICO, D. F.**

**1998**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

26 0995



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES

maestros ejemplares, por sembrar en mí su amor por el magisterio

A ALICIA, DORA Y RUTH †

por su cariño y apoyo incondicional

A ARISTIDES, ULISES Y JORGE

por compartir conmigo su alegría de vivir y su juvenil sabiduría

A JAVIER

por acompañarme en la búsqueda infinita de la realización y  
darme cada día razones suficientes para amar la vida

## AGRADECIMIENTOS

La presente investigación fue posible gracias a la participación de numerosos profesores en diferentes momentos.

En primer lugar, deseo hacer patente mi agradecimiento a los miembros del Comité de Tesis y del Jurado de Examen Profesional, Mtra. Ulrike Tallowitz Prade por su atinada asesoría y hábil equilibrio entre rigor académico y calidez humana; Mtra. Antonieta Molina Castellanos y Mtra. Diana Jenkins de Ormsby por sus atinados comentarios y estímulo constante; Mtra. Marilyn Chasan Krinsky y Mtro. Javier Vivaldo Lima por sus invaluables sugerencias y minuciosa revisión de la tesis. A todos ellos, porque gracias a su interés a lo largo de la investigación me fue posible alcanzar los objetivos planteados.

En segundo lugar, agradezco a los profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada que generosamente compartieron conmigo su amplia experiencia y visión de la enseñanza en el posgrado y de la situación de la enseñanza de lenguas en el país. Asimismo, expreso mi gratitud a los veintiocho directivos de los centros de lenguas de universidades estatales que destinaron parte de su valioso tiempo para proporcionar la información solicitada.

Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo decidido del cuerpo directivo del CELE, Lic. Ma. Aurora Marrón Orozco, Mtra. Alma Ortiz Provenzal y Mtro. Jesús Canuto Rugerio, quienes me dieron todas las facilidades para realizarla y además me concedieron entrevistas, por ambas razones les estoy muy agradecida.

Expreso también mi profundo agradecimiento al Dr. Fernando Castaños Zuno y a la Mtra. Marcela Williamson Camou por brindarme siempre orientación oportuna. A la Dra. Phyllis Ryan, Mtra. Alma Ortiz y Lic. Ma. Eugenia Gómez de Mas por su cuidadosa revisión de los instrumentos utilizados en la investigación.

Por último, reitero mi sincera gratitud al personal del CELE por su solicitud y eficiencia en los servicios e información que me proporcionaron.

# Contenido

	Página
<b>1. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION</b>	
1.1 Necesidad de la formación de especialistas en el área de la lingüística aplicada	1
1.2 Importancia de la investigación para la planeación y el diseño educativos	6
1.3 Objetivo de la investigación	11
<b>2 METODOLOGÍA</b>	
2.1 Fundamentación	13
2.2 Investigación teórica	14
2.3 Investigación empírica	15
2.3.1 Búsqueda de información sobre el contexto institucional	22
2.3.2 Encuesta a los directivos de centros de lenguas de universidades estatales	24
2.3.3 Entrevista estructurada a los profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada	26
<b>3 INVESTIGACIÓN TEÓRICA</b>	
3.1 Delimitación del concepto de educación a distancia	29
3.2 Los participantes	39
3.2.1 El profesor de la Maestría en Lingüística Aplicada	40
3.2.2 Los participantes en programas a distancia	41
3.2.2.1 El aprendiente	43
3.2.2.2 El experto en contenido	45
3.2.2.3 El educador como asesor/tutor	46
3.2.2.4 El tutor regional	48

3.2.3 La preparación del asesor/ tutor y del tutor regional	50
3.2.4 Comparación de las funciones del asesor y del tutor en posgrado y en programas a distancia	52
3.3 La comunicación educativa a distancia	55
3.3.1 La tecnología educativa	56
3.3.2 La selección de medios para la comunicación educativa	62
3.3.3 El diseño de materiales educativos	66
3.3.4 La asesoría mediante telecomunicaciones	73
3.3.4.1 Internet	75
3.3.4.2 Audioconferencia	78
3.3.4.3 Conferencia audiográfica	78
3.3.4.4 Videoconferencia	79

#### 4 INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

4.1 Situación actual de la formación de especialistas en el área de lenguas	
4.1.1 La enseñanza de lenguas en las instituciones de educación superior y las necesidades de formación y actualización de sus profesores	83
4.1.2 Programas de licenciatura y posgrado en el área de lenguas en México	85
4.1.3 Otros programas	89
4.2 Condiciones en las universidades estatales para participar en posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje	93
4.2.1 Política institucional	95
4.2.2 Recursos humanos y materiales en los centros de lenguas de las universidades estatales	96
4.2.3 Redes telemáticas en la República Mexicana	109
4.3 Condiciones para la creación de posgrados a distancia en la UNAM	
4.3.1 Política institucional	101
4.3.2 Recursos humanos y materiales en la UNAM	124

<b>4.4</b>	<b>Condiciones para la creación de posgrados a distancia en el CELE-UNAM</b>	
4.4.1	Política institucional	126
4.4.2	Recursos humanos: los profesores de la ML.A.	
4.4.2.1	Experiencia como profesor de la MLA	127
4.4.2.2	Formas de enseñanza empleadas	128
4.4.2.3	Conocimientos teóricos y experiencia en Educación a Distancia	137
4.4.3	Recursos materiales	139
4.4.4	Programas de posgrado	142
4.4.5	La percepción que los profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada tienen respecto a la enseñanza a distancia	144
4.4.5.1	Posibilidades de la E. a D. para el caso de posgrados	145
4.4.5.2	Necesidad de posgrados a distancia	147
4.4.5.3	Factibilidad de posgrados a distancia	149
4.4.5.4	Preferencia por actividades académicas en un programa a distancia	156
4.4.5.5	Preferencia por medios de transmisión/recepción	166
4.4.5.6	Estructura organizativa más conveniente	168
<b>5.</b>	<b>DISCUSIÓN</b>	173
5.1	Factibilidad de lo propuesta de creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia	174
5.2	Aspectos a considerar para la planeación y el diseño educativos de programas a distancia	182
5.3	Consideraciones sobre la estrategia metodológica	187
<b>6.</b>	<b>PROPUESTA</b>	
6.1	Creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM	192
6.2	Conclusiones	204
	<b>Bibliografía</b>	211
	<b>Apéndices</b>	225

## INDICE DE CUADROS , DIAGRAMAS Y GRAFICAS

### CUADROS

	Página
Cuadro 1. Los conceptos de aprendizaje y enseñanza en las expresiones de seis autores para definir a la Educación a Distancia	33
Cuadro 2 Concentración nacional de la población escolar en carreras relacionadas con la lingüística aplicada (1996)	86
Cuadro 3 Programas de maestría en áreas relacionadas con la lingüística aplicada	87
Cuadro 4 Doctorados en el área de la lingüística	88
Cuadro 5 Población de posgrados en tres subáreas del área de Educación y Humanidades relacionadas con la lingüística aplicada (1995)	89
Cuadro 6 Tres modalidades de maestría en el área de la lingüística aplicada	91
Cuadro 7 Formación profesional de los profesores de lenguas de universidades estatales . Grado académico obtenido. (Encuesta)	97
Cuadro 8 Preferencia por formas de enseñanza de los profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada	129
Cuadro 9 Recursos humanos y materiales en áreas de servicios del CELE-UNAM	141

## DIAGRAMAS

	Página
Diagrama 1 El diseño educativo en la educación a distancia	56
Diagrama 2 El equipo de diseño educativo en la Educación a Distancia	68
Diagrama 3 Propuesta para la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM	205

## GRAFICAS

Gráfica 1 Formación profesional de los profesores de lenguas	114
Gráfica 2 Formación profesional de los profesores de lenguas (Desglose por área y duración de estudios)	115
Gráfica 3 Inscripción actual de los profesores de lenguas en programas de licenciatura y posgrado	116
Gráfica 4 Actualización en computación de los profesores de lenguas de las universidades estatales	117
Gráfica 5 Recursos materiales en los centros de lenguas de las universidades estatales	118
Gráfica 6 Equipos de telecomunicaciones y conexión a redes de las universidades estatales	119
Gráfica 7 Modalidad de comunicación preferida por los directivos de los centros de lenguas para los posgrados a distancia que ofrece el CELE-UNAM	120
MAPA Universidades estatales conectadas a la RedUNAM (1997)	112

## APÉNDICES

APÉNDICE 1	Programas de licenciatura en el área de lenguas (Catálogo de Carreras ANUIES 1996)	225
APÉNDICE 2	Población en licenciaturas del área de lenguas (Anuario Estadístico ANUIES 1996)	229
APÉNDICE 3	Concentración nacional de la población en programas de posgrado en el área de lenguas (Anuario Estadístico de ANUIES. Posgrado 1996)	235
APÉNDICE 4	Formación profesional de los profesores de lenguas de 28 universidades estatales. (Estudios realizados) Resultados de encuesta 1995-1996	237
APÉNDICE 5	Factibilidad de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje (Cuestionario utilizado en la encuesta)	239
APÉNDICE 6	Percepción sobre la creación de posgrados a distancia en el CELE-UNAM. (Guía para la entrevista a profesores de la MLA)	245
APÉNDICE 7	Experiencia de los profesores de la MLA en educación abierta o a distancia. (Transcripción de algunas de sus respuestas)	257

## SINOPSIS

Ante la necesidad creciente, en todo el país, de especialistas en la enseñanza de lenguas que atiendan las tareas de diseño de cursos, materiales, e instrumentos de evaluación; la formación de profesores y la investigación en el área de lenguas, se decidió estudiar la factibilidad de impartir posgrados en lingüística aplicada a distancia. (Capítulo 1 Justificación de la investigación).

En esta investigación se analizaron los postulados teóricos de la educación a distancia y las condiciones prevalcientes en las universidades estatales y en la UNAM con el fin de proponer bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia con sede en el CELE. (Capítulo 2. Metodología)

La investigación teórica permitió identificar, en la bibliografía y en redes informáticas, aspectos cruciales para el desarrollo de esos posgrados, como un concepto operativo de la educación a distancia, el papel de los participantes, la comunicación educativa a distancia mediante nuevas tecnologías como redes computarizadas, audio y videoconferencia y la necesidad de integrar un equipo multidisciplinario para el diseño educativo. (Capítulo 3. Bases teóricas)

La investigación empírica analizó las variables de política institucional, recursos humanos y materiales en el contexto educativo mexicano mediante, búsqueda de información en diferentes fuentes, una encuesta y entrevistas estructuradas a 21 profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada que ofrece el CELE en forma presencial. (Capítulo 4. Bases Empíricas)

Se identificaron los programas de licenciatura y posgrado en el área de lenguas en México, así como los recursos humanos y materiales en la UNAM y específicamente en el CELE para ofrecer posgrados a distancia. La encuesta hizo posible presentar un perfil profesional del profesor de lenguas en universidades estatales y los recursos tecnológicos para programas a distancia que existen en 28 universidades estatales. De las entrevistas se derivan propuestas específicas sobre formas de enseñanza y preferencia por actividades académicas en un programa a distancia, razones que apoyan su factibilidad: recursos humanos, infraestructura, madurez del programa, entre otras. (Capítulo 5. Discusión)

Los resultados de la investigación realizada permiten presentar la propuesta de creación de programas de posgrado en lingüística aplicada a distancia dentro del marco legal que los sustentaría y dan fundamento a la planeación y el diseño educativos como acciones que guían el diseño, la producción, uso y evaluación de: programas, materiales y técnicas para distintos medios utilizados para la comunicación educativa a distancia. La propuesta plantea tres fases estrechamente vinculadas a la investigación y considera fundamental contar con el consenso de los participantes: Consejo Académico del Posgrado en Lingüística Aplicada, profesores y autoridades (Capítulo 6 Propuesta)

*Si no entendemos que las lenguas son la expresión más profunda, sutil y acabada de una cultura y de una sociedad, no entenderemos lo que es el ser humano en cada colectividad.*

Beatriz Garza Cuarón (1997:14)

## **1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Dos consideraciones me condujeron a la realización de esta investigación. La primera surgió al investigar sobre la situación de la enseñanza de lenguas en el país y percibir la necesidad de formar más especialistas en el área de la lingüística aplicada, mediante alguna modalidad más accesible para los profesores de las instituciones estatales. Por lo tanto era impostergable investigar la viabilidad de que la UNAM ofrezca posgrados en lingüística aplicada a distancia. La segunda consideración partió de mi convicción de que la investigación es parte fundamental del proceso educativo, particularmente para la planeación y el diseño educativos. En esta tesis se muestra una forma de aprovechar los resultados de la investigación para esos fines al proponer BASES TEORICAS Y EMPIRICAS PARA LA CREACION DE POSGRADOS EN LINGÜÍSTICA APLICADA A DISTANCIA.

### **1.1 Necesidad de la formación de especialistas en el área de la lingüística aplicada**

En esta época de profundos cambios económicos, políticos y sociales, los países del mundo requieren formar especialistas en todas las áreas del saber, pues ellos participarán en la búsqueda de soluciones a las demandas que plantean constantemente los sectores industrial, agrario, comercial, educativo, etc. De esos especialistas, son los lingüistas aplicados quienes pueden resolver un amplio espectro de problemas relacionados con la lengua.

Debido a que esos problemas son de índole diversa, la lingüística aplicada ha desarrollado un carácter interdisciplinar que le permite la indagación en otras áreas del conocimiento como la antropología, la psicología, la teoría educativa y la sociología. A la vez, dentro del campo de la lingüística aplicada, coexisten diversos dominios que se ocupan de problemas particulares. William Grabe y Robert Kaplan señalan entre otras posibles, ocho subáreas de la lingüística aplicada: traducción, interpretación, evaluación lingüística, política lingüística, estándares de la lengua, patología del lenguaje, uso de lenguajes profesionales y enseñanza de lenguas (1991:296).

En el caso de México, la situación del país y sus necesidades a futuro demandan la formación de lingüistas aplicados que atiendan la problemática creciente en cada una de esas subáreas. De ellas, por su alcance y cobertura, la enseñanza de lenguas ocupa un lugar preponderante en conjunción con la evaluación y la política lingüística.

Reconocidos analistas de nuestro ámbito educativo coinciden en que el aprendizaje de idiomas es un aspecto necesario en la formación de nuestra población <sup>1</sup>. Además, en diversos medios informativos se puede constatar que el aprendizaje de lenguas acrecienta su importancia día con día, por lo cual la demanda de profesores también aumenta.

- 
1. Todd y Gago señalan doce puntos que responden a la pregunta ¿Cómo será nuestro mexicano?. En el 8o. punto señalan: *Podrá comunicarse adecuadamente por medio de su lengua y de los idiomas que permitan la interrelación internacional y contará con métodos para autoaprender permanentemente los procesos de perfeccionamiento del idioma y aprovechar el despertar de motivaciones espirituales que la literatura produce (1990:107)*

De manera coincidente, Carlos Ornelas, al analizar el perfil del profesional que México requiere, ante su apertura al comercio internacional, indica: *Quizás un núcleo básico de conocimientos y destrezas serán indispensables para todos los profesionales del siglo veintiuno:*

- 1o. un dominio profundo del español
- 2o. conocimiento amplio de matemáticas
- 3o. poseer al menos una lengua extranjera
- 4o. conocimiento suficiente de la estadística y el cálculo de probabilidades como instrumentos (1995:43)

Así, aun cuando en 1994 había más de mil profesores de inglés y más de setecientos de otras diecisiete lenguas en las instituciones de educación superior de la República (Gilbón y Gómez, 1996), **faltan profesores de lenguas en todos los niveles educativos y más aún, formadores de profesores, diseñadores de cursos e investigadores sobre la enseñanza de lenguas** <sup>2</sup>.

Incluso investigadores de otras áreas como las de Ciencias Sociales, Medicina y Psicología, reconocen la importancia de contar con especialistas para la preparación de materiales de enseñanza acordes a esta época de globalización<sup>3</sup>. Por ello conviene destacar que un lingüista aplicado dedicado a la enseñanza de lenguas, no sólo dirige su atención a la enseñanza sino que puede ocuparse de la formación de profesores de lenguas, la investigación sobre la enseñanza y el diseño de cursos y programas de estudio.

- 
2. De 1993 a 1995, el Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras realizó un estudio de los centros y departamentos de lenguas de las instituciones de educación superior de la República Mexicana, públicas en su mayoría (Gilbón, D.M. y Gómez de Mas, M.E. 1996) El conocimiento de los idiomas que imparten, el número de profesores con los que cuentan, algunas características de los programas de formación de profesores, licenciaturas y posgrados, así como una apreciación global de las necesidades de actualización de los profesores de esos centros, hicieron más palpable la demanda creciente de profesores especializados en la enseñanza de lenguas, pero más aún, la necesidad de formar cuadros de profesionales que puedan abocarse a la formación de esos profesores en los diversos estados de la República. Si bien esta carencia no es privativa del área de lenguas. Ya en 1990 Todd y Gago hacían notar: *De los más de cien mil maestros que hay en las universidades públicas mexicanas, sólo veinte mil aproximadamente son de tiempo completo y, de éstos últimos, según cálculos no documentados, sólo tres mil han recibido algún curso de formación o actualización magisterial.* (1990:126)
  3. En el artículo de Ornelas anteriormente citado, este académico analiza la problemática que enfrenta la educación superior ante la apertura de la economía mexicana al comercio internacional. Respecto al cambio en el currículo afirma: *"tendría que ser gradual y hecho por grupos multi e interdisciplinarios. Participarían científicos, ingenieros, educadores y empresarios, así como otros profesionales; se podría convocar a otros especialistas a preparar nuevos materiales: textos y equipo de laboratorio"* (1995: 42)

También es importante considerar que si bien la **profesionalización** del docente de lenguas ha avanzado en gran parte del país, en algunos estados de la República se ha visto restringida por la falta de programas de formación y posgrado. Esta situación ha provocado que **muchos docentes de lenguas estén en desventaja al luchar por un *status* similar al de los profesores de otras áreas**, como por ejemplo las de ingeniería y tecnología, ciencias y humanidades.

La situación anterior en parte se debe a que en la actualidad, la mayor parte de los programas de formación de especialistas en el área de lenguas está destinada a los profesores de inglés, por lo que **no representan una opción viable para los profesores de otros idiomas**. Además, **muchos docentes no han tenido acceso a esos programas por su alto costo, lejanía o por falta de apoyo institucional**, por lo que sus posibilidades de superación se ven limitadas.

Por otra parte, en cuanto a la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) que ofrece el CELE-UNAM desde 1980 en forma presencial y cuyo objetivo general es *formar investigadores, diseñadores y docentes de alto nivel en lingüística aplicada*, ha sido una opción muy importante para los profesores del Valle de México, sin embargo, **el número de egresados sigue siendo menor a la demanda educativa del país pues la mayoría de ellos permanece en el D.F.**

Por las razones anteriores es necesario buscar estrategias que permitan formar más especialistas en lingüística aplicada en sus lugares de origen, por lo que la educación a distancia se plantea como una opción viable.

En este punto, es preciso resaltar que la política educativa vigente de la Secretaría de Educación Pública da un gran impulso a la educación a distancia mediante sus instituciones educativas públicas, como el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica, la

Universidad Autónoma Metropolitana así como otras instituciones del interior de la República. De esta manera, en el plano nacional se han emprendido acciones para hacer llegar la educación a los ámbitos más apartados, como lo demuestra el hecho de que en 1994, cuarenta y seis instituciones contaban con esta modalidad.<sup>4</sup>

Uno de los casos más palpables es el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, el cual tiene ya veinticinco años de existencia. Sus numerosos programas dependen ahora de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. La política institucional apoya la creación de proyectos abiertos y a distancia debido a la demanda creciente de esos programas para el interior de la República. El uso de recursos tecnológicos de punta ha fortalecido la cobertura de diversos programas, además se han establecido convenios con universidades extranjeras para intercambiar información y recursos. No obstante era necesario obtener datos más precisos sobre los recursos humanos y materiales disponibles en esas instituciones para programas a distancia, por lo que se llevó a cabo la investigación que se presenta en esta tesis.

En el caso del CELE, los cursos de formación de profesores en sistema abierto han funcionado desde 1990 para el inglés, y desde 1994 para el francés. Existe también el interés de ofrecerlos para alemán, italiano y portugués.<sup>5</sup>

---

4. *"En México, cerca de 3000 000 de personas, dentro de cuarenta y seis distintas instituciones, reciben alguna clase de educación en la metodología abierta y a distancia, que va desde la alfabetización hasta los programas de posgrado."* Dr. Javier Barros V., Subsecretario de Educ. Sup. e Invest. Cient. de la SEP. Declaratoria inaugural de la V Reunión Nacional y la. a Distancia "Criterios y parámetros de calidad en la Educación Abierta y a Distancia" (Herrero y Barrón, (Eds) 1994).

5. En la actualidad dos profesores están elaborando proyectos de diseño de cursos de formación de profesores para el sistema de Universidad Abierta (SUA) para inglés y francés, como tesis de MLA (Castañeda M S. y López del Hierro, E.) En 1995 se dio inicio al primer proyecto de diseño de un curso de formación de profesores de alemán a distancia (E. Elorduy, U. Tallowitz y Ch. Fandrych 1996).

Por las razones anteriores fue necesario estudiar la posibilidad de que el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ofrezca a distancia los programas siguientes:

- a) Especialización en Lingüística Aplicada o en la Enseñanza de Lenguas**
- b) Maestría en Lingüística Aplicada**
- c) Doctorado en Lingüística Aplicada, quizá cotutelado con otras instituciones**

## **1.2 Importancia de la investigación en el proceso educativo**

La investigación como parte integral de los procesos de planeación y diseño educativos no ha sido suficientemente valorada, pues generalmente se enfoca como un análisis de necesidades parcializado, no siempre conducido con el rigor necesario, cuyos resultados en ocasiones sólo sirven para corroborar información que de antemano se conocía. Debido a esas limitaciones puede ocurrir que sus resultados tampoco sean utilizados para orientar las decisiones en cuanto al programa educativo al que se hayan referido y no generen investigaciones subsecuentes.

Por esa razón, concuerdo con García Aretio, uno de los investigadores destacados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, cuando señala la necesidad de que “toda decisión vaya precedida y seguida de la correspondiente investigación, con la finalidad de evitar posibles errores” (1993:84), pues según él explica, en las instituciones de educación a distancia son más difíciles de corregir. Sin embargo, esa condición no siempre se cumple o se realiza de manera superficial, debido a que la política y las condiciones institucionales en ocasiones no la propician.

En relación con lo anterior, y dado que en el CELE existe un interés medular en la investigación, consideré imperativo llevar a cabo esta investigación para fundamentar la propuesta de creación de programas de posgrado a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje y su posterior seguimiento.

En el terreno de la investigación existen distintos niveles de profundidad en la indagación, según la aproximación del investigador al objeto de estudio y a los objetivos que persiga. Los objetivos pueden ser muy amplios o muy específicos, así Gutiérrez y Sánchez (1978:126-127) presentan cuatro grupos de objetivos: a) *Extender, ampliar, desarrollar* los conocimientos que se tienen acerca de un tema; b) *Profundizar, precisar, afinar* conceptos, tesis y argumentos científicos, lo cual explican como un grado más refinado de búsqueda; c) *aplicar, utilizar y concretar* algunas de las verdades ya conocidas y d) *Relacionar, explicar, sintetizar*, que ellos califican como 'la fase más alta de la investigación científica'. Una interpretación de esta clasificación de objetivos sería que los dos primeros grupos de objetivos permiten al estudioso un conocimiento más amplio del campo de que se trate. En cambio el tercer grupo correspondería a fines 'prácticos' de la investigación y por último, los objetivos del cuarto grupo permitirían que el investigador avanzara no ya en su propio conocimiento de un campo determinado o en la aplicación de ese conocimiento, sino que le permitirían tal vez crear nuevos conocimientos al estar en posibilidad de 'explicar' un fenómeno determinado.

El planteamiento de esos autores me permitió visualizar más claramente el objetivo de la investigación a realizar, pues era necesario *profundizar, precisar y afinar* conceptos del cuerpo teórico existente sobre educación a distancia para proponer las bases teóricas, y a partir de ellas *aplicar, utilizar y concretar* algunos de los postulados de la educación a distancia para el contexto del CELE-UNAM. Además, esta investigación busca contrarrestar, en lo posible, uno de los 'factores adversos' que Escotet señalaba en 1984 para el desarrollo de la universidad abierta en Latinoamérica: la carencia de estudios empíricos de la población potencial. Por esa razón decidí hacer un análisis del contexto (en

Keegan *et al*, 1988:153). De esa manera, la investigación se propone respaldar la propuesta de creación de los posgrados mencionados y el diseño de un modelo didáctico acorde a ellos mediante las bases teóricas y empíricas que se presentan.<sup>6</sup>

Esta investigación encuentra fundamento, en el área de la educación a distancia, particularmente en cuanto a **la planeación y el diseño educativos**.

De una manera muy general, se concibe a **la planeación** como un proceso que permite visualizar de manera integrada los componentes de una situación educativa futura con el fin de que se lleve a cabo de manera eficiente y conforme a las necesidades institucionales y de la población meta. Según Porter (1992:19) “una planeación es efectiva cuando el cálculo del plan se hace a una velocidad mayor que la del cambio de los hechos” y considera que se trata de una planeación de anticipación y seguimiento permanente de la realidad (pre-evaluación de las decisiones a tomar, post-evaluación de las decisiones ya tomadas). Este autor señala cuatro momentos de la planeación: explicativo, normativo, estratégico y táctico operacional. En este sentido, pueden encontrarse puntos de contacto con esos momentos en los capítulos 1, 3, 4 y 6 de esta tesis.

Con el fin de visualizar más claramente esos componentes, es que se emprendió el estudio del contexto educativo para el que se proponen los posgrados.

Así, para contribuir a una planeación sistemática de la ‘enseñanza’, en este caso de la facilitación del proceso de aprendizaje independiente en un programa de educación a distancia, es que se plantearon los dos componentes de investigación de esta tesis: el teórico y el empírico (Ver Capítulo 2).

---

6. Escotet (1988: 154) afirma que *‘la transferencia y reproducción de modelos educativos debe estar respaldada por la investigación científica como la única herramienta en la generalización de los procesos y la prueba de las hipótesis educativas’*

En cuanto a la planeación de los proyectos de enseñanza a distancia, Villarroel (1988:III-31) señala que ésta comienza con “*el diseño de los materiales instruccionales*” y sigue con “*la concientización y formación de los tutores*. Sin embargo, consideré que para el contexto del CELE, debería existir una fase previa que sensibilizara a los profesores respecto a una innovación de esa naturaleza y permitiera a las autoridades conocer sus expectativas y posición ante ella, puesto que en su momento ellos estarían a cargo del diseño de materiales o de las asesorías. Por esa razón decidí llevar a cabo entrevistas enfocadas a analizar sus percepciones en torno a la viabilidad, función y operación de programas a distancia.<sup>7</sup>

Por otra parte, el *diseño educativo (instructional design)* es otro ámbito que da sustento a esta investigación pues tiene que ver con la creación de una amplia gama de productos concretos para la enseñanza/aprendizaje.

En un nivel macro puede considerarse al diseño como una parte de la planeación global del proceso educativo (Porter, 1992). Como el término *diseño de la instrucción* se utiliza más en el contexto laboral se ha preferido utilizar el de *diseño educativo* que abarca distintos planos del diseño: del *currículum*, de los cursos y de los *materiales educativos* para los distintos medios utilizados en la educación, pues conforme a Romeszowsky, el *diseño del currículum*, el *de cursos* y el *de materiales* ‘existen como subgrupos para contextos específicos dentro de los parámetros más amplios del diseño de la instrucción’ ... (1981, en Moore. 1990:298).

---

7. El esquema de planificación que Villarroel (1988:III-31) propone, al no tomar en cuenta la opinión de los futuros diseñadores/asesores contradice el ‘estilo participativo que el mismo propone seguir cuando afirma “*Creemos que en las organizaciones de enseñanza a distancia es preciso llegar a un estilo de gestión parecido al estilo participativo de importantes corporaciones del mundo post-industrial, que garantice y preserve la eficacia sin modificar radicalmente el ambiente de relaciones que las caracteriza.*”

En cambio, en un nivel micro, el trabajo de diseño requiere de la planeación, producción, uso y evaluación de esos productos. Para el caso específico de la educación a distancia, aunque esos autores no lo mencionan, comprendería también el diseño de la comunicación educativa, por ejemplo para la asesoría a través de diversos medios

Una propuesta de programas de posgrado a distancia se ubica inicialmente en el campo del diseño curricular. Así, la investigación encuentra también sustento en la aseveración de De Ibarrola (1992:4 en Díaz B., 1995:51), quien al referirse a la construcción de un plan de estudios, señala 'se debe dar prioridad a la experiencia e historia institucional como principal fuente de información, para descubrir las condiciones que han hecho posible una realidad curricular y definir los factores que pueden generar una nueva experiencia curricular'.<sup>8</sup> Por eso es tan importante recurrir a la fuente de información que representan los profesores de la MLA.

Es conveniente mencionar que el plan de estudios de la MLA, programa presencial, ha sido adecuado al nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM (1996) y que es suficientemente flexible para ser utilizado en la modalidad a distancia. Asimismo, se plantea la posibilidad de que la propuesta para el doctorado que próximamente empezará a funcionar en el CELE-UNAM, pueda ser más fácilmente adoptada para ofrecerse a distancia por tratarse de un doctorado tutorial. Sin embargo, era preciso hacer consideraciones específicas sobre el modelo didáctico de educación a distancia que más convendría al contexto del CELE, las cuales se presentan en los Capítulos 3 y 5.

---

8. Además, De Ibarrola (1992) señala que las fuentes y la metodología son básicas en el trabajo curricular. Como fuentes primarias del plan de estudios incluye a las necesidades sociales, las disciplinas implicadas y a los alumnos, en tanto que como fuentes secundarias señala a otros currículos afines y "*todos aquellos datos que redondean la visión de conjunto*" (Pansza, 1986:27, en Díaz B. 1995:93).

Por las características de los posgrados que se impartirían, y en virtud de que a la fecha no se ha utilizado comunicación mediada por computadora (CMC) o telecomunicaciones para impartir esos programas en el CELE, era necesaria una investigación que abordara algunos aspectos pedagógicos de su uso, así como las implicaciones que tendría en cuanto al diseño educativo y el papel de los participantes, principalmente en el del asesor/tutor y el de los aprendientes.

Por último, como los papeles del asesor/tutor en el posgrado y en la educación a distancia son fundamentales, se consideró indispensable estudiar la percepción que los profesores de la MLA tienen de la posibilidad de impartir posgrados a distancia, de su propio papel en un programa presencial y en uno a distancia, así como del uso de telecomunicaciones para ese fin.

Por las razones anteriormente expuestas, se planteó el objetivo de la investigación como sigue:

### **1.3 Objetivo de la investigación**

Esta investigación se propone analizar los postulados teóricos de la educación a distancia y determinar las condiciones prevalecientes en las universidades estatales de la República Mexicana y en el CELE-UNAM, a fin de proponer bases teóricas y empíricas para la planeación y el diseño educativo de programas de posgrado a distancia: especialización, MLA y/o un doctorado en lingüística aplicada o en ciencias del lenguaje con sede en el CELE.

La investigación contempla dos áreas de indagación: teórica y empírica. Para ellas planteo las siguientes interrogantes:

**Para la parte teórica:**

¿Cuáles son los principales supuestos teóricos que dan sustento a la Educación a Distancia?

¿Qué modelo de educación a distancia sería el más adecuado para la situación de posgrados impartidos por el CELE?

¿Cuál es el papel de los participantes en esa modalidad educativa?

¿Qué canales, medios y modos de transmisión son los idóneos para posgrados a distancia?

¿Qué implicaciones ha tenido la utilización de tecnologías avanzadas en la comunicación educativa a distancia?

**Para la parte empírica:**

¿Cuáles son las condiciones institucionales -política educativa, recursos humanos y tecnológicos, experiencia en SUA- para la impartición de programas de posgrado a distancia en el área de la lingüística aplicada o en ciencias del lenguaje en la República Mexicana?

¿Qué resultados han obtenido los programas de formación de especialistas en la enseñanza del inglés ofrecidos a distancia por otras instituciones en cuanto al uso de tecnologías instruccionales avanzadas?

¿Cómo perciben los profesores de la MLA del CELE la posibilidad de ofrecer programas de posgrado a distancia? ¿Qué actividades preferirían realizar en un programa a distancia? ¿Qué canales de comunicación, medios y modos de transmisión utilizarían? ¿Para qué formas de enseñanza?

En los capítulos 3 y 4 doy respuesta a esas preguntas.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Fundamentación

Al iniciar el estudio de un problema educativo generalmente se plantean preguntas desde diferentes ángulos, después se requiere decidir cuales de esas preguntas enfocan las partes medulares del problema. El ángulo elegido para la indagación determina la metodología y herramienta a utilizar. El planteamiento de bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje, requirió del diseño de una estrategia multimodal pues las preguntas de investigación son de indole muy diversa.

Primero se analizaron los principales postulados teóricos de la educación a distancia y la relación que guardan con la creciente y acelerada incorporación de tecnologías avanzadas en ese campo, lo cual a su vez da fundamento a la investigación empírica del contexto educativo para el que se proponen los programas de posgrado, la cual consta de tres partes: búsqueda de información en distintos tipos de fuentes (Internet, memorias de reuniones académicas, anuarios estadísticos y entrevistas informales a participantes en programas semipresenciales y a los directivos y responsables de servicios del CELE), una encuesta a los directivos de centros de lenguas de las instituciones de educación superior y entrevistas a los profesores de la MLA. De esa manera se espera superar el problema planteado por Hernández y Alonso quienes, al referirse al desarrollo de la investigación en educación abierta y a distancia en Iberoamérica, señalan que en sus inicios sólo se realizaron análisis parcializados de los contextos educativos, sin recuperar la inserción de los elementos estudiados en el todo (1993:262).

## 2.2 Investigación teórica

Para dar respuesta a las preguntas de la parte teórica en relación a los modelos de educación a distancia; los canales, medios y modos de transmisión, el papel de los participantes, así como las implicaciones pedagógicas para el uso de algunas tecnologías avanzadas para esos programas, fue necesario hacer un análisis de la literatura sobre esos temas específicos y elaborar después una síntesis.

Para ello se siguieron las recomendaciones metodológicas generales que dan diferentes autores como Weidenborner y Caruso (1982) y Eco (1990) para llevar a buen término una investigación documental o bibliográfica, por ejemplo, localización de fuentes primarias y secundarias, elaboración de diferentes tipos de fichas, jerarquización de la información, utilización del índice como guía de la investigación. Esto último fue especialmente aplicable ya que la conformación del índice de la tesis fue modificándose a medida que realizaba la investigación, pues sólo al avanzar podía precisar mejor algunos componentes que en un inicio no visualicé como necesarios.<sup>9</sup>

Así, en el Capítulo 3 se presentan, resumen y discuten los principales postulados teóricos de la educación a distancia que se consideran pertinentes a la propuesta de esta tesis.

---

9. Las bibliotecas consultadas, además de la B. Stephen Bastien del CELE, fueron: la Biblioteca de la Dirección General de Cómputo Académico (DGSCA), Biblioteca del Sistema de Educación Abierta (SUA), Biblioteca del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), el Centro de Información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Biblioteca Benjamín Franklin. Consulté la base de datos IRESIE del CISE. Esa primera búsqueda arrojó 30 fichas recientes del acervo del CISE y me permitió identificar algunas revistas especializadas del área de la Educación a Distancia. También obtuve algunas fichas bibliográficas al consultar la lista de discusión sobre Educación a Distancia DEOS-L, vía Internet.

### 2.3 Investigación Empírica

La revisión de la literatura es el punto de partida de la **investigación empírica**, puesto que permite concretar y delimitar las preguntas iniciales, contestarlas e identificar otros aspectos relevantes sobre el asunto que se investiga. Además, hace posible localizar evidencias empíricas en estudios previamente realizados sobre ese asunto. De esta manera el investigador está en posibilidad de evaluar esas evidencias con relación a las preguntas de su estudio. Cuando esa revisión de la literatura se lleva a cabo adecuadamente, y una vez realizada la colecta de datos, el investigador tiene elementos para comparar sus resultados a la luz de ese cuerpo teórico y tendrá mayor oportunidad de aportar nuevos conocimientos que enriquezcan su área de estudio. De hecho, cuando se critica a un estudio por ser 'meramente descriptivo' se alude precisamente a su falta de conexión con postulados teóricos que lo fundamenten.

En cuanto a las variables bajo estudio, resulta de interés comentar el marco conceptual que para la investigación sobre educación a distancia propone Calvert (1986, en Coldeway, 1993:395), quien distingue tres tipos de variables en el proceso educativo, según el momento en el que se realiza la investigación, a los cuales llama de insumo, de proceso y de producto, (*input, process and output variables*). Calvert considera como variables de insumo las que constituyen el punto de partida para la planeación y el desarrollo del programa, por lo cual el estudio de esas variables es tan importante. Las de proceso son observables a medida que avanza el programa, en tanto que las variables de producto pueden ser cuantificables a su término. Debido a que todas esas variables están actuando durante el proceso educativo, será preciso realizar estudios sobre los tres tipos. Si bien la visualización de esta autora del proceso educativo podría ser criticada por 'industrializada' o por estar dentro del enfoque de 'sistemas', la considero de utilidad pues ofrece un esquema global del conjunto.<sup>10</sup>

Sólo presento el segmento correspondiente a las variables de insumo pues corresponde a las variables estudiadas en esta tesis y que traducido libremente queda como sigue:

Variables de Insumo	
Del estudiante	Contexto educativo, necesidades, motivación, estilos de aprendizaje, ambiente de estudio.
Del sistema	Requisitos nacionales, política institucional, recursos financieros, recursos tecnológicos, recursos humanos, geografía.
Calvert (1986, en Coldeway, 1993:395).	

Las variables que se estudian en este trabajo corresponden a la fase inicial del proceso y corresponden al apartado que ella califica como del sistema educativo. Las variables del estudiante sólo se tratan conceptualmente en las bases teóricas y de manera indirecta en la encuesta.

Un punto de vista similar al de Calvert es el de García (1993:86) cuando recomienda estudiar el 'ámbito contextual', es decir estudiar las condiciones institucionales existentes, como un paso previo indispensable para la aplicación y evaluación de un programa determinado y para la investigación sobre otros aspectos del programa. Además de esas consideraciones, considero importante ofrecer una línea base para estudios subsecuentes sobre esos programas.

---

10. Además de las variables de insumo, Coldeway presenta el esquema de organización propuesto por Calvert (1986) en la tabla: Conceptual framework for distance education research

Process variables: Development.- curriculum development model, design of instruction, media, course workload, pacing production procedures. Delivery- Recruitment methods, academic support, formal feedback.

Outcome variables: Student.-Enrollment, academic progress, academic performance, use of materials and service, dropout. System-development, efficiency, cost-effectiveness, acceptance in the system.

Por otra parte, encontré que una de las dificultades que se enfrentan al iniciar una investigación empírica, después de haber planteado el problema a investigar y las preguntas del estudio, es el de elegir la metodología idónea, pues esto generalmente conlleva la elección de un paradigma, ya sea cuantitativo, que supone la explicación objetiva del fenómeno o uno cualitativo (llamado también naturalista o interpretativo), que la mayoría de los autores considera opuesto al anterior por su 'subjetividad'. Sin embargo, fue posible encontrar una posición que combina ambas aproximaciones y que considero más apropiada para esta investigación. Esta posición se podría considerar 'plural o bimodal' y concuerda con los planteamientos de distintos investigadores que han trabajado en el diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos en países en vías de desarrollo. Esos investigadores, ante la complejidad del estudio de esos contextos, proponen enfoques más flexibles capaces de sacar provecho de ambos paradigmas.

Así, encuentro de especial interés la posición de Patton (1980:116, en Vulliamy *et al* 1990:9) quien propone un 'paradigma de elecciones por medio del cual, dentro de un estudio, el investigador puede ver los mismos datos desde la perspectiva de cada paradigma', pues como ese autor afirma la meta es aumentar las opciones disponibles... no reemplazar un paradigma limitado con otro paradigma también limitado pero diferente. A este respecto considero que no se trata solamente de que los datos se 'vean desde la perspectiva de cada paradigma', sino que el investigador elige de cada paradigma las técnicas y procedimientos convenientes para el diseño de su estudio y consecuentemente para el análisis de los datos obtenidos.

Estos puntos de vista coinciden con la observación que hace García (1993:85) en cuanto a que en la educación a distancia ha existido un 'amplio pluralismo metodológico' entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, que él considera como complementarios, además de un tercer paradigma 'crítico' e incluso menciona a Guba (1985) quien vislumbra la posibilidad de un nuevo paradigma emergente (en proceso de constitución)

cuando la investigación va más allá de la comprensión y explicación del hecho educativo y 'pretende introducir cambios para la mejora del sistema'.

Por lo tanto, hice uso de un 'pluralismo metodológico' dentro de un 'paradigma de elecciones'. Así, inicié el análisis y la descripción del contexto educativo en el que se desarrollarán los programas con la **búsqueda de información** en fuentes bibliohemerográficas y en Internet y entrevisté de manera informal a los directivos y responsables de secciones del CELE y a participantes en otros programas semipresenciales. Después, para obtener una visión más integral de ese contexto decidí utilizar las técnicas de **encuesta y entrevista**.

Aquí es conveniente resaltar que la descripción del contexto permite avanzar en la explicación del significado de un hecho educativo particular, pues esa descripción permite identificar, comparar, contrastar, clasificar y valorar sus distintos componentes y las relaciones que guardan entre sí.

A continuación, presento algunas consideraciones sobre las técnicas de la encuesta y de la entrevista. El diseño del cuestionario utilizado en la encuesta y el programa para la entrevista, que más adelante se describen, hicieron posible obtener datos cuantitativos y cualitativos, ambos igualmente importantes pues en conjunto permiten tener una visión más completa de la situación educativa.

La **encuesta** es un tipo de investigación que permite obtener datos para determinar características específicas de un grupo mediante preguntas planteadas sobre un asunto en particular, además sirve para propósitos prácticos orientados a la acción y a la toma de decisiones. Además, es posible utilizar la encuesta no sólo como una herramienta descriptiva, sino como un instrumento que busque relaciones y las someta a prueba (Kerlinger (1981-85:151), en este caso relacionar la experiencia previa de los profesores

en cursos a distancia, las condiciones institucionales y su interés en cursar programas de posgrado a distancia

Las encuestas pueden realizarse por teléfono, por correo, por medio de entrevistas o por administración directa a un grupo. Para esta parte de la investigación decidí elaborar un cuestionario y enviarlo por correo pues deseaba obtener información de las universidades estatales. Aunque uno de los problemas reportados en la literatura sobre este tipo de encuesta es el bajo índice de respuesta, opté por su utilización como un primer indicador de la factibilidad de los programas que se propone crear por la relativa facilidad y economía de su envío.

La aplicación de una encuesta puede ser transversal, si se obtienen los datos en un momento determinado, o longitudinal si se obtienen datos sobre los mismos sujetos en diferentes momentos. Decidí que lo más conveniente era aplicar una encuesta de tipo transversal puesto que me interesaba conocer tanto las condiciones institucionales como algunos aspectos de la situación actual de los profesores de lenguas en las universidades estatales y su disposición para continuar estudios de posgrado a distancia, puesto que ellos constituyen un grupo importante de posibles candidatos para los posgrados que se propone crear. Así, el muestreo fue del tipo que López Ruiz (1992:63) denomina 'por juicio'.

Por otra parte, **la entrevista** es una de las técnicas más importantes para la obtención de datos que no son susceptibles de ser obtenidos en una encuesta, ni de ser observados, como es el caso de los sentimientos, pensamientos e intenciones. Las ventajas de utilizar la entrevista para captar información, es que se tiene más confianza al utilizar las preguntas abiertas, se pueden hacer preguntas específicas a profundidad, así como plantear preguntas de seguimiento o explicar los puntos que no parezcan claros a los entrevistados. Además permite lograr la cooperación y un estado de confianza, así como hacer mejores estimaciones de las verdaderas intenciones, creencias y actitudes de los

entrevistados. Otra ventaja muy importante es que las respuestas pueden descubrir nuevas posibilidades pues los entrevistados algunas veces dan respuestas inesperadas que indican la existencia de relaciones no previstas.

Durante la entrevista “el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, en cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación” (Ruiz 1996:174). Además este autor señala que se dan tres procesos interrelacionados: uno social mediante la interacción interpersonal, otro técnico que consiste en la recogida de información y uno instrumental en el que se graba la conversación con el fin de conservar la información.

Las entrevistas pueden ser de cuatro tipos: estructuradas, semiestructuradas, informales y retrospectivas. Las entrevistas estructuradas y semiestructuradas se consideran formales en el sentido de que se realizan a partir de una serie de preguntas, generalmente cerradas, diseñadas para obtener respuestas que posteriormente puedan ser comparadas y contrastadas.<sup>11</sup> En cambio las entrevistas informales semejan conversaciones casuales guiadas por los intereses del entrevistado y el entrevistador, por lo que no hay una secuencia de preguntas específicas. La entrevista retrospectiva puede ser cualquiera de las anteriores y trata de que el entrevistado recuerde y reconstruya algún episodio de su vida.

Para este estudio se decidió utilizar una **entrevista estructurada** mediante preguntas previamente formuladas con el objeto de poder comparar y contrastar las respuestas de los distintos profesores. Para las entrevistas se laboró una guía que fue piloteada con cuatro investigadores para evitar en lo posible ambigüedades o falta de claridad, las observaciones de esos expertos respecto a las preguntas incluidas en la guía y a su formato sirvieron para elaborar la versión final.

---

11. Guba llama paradigma a un grupo básico de creencias o red que contiene las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas que guían la acción en la investigación(1990: 17 en Denzin N. e Y.S. Lincoln

Aquí es oportuno mencionar que la investigación cualitativa permite indagar sobre la calidad de las relaciones, actividades, situaciones o materiales de un determinado contexto, en este caso educativo. Los motivos, razones, metas, valores y presuposiciones de los participantes son el foco de atención en este tipo de investigación e indicadores cualitativos de su posición ante un problema. Fraenkel y Wallen (1993: 381-382) señalan seis pasos para la realización de este tipo de investigación, mismos que se siguieron en este estudio: 1. la identificación del fenómeno a estudiar, en este caso las percepciones de los profesores de la MLA sobre la creación de programas de posgrado a distancia; 2. la identificación de los participantes en el estudio, se decidió utilizar una muestra predeterminada (*'purposive sample'* *Op cit: 87*), los profesores de la MLA; 3. la generación de hipótesis, que se da a medida que la colecta de datos y el estudio avanzan; 4. colecta de datos; 5. el análisis de los datos, que en este caso es descriptivo e implica sintetizar la información obtenida; por último, 6. la generación de conclusiones, la cual en realidad se da continuamente a medida que el estudio avanza, en este estudio conforme se realizaban las entrevistas y se procedía a su transcripción y análisis.

Es preciso aclarar que no es solamente la utilización de técnicas cualitativas lo que da ese carácter a una investigación, sino lo que Erickson (1986, en Janesick 1994:213) llama *'substantive focus and intent'*. Esa focalización e intención fueron permanentes durante la realización de esta investigación y para el análisis de la encuesta y las entrevistas, las cuales requirieron de un análisis de contenido temático.

Dadas todas estas consideraciones, la investigación contextual consta de las partes siguientes:

**Primera. Búsqueda de información.** Para dar respuesta a una de las preguntas de este estudio, sobre las condiciones institucionales para programas a distancia, específicamente sobre política educativa, experiencia en el sistema de universidad abierta y recursos

humanos y tecnológicos, así como para la pregunta en relación a los resultados del uso de telecomunicaciones en otros programas a distancia sobre la enseñanza de lenguas en México se requería obtener datos de la UNAM e instituciones de educación superior de la República Mexicana, por lo tanto se utilizaron distintos procedimientos, que más adelante se detallan, pues conforme a los aspectos variaron las fuentes a consultar.

**Segunda . Encuesta a los directivos de los centros de lenguas de las universidades estatales** mediante un cuestionario enviado por correo con el objeto de conocer las condiciones institucionales y disposición para la creación de posgrados a distancia (Cuestionario, Apéndice 5).

**Tercera . Entrevista estructurada a los profesores de la MLA.** Con el propósito de dar respuesta a la pregunta sobre la percepción que los profesores de la MLA tienen de la posibilidad de ofrecer programas a distancia, así como de los canales, medios y modos de transmisión que utilizarían. (Guía para la entrevista, Apéndice 6)

A continuación expongo con más detalle los componentes del diseño de cada parte:

### **2.3.1. Búsqueda de información sobre el contexto institucional**

Para obtener información respecto a la política educativa, se consultaron memorias de congresos sobre Educación Abierta y a Distancia y la Gaceta UNAM a fin de observar el discurso de las autoridades.

Los datos correspondientes a los recursos humanos, tecnológicos y experiencia en cursos a distancia fueron localizados como sigue:

**a) En la UNAM**

Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA)

- consulta de las páginas electrónicas de DGSCA : <http://Ludwig.dgsca.unam.mx> y <http://Ludwig.dgsc.../mexico/mexico.htm>. Esas páginas fueron diseñadas por el personal del Departamento de Apoyo a Proyectos Académicos de la DGSCA y en ellas fue posible localizar la información sobre la REDUNAM y las salas de videoconferencias que funcionan en la UNAM y las existentes en la República.

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED)

- Consulta de la página electrónica de la CUAED: <http://pompeya.cuad.unam.mx>, cursos que se ofrecen y recursos humanos con los que cuenta

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

- Entrevistas informales a los directivos y a los jefes de Laboratorios, Sala de Cómputo, Biblioteca, Mediateca y del Área Administrativa para conocer tanto los recursos existentes como su capacidad a futuro para atender programas a distancia.

**b) En Instituciones de Educación Superior y otros programas presenciales y a distancia**

- Análisis de Memorias de Congresos sobre SUA y Educación a Distancia realizados en México y Latinoamérica y los Anuarios Estadísticos, 1994 y 1996, de los Programas de Licenciatura y Posgrado elaborados por ANUIES

- Entrevistas informales a algunos de los participantes en los programas a distancia impartidos por el Consejo Británico

- Consulta de la página Web de DGSCA: <http://www.noc.una...inst-externas.html> para obtener datos de las instituciones conectadas a RedUNAM

- Consulta de las bases de datos de Netscape: Infoseek, Yahoo, Webcrawler, Excite, para localizar información sobre programas a distancia ofrecidos en el extranjero

- Participación en la lista de discusión DEOS- L sobre educación a distancia .En esta lista están inscritos más de 1500 profesores de todo el mundo quienes de manera constante intercambian información sobre problemas y novedades en el área de la educación a distancia.

El análisis de la información obtenida se realizó de una manera interpretativa conforme a las variables que se habían identificado previamente: recursos humanos, recursos tecnológicos y experiencia en cursos a distancia.

### **2.3.2 Encuesta a los directivos de centros de lenguas de las instituciones de educación superior**

Esta encuesta tiene el título de *Factibilidad de la formación de especialistas en lingüística aplicada a distancia*. El cuestionario utilizado consta de cinco apartados de preguntas cerradas. En los dos últimos se incluyeron tres preguntas abiertas. (Ver **Apéndice 5**). Los apartados son los siguientes:

0. Datos generales de la institución
- I. Información sobre la escuela, facultad, departamento o centro de lenguas
- II. Recursos humanos
- III. Experiencia previa del personal en cursos abiertos o a distancia
- IV. Recursos materiales e innovaciones tecnológicas en uso para la enseñanza de idiomas
- V. Factibilidad de posgrados en lingüística aplicada impartidos a distancia

### **Procedimiento**

El cuestionario fue piloteado con varios expertos y se envió junto con dos cartas de presentación, una elaborada por esta autora y otra por la Jefe del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE-UNAM. A las instituciones que no contestaron al primer envío, les fue enviado por correo en tres ocasiones sucesivas.

### **Integración de la muestra**

La población meta estaba constituida por los centros de lenguas de las 36 universidades estatales que pertenecen a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Debido a que en el directorio de esa asociación se localizaron distintos campus y algunas de las instituciones cuentan con centros de lenguas en diversas localidades, el número de cuestionarios enviados ascendió a 50. Se obtuvo información de 28 centros de lenguas, localizados en 22 estados de la República, sin incluir el D.F., por lo que la muestra final quedó constituida por ese número de centros con un total de 754 profesores.

### **Análisis**

Se realizó un análisis de frecuencias de las preguntas cerradas y se procedió a su interpretación y categorización. Las preguntas abiertas fueron analizadas conforme a su contenido temático (Nieto, 1995:102).

### 2.3.3 Entrevista a los profesores de la MLA

Para la entrevista se elaboró una guía de 20 preguntas abiertas con el título: *Percepción sobre la creación de posgrados a distancia en el CELE-UNAM*, cuyo primer apartado solicita información demográfica para la descripción de la muestra. Para algunas preguntas se elaboraron escalas de frecuencia. (Ver Apéndice 6). Las preguntas enfocan las variables siguientes:

Preguntas	Variable
1 - 4	Experiencia como profesor/a de la MLA
5	Formas de enseñanza preferidas (Escala de frecuencia)
6	Experiencia en cursos abiertos o a distancia
7-10	Conocimiento sobre la educación a distancia
11	Percepción de la factibilidad de programas de posgrado a distancia en el CELE (Escala)
12	Actividades preferidas dentro de un programa de posgrado a distancia
13	Percepción del papel del asesor
14	Percepción de la participación del tutor en ambos programas
15-16	Percepción sobre el diseño de materiales para un programa a distancia
17-18	Medios de instrucción preferidos para un programa a distancia
19	Percepción sobre modelos organizativos para programas a distancia
20	Percepción de su disponibilidad para participar

#### Integración de la muestra

Para enero de 1997, 25 profesores formaban parte de la planta docente de la MLA. Del total de profesores, 10 son mexicanos y 15 son extranjeros. De ellos, ocho cuentan con el

grado de doctores (32%), cuatro son pasantes de doctorado (16%). Los profesores han realizado sus estudios de posgrado en la UNAM o en alguna universidad extranjera y sus lenguas de especialidad son básicamente las siguientes: 5 alemán, 1 español, 3 francés, 13 inglés, 2 portugués y 1 sueco. La mayoría de los profesores trabaja en la UNAM, sólo cuatro laboran en otras instituciones. Si bien estas variables no fueron contempladas para el análisis de la entrevista, considero importante precisarlas para facilitar el seguimiento de esta investigación. En total fueron entrevistados 21 profesores.

### **Procedimiento**

Una vez elaborada la guía para la entrevista, se piloteó con cuatro profesores de la MLA. Se procedió a reformular o reacomodar algunas preguntas y a modificar el formato según sus indicaciones y mis propias apreciaciones.

Se concertó cita con cada uno de los profesores. En el momento de la entrevista se le proporcionó la guía para que pudieran ver las preguntas, pero se les indicó que no tendrían necesidad de escribir, sino que podían dar oralmente sus respuestas y la investigadora tomaría nota para completar después la información con el auxilio de la cinta grabada. Todos los profesores estuvieron de acuerdo con el procedimiento. Las entrevistas duraron un promedio de 1h 15min y fueron grabadas con el consentimiento de los profesores. Se procedió a la transcripción de las mismas.

### **Análisis**

Se realizó un análisis del contenido temático de las entrevistas transcritas que, según Ruiz (1996: 192), es “una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos (escrito, grabado, pintado, filmado), en este caso el texto consistió en la

transcripción de las entrevistas. Este autor resalta que una idea central del análisis de contenido es que es necesario tratar y entender el texto original como un 'escenario de observación' del que se extrae la información para someterlo a su análisis e interpretación a través de una lectura múltiple y repetitiva.

Los elementos utilizados como unidades de registro fueron las respuestas a cada pregunta de la guía y se buscó identificar categorías para las variables contempladas.

Se emplearon dos estrategias para el análisis de datos que se utilizan en los estudios de casos: la 'interpretación directa' de las respuestas dadas por los profesores y la 'agregación categórica', es decir la identificación de las instancias repetidas en las entrevistas (Stake, 1995:74-77).

*Se hace teoría de la educación a distancia cuando se comprende, explica y describe lo que es, y también se hace teoría cuando se cimienta, justifica y diseña la planificación tecnológica de las acciones pedagógicas y se regula la propia aplicación práctica de los principios y leyes educativos a esta modalidad referidos.*

(García Aretio, L. 1993: 78)

### **3 INVESTIGACIÓN TEÓRICA**

En este capítulo se presentan los principales conceptos relativos a la educación a distancia. Se analizan primero algunos conceptos clave de la educación a distancia en general, para derivar de ellos una definición operacional de la misma. En los siguientes apartados de este capítulo se discuten otros supuestos teóricos más específicos en cuanto a los papeles de los participantes, la comunicación didáctica mediante telecomunicaciones y su estrecha relación con el diseño educativo, así como la repercusión que el uso de tecnologías avanzadas ha tenido en los papeles del aprendiente y del educador en esta modalidad educativa. Estos conceptos conforman la base teórica de la investigación empírica que se presenta en el siguiente capítulo y a la vez dan sustento a la propuesta de creación de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada.

#### **3.1 Delimitación del concepto de educación a distancia**

En la actualidad y de manera muy general, se puede decir que el término educación a distancia 'describe todas las formas de educación en las que el estudiante está normalmente en un lugar diferente del maestro' (Moore, 1993: 21).

El concepto de educación a distancia ha variado con el transcurso del tiempo y conforme a los distintos enfoques, modelos y contextos en los que se ha utilizado, por lo tanto puede referirse a la modalidad utilizada para un curso, para un programa completo de cursos e incluso a una institución dedicada exclusivamente a ese fin.<sup>12</sup>

En consecuencia, la educación a distancia como área de estudio también ha evolucionado. Los focos de atención del debate académico han cambiado. Harry *et al* (1993:289) señalan que en los años setenta se discutió ampliamente la terminología a utilizar para la denominación del área. Esa discusión continuó en los ochenta hasta precisar el foco y la naturaleza de la educación a distancia. En esta década, puede decirse que el área ha llegado a la madurez al crearse grados académicos en educación a distancia en universidades de varios países y al observarse el incremento en la publicación de resultados de investigación y del debate entre expertos. Si bien, incluso su denominación ha variado, pues en la literatura más reciente se utilizan otros términos como '*virtual learning*' o '*distributed learning*', preferí continuar empleando el de educación a distancia

- 
12. En cuanto a los enfoques para identificar las formas de educación a distancia, Keegan menciona que pueden ser de tres tipos conforme se basen: en los materiales de aprendizaje, en el tipo institucional o en el modelo didáctico. (en Sewart et al, 1984 : 16-21) El análisis de esas formas conforme a cada uno de estos enfoques resultó de suma utilidad primero, para el diseño de los instrumentos, y posteriormente para describir con más precisión el modelo que se propone.

En cuanto al tipo institucional, Perraton presenta tres modelos de instituciones de enseñanza a distancia: una institución separada, un departamento de educación a distancia dentro de una universidad o una estructura cooperativa. (1991, III:58). En cambio Holmberg (1985) menciona: instituciones de servicio que imparten educación a distancia a nombre de universidades presenciales, unidades de estudios a distancia dentro de universidades tradicionales o estudios a distancia que forman parte del esfuerzo cooperativo de varias instituciones. Como puede apreciarse, ambos autores mencionan en primer término dos modelos distintos pero coinciden en el segundo y tercero.

En relación al modelo didáctico, existen al menos tres formas de estructura por cuanto a la provisión de comunicación bidireccional y la posibilidad de seminarios ocasionales. El análisis de estos modelos fue necesario para que la propuesta de esta tesis estuviera acorde a las necesidades específicas del CELE y de la población meta. En ese sentido es posible plantear un modelo diferente que prevea la comunicación multidireccional (tutor, asesor - estudiantes y estudiantes- estudiantes- expertos del área) por medio de redes telemáticas.

Con el fin de elaborar una definición de educación a distancia para esta tesis, elegí seis definiciones que varían en grado de generalización y que incluyen diversas características: las primeras tres definiciones aparecen en Sewart *et al* 1984 (Peters 1973, Flinck, 1975, 1978) y Moore (1977, en 1988:75); las otras tres fueron elaboradas más recientemente por otros investigadores (Perraton, 1991; Paul y Brindley, 1992 y Gayol, 1995).

Algunas definiciones de Educación a Distancia:

**Peters, Otto (1973:206)** considera que la educación a distancia es un “método para impartir conocimiento, habilidades y actitudes, el cual se racionaliza por la aplicación de la división del trabajo y principios organizacionales, así como del uso de medios técnicos, especialmente el propósito de reproducir material de enseñanza de alta calidad mediante el cual es posible instruir a un gran número de estudiantes al mismo tiempo dondequiera que ellos vivan. Es una forma industrializada de enseñanza y aprendizaje”

**Flinck, Rune (1975-78)** elaboró la definición de Moore como sigue: “Distance education is a learning system where the teaching behaviours are separate from the learning behaviours. The learner works -alone or in a group- guided by study material arranged by the instructor who together with the tutors is in a location apart from the students, who however have the opportunity to communicate with a tutor/tutors with the aid of one or more media such as correspondence, telephone, television, radio. Distance education may be combined with various forms of face-to-face meetings”.

**Moore, Michael (1971)**, “Distance teaching may be defined as the family of instructional methods in which the teaching behaviours are executed apart from the learning behaviours, including those which in a contiguous situation would be performed in the learner’s presence, so that communication between the teacher and the learner must be facilitated by print, electronic, mechanical or other devices”.

**Perraton, Hilary (1991 en III-40)**. “proceso educativo en el cual una proporción significativa de la enseñanza es conducida por alguien que no está presente en el mismo espacio y o tiempo del aprendiz” más adelante aclara que “ella involucra necesariamente, una retroalimentación desde los que aprenden hacia los que enseñan”.

**Paul, Ross y Jane Brindley (1992:II-4)** “Con frecuencia se considera a la Educación a Distancia como una forma económicamente eficiente de proporcionar aprendizaje a poblaciones geográficamente dispersas. Los atributos que la hacen atractiva son primordialmente aquellos enfatizados por los administradores y practicantes: la flexibilidad, el acceso y la reducción de los costos”.

**Gayol, Yolanda I. (1995:3)** “La educación a distancia es una relación formal de enseñanza, mediada por la tecnología, que rompe con las barreras del tiempo y el espacio para transmitir el saber”

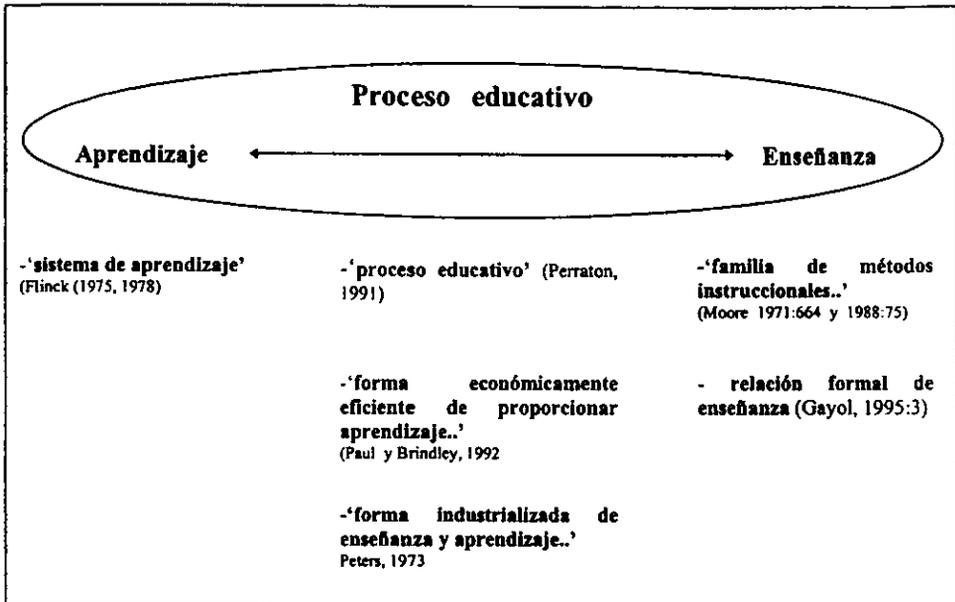
Al inicio del análisis, observé que para definir a la educación a distancia los seis autores mencionados utilizan distintos términos. Así, Peters la define como un **método para impartir conocimiento, habilidades y actitudes**, pero además se refiere a ella como una **'forma industrializada de enseñanza y aprendizaje'** (1973:206); en cambio Moore y Wedemeyer la definen como una **familia de métodos instruccionales**, en tanto que para Flinck (1975, 1978) la educación a distancia es un **sistema de aprendizaje**.

Ya en los noventas, Perraton concibe la educación a distancia como un **proceso educativo ...** que involucra una retroalimentación desde los que aprenden hacia los que enseñan (1991:III-40), otros autores se refieren a ella como **'forma económicamente eficiente de proporcionar aprendizaje a poblaciones geográficamente dispersas'** (Paul y Brindley, 1992:II-4 ), en tanto que Gayol, en México, la describe como una **relación formal de enseñanza** (1995: 3).

La variedad de términos utilizados para definir esta modalidad educativa dan idea, por una parte, de su complejidad y por la otra nos refieren a las distintas posiciones teóricas de esos autores. Por ello, el primer paso en mi análisis consistió en la identificación de esas posiciones a partir de la mención que hacen de la enseñanza o del aprendizaje. Con el fin de visualizar mejor esas posiciones presento una representación gráfica muy simplificada de la educación a distancia como un continuo en cuyos extremos se sitúan la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien existe una relación estrecha entre ambos elementos, puede considerarse la mención de alguno de ellos como indicador de una posición teórica determinada, por lo tanto los términos mencionados por los seis autores quedan distribuidos como sigue:

**Cuadro 1. Énfasis en los conceptos de aprendizaje y enseñanza en seis definiciones de educación a distancia**



En el Cuadro 1 puede observarse que dos de las expresiones utilizadas están polarizadas hacia la enseñanza, y sólo una hacia el aprendizaje, esto revela la preponderancia que esos autores dan a uno u otro componente. Al centro situó la expresión que incluye ambos componentes, junto con 'proporcionar aprendizaje' pues si bien el término aprendizaje está presente, el foco de interés parece estar en 'proporcionarlo'. De esa manera puede decirse que en ambas definiciones hay un equilibrio entre esos componentes. Por último, considero que la denominación de la educación a distancia como **proceso educativo** permite visualizar la relación entre el aprendizaje y la enseñanza, como la continuidad de una influencia mutua entre los participantes y que se da como resultado de la comunicación entre los educadores y los expertos (asesor/tutor, el diseñador del material, etc.) hacia el aprendiente y del aprendiente hacia ellos. Considero de gran relevancia el papel de los educadores y expertos que hacen propicias las condiciones para que ese aprendizaje se logre

de manera eficaz y con economía de tiempo. Además, la idea de proceso educativo alude a la totalidad de condiciones necesarias para que el fenómeno educativo se dé.

Como segundo paso en el análisis de las seis definiciones mencionadas, se procedió a la identificación en ellas de algunas características distintivas en las que los autores enfocan su atención. Así, la concepción de la educación a distancia como un 'sistema de aprendizaje', revela que Flinck utiliza un enfoque de sistemas, el cual según Romiszowski, A. (1993: 11), no es sólo una forma de pensar, sino una metodología para la solución de problemas. En cambio Peters, al llamarla 'la forma más industrializada de educación' indica que concibe al proceso institucional caracterizado por: 'división del trabajo, automatización, aplicación de principios organizativos, control científico, objetividad de la conducta de enseñanza, producción masiva, concentración y centralización'. La alusión a esos componentes trae a la memoria el contexto empresarial y podría considerarse sintomática de estos 'tiempos modernos'. Si bien la ubicación del proceso educativo en un contexto empresarial ha sido criticada, porque parece relegar los valores humanos que han caracterizado a ese proceso, también es preciso recordar que la necesidad de ofertas educativas de mayor cobertura, es cada vez más urgente y ha obligado a los creadores de programas a distancia a considerar estrategias desarrolladas con éxito en el contexto industrial. La solución óptima sería dar el lugar correspondiente a cada componente: el académico y el administrativo. Es decir, por un lado preservar el lugar central de los participantes en el proceso pero, al mismo tiempo, utilizar los principios organizativos que permitan ofrecer el programa de manera eficiente a un mayor número de aprendientes.

En las definiciones de Peters, Moore y Wedemeyer así como en la de Flinck, hay seis características comunes: separación de profesor y estudiante; influencia de una organización educativa, especialmente para la planeación y preparación de materiales de aprendizaje; uso de medios tecnológicos; provisión de comunicación bidireccional, posibilidad de seminarios ocasionales y participación en 'la más industrializada forma de educación', como ya lo había señalado Keegan (1984: 15 y 30). Esos datos concuerdan con otro análisis similar más reciente, García (1994:33-40) presenta 19 definiciones de autores

de diferentes países y encuentra ocho características comunes en ellas, siendo las más frecuentes: separación profesor- alumno (18), uso de medios técnicos (15), respaldo de una organización de apoyo (tutoría 11) y énfasis en el aprendizaje independiente (11). Esta última característica no es mencionada por los autores de las seis definiciones del Cuadro 1, sin embargo, es una característica fundamental para la educación a distancia por lo que haré referencia a ella más adelante.

Dada la amplitud en la enunciación de esas características, puede decirse que aún son vigentes, si bien por ejemplo el 'uso de medios tecnológicos' que en un principio se refería al uso del radio y la televisión, se refiere en la actualidad al uso de telecomunicaciones que ha producido cambios en la manera de proporcionar la 'comunicación bidireccional' y lo que entonces se planteaba como la 'posibilidad de seminarios ocasionales'.

De esas características, la separación física de los participantes es el único punto de coincidencia encontrado en las seis definiciones analizadas y constituye aún uno de los principales retos a vencer.

A continuación se elaborarán los distintos componentes de la definición propuesta por la autora al final de este apartado, los cuales se derivan de planteamientos hechos por diferentes expertos en el área de la educación a distancia.

En primer lugar, como mencioné anteriormente, considero más apropiada la conceptualización de Perraton de la educación a distancia como un **proceso educativo**, pues da cabida a una serie de factores intervinientes que esa autora no menciona, pero que para la propuesta de esta tesis son: todos los participantes (aprendientes, asesores, diseñadores de materiales, expertos), los contenidos, los métodos de enseñanza, los medios y estrategias instruccionales, las políticas institucionales, la administración, así como la planeación, ejecución y evaluación de las distintas fases del proceso mismo.

Considero que el proceso ha de ser **flexible**, pues dadas las circunstancias en las que se desarrolla y al público al que se destina, ha de permitir la posible negociación de contenidos, su secuencia, tiempos y modos de comunicación.

Además, se requiere que sea **individualizado**, puesto que cada uno de los aprendientes se encuentra en circunstancias distintas. Uno de los supuestos teóricos más fuertes de la educación a distancia es el de su orientación hacia el aprendizaje independiente o autónomo. La autonomía del estudiante es la medida en que el estudiante puede tomar decisiones respecto a sus objetivos de aprendizaje, selección y secuencia de contenidos, medio preferido de instrucción, etc. (Ortiz, 1988). En este sentido, cabe aclarar que el modelo del programa determina el grado de autonomía que el aprendiente puede tener para seguirlo, además le brinda herramientas para que avance en su ámbito académico conforme a su propio ritmo. Así, un modelo puede promover el aprendizaje independiente pero determinar la duración de los cursos, la secuencia de los mismos y las formas de evaluación.

Distintos autores destacan el papel del estudiante como sujeto capaz de construir sus propios conocimientos (Brockett, 1993, Holec, 1994). Además, como los aprendientes son diferentes, aprenden a su propio ritmo y según su propio estilo cognoscitivo, el cual se define como la forma típica o habitual de resolver problemas, pensar y percibir de un sujeto (Allport, 1937 en Vivaldo 1994:39). El concepto de aprendizaje independiente tiene un vínculo muy estrecho con el de **autoformación**, que alude al desarrollo de actitudes que motiven al estudiante a convertirse en un aprendiente en constante formación, es decir, no sólo para un programa en particular sino a lo largo de su vida.

Las demás características que incluyo en la definición de educación a distancia elaborada para esta tesis, aluden de alguna manera a condiciones relacionadas con el uso de nuevas tecnologías como herramientas en esa modalidad educativa y que se trata más ampliamente en otro apartado de este capítulo. Así, por ejemplo se utiliza la distinción que hace Chacón (1992) entre interacción y comunicación al referirse al uso de la computadora en la

enseñanza. Según este autor la **interacción** se da entre el aprendiente y la computadora para acceder a información, almacenarla y procesarla; como es el caso del acceso en línea a bibliotecas, bases de datos, redes locales e Internet mediante herramientas de búsqueda específicas. En tanto que la **comunicación** se refiere al contacto entre aprendiente y otros participantes en el proceso educativo a distancia, es decir asesores, compañeros e incluso algunos expertos del área. Ese contacto puede establecerse mediante la computadora o los diferentes tipos de teleconferencia. La distinción que este autor hace resulta útil al visualizar las prácticas de los estudiantes en un curso presencial y en uno a distancia. En la actualidad muchos estudiantes de cursos presenciales hacen uso de la **interacción**, en mayor o menor medida, según los recursos institucionales, su área de estudio, nivel y tareas encomendadas por sus profesores. En el caso de los posgrados que se propone crear, ambos usos de la computadora son útiles, por cuanto sirven para diferentes propósitos, sin embargo, en esta tesis se da énfasis a los aspectos didácticos de la **comunicación** entre los participantes del programa.

Por cuanto a la elección de medio instruccional, autores como Lauzon y Moore (1991, en Gayol, 1995:3) describen a la educación a distancia a partir de las relaciones entre la tecnología y los medios, así distinguen entre: los **canales de comunicación** (impresos, audios y videos); los **medios de transmisión** (correo, redes de cómputo), y el **modo de transmisión** (sincrónica y asincrónica). Como se mencionó anteriormente, la denominación de esos medios continúa vigente, pero la sofisticación alcanzada en cada uno de ellos es cada vez mayor, así por ejemplo, ahora se utilizan las teleconferencias, de una y de dos vías (audio y video-conferencias) entre otros. La propuesta de esta tesis enfoca la utilización efectiva de esos medios en combinación con otros como el correo, teléfono, facsímil, redes telemáticas vía satélite, en las diferentes fases del proceso.

Por último, es necesario mencionar que además de la distancia física a la que hacen referencia las definiciones estudiadas, sabemos que existe también otra distancia igualmente importante: el tiempo que transcurre entre la emisión del contenido de estudio y su recepción por el aprendiente y tal vez más importante el tiempo que éste espera para

recibir 'retroalimentación' por parte del asesor. Este ha sido un problema serio en algunos programas a distancia. Algunas investigaciones recientes sobre este aspecto han encontrado que una respuesta pronta por parte del asesor produce un efecto positivo en la motivación del aprendiente (Mood, 1995:80). Visto de otra manera, la lentitud en la respuesta ha sido uno de los problemas o desventajas de la educación a distancia. Por eso es importante incorporar al modelo para un programa a distancia el uso de recursos que permitan dar esa rápida respuesta al aprendiente.

En este contexto, Moore creó el término 'distancia transaccional' para describir un espacio de índole psicológica, que existe entre el maestro y el aprendiente en cualquier programa educativo y que en el caso de la educación a distancia requiere de medios de comunicación para superarla. La distancia transaccional se refiere a la calidad del 'diálogo' entre el maestro y el aprendiente, es decir, que tan bien responde uno al otro al comunicarse entre sí y que tan bien funciona la 'estructura' de un programa determinado, que según él explica es la responsividad o capacidad de respuesta de un programa a las necesidades del aprendiente (Moore 1983:153). Este concepto es especialmente interesante pues en un curso presencial puede haber más distancia si el estudiante tiene pocas oportunidades de hablar con sus profesores y tiene poca o nula influencia en el contenido y dirección de los cursos. En cambio, un estudiante a distancia puede establecer un contacto regular con su tutor ya sea por carta, teléfono, facsímil o correo electrónico, por lo que podría existir una menor distancia transaccional que en el curso presencial.

La distancia transaccional resulta así un concepto clave en educación, ya sea presencial o a distancia, pues un programa efectivo necesita prever los medios que acorten esa distancia entre los participantes. Por ello, en este estudio se enfoca la posibilidad del uso de tecnologías avanzadas que reduzcan las distancias física, temporal y transaccional, si bien la distancia transaccional parece estar ligada a aspectos psicológicos y afectivos que habrá que resolver para la propuesta didáctica.

A partir de los puntos de vista mencionados, en esta tesis la educación a distancia se define como un:

**Proceso educativo, flexible e individualizado, que hace posible que aprendientes situados en distintos lugares adquieran conocimientos, actitudes y habilidades diversas que les permitan autoformarse mediante la interacción con redes de información y la comunicación con tutores, asesores, otros expertos y compañeros, haciendo uso de diversos canales, medios y modos de transmisión que minimicen las barreras espacial, temporal y transaccional.**

### 3.2 Los participantes

En virtud de la variedad de personas que intervienen en los programas presencial y a distancia, se decidió abarcar a todos ellos bajo el término **participantes**. En este apartado tomo como punto de partida las actividades que desempeña el profesor de la Maestría en Lingüística Aplicada que actualmente se ofrece en forma presencial en el CELE-UNAM (MLA), para poder compararlas con las de los participantes en la educación a distancia. A continuación describo las funciones de los participantes centrales en la educación a distancia, como son: aprendiente, experto en contenidos, asesor y tutor. Por último, comento las similitudes y las diferencias fundamentales entre las figuras del asesor/tutor en ambos contextos educativos y las repercusiones que esto tiene para la propuesta de posgrados a distancia impartidos por el CELE. El diseño de cursos se trata en el siguiente apartado de este capítulo.

Considero muy necesario hacer precisiones sobre las asesorías y tutorías en el programa de la MLA antes de mencionar las figuras del asesor y del tutor en la educación a distancia, para fundamentar la necesidad de una definición específica de ambas figuras así como de sus funciones para los programas a distancia que imparta el CELE.

### 3.2.1 El profesor de la Maestría en Lingüística Aplicada

Desde el inicio es conveniente aclarar que el profesor de la MLA generalmente desempeña distintas actividades: **diseñar cursos, impartirlos, dar tutoría a alguno de los alumnos en cuanto a sus estudios y asesorías específicas en proyectos de investigación y tesis.**

El profesor de la MLA, como **experto** en lingüística aplicada **imparte** básicamente un curso determinado, en ocasiones diferente curso cada semestre. Para ello, **diseña un programa**, esto es: determina los objetivos, elige los contenidos y actividades a realizar, así como su secuencia, define las formas de impartirlo y los criterios con los que evaluará a los estudiantes y propone una bibliografía básica en un documento que es sometido a la consideración del Consejo Interno de la MLA.

Además, el profesor de la maestría da tanto **tutoría a algunos de los alumnos** durante sus estudios como **asesorías** que "tienen como propósito principal la vinculación entre los proyectos del estudiante y los programas y líneas de desarrollo de la Maestría y de su sede académica" (CONACYT, Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología. Actualización, 1996, p. 14. Manuscrito)

Al inicio del primer semestre, el Consejo Interno nombra un **tutor** para cada uno de los alumnos conforme a los intereses de investigación que manifiestan en la entrevista inicial. Durante los cuatro semestres que dura la Maestría, el **tutor** orienta al estudiante en la selección de cursos y actividades académicas optativas que le ayuden a profundizar en las áreas de su interés. Además, como en ocasiones es posible abordar problemas que competen a dos cursos y que por lo tanto podrían estudiarse desde ambos ángulos, al estudiante generalmente se le dificulta decidir la metodología a utilizar y la manera de vincular su proyecto a esos cursos. Entonces, si el estudiante lo solicita, es el tutor quien le ayuda a elegir los temas de sus proyectos.

En cuanto a su papel como **asesor**, en el programa de la MLA, el profesor proporciona tres tipos de **asesorías**:

1. para la **realización de proyectos** en el curso que imparte
2. a **tesistas de la MLA**
3. como **experto** en el área de la **Lingüística Aplicada** a tesistas de otros posgrados afines

En las evaluaciones del programa que se han llevado a cabo la actuación de ambas figuras ha sido satisfactoria. No obstante, se han elaborado algunas modificaciones al programa conforme al **Nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado (1996)**, en el cual sólo se hace referencia al sistema tutorial en el **Capítulo III sin mencionar la figura del asesor**.

### **3.2.2 Los participantes en programas a distancia**

En un programa a distancia participan los **aprendientes** y un **equipo de expertos y educadores** con el objetivo común de **coadyuvar** a que los primeros desarrollen habilidades y actividades que los conduzcan a lograr un **aprendizaje independiente**.

En la educación a distancia existe un **grupo de participantes** más amplio que en la educación presencial debido a que algunas de las funciones que tradicionalmente corresponden al profesor en un curso presencial, se distribuyen entre varios educadores y expertos con el fin de optimar el programa de que se trate.

Las dimensiones del equipo de **educadores y expertos** varían conforme al tipo institucional y programa de que se trate, su alcance y objetivos. Básicamente lo integran, **asesores y tutores**, en el caso de que existan sedes regionales del programa, **expertos en los contenidos** y en el **diseño educativo** o tecnólogos en educación que se ocupen del diseño, nivel de exigencia y estructura de los contenidos, editores y diseñadores gráficos. En programas que por su cobertura tienen estructuras más complejas participan también expertos en comunicación y medios técnicos, es decir, producción y transmisión de los

materiales audiovisuales e informáticos y especialistas encargados de los servicios (biblioteca, videoteca, cómputo, diseño editorial). En el apartado 3.3.3 de este capítulo mencionaré algunas características del diseño de materiales, si bien la complejidad e importancia de este componente requerirá de investigaciones subsecuentes.

El equipo de **educadores** generalmente se ocupa de dos funciones académicas básicas. La primera consiste en coordinar las diversas acciones docentes, tanto presenciales, si es que el programa las contempla; como a distancia, integrar los distintos materiales y determinar el nivel de exigencia del programa. La segunda función, la producción de materiales didácticos, se lleva a cabo en estrecha colaboración con otros expertos para garantizar una óptima calidad.

En la Educación a Distancia, la creación de cualquier programa requiere de la planeación cuidadosa de la participación de todos y cada uno de esos actores, por esta razón es preciso que el modelo adoptado especifique las características y funciones de esos participantes dentro del programa, así como el lugar de cada uno de sus demás componentes: contenidos, fases, medios utilizados para el envío y la recepción de materiales y para la comunicación educativa, las formas y criterios de evaluación e investigación, así como la relación que guardan esos componentes entre sí.

En este apartado enfoco solamente las figuras del **aprendiente, del experto en contenido, asesor y del tutor**. Decidí ahondar en las funciones de las tres últimas figuras para descubrir las semejanzas y las diferencias que pudieran tener con las actividades que realizan los profesores de la MLA en la forma presencial puesto que, en principio, esos profesores participarían en alguno de los programas de posgrado a distancia que se propone crear. En el caso de encontrar diferencias importantes se requeriría una reconceptualización de esas funciones.

Por su papel central en el proceso enseñanza/aprendizaje a distancia, se trata en primer lugar la figura del aprendiente.

### 3.2.2.1 El aprendiente

En primer lugar, es conveniente recordar que en la educación a distancia se da un gran énfasis a la participación activa del sujeto en el logro de un aprendizaje independiente, de ahí que se le denomine **aprendiente** y no estudiante o alumno como en el caso de la educación presencial.

Conuerdo con Weingartz (1990:81, en Holmberg 1995:51) en que el estudio independiente no implica libertad ilimitada sino que de común acuerdo con el tutor/asesor el aprendiente recibe una 'guía diferenciada' conforme a sus necesidades particulares, de tal manera que esa guía disminuye a medida que el aprendiente se vuelve más independiente.

La disposición para el trabajo independiente, ha sido definida como "la cualidad que adquiere el estudiante para autorregular su estudio, para observar sus necesidades y proponer una metodología propia que le permita avanzar en el proceso académico" (Herrero R. y Barrón, 1994:109). En el caso del posgrado, se espera que los estudiantes hayan avanzado en el camino de esa independencia durante sus estudios de licenciatura. Sin embargo, no siempre es el caso, pues cada aprendiente tiene una historia de vida distinta, una experiencia académica determinada y un estilo de aprendizaje personal que puede hacer necesaria la actuación del asesor y del tutor. Para el caso del doctorado sí se da por hecho que el doctorando es autónomo pues parte de un proyecto de investigación elaborado por él y sólo recibe la tutoría periódica de su comité de tesis.

En la actualidad existen dos percepciones distintas sobre la presencia o ausencia de esta 'cualidad', probablemente porque hacen referencia a contextos educativos diferentes. Por una parte, Moore, al hacer una revisión de los programas a distancia en el plano internacional, afirma que "hay una evidencia considerable para sostener la hipótesis de que

la mayoría de los estudiantes adultos son claramente independientes y, si la institución los dejara seguir sus estudios, pudieran aprender eficazmente solos” (1993: 24).

Por otra parte, en el caso de México, según explica Alfredo Fernández Domínguez, Director de Planeación de la ANUIES, “... existe una problemática en la educación abierta, que es lo que origina una crisis de la calidad desde su inicio: **persiste una ausencia en la cultura del autodidactismo**, ..... (1994:77). Ante esa afirmación tan categórica considero necesario hacer estudios con el fin de identificar algunas variables integrantes de esa ‘cultura’, para después intentar subsanar su ‘ausencia’. Por ejemplo, es factible determinar de antemano la disposición para el estudio independiente mediante la aplicación de pruebas como las elaboradas por Guglielmino (1977) quien creó la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido, o el Inventario de Aprendizaje Continuado desarrollado por Oddi (1986), ambos citados en Brockett (1993: 79-106). Por lo tanto, un componente del diseño de los posgrados que se propone crear, sería una fase de obtención de información precisa sobre esas características de los aprendientes que hiciera posible el seguimiento riguroso de su desempeño académico y la investigación sobre su proceso de aprendizaje, lo cual no se ha realizado en otros programas a distancia desarrollados en México.

Si bien el éxito de un aprendiente en un programa a distancia puede verse afectado por factores externos a él como la calidad del programa y la eficiencia en su administración, existen también factores internos del aprendiente, a los cuales se hace referencia en la literatura, como sus aptitudes, habilidades intelectuales, estilos cognoscitivos y de aprendizaje, que según Russel *et al* (1993: 23.1) constituyern un conjunto de aspectos psicológicos que pueden determinar cómo el individuo percibe, interactúa y responde emocionalmente al ambiente de aprendizaje. Por otra parte, Hefzallah identifica también el grado de alfabetismo (*literacy*) el cual define como ‘práctica integrativa. conducta y habilidad en relación con un medio’ (1990, en Sauvé 1993:309), por lo que ese autor considera que el nivel de experiencia en un medio influirá en el nivel de aprovechamiento. Hasta hace pocos años se asociaba el término analfabetismo solamente al hecho de no comprender la lengua escrita, en cambio en la actualidad en la literatura en inglés se usa la

expresión '*computer literacy*' que se refiere a la capacidad para utilizar los lenguajes computacionales, y a quien no los conoce se le denomina '*computer illiterate*'. En ese sentido, habrá que dar énfasis a la preparación para el uso de herramientas como *Internet* para que efectivamente resulte un medio útil a los aprendientes y a los educadores y no un obstáculo para su comunicación exitosa.

También se ha analizado la disposición para el trabajo independiente y la motivación. Así, por ejemplo Morgan (1993, en Mood 1995:92) ha identificado tres tipos de motivación en los aprendientes a distancia para inscribirse en un curso a distancia: interacción social, autorrealización e interés en la materia.

En fechas recientes, esa necesidad de interacción social se ve satisfecha en los programas en los que es posible que el aprendiente se comunique con otros compañeros y con sus asesores mediante el teléfono y el correo electrónico. La búsqueda de autorrealización es un motor importante incluso para los estudiantes del sistema presencial, pero es más determinante para el aprendiente a distancia, pues gracias a ella habrá de vencer los obstáculos que se le presenten. Por último, el interés en la materia o en un área determinada de estudios motiva a otro grupo de aprendientes. Este podría ser el caso de los profesores de lenguas que se dedican a la enseñanza a pesar de que realizaron estudios de licenciatura en otra área. (23% en la muestra analizada en la encuesta realizada para esta tesis). Probablemente existe una combinación de los tres tipos de motivación, este es otro aspecto que plantea preguntas para estudios futuros.

### **3.2.2.2 El experto en contenido**

En algunas instituciones dedicadas a la educación a distancia se utilizan los servicios de expertos para las distintas áreas de estudio. Estos expertos, con base en su experiencia, seleccionan los contenidos que habrán de ser incluidos en los materiales educativos y proporcionan orientación tanto a los diseñadores de materiales como a los aprendientes, en

cuanto a esos contenidos. En esas instituciones pueden ofrecerse cursos para diferentes niveles educativos.

En otros programas el experto en contenido también elabora materiales y da asesorías para que el aprendiente desarrolle actitudes y habilidades para el aprendizaje independiente. Para poder realizar eficazmente esas funciones, el experto en contenido requiere, además, de una formación pedagógica, o andragógica como algunos autores la llaman cuando está orientada al trabajo con adultos, y una formación específica para la educación a distancia.

### **3.2.2.3 El educador como asesor/tutor**

En 1990, Weingartz realizó una investigación sobre las tendencias de 200 programas a distancia para promover la autonomía del estudiante. Esta investigadora encontró que 25% de las instituciones estudiadas promueven un alto grado de autonomía, en tanto que el 70% aplican métodos de control altamente individualizados como la tutoría personal y la orientación (en Holmberg 1995:51). Esos datos muestran dos distintos enfoques, de ahí la importancia de definir claramente el enfoque de un modelo de educación a distancia. De ser posible, debe intentarse la búsqueda del consenso entre los expertos y educadores para que haya congruencia entre el modelo del programa y su desarrollo.

Si bien se espera que en un programa a distancia el aprendiente haga uso de un aprendizaje independiente, es necesario orientarlo en el proceso para que a partir del descubrimiento de sus propias capacidades, realice actividades que le permitan localizar y apropiarse del conocimiento, así como desarrollar sus habilidades, con economía de tiempo y de manera eficaz. Varios investigadores apoyan ese punto de vista, por ejemplo Sammons (1990: 151) y Brockett (1993:133). Este último señala que puede ayudarse a una persona a tener acceso a una autodirección progresiva si se le proporcionan los instrumentos de aprendizaje adecuados, los recursos, las experiencias y el aliento necesarios. Es decir, si el programa a distancia le ofrece materiales con actividades que propicien la elaboración del conocimiento

y la reflexión sobre su propio aprendizaje, así como la posibilidad de autoevaluar su desempeño y si esos instrumentos de aprendizaje lo animan a seguir adelante y a corregir el rumbo si es que falla.

En los programas a distancia los encargados de facilitar ese proceso y alentar al aprendiente son el **asesor** y el **tutor**, en los programas que cuentan con ambas figuras. En otros modelos sólo una de esas figuras existe y puede llamársele **asesor** o **tutor**, el cual se encarga de orientar y brindar constante apoyo al aprendiente.<sup>13</sup>

En la literatura sobre la educación a distancia escrita en inglés se encuentran otras denominaciones como '*facilitator*' y '*counselor*', pero la denominación más usada es la de '*tutor*', la cual curiosamente corresponde a la figura del **asesor** que se utiliza en la mayoría de los programas abiertos y a distancia en México. Sin embargo, para el caso del posgrado se prefiere el término tutor.<sup>14</sup>

Para el caso específico de los programas desarrollados en México, González y Jara definen al **asesor** como "un profesional académico que, utilizando los elementos didáctico-pedagógicos en la conducción del aprendizaje, identifica las necesidades educativas del alumno y, para satisfacerlas, lo apoya, fomenta el autodidactismo y estimula la actitud analítica y constructiva" (1992:33). Además, es necesario que el asesor esté formado en el

---

13. El modelo de la *Open University* resalta la relación directa entre institución y estudiante, es decir, entre los materiales de enseñanza y el aprendizaje, además señala como componentes obligatorios la intervención de tutores/consejeros, las escuelas de verano y los registros por computadora. Entre los componentes opcionales están la participación en reuniones de estudiantes, oficina regional, centros de estudio y teléfono (Keegan, 1983).

14. En el caso de la UNAM es difícil definir claramente las funciones de esos educadores dado que existen tres tipos de programas: semiescolarizados, abiertos y a distancia y en los que pueden existir sólo una o las dos figuras: tutor regional y asesor.

uso de los recursos tecnológicos para el aprendizaje, puesto que son un medio de apoyo al estudio independiente del aprendiente y también se utilizan para la asesoría.

Existen asesorías de diferente tipo: cara a cara, telefónica, por correspondencia, y más recientemente vía Internet y teleconferencia. Sin embargo, en la actualidad, existe una controversia en cuanto a la necesidad de la **asesoría/tutoría cara a cara** pues si lo que se pretende es que el alumno actúe de manera independiente, tal vez no sería indispensable su asistencia a sesiones presenciales. Otra vez, eso dependería del modelo de educación a distancia que se considere conveniente para un contexto educativo determinado. La realización de cursos 'piloto' permitiría corroborar la pertinencia o necesidad de esos apoyos para los aprendientes, la cual dependerá también probablemente de sus diferentes estilos de aprendizaje.

#### **3.2.2.4 El tutor regional**

En el caso de modelos como el de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED) de España, o en el de la Universidad de Sud Africa (UNISA), que son muy semejantes pues cuentan con una sede central y varias regionales, el profesor titular permanece en la sede del programa y es responsable de la confección de los textos, programas y contenido de las evaluaciones, pero generalmente no tienen contacto con los aprendientes. En cambio, se denomina **tutor** a un facilitador o animador regional que ofrece tutoría presencial en forma individual o grupal, y además corrige, califica y hace comentarios a los trabajos y exámenes.

Además, en el modelo de la UNED está prevista la actuación de 'un consejero, figura que existe en la Open University, para atender a grupos reducidos de alumnos en localidades concretas' (Sarramona, 1975:88). Sin embargo, en artículos más recientes sobre la UNED (Pérez y Sevillano, 1993 y García, 1994) no se menciona a esa figura.

Según García, (1994:303) en la UNED, el tutor (regional) realiza tres tipos de funciones: orientadora, académica y de nexo.

La función orientadora está centrada en el área afectiva , y consiste en dar al estudiante información suficiente sobre el sistema para facilitar su integración al mismo y “proponer diversas técnicas de trabajo intelectual” Dentro de las doce funciones académicas que ese autor señala, destacan: guiar la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje, prevenir con antelación suficiente las dificultades que pudieran surgir, reforzar los materiales de estudio, mostrar las diversas metodologías de estudio del curso o materia correspondiente; fomentar y facilitar el uso de los recursos disponibles, evaluar y dar retroalimentación al sistema.

Como puede apreciarse es difícil evitar el traslape de esas funciones, pues “proponer diversas técnicas de trabajo intelectual” o “guiar la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje” reúnen componentes orientadores y académicos.

Por último, García señala varias funciones de nexo del tutor mediante las cuales el tutor colabora y mantiene los contactos convenientes con los docentes y otros tutores para llevar a cabo una acción coordinada. Aquí es oportuno observar cómo este autor distingue al tutor del ‘docente’ el cual permanece en la sede del programa. También puede apreciarse que el tutor no es necesariamente el diseñador de los materiales, o un experto en los contenidos.

Según las características mencionadas, no parece haber mucha diferencia entre la figura y funciones del asesor y las del tutor regional en los distintos programas, sólo su ubicación geográfica y que el asesor es experto en tanto que el tutor regional podría no serlo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, es importante distinguir las funciones de ambas figuras para el caso de que el modelo incluya sedes regionales.

En los artículos y ponencias sobre programas desarrollados en México generalmente sólo se hace referencia al asesor. Por otra parte, Pontes (en Herrero 1996:49) señala que “una estrategia para crear la red de Telecampus UNAM es a través de la vinculación con las sociedades de ex-alumnos de la UNAM, y de convenios celebrados con instituciones académicas serias, como colegios de profesionistas, escuelas y universidades. Más adelante en ese texto se menciona la participación de ese grupo de personas como ‘asistentes del asesor’ cuando se utilizan teleconferencias vía satélite. Únicamente en los resultados de un programa a distancia realizado en Chiapas se menciona que hubo tutores regionales pero que fue suspendido su servicio ante la escasa demanda de ellos por parte de los aprendientes ‘por falta de tiempo para la consulta’, (González y Guillén, 1994:172).

Para la aplicación de una estrategia semejante es preciso considerar los distintos contextos académicos de cada programa y de los aprendientes. En el caso del área de la enseñanza de lenguas en México, dado que existen egresados de la MLA, de maestrías en áreas afines y doctores en el área de la lingüística aplicada que laboran en provincia, considero que sería muy conveniente y necesaria su incorporación a la formación de especialistas en sus lugares de origen, mediante su actuación como **tutores regionales**. En esta investigación se indaga sobre esa posibilidad.

### 3.2.3 La preparación del asesor y del tutor regional

Con el fin de que los asesores y tutores cumplan con su función como promotores del aprendizaje independiente es preciso que reciban cursos o participen en seminarios de actualización para que estén en posibilidad de asimilar y aplicar los postulados del aprendizaje autodirigido o independiente. De otra manera se corre el riesgo que apuntan González y Guillén al evaluar su programa a distancia: “*en cuanto a la ayuda del asesor con el estudio independiente del alumno, ésta se circunscribe a la asesoría grupal en cuanto a los contenidos y a las indicaciones para la elaboración de las tareas*”(1994:172). La descripción de sólo dos actividades realizadas por los asesores de ese programa en

particular, puede tener varias interpretaciones: que los asesores no recibieron la suficiente preparación, o todavía no asumen realmente su función de asesores como impulsores de un aprendizaje independiente; o que al poner en práctica el programa, su preocupación por hacer que el programa funcione los obligue a adoptar las prácticas del sistema presencial; o tal vez que, aun habiendo recibido orientación sobre su papel como asesores, no estén realmente convencidos de sus funciones. Cualquiera que sea la causa, la afirmación de las autoras hace ver su preocupación porque no se cumpla todavía con uno de los objetivos básicos de su programa: promover el aprendizaje independiente.

Probablemente por problemas como el anterior, en el trabajo presentado por el Colegio de Bachilleres en la V Reunión Nacional de Educación Abierta y a Distancia, organizada por la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (en Herrero R. y Barrón, 1994:109) los autores enfatizan la necesidad de planificar y programar formalmente los tipos, las formas, la metodología y las actividades de la asesoría, para que sea factible evaluarlos objetivamente. De esa manera el modelo que conforma la asesoría podrá perfeccionarse.

Concuerdo con esos autores cuando señalan que “el modelo de asesoría debe involucrar a la comunidad educativa, tanto al asesor como al estudiante y en general a la Institución” y que la evaluación debe preverse desde la planeación de un proyecto determinado. También considero indispensable contar con la opinión de quienes habrán de participar en los posgrados que se planea crear, principalmente los profesores, pues de otra manera se corre el peligro de que rechacen u obstaculicen el proyecto desde su inicio. Por esas razones se inició el estudio de las percepciones de los profesores sobre sus funciones como **asesores/tutores**, pues se espera que de esa manera se dió un primer paso para involucrarlos en la propuesta de un **modelo de asesoría** para los programas a distancia que se planea ofrecer. El siguiente paso consiste en su participación en un seminario/taller sobre Educación a Distancia en el que se discutan los aspectos presentados en este capítulo.

Otro asunto que ha surgido en las evaluaciones de algunos programas a distancia es que los tutores y asesores se han improvisado, lo cual ha repercutido en la calidad de las tutorías o asesorías brindadas. Cuando eso ha ocurrido, probablemente es porque los profesores no han considerado necesario hacer un cambio en sus funciones ni en su aproximación al proceso enseñanza/aprendizaje, por lo que simplemente transfieren las prácticas que han seguido en la educación presencial a la educación a distancia.

Además, el uso de las nuevas tecnologías ha traído consigo la necesidad de la actualización constante de esos educadores, pues si para comunicarse con los aprendientes de manera expedita han de hacer uso de Internet, requieren de un adiestramiento específico. Lo mismo ocurre cuando se requiere utilizar otros recursos como la teleconferencia en sus distintas formas: televisiva, audiográfica, audioconferencia, foros electrónicos y videoconferencia. Esa actualización constante también cumple con la función de vencer la resistencia inicial para el uso de esos recursos.

De estas dos consideraciones se desprende otro componente necesario en la propuesta: llevar a cabo una fase de actualización de los tutores de los posgrados que se propone crear en dos rubros principales: las bases teóricas de la educación a distancia que les permita desempeñar su papel como asesores/tutores y el uso apropiado de los recursos tecnológicos que les facilite el desempeño de sus funciones. En el caso de que se decida emplear tutores regionales, ellos a su vez requerirán de esa actualización impartida a distancia para que experimenten esa situación de aprendizaje.

#### **3.2.4 Comparación de las funciones del asesor y del tutor en programas presenciales y en programas a distancia**

Conforme a lo anteriormente expuesto, se puede observar que existen similitudes entre las funciones del asesor y del tutor en el programa de la MLA y en los programas a distancia, en el sentido de que ambos ofrecen apoyo moral y académico a los aprendientes, sin

embargo, existen también importantes diferencias como las siguientes: en primer lugar, la asesoría en el programa presencial de la MLA es una más de las funciones de los profesores contempladas en el plan de estudios, y la ofrecen dentro del curso que imparten o cuando son solicitados como asesores de tesis. En cambio, en un programa a distancia, la asesoría puede constituir la única actividad académica de un educador.

Entre las otras actividades del profesor de la MLA está el diseño del curso y de las actividades, materiales e instrumentos de evaluación del curso, por lo que para esta investigación se consideró necesario determinar si los profesores, en principio, estarían dispuestos a desempeñar también esas actividades en un programa a distancia, aun cuando serían apoyados por un equipo de especialistas .

Una de las diferencias más notorias entre las figuras del asesor en el programa de la MLA y en la educación a distancia parte del hecho de que la asesoría en esos programas tiene objetivos distintos. En la MLA el asesor, que a su vez es experto en áreas determinadas de la lingüística aplicada e imparte un curso, guía al estudiante en cuanto al contenido y la metodología para la realización de un trabajo determinado, proyecto relacionado con su curso o tesis. En cambio, el asesor de un programa a distancia centra su atención más que en el contenido, en el desarrollo de las habilidades del aprendiente para el estudio independiente, a partir de materiales y actividades preestablecidas para una materia en particular o para un programa completo.

Por otra parte, el tutor en la MLA es una figura contemplada en el plan de estudios que orienta y anima al estudiante respecto a la integración de los contenidos de los distintos cursos del programa y en cuanto a su propio desempeño como participante en el programa , no lo evalúa ni se ocupa de un curso en particular. En cambio, el tutor (regional) puede existir o no en un programa a distancia y si existe puede también realizar esas actividades, pero básicamente insiste en promover el aprendizaje independiente del aprendiente.

El énfasis en esa función resume una concepción teórica medular en la educación a distancia y que tiene repercusión en la actuación tanto del asesor como del tutor regional en ese contexto. Por lo tanto, es preciso indagar si los profesores de la MLA consideran independientes a los estudiantes y solamente los orientan en cuanto a los contenidos o la metodología para sus proyectos, o asumen que no lo son y los guían paso a paso para el logro de los objetivos del curso. Esta última posición confirmaría la necesidad de realizar talleres o seminarios donde se discutan los papeles de los participantes e incluso de proponga un modelo de asesoría/tutoría para esos posgrados.

En el caso del doctorado, la tutoría se realiza no solamente por un tutor sino por un comité tutorial. La responsabilidad del tutor consiste en establecer, junto con el candidato a doctorado, el plan individual de actividades académicas que lo conduzcan a la realización de su tesis. Por su parte el comité tutorial, conoce, avala y da seguimiento a la investigación original que el doctorando realice. (Art. 27 del Reglamento General de Estudios de Posgrado).

Para los posgrados a distancia que se propone crear es importante investigar la conveniencia de conservar ambas figuras, la del asesor que tradicionalmente se ha empleado en los programas abiertos y a distancia en México, tutor en el caso del posgrado, y la del tutor (regional) que se ha empleado en modelos como el de la UNED y UNISA. Además, será preciso trabajar sobre la definición de sus funciones, por ejemplo, si la asesoría/tutoría sería para una materia o para el programa completo y la estrategia para dirigir la tesis. Por esa razón, en las entrevistas a los profesores de la Maestría se indaga sobre sus percepciones en cuanto a sus papeles como tutores y asesores y sobre la necesidad de conservar o no la figura del tutor de la Maestría en los programas de posgrado a distancia.

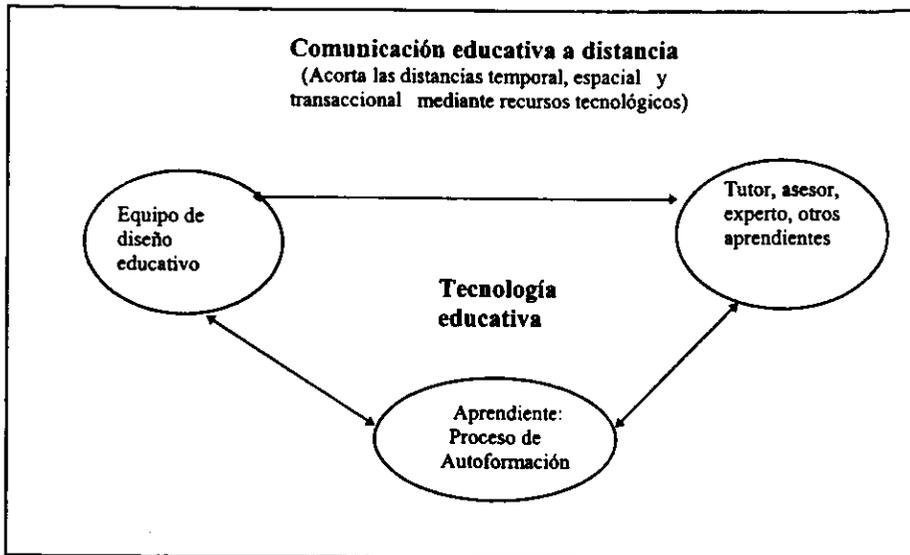
### 3.3 La comunicación educativa a distancia

Uno de los aspectos medulares de la educación en general y particularmente en la educación a distancia es la comunicación entre sus participantes puesto que ésta determina el éxito o fracaso de un programa educativo. En la educación a distancia esa comunicación se ha realizado básicamente por correspondencia pero con una marcada tendencia en la actualidad a la utilización de otros medios como las llamadas redes telemáticas, cuyo uso se estudia en el campo de la comunicación mediada por computadora (CMC) o lo que otros autores llaman telecomunicaciones.

En este apartado se presentan consideraciones concernientes a este campo, mismo que ha tenido un crecimiento exponencial y su relación con otra área que también ha tenido gran desarrollo, el diseño educativo (*instruccional design*), particularmente para la elaboración de materiales educativos y la realización de las asesorías. Tanto para la comunicación como para el diseño educativos habrá necesidad de seguir fases de planeación, desarrollo, utilización registro de observaciones sobre su uso y evaluación. Aquí es conveniente aclarar que si bien la evaluación se mencione al final, en realidad forma parte fundamental de la planeación. La evaluación que se realice incluirá procedimientos e instrumentos cualitativos y cuantitativos, cuyos resultados darán información para continuar o reformular el hecho educativo.

En la definición operativa de la educación a distancia presentada al inicio de este capítulo, se mencionan varios componentes. Dentro de esta concepción, la comunicación educativa permite una interrelación entre los participantes para el logro de la autoformación del aprendiente. Esa interrelación se ilustra en el **Diagrama 1**.

Diagrama 1. Comunicación educativa a distancia



### 3.3.1 La tecnología educativa

La tecnología educativa ha producido cambios con relación a los auxiliares didácticos y medios utilizados para el envío de materiales y para las asesorías, lo cual ha motivado una evolución en los modelos a distancia. Por ejemplo Taylor (1992) y Sauvé (1993:308) distinguen tres modelos: por correspondencia, el modelo multimedia y el de teleaprendizaje, mismos que Boyle (1995) llama de primera, segunda y de tercera generación, respectivamente.

En un principio, en el modelo por correspondencia o de primera generación, sólo se utilizó el correo para el envío y la recepción de textos y cassettes. Posteriormente, al incorporarse otros medios como el teléfono, la televisión y el video, la educación a distancia adoptó un modelo multimedia o de segunda generación. Por último, la utilización de las telecomunicaciones, o comunicación mediada por computadora, en numerosos programas

ha dado paso al modelo de teleaprendizaje o de tercera generación, mismo que Sauvé plantea como el desarrollo de tecnologías de información digital.

Conforme al modelo de teleaprendizaje, la educación a distancia permite al aprendiente su autoformación mediante la comunicación con asesores y compañeros que se encuentran en otro lugar, ya sea en forma sincrónica (al mismo tiempo) o asincrónica (no simultánea), gracias a las redes telemáticas. Esos recursos computarizados también hacen posible la interacción con bases de datos mediante herramientas de búsqueda que permiten a los aprendientes la consulta, el almacenamiento y la recuperación de la información. Esos aspectos se tratan en el campo de la CMC, en el que también se estudian las maneras en que los humanos usamos los sistemas de computación y las redes para apoyar los procesos educativos.

Además, las actividades educativas, presenciales y a distancia, se han facilitado gracias al uso de otras tecnologías desarrolladas como auxiliares didácticos: disco compacto (CD-ROM *Read Only Memory*), videodisco interactivo, audio, imagen y video digitales, aplicaciones hipertexto, las cuales comento brevemente pues no constituyen el foco de atención de esta tesis. Barron y Orwig (1995) las describen como sigue:

**El CD -Rom** es un disco plástico que a diferencia del CD-Audio que sólo contiene sonido, es capaz de almacenar un gran volumen de información de medios digitales como texto, imagen, video y audio. La codificación y lectura de esa información se realiza por medio de rayo laser.

**El video interactivo** es un disco similar al anterior pero que contiene solamente video, sin embargo por su alto costo no ha resultado conveniente su utilización.

**El audio-digital** es la grabación de sonidos y su almacenamiento por medio de la computadora. La grabación no se realiza por pulsos eléctricos sino sólo en forma digital, es decir en bits y bytes, sólo que se necesita mucho espacio en el disco.

**Imágenes digitalizadas y video.** El 'scanner' es un periférico de la computadora que convierte materiales impresos, texto e ilustraciones, en imágenes digitales y permite conservarlos en un archivo gráfico que puede ser modificado mediante algún programa para graficación. Este recurso es especialmente útil para el diseño de materiales.

**Redes locales.** Una red de área local está formada por un servidor de archivos que almacena todos los programas y controla el software que hace que todo el sistema trabaje, y varias estaciones de trabajo, es decir computadoras conectadas a la red. En un centro de trabajo, la ventaja que representa la red está sobre todo en la facilidad para administrar y actualizar el software. El CELE ya cuenta con una red local que agiliza el trabajo de los profesores y diseñadores de materiales.

Pueden consultarse también Laurillard (1993) , o Bates (1995), quienes analizan ampliamente las ventajas y desventajas de los recursos mencionados.

Ante la variedad de tecnología desarrollada, algunos autores utilizan diferentes criterios para clasificarla. Por ejemplo, Reynolds (1993:1.7) distingue entre medios y auxiliares instruccionales. Para este autor los medios instruccionales proveen una liga directa entre el trabajo de quien desarrolla el curso y el estudiante. Así, una lección CAI (*Computer Assisted Instruction*) es un medio instruccional. En cambio, los auxiliares instruccionales son materiales diseñados y producidos para el uso del instructor al enseñar. Por ejemplo, un acetato es un auxiliar instruccional.

Otro ejemplo interesante es la distinción que hace Wagner (en Moore 1990:304) entre:

Tecnologías de comunicación: audioconferencia, teleconferencia audiográfica, transmisión por fax, videoteleconferencia vía satélite o sistemas de transmisión terrena (*landline*), así como teleconferencia por computadora, redes locales o correo electrónico, y

Sistemas de transmisión/recepción de mensajes: manuales o cuadernos de trabajo, audiocintas , programación en transparencias (slide tape programming), videos, transmisión televisiva (broadcast TV), radio e instrucción guiada por el instructor.

Entre los dos grupos que Wagner propone, y aunque él no lo hace explícito, la diferencia fundamental sería la posibilidad de la comunicación bidireccional, casi simultánea, o sincrónica, que permiten las tecnologías de comunicación y que también se conoce como comunicación de doble vía. En tanto que los que ese autor llama sistemas de transmisión/recepción de mensajes sólo permiten una comunicación unidireccional, asincrónica.

En esta tesis se propone prestar especial atención a las tecnologías de comunicación como una vía para resolver los problemas derivados de las distancias espacial, temporal y transaccional mencionadas en el primer apartado de este capítulo. Estas tecnologías

apoyarían y reforzarían la utilización de materiales escritos, considerándose recomendable utilizar una combinación de medios para satisfacer así las necesidades de los estudiantes según su propio estilo de aprendizaje, para comunicarse con otros participantes y para la transferencia, almacenamiento y recuperación de información. Además, si un modelo de educación a distancia contempla el uso de distintos medios da oportunidad a los profesores/diseñadores de materiales de incursionar en otros campos, elegir los que sean más acordes a su estilo de 'enseñanza' y para el desarrollo de su creatividad.

En este apartado se enfocan, básicamente, el uso de la **comunicación mediada por computadora y la teleconferencia**, por las posibilidades que ofrecen para los programas que se proponen, particularmente para las asesorías.

La **comunicación mediada por computadora (CMC)** permite el acceso a redes internacionales como es el caso de Internet, la red que conecta entre sí a redes más pequeñas de computadoras y que hace posible la búsqueda en bases de datos de todo el mundo, mediante herramientas como Archie, Gopher o Verónica y la búsqueda de cobertura amplia (WAIS). Los servicios básicos que ofrece además son: Telnet, el correo electrónico, la transferencia de archivos (FTP), estaciones de radio, y el acceso a otros sistemas computarizados en localidades remotas.

El correo electrónico, vía *Pine* o *Eudora*, provee de una ruta para la comunicación entre usuarios y ha demostrado ser un medio tan efectivo para la comunicación académica, que se han producido y editado libros enteros 'en línea', por ejemplo, los tres volúmenes que Berge y Collins (1995) editaron sobre la comunicación mediada por computadora.

También mediante el correo electrónico es posible suscribirse a listas de discusión sobre una gama muy grande de asuntos. Por ejemplo, Ellsworth (1995:220-224) presenta quince listas que tratan asuntos relacionados con la Educación a Distancia, entre ellas tres concernientes a Latinoamérica. Una de las más grandes es la DEOS-L *International Discussion Forum for Distance Learning* (listserv@psuvm.psu.edu) que tiene suscriptores

de más de cincuenta países. La participación en esas listas también permite la realización de encuestas y experimentos en colaboración con otros usuarios.

Además el uso de la *World Wide Web (WWW)*, el sistema de información de Internet basado en el uso de hipertexto y multimedia, abre un sinnúmero de posibilidades al usuario, al permitirle localizar, elegir, grabar e imprimir , opciones de texto, sonido, imágenes e incluso video provenientes de otros continentes. Es posible encontrar información sobre casi cualquier tema. Numerosos programas a distancia cuentan con páginas electrónicas en la red en las que presentan los datos generales y los contenidos de esos programas, así como sus ligas con otras páginas que contienen otros datos de interés sobre dichos programas. En la actualidad incluso se llevan a cabo congresos internacionales en línea utilizando *WWW* y correo electrónico. Por ejemplo el conducido desde Australia en abril de 1997, sobre educación a distancia, en el que más de 1500 personas de todo el mundo pudieron consultar las ponencias y comunicarse con sus autores.

Por las razones mencionadas, el uso de Internet es especialmente apropiado para posgrados a distancia.<sup>17</sup>

Otro de los sistemas que es útil para programas a distancia, es el de boletines, pizarrones o foros electrónicos (*Bulletin Board System, BBS*). Esos sistemas se operan localmente y distribuyen en forma más económica el correo electrónico y los archivos de interés entre un grupo determinado de personas, además, permiten el acceso a bases de datos específicas. Por ejemplo, Heller y Kearsley (1995) describen su experiencia al utilizar el sistema de boletín electrónico para búsqueda de información, intercambio de tareas y sesiones de preguntas y respuestas en un curso a distancia.

---

17. Al ritmo de crecimiento actual, Internet tendría 5000 millones de usuarios en el año 2001. Una encuesta realizada en enero de 1996 dio como resultado un total de 9.4 millones de anfitriones centrales (hosts), El dominio .com era el más numeroso con 2.4 millones, seguido del dominio .edu con 1.8 millones (<http://www.ugto.mx/curso/historia.html#historia>)

Los foros académicos vía computadora son posibles gracias al correo electrónico e Internet, así como las pláticas en línea (*talk, chat*). En México, la DGSCA ha creado ese tipo de foro para otros programas académicos por lo que también podrá crear los necesarios para los posgrados objeto de esta tesis. (Ambriz *et al*, 1993)

Por otra parte, las **teleconferencias** permiten la comunicación en 'tiempo real' entre personas ubicadas en localidades distantes para lo cual requieren tanto de un medio electrónico (radio, televisor o teléfono), como de un canal de transmisión (cable coaxial, microondas, satélites o fibra óptica) por donde viaje la señal (Hernández, 1997). Existen varios tipos de teleconferencias: audioconferencia, conferencia audiográfica, foros académicos mediados por computadora (*computer conferencing*), transmisión televisiva (*broadcast*) y videoconferencia.

La audioconferencia permite la comunicación por vía telefónica mediante el uso de bocinas; en tanto que el sistema audiográfico hace posible además de la comunicación auditiva, el envío de imágenes fijas a través de la computadora o vía fax, para lo cual se requiere otra línea telefónica digital. La transmisión televisiva de audio y video se realiza por medio de antenas receptoras en los sitios e incluso puede utilizarse el fax y el teléfono para apoyar la comunicación entre expositor y televidentes. La videoconferencia es un medio de comunicación en el que interactúan los participantes de uno o más sitios con audio, video y datos de computadora (dibujos, gráficas, fotografías) en forma bidireccional simultánea.

En esta investigación se busca identificar las tecnologías de comunicación más convenientes para los posgrados a distancia, dadas las condiciones institucionales de las universidades estatales y de la UNAM, así como las particularidades de esos posgrados.

### 3.3.2 La selección de medios para la comunicación educativa

En apartados anteriores se ha señalado que en el terreno de la educación a distancia los medios utilizados para la transmisión de mensajes y la entrega de los materiales de enseñanza son un componente del modelo didáctico. Para los posgrados que nos ocupan, dado que esos medios también serán utilizados para la comunicación entre los participantes, la selección de los medios cobra mayor relevancia.

Cada medio puede tener una o más funciones educativas, entre otras Sauvé (1993:308) menciona: crear un estímulo, ganar atención, guiar el aprendizaje, provocar la actuación, proporcionar retroalimentación, mejorar la retención y la transferencia de lo aprendido. De ahí la importancia de hacer una adecuada selección pues ningún medio en sí mismo puede realizar todas las funciones educativas.

En la selección de los medios educativos intervienen factores pedagógicos, económicos y políticos del contexto educativo de que se trate, por lo que en esta investigación se mencionan los tres aunque con énfasis en los factores pedagógicos.

La selección de medios, conforme al planteamiento de Reynolds (1993:1.4), se ubica dentro del proceso de planeación de un curso o un programa y se lleva a cabo después de haber seguido los siguientes pasos: establecer una necesidad para la instrucción, analizar y definir la población, especificar el contenido y los objetivos de aprendizaje. Esos aspectos fueron tratados en el **Capítulo 1**.

En 1981 Reiser (en Wagner 1990: 303) encontr  que sólo el 10% de los diseñadores que él entrevist  utilizaba un proceso sistemático para seleccionar los medios para la instrucción. Es necesario recordar que en un programa a distancia, la selección de los medios es para dos propósitos: envío de los materiales y dar asesoría, por lo que el análisis de esos factores tiene que ser en ambos planos. Sin embargo, cabe aclarar que en el contexto institucional

no solamente el diseñador es quien selecciona los medios sino que otros académicos, autoridades y administradores intervienen en las decisiones. Por esa razón es muy importante que ellos cuenten con una orientación precisa para realizar ese proceso sistemático de selección.

Numerosos autores han realizado estudios sobre la utilización de distintos medios y elaborado listados, tablas o matrices de los aspectos a considerar. Por ejemplo, García Aretio (1994:273-283) presenta siete estudios realizados de 1971 a 1987. Para este apartado analicé las consideraciones que hacen otros siete autores: Romiszowski, 1981:343-359; Perraton 1991; Willis 1993; Wagner, 1990, Reynolds 1993; Duning *et al*, 1993 y Sauvé, 1993, las cuales varían en grado de cobertura, en nivel de especificidad y en el énfasis que dan a alguno de los factores.

En primer lugar, me parece útil el análisis que hace Wagner (1990:306) de la orientación de las preocupaciones de los educadores al elegir los medios. Wagner llama '*product concerns*' a las preocupaciones por el '*software y el hardware*', es decir, los programas y el equipo de cómputo a utilizar. En cambio considera '*process concerns*' a las preocupaciones por el proceso de aprendizaje. Este autor critica el hecho de que se dé prioridad a las consideraciones en cuanto a la infraestructura computacional, en detrimento de las consideraciones pedagógicas, punto de vista que comparto. Al analizar las consideraciones que hacen los autores mencionados, encontré que efectivamente estaban polarizadas. Por ello considero atinada la distinción que hace Wagner, en cambio la denominación que utiliza no me parece acertada, pues no es que los profesores o los diseñadores de cursos centren su atención en el 'producto' sino en las herramientas que utilizan como auxiliares en el proceso educativo. Por cuanto a Perraton, las recomendaciones que hace están centradas en la adquisición y manejo del equipo. En cambio, la preocupación por el proceso educativo es evidente en Duning *et al*, Romiszowski, Willis, Wagner, Sauvé y Reynolds.

Romiszowski propone dos niveles de análisis: 1°. A partir del contenido, la identificación de las tareas necesarias para la formación de los sujetos. De ahí se define si esos contenidos son informativos o educativos y por lo tanto los medios tendrán que ser uni o bidireccionales. También en ese primer nivel sitúa la identificación de aspectos de la población meta, así como de los objetivos. 2°. De la tarea a realizar, en forma más detallada, es decir distinguir las operaciones o pasos que la componen o el análisis de los temas en subtemas o de los elementos que deben ser aprendidos. Ese análisis permite plantear los objetivos para cada lección o unidad en un nivel de especificidad que permite relacionarlos con un medio adecuado. El análisis que este autor propone podría ser pertinente para los posgrados que se planea crear, pues en realidad esos niveles de análisis servirían tanto para la selección de medios, como para el diseño de cursos y materiales.

Wagner (1990: 304) en cambio señala cuatro criterios para la selección de medios basados en necesidades particulares de: el aprendiente, el instructor, la instrucción o el diseño del curso. En donde 'las limitaciones financieras, humanas, de equipo, tiempo y otras variables similares, se ven como contingencias a resolver por medio del proceso mismo de la selección de medios'. Considero importantes los cuatro criterios y acertada su visión de analizar la situación desde distintos ángulos, siempre y cuando esos criterios sean aplicados con relación a las características de cada uno de los medios.

Por su parte, Sauvé, Duning *et al*, Reynolds y Willis mencionan distintos aspectos que incluyen tanto consideraciones pedagógicas generales como algunas más específicas referentes a las características del equipo.

A partir de los factores que esos autores mencionan y retomando la propuesta de Wagner no como dicotomía sino como conjunción de puntos a considerar, se enlistan a continuación cuatro factores, dos pedagógicos (1° y 3°) y dos en cuanto a infraestructura (2° y 4°), que se consideran pertinentes para esta propuesta:

- 1°. **Características, necesidades y expectativas del aprendiente y del profesor/asesor.**  
Edad, cultura, hábitos, capacidades, estilos de aprendizaje/enseñanza.
- 2°. **Condiciones institucionales:** presupuesto, área de servicio, tiempo para preparar personal y materiales, sitios de recepción o sedes regionales, dispersión geográfica de los aprendientes, servicios proporcionados al aprendiente, disponibilidad de medios y personal que los maneje.
- 3°. **Situación de aprendizaje:** tipo de programa, el conocimiento a transmitir (contenido), actividades y tareas a realizar.
- 4°. **Características de los medios:** atributos técnicos, versatilidad, modos de distribución, condiciones de uso, practicabilidad para empaquetar, implementar y actualizar la instrucción, costos, aspectos legales y el nivel de utilización del sistema. Compatibilidad con los antecedentes de los aprendientes/profesores y acordes a ellos en tres dominios: cognoscitivo (intelectual), psicomotor (físico o manual) y afectivo (actitud y opinión).

Concuerdo con Willis (1993:103) cuando afirma, “la meta es construir una mezcla de medios instruccionales que satisfaga las necesidades de los aprendientes de manera tal que sea efectiva desde el punto de vista de la instrucción y prudente desde el punto de vista financiero”, aunque considero también indispensable satisfacer las necesidades y preferencias de los profesores.

Se espera que tanto los factores anteriormente mencionados como los datos obtenidos de la investigación empírica sean aplicables para orientar las decisiones en cuanto los medios idóneos para los programas que se propone crear. Si bien esos factores se analizan a lo largo de este trabajo, es necesario recordar que a la vez cada uno constituye un grupo de variables a considerar para estudios subsecuentes.

### 3.3.3 El diseño de materiales educativos

Si en la educación presencial los materiales para la enseñanza son importantes, en la educación a distancia tienen un papel primordial pues a partir de la interacción con ellos es que el aprendiente habrá de construir gran parte de su aprendizaje. Por esa razón fue necesario hacer algunas consideraciones al respecto, aunque el diseño de materiales no constituye el foco de atención de este trabajo.

En la educación a distancia, existe una relación continua y muy estrecha entre los materiales, la asesoría/tutoría y los medios de entrega/recepción de los mismos. La relación se establece según el modelo didáctico elegido, el cual puede contemplar el uso de varios medios, distintos tipos de asesoría y la presencia de tutores regionales. También esa relación se ve influida por las preferencias y estilos de aprendizaje de cada aprendiente y de las preferencias y estilos de 'enseñanza' del diseñador/asesor. Esas preferencias serán determinantes por ejemplo en la frecuencia y calidad de las asesorías, aspecto que se trata en el apartado 3.3.4.

El diseño de materiales, impresos, cassetes, videos, multimedia, tiene sustento en el modelo didáctico que se haya elegido, es decir, si se va a propiciar la comunicación bidireccional, la realización de seminarios presenciales o virtuales y el énfasis que se daría a ellos. Por lo tanto, el modelo refleja un sistema de comunicación determinado y concepciones pedagógicas específicas para el uso de distintos tipos de materiales conforme a los medios de transmisión utilizados.

Es necesaria una rigurosa organización para la realización de las numerosas tareas implicadas en el diseño y la producción de materiales. En los programas a distancia se han seguido básicamente dos tipos de organización: individual o en equipo.

En el enfoque individual autor-editor, un profesor o un experto en el contenido es contratado para escribir un curso, el cual es editado en un programa de enseñanza

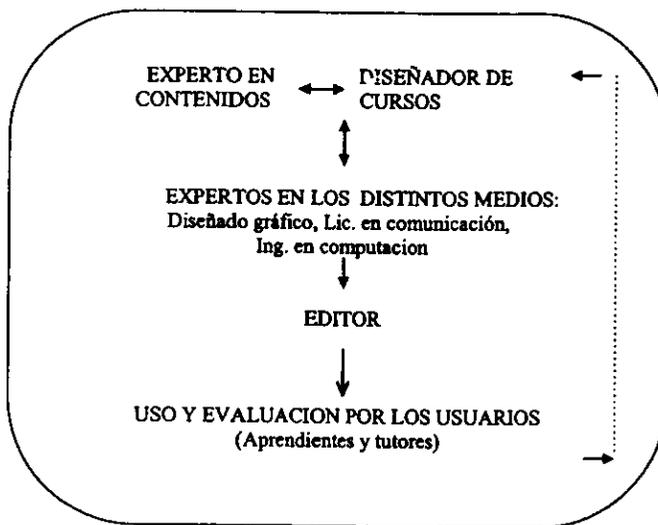
determinado por un editor profesional o un especialista en telecomunicaciones, según sea el caso. Este enfoque es conveniente cuando se imparten cursos aislados y no se cuenta con presupuesto muy alto. Por otra parte, es necesario que el profesor cuente con tiempo suficiente para escribir el curso, lo cual es difícil cuando imparte el curso en ambas modalidades o tiene otras cargas académicas.

El enfoque de equipo es utilizado generalmente por las instituciones dedicadas exclusivamente a impartir educación a distancia y resulta más costoso, pero permite producir materiales de muy alta calidad por el grado de especialización de los participantes en el proceso: expertos en contenido, diseñadores de materiales, pedagogos, diseñadores gráficos, correctores de estilo, dibujantes, ingenieros en computación, licenciados en comunicación, editores.

A muy grandes rasgos, el experto en contenido selecciona los temas de estudio más pertinentes y la secuencia que pueden tener conforme a su amplitud o grado de profundidad. El diseñador de cursos elabora los objetivos para el aprendizaje de los contenidos seleccionados por el experto, elige tipos de actividades idóneas para alcanzarlos y establece criterios de evaluación, tanto de los aprendientes como del curso mismo. Los diseñadores de materiales y los pedagogos se encargan de planear, realizar y evaluar actividades que conduzcan a los aprendientes al logro de los objetivos planteados. El corrector de estilo, asegura que la redacción sea suficientemente clara y revisa las convenciones tipográficas. Los dibujantes realizan las gráficas, esquemas y dibujos que complementen los textos a estudiar. Los diseñadores gráficos se encargan de que la presentación de los materiales elaborados (impresos o página *Web*) reúnan las características de legibilidad (tamaño de letra) y claridad necesarias, así como su óptima apariencia. Por su parte, los licenciados en comunicación se ocupan de que los mensajes que se utilicen en los cassettes, videos o los que se transmitan en las teleconferencias sean adecuados en cuanto a duración, claridad, orden. El ingeniero en comunicaciones se hace cargo de que la transmisión y recepción de los diferentes materiales o la realización de las asesorías se realicen con efectividad. El editor es el responsable de que los materiales

producidos, ya sean impresos, videos, cassettes, páginas *Web*, reúnan la máxima calidad y también se encarga de realizar el registro correspondiente para su publicación. La relación entre todos esos participantes del equipo de diseño puede apreciarse en el siguiente diagrama:

**Diagrama 2. EL EQUIPO DE DISEÑO EDUCATIVO EN LA EDUCACION A DISTANCIA**



Desde luego, se requiere que la organización y el control de las diferentes tareas de esos expertos sean eficientes para que garanticen un balance entre los esfuerzos humanos, el tiempo y los equipos utilizados. Además, es necesario superar los problemas derivados, por ejemplo, de un número pequeño de candidatos al programa y presupuestos limitados para la producción de materiales.

Dada la experiencia que la mayoría de los profesores de la MLA tienen en cuanto a diseño de programas, cursos y materiales educativos, era necesario indagar sobre la validez de la afirmación de Gayol (1995:2) y Amador *et al* (1995 :123) en cuanto a que el uso de las nuevas tecnologías trae como consecuencia la transformación de las prácticas educativas, es decir, investigar en qué medida la posibilidad de su uso para un programa a distancia, genera una nueva forma de conceptualizar la estructuración del contenido, las funciones sociales de las instituciones, las formas de aprendizaje y la transmisión de los programas educativos. Por ello esos aspectos fueron incluidos en las preguntas para la entrevista a los profesores de la maestría.

Como en apartados anteriores se trataron las actividades correspondientes a la asesoría y tutoría regional y a los criterios para la selección de medios, en este apartado se presentan algunas consideraciones para el diseño de material impreso, pues dadas sus características podría ser enviado por distintos medios ( paquetería, fax, correo, Internet (FTP)) y dado que constituiría la base del programa, si bien habría de complementarse con teleconferencias, videos, cassettes y materiales multimedia.

### **Material impreso**

En la revisión bibliográfica para este trabajo, encontré que los dos autores que con más detalle y mayor claridad abordan el diseño del material impreso son Willis 1993 y Race 1994, por lo que a continuación presento algunas de sus consideraciones al respecto.

En primer lugar, es importante mencionar que se han utilizado diferentes formatos para los materiales impresos: libros de texto, guías de estudio, manuales o cuadernos de trabajo, el programa del curso y 'estudios de caso'.

Los libros de texto presentan los contenidos del curso en forma organizada, siguen una secuencia determinada y permiten tener la visión total de una materia. Son muy necesarios

para los programas a distancia en general, sin embargo, para el caso de posgrados puede haber el problema de su relativamente pronta obsolescencia. Otra dificultad que plantean es su adquisición en cada una de las sedes regionales por su alto costo, ya que generalmente son importados. Además es difícil contar con el número de volúmenes necesarios para conformar una bibliografía básica.

Las guías de estudio generalmente contienen la estructura de los contenidos, preguntas o ejercicios, así como la biblio/hemerografía. Aunque en la literatura revisada no se menciona, también sería útil que contuvieran orientaciones para el aprendizaje independiente.

Los manuales o cuadernos de trabajo permiten al aprendiente acercarse al contenido de una manera interactiva. Para un formato típico Willis (1993:99) sugiere que contengan: un resumen introductorio del contenido ('*overview*'), el contenido a cubrir, uno o más ejercicios o estudios de caso que permitan elaborar los aspectos abordados, y un examen corto con hoja de respuestas para la autoevaluación del aprendiente. Además, es recomendable que incluyan alguna forma de retroalimentación o sugerencias de trabajo remedial o la conexión con algún otro tema del material. Algunos cuadernos de trabajo están diseñados de manera tal que las distintas secciones forman un entramado que permite al aprendiente visualizar las conexiones entre los temas y moverse conforme a ellas.

Un programa de cursos bien planeado y detallado es la base de muchos cursos a distancia pues permite al aprendiente apreciar si existe un acuerdo inicial con sus propios objetivos y expectativas. Aunque para la elaboración de los programas de cursos existen distintos enfoques, para el contexto de la educación a distancia se prefiere abordar su diseño como 'una carta descriptiva', es decir, que contenga objetivos, actuación esperada, descripción de tareas, lecturas relacionadas (de preferencia por sesión), criterios de calificación y una revisión día a día del material a cubrir.

En la actualidad se ha dado el nombre de 'estudios de caso' a las historias relacionadas con los contenidos de estudio, aunque es preciso distinguirlos de la metodología de investigación, que también se denomina de esa manera, en la que se estudia a profundidad un caso específico. La utilización de estudios de caso puede ser una herramienta efectiva para la enseñanza pues su intención es activar la imaginación de los aprendientes al hacer que visualicen una situación particular. Muchos estudios de caso diseñados con fines didácticos, presentan un escenario que se basa en el contenido y a partir de él formulan preguntas, ofrecen soluciones alternativas y luego guían a los aprendientes hacia otras ramas o secciones del texto en las que se describen las consecuencias de la alternativa seleccionada. Un ejemplo del uso de estudios de caso en un libro de texto es el de Barron *et al* (1993), en el que los autores inician la presentación de cada recurso tecnológico con la descripción de una situación de clase en la que se hace uso de ese medio. Una introducción de esa naturaleza hace ameno y ligero un contenido que, de otra manera, podría resultar 'muy técnico'.

Es curioso que en el análisis de los materiales que Willis hace no mencione en ningún momento algún tratamiento específico para el desarrollo de estrategias para el estudio independiente, a pesar de ser un aspecto crucial para este tipo de programas. En el caso de los materiales para los posgrados que se propone crear, sí se prevee la incorporación progresiva de esas estrategias en las actividades de aprendizaje. Además, se planea incluir un Módulo Introdutorio a la Educación a Distancia.

De los tipos de materiales impresos arriba descritos, los manuales de aprendizaje son los que requieren mayor tiempo para su diseño por su extensión y la variedad de actividades que requieren incluir, por lo que considero útil tomar en cuenta las sugerencias de Race (1989,1994:37-41) para materiales destinados al aprendizaje abierto, pues son aplicables a la educación a distancia. Según este autor, lo primero es decidir si se adoptan los materiales existentes, se adaptan o si se hacen nuevos. Un punto importante a considerar es el tiempo disponible, pues según Race se requieren al menos 10 horas para diseñar una hora de enseñanza y hasta 8 veces ese tiempo si se contabiliza el tiempo necesario para pilotajes

sucesivos. Por esa razón, si se cuenta con los materiales utilizados para la enseñanza presencial, se ahorra tiempo y dinero al adaptarlos, e incluso tiene la ventaja de que los materiales se pueden pilotear en los cursos cara a cara.

Es posible hacer ajustes, tanto a los apuntes como a los textos utilizados para los cursos presenciales, conforme a las opiniones de los estudiantes. Se considera factible hacer esos ajustes puesto que los profesores, además de conocer los problemas de los estudiantes, tienen tanto la experiencia como la habilidad necesarias para ayudarlos. Otra ventaja es que se pueden utilizar los ejercicios ya elaborados para plantear preguntas para la autoevaluación de los aprendientes. Willis (*Op cit*) también hace sugerencias concretas para mejorar la efectividad del material impreso (1993:100-103) en tanto que Race (1994) después de analizar las características de los mejores materiales para la enseñanza abierta, sugiere modificaciones que pueden hacerse a los materiales existentes para convertirlos en recursos útiles para lo que ese autor llama aprendizaje flexible. . A continuación traduzo libremente algunas de sus recomendaciones:

-Objetivos más amigables para el usuario, es decir, redactarlos de una manera más personal acorde con los criterios de evaluación y destacando su relevancia para las necesidades de los aprendientes.

-Respuestas adecuadas a las preguntas, tareas y actividades. Proporcionar no sólo respuestas modelo, sino respuestas correspondientes a lo que los estudiantes hacen al contestar las preguntas o realizar las tareas o actividades. Discutir las dificultades o errores que se anticipen, así como proporcionar comentarios positivos y alentadores tanto a los aprendientes que hayan contestado adecuadamente, como a los que se hayan equivocado.

-Preguntas/tareas/actividades en un formato para autoevaluación que contenga el tipo de respuestas mencionadas en el inciso anterior.

-Apoyo por escrito en cuanto a habilidades para el estudio, del tipo que se da informalmente a los estudiantes en un curso presencial.

-Criterios de evaluación que ligen objetivos, productos de aprendizaje y estándares de la actuación esperada, para indicar a los aprendientes lo que cuenta y lo que les puede restar crédito y para dar confianza a los aprendientes sobre las 'reglas del juego'.

-Resúmenes, repasos, listas de cotejo que permitan a los aprendientes ver lo que es más importante y les proporcione auxiliares útiles para la revisión de lo estudiado.

-Cuestionarios de retroalimentación cortos, estructurados y en un formato fácil de completar pero con espacio adicional para que los aprendientes puedan extenderse en sus respuestas.

-Comentarios y discusiones en audiocassette que son relativamente baratos y sencillos de producir y pueden hacer sentir a los aprendientes menos solitarios al trabajar por su cuenta. Pueden también ser útiles para hacer

comentarios sobre algún texto extractado o diagramas complejos y para ayudar a los aprendientes a autoevaluarse en tareas más complejas. Por ej. se pueden dar las respuestas correctas junto con comentarios sobre los errores más comunes, lo cual puede ser más amigable que darles una larga respuesta por escrito.

-Instrucciones. Mostrar a los aprendientes cómo hacer el mejor uso de recursos externos como libros de texto, manuales, audiocintas, videos o kits prácticos.

Ahora bien, en cuanto al diseño propiamente dicho Race también hace recomendaciones generales como las siguientes:

-Organizar el contenido. Una manera efectiva de hacerlo es que como fase previa al desarrollo del contenido, se elabore una guía basada en las metas y los objetivos identificados.

-Desarrollar un formato de presentación y mantenerlo constante para cada sección o unidad a desarrollar. Por ej. hacer una presentación general antes de pasar a las metas, objetivos, contenido, un resumen, estudios de caso, una autoevaluación y un examen breve para la autoevaluación del aprendiente.

En el cuarto punto, Race sí trata el punto de las 'habilidades para el estudio', si bien no se refiere específicamente al desarrollo de estrategias para el aprendizaje independiente, sino que, a través de los diferentes aspectos mencionados, señala distintas maneras de apoyar al estudiante en el proceso.

### 3.3.4 La asesoría mediante telecomunicaciones

La revisión que realicé para conformar las bases teóricas de este trabajo, biblio/hemerográfica y por Internet, reveló como crucial el papel del asesor para garantizar el logro del aprendizaje independiente de los aprendientes.

Los aspectos pedagógicos para el uso de la teleconferencia y la conducción de foros o discusiones académicas y boletines electrónicos también se ubican dentro del ámbito del diseño educativo. Estos aspectos son especialmente relevantes para la propuesta pues las condiciones actuales de la UNAM y de las instituciones de educación superior permiten su utilización para la comunicación entre aprendientes y las asesorías en los programas a distancia que se propone crear.

Considero oportuno citar la reflexión que hace Kaplún (1992) sobre el proceso de apropiación del conocimiento: "se llega a la plena posesión de un conocimiento cuando existe la urgencia y a la vez la oportunidad de comunicarlo a otros". En este sentido, los testimonios de los estudiantes confirman que les es más productivo discutir con los compañeros un tema visto en clase, sin embargo, es muy difícil investigar la efectividad de la discusión grupal debido a su naturaleza dinámica y por las numerosas variables que intervienen. En el caso de la educación a distancia, hasta hace pocos años se daba por hecho que los estudiantes establecerían un 'diálogo' con sus materiales y con el asesor, pero no tendrían posibilidad de intercambiar opiniones con compañeros, a menos que hubiera sesiones presenciales. En cambio, en años recientes el uso de la teleconferencia y las redes telemáticas hacen posible esa comunicación con compañeros, expertos y asesores. La oportunidad de comunicación que estos medios ofrecen es determinante para el éxito de un programa pues se ha encontrado que la frecuencia de consultas con el asesor es uno de los mejores predictores del rendimiento, junto con la autovaloración positiva del estudiante y la intensidad de horas dedicadas al estudio, según los resultados de García Llamas (1986, en Chacón 1993:53). Ese investigador encontró que las variables mencionadas explican en conjunto cerca del 95% de la variable dependiente 'rendimiento académico'.

En un apartado anterior hice mención del auge de las nuevas tecnologías de información para facilitar las tareas inherentes a la educación a distancia. No obstante, algunos autores señalan también desventajas, como en el caso del uso de la computadora, pues por ejemplo, no todos los estudiantes pueden expresarse bien por escrito, para otros la falta de contacto personal resulta molesta, puede consumir mucho tiempo, perpetuar algunas hegemonías culturales, interferir con la interacción social e incluso ser adictiva. Además, los sistemas computacionales no son 100% confiables (Berge y Collins, 1995:4).

Esas desventajas son reales, además en nuestro país también puede resultar 'elitista' su utilización, pues en el caso de las computadoras sólo los individuos pertenecientes a un nivel económico medio alto pueden tener acceso a ellas. Sin embargo, consideraré necesario mencionar también algunas experiencias exitosas de su uso pues en las universidades

públicas estatales que participaron en la encuesta sí se cuenta con ellas y existe gran interés y apoyo para su utilización en la actualización de los docentes.

En la literatura reciente sobre educación a distancia o en las listas de discusión relacionadas con este tema, localicé algunas propuestas didácticas específicas que podrían ser viables para el contexto nacional como la utilización de: Internet para foros de discusión (Schwartz, 1995, Singletary y Anderson 1995), la audioconferencia (Thompson, 1996), audiográficos (*The Commonwealth of Learning*, 1995), la videoconferencia interactiva (Hernández, DGSCA 1997, y Heydenrych, UNISA 1996). Esas propuestas permiten focalizar algunas interrogantes y los retos a vencer.

#### **3.3.4.1 Internet**

El sistema LISTSERV es un servidor de listas y archivos, diseñado para facilitar la comunicación a nivel grupal y distribuye de manera automática los mensajes vía correo electrónico por medio de una lista de usuarios. Las listas incluyen las direcciones de correo electrónico y los nombres de las personas a quienes se desea que los mensajes sean distribuidos, así cuando se envía un mensaje a la dirección de red de una lista, éste es distribuido automáticamente al grupo de personas incluidas en la misma. El LISTSERV permite establecer ligas entre listas definidas en diferentes nodos, de tal forma que los mensajes enviados a una de ellas, se distribuyen a todas automáticamente. (Ambriz, 1993:21)

Una experiencia positiva en cuanto al uso de pizarrones electrónicos (BBS) y videoconferencia es la que describe Schwartz (1995). El boletín o pizarrón electrónico es un sistema que permite que un grupo de personas puedan intercambiar mensajes sobre textos que todos reciben al mismo tiempo. Las respuestas que ellos envían también son recibidas por el grupo y de esa manera se establece una cadena que es moderada por el asesor, y que es también quien administra el envío de textos para su discusión. Durante 5 semestres,

Schwartz utilizó CMC en diferentes formas y eso le permitió extrapolar estrategias específicas para educación a distancia. Las ventajas que esta autora reporta sobre el uso de pizarrones electrónicos son: fomenta una mayor participación por parte de los estudiantes, reduciendo por tanto la hegemonía del profesor. Otra ventaja es que, como los trabajos permanecen accesibles en el pizarrón, los estudiantes tienen la oportunidad de leerlos y opinar sobre ellos a su propio ritmo y editar sus respuestas sin la necesidad de responder de forma inmediata, como en el caso de la enseñanza presencial en la que algunos estudiantes se sienten cohibidos.

Una forma de evaluación que dio resultado a Schwartz fue una que llamó 'modelos'. En el pizarrón electrónico cada texto tiene un número de referencia, esta investigadora decidió añadir sus comentarios positivos a los trabajos mejor desarrollados. Entonces los estudiantes leían el comentario y la referencia y podían revisar su propio trabajo. Otra ventaja que observó fue que los estudiantes se veían obligados a realizar sus trabajos a tiempo, pues tenían que estar 'en línea' dos días antes de la clase para recibir los comentarios de sus compañeros. Una de sus observaciones fue que la tercera parte de los estudiantes elaboraron sus respuestas de 9 p.m. a 8 a.m. y que la posibilidad que da la red de almacenar las discusiones permite a los estudiantes recordarlas de manera más exacta que las notas que toman en clase.

Por su parte, Singletary y Anderson (1995) describen los resultados de un programa piloto para brindar apoyo a profesores universitarios durante su primer año de trabajo a través de una red (*First-Year Teacher Network*). Como parte del programa los profesores participaron en tres talleres presenciales sucesivos para desarrollar su habilidad en el uso de la computadora y de los recursos de la red. Los profesores reciben el equipo necesario en préstamo, así como su *password* para tener acceso a un foro y a otros recursos de una red educativa llamada *Learning Link Network*. Uno de los resultados más interesantes es que para ese grupo de profesores el mayor beneficio del programa fue el contacto que pudieron establecer con sus colegas y no el que podían haber establecido con académicos más experimentados. Las autoras señalan entre los beneficios más grandes de ese programa, el

desarrollo de capacidades de análisis, de reflexión sobre el proceso de enseñanza y la solución de problemas al participar en las discusiones, así como el apoyo brindado por los compañeros y la variedad de sugerencias que se ofrecen unos a otros, las cuales los enfrentan a diferentes perspectivas.

Las condiciones económicas y políticas en las instituciones de educación superior se discuten en el siguiente capítulo, sin embargo es oportuno mencionar algunos asuntos que se discuten en la lista de discusión sobre educación a distancia DEOSNEWS-L y que permiten avizorar algunos de los problemas a enfrentar y la manera de resolverlos, como la necesidad de determinar la carga de trabajo de los asesores y su correspondiente salario, el reconocimiento académico por esa labor, los derechos de autor de los materiales elaborados para la red y la forma en que debería pagárseles cuando sólo hacían modificaciones o actualización de los mismos. Otro tema de discusión era si los estudiantes de un curso presencial deberían de pagar lo mismo que los de un programa a distancia, puesto que los costos de la tecnología utilizada (redes de cómputo, videoconferencia, etc.) son altos, pero en cambio no ocupan otras instalaciones de la universidad que sí utilizan los estudiantes del curso presencial. Otro problema que también mencionaron es el relativo al acceso y apoyo que deberían tener de la biblioteca de la sede central y de las sedes regionales en su caso. Desde luego ellos hacen uso de una tecnología más avanzada y por lo tanto confrontan problemas que en el caso de México apenas se vislumbran.

Otro de los aspectos que llamó mi atención y que es también muy importante para nuestro contexto, es que como en esas discusiones participan básicamente los docentes, sus preocupaciones son en su mayoría académicas aunque hacían alusión a las políticas institucionales que conciben a la educación a distancia como un mero negocio que habrá de proporcionarles grandes dividendos. Este es un punto que concierne a las instituciones mexicanas, si hemos de seguir dependiendo de las universidades extranjeras, o si por el contrario se van a apoyar proyectos como el que nos ocupa y que pueden responder mejor a las necesidades específicas de nuestro contexto educativo precisamente por estar al tanto de los alcances y limitaciones institucionales.

#### **3.3.4.2 Audioconferencia**

Mediante la audioconferencia, el audio, vía telefónica, permite a los estudiantes de cualquier localidad unirse a sus asesores y compañeros en 'una interacción que tiene el potencial de contribuir a su comprensión y aprehensión del conocimiento'. Sin embargo, en 1996 Thompson encontró que en las 90 cintas de audioconferencias (también llamadas 'teletutorials') que analizó el asesor seguía siendo el centro de la interacción

Dicha investigadora considera que la audioconferencia es particularmente adecuada cuando en los cursos se asume que habrá alguna diferencia de opinión al hablar de conceptos u otros asuntos y su tratamiento andragógico valora la discusión. Uno de los hallazgos en el estudio que realizó fue la experiencia de una profesora que habiéndose desconectado de la discusión de un grupo de posgrado, pero al tener oportunidad de continuar escuchando las intervenciones de los aprendientes, notó un cambio importante y positivo en la dinámica de la discusión. Esa experiencia la llevó a concluir que en un programa a distancia es necesario establecer un tiempo de discusión entre estudiantes, sin la intervención del asesor y que el balance pedagógico deber estar dirigido al aprendizaje más que a la enseñanza. Esta investigadora insiste en la necesidad de mayor entrenamiento y experiencia en el uso de la teletutoría por parte de alumnos y profesores.

Una de las experiencias exitosas que se encontraron en la bibliografía sobre el uso de video-audio-texto-teléfono, fue la reportada por Sepúlveda (1994) para los programas a distancia que ofrece el ITESM y que por su bajo costo podrían ser utilizadas en el CELE.

#### **3.3.4.3 Conferencia audiográfica**

El organismo canadiense llamado *The Commonwealth of Learning* diseñó un curso de autoaprendizaje en 5 módulos. El tercero desarrolla el aspecto de la enseñanza mediante

audioconferencia y conferencia audiográfica, a partir de sus similitudes con habilidades de enseñanza en cursos presenciales. En la conferencia audiográfica la comunicación se realiza también vía telefónica pero además con el apoyo de imágenes fijas transmitidas por computadora o el fax.

El módulo está organizado en varias partes: Supuestos (*assumptions*) en cuanto a quien está dirigido, objetivos de las dos partes, glosario para ambas partes, estrategias de enseñanza, interacción durante el aprendizaje, entrenamiento del estudiante, administración de la sala de clase, revisión de la literatura. El modelo de la Teleconferencia "Athabasca" contiene tres componentes: el sistema, la sesión y un modelo didáctico que llaman ROPES (*Review, Overview, Presentation, Exercise y Summmarize*) El módulo está muy claramente explicado y contiene diagramas que facilitan su comprensión.

Los autores estiman que la audioconferencia es el medio más utilizado para la educación a distancia. Los países que han utilizado el sistema desarrollado por ellos (*Audiographic Teleconferencing System*) son: Australia, India, New Zealand, Canadá y Estados Unidos.

#### 3.3.4.4 Videoconferencia

Las posibilidades de interacción que ofrece la videoconferencia son muy grandes, puesto que permite utilizar documentos grabados, imágenes, textos, gráficas, videos, a través de su digitalización por computadora, esto a su vez hace posible que la transmisión sea más rápida, es multidireccional en tanto que se pueden enlazar varios sitios a la vez en forma simultánea.

En este último apartado me parece interesante comparar los cursos que se ofrecen para la actualización de los profesores en dos lugares muy remotos entre sí, México y SudAfrica. En el caso de México, analicé el contenido del material que se ha elaborado en la DGSCA para un curso con duración de 20 horas, (Hernández, 1997). Para el caso de la UNISA

(Universidad de SudÁfrica), analicé el resultado de una experiencia en un curso similar organizado por el *Bureau for University Teaching*, el cual pude consultar gracias a una comunicación personal vía correo electrónico (Heydenrych, 1996).

En México, la DGSCA, a través de la Coordinación de Educación a Distancia, imparte regularmente un taller de planeación de cursos por videoconferencia. El material elaborado para el mismo desarrolla los siguientes aspectos: definición, descripción del equipo, técnicas de enseñanza individuales y grupales, material de apoyo para la videoconferencia, formato para la planeación de un curso por videoconferencia con la descripción de sus componentes, evaluación y recomendaciones durante la sesión. Como puede observarse, el contenido de este material aborda aspectos técnicos y pedagógicos. En el caso de las técnicas de enseñanza presenta cuadros comparativos señalando en qué consiste la técnica, quienes participan, sus principales usos así como sus ventajas y desventajas. Las diferentes técnicas son demostradas durante el taller para su cabal comprensión por parte de los participantes. Además, Hernández ofrece una serie de recomendaciones prácticas para el uso eficaz de materiales de apoyo.

En SudÁfrica, conforme a la información que el Dr. Heydenrych me hizo llegar, la UNISA utiliza con frecuencia la teleconferencia y la videoconferencia para apoyar a los estudiantes y dictar conferencias. Heydenrych explica que la videoconferencia es más económica que enviar a los asesores de viaje por todo el país. La videoconferencia es el medio más apropiado para sistemas de apoyo tutorial, entrevistas grupales, sesiones de discusión, contacto individual con estudiantes, entrevistas con empleados, evaluación de su actuación, contacto para la administración general y apoyo a estudiantes de posgrado.

En la UNISA, el curso para el uso de la videoconferencia fue ofrecido a 75 personas, divididas en cuatro grupos y se realizó en sesiones de 1 ½ hs. + 2 hs. durante 9 días. Cada sesión incluyó cinco partes: introducción, sugerencias prácticas, demostración, improvisación, auto-evaluación. Dos aspectos son especialmente importantes en el reporte de Heydenrych sobre la organización de ese curso. El primer aspecto se refiere a la

inclusión de una parte teórica en el mismo que hubo necesidad de quitar pues la primera sesión se dedicó a presentar aspectos relevantes en cuanto a teoría y didáctica, pero debido a los comentarios negativos que recibieron en la evaluación de esa sesión, decidieron omitir esa parte los siguientes días. Otro aspecto que considero de gran interés es que las sesiones de improvisación fueron grabadas y utilizadas para la autoevaluación de los participantes, lo cual les resultó ameno y útil. Gracias a la atmósfera relajada que se logró los profesores se mostraron deseosos de experimentar.

Para los programas que se proponen será necesario contemplar un taller similar a los descritos y aprovechar las experiencias de las instituciones mencionadas.

Como ya se mencionó anteriormente, en esta tesis se propone la utilización de esos recursos con fines didácticos y de investigación.

La revisión de la literatura confirma que existen suficientes consideraciones andragógicas para fundamentar su uso en nuestro contexto debido a que la población a la que se dirige es adulta. Para optimar el desarrollo de un programa a distancia habrá que cuidar la compatibilidad de los equipos, el apoyo técnico en cada sede y la actualización de los usuarios. En las instituciones que no contaran con sala de videoconferencia, se podría hacer uso de la audioconferencia que es más económica y accesible.

El campo de investigación que se abre ante la posibilidad de uso de estos recursos es enorme e invita a incursionar en él .

*La combinación de métodos múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un solo estudio es mejor entendido entonces, como una estrategia que añade rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación*

(Flick 1992:194)

#### **4 INVESTIGACION EMPIRICA**

Como se mencionó en el Capítulo 2, la investigación del contexto tuvo la finalidad de determinar las condiciones institucionales del país para la creación de programas a distancia en el área de la lingüística aplicada, para la cual llevé a cabo varias acciones: búsqueda de información en fuentes bibliohemerográficas y electrónicas, así como entrevistas informales a directivos y personal del CELE y a algunos participantes en programas a distancia; encuesta a los directivos de centros de lenguas de universidades estatales y entrevista estructurada a los profesores de la MLA. La cantidad de información recabada hizo necesario organizarla en varias partes.

En primer lugar presento la situación actual de la formación de especialistas en el área de lenguas y las condiciones en las universidades estatales para participar en posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada.

A continuación expondré las condiciones para la creación de posgrados a distancia en la UNAM.

#### **4.1 Situación actual de la formación de especialistas en el área de lenguas**

##### **4.1.1 La enseñanza de lenguas en las universidades estatales, formación y necesidades de actualización de sus profesores.**

En una investigación realizada por el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE en 1994 sobre la situación de la enseñanza de lenguas en las instituciones de educación superior (Gilbón y Gómez de Mas, 1996), se obtuvo información estadística sobre las lenguas que se enseñan en 57 centros de lenguas de 37 instituciones, localizadas en 26 estados de la República Mexicana y el D.F., así como de los  **cursos de formación de profesores**  que esos centros ofrecen y las **necesidades de actualización de sus profesores.**

Entre otros resultados se encontró que los idiomas que se imparten son los siguientes: el inglés se imparte en el 96% de esas instituciones, le siguen en importancia el francés (71%), el italiano (42%) y el alemán que se imparte en el 36% de esos centros de lenguas. Otros idiomas son impartidos en menos de una cuarta parte de esos centros: japonés (24%), portugués (17%), español como lengua extranjera (15%), otras lenguas extranjeras (15%) y lenguas indígenas (8%). De esos datos se desprende que, si bien la enseñanza del inglés y del francés predomina en esas instituciones, también se está dando impulso a la enseñanza de otras lenguas. Esta apertura hacia otras lenguas indica que la política institucional es favorable y ofrece una importante oportunidad para que los estudiantes puedan acercarse también a esas culturas y a otros ámbitos para su superación profesional.

En cambio, en cuanto a la cantidad de profesores que laboraba en esos centros en 1994, también el mayor número es de inglés y el francés (984 y 207), pero le sigue el español como lengua extranjera con 87 profesores. En los demás idiomas el número de profesores corresponde al porcentaje de centros donde se enseñan, así cuentan en italiano con 85 profesores, en alemán 66, japonés 35, portugués 32, ruso 19, lenguas indígenas 13 (maya, náhuatl, tzotzil, zapoteco y purépecha). En el CELE-UNAM se imparten también otras

lenguas y su número de profesores es el siguiente: árabe 3, griego moderno 2, sueco 2, hebreo 3, chino 2, coreano 1 y catalán 1.

Por otra parte, el directorio de ANUIES incluye más de 260 instituciones de educación superior incluyendo normales, institutos tecnológicos e instituciones privadas en las que se enseña al menos inglés, por lo tanto el número de profesores es mucho mayor al de la muestra estudiada por las investigadoras mencionadas que fue de 1619 profesores.

A pesar de que el número de profesores en el país podría parecer alto, en realidad no alcanza para cubrir las necesidades de la población estudiantil de esas instituciones. Por ello, y ante la demanda creciente de profesores de lenguas en los demás niveles educativos, durante los últimos años, las universidades estatales han creado diversos programas de formación de especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el estudio mencionado, esas investigadoras encontraron que varias instituciones como la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Cuautitlán-UNAM, ofrecen  **cursos de formación de profesores**  con una duración de uno a cuatro semestres. En la Universidad Americana de Acapulco se preparan profesores de Inglés y Francés y en el CELE-UNAM se forma a profesores de alemán, francés, inglés e italiano, ambos cursos con duración de un año. El número de materias en los programas anteriores fluctúa entre 12 y 18, a excepción del que se imparte en Tabasco que consta de 4 materias en un semestre.

Otra información interesante es en relación a dos programas de especialización ofrecidos por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, y al Diplomado que ofrece el Instituto Politécnico Nacional para profesores de alemán e inglés, el cual dura dos años. Por su parte, el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM (CEPE)) ofrece un programa de actualización con duración de dos meses y un curso de especialización de dos semestres para los profesores de español como lengua extranjera.

En cuanto a la **necesidad de actualización de los profesores de lenguas** de esas instituciones, los directivos de los centros opinaron que es necesaria o muy necesaria la actualización en aspectos como: evaluación (68%), técnicas específicas para la producción oral y escrita, la comprensión auditiva y de lectura (68%), así como la planeación de clase (64%). Otra área que el 88% de los directivos consideró como de interés fue el manejo de recursos audiovisuales (video, retroproyector y computadora). Por último, tres áreas fueron calificadas como necesarias o convenientes: técnicas metodológicas (80%), elaboración de material didáctico (72%) y observación de clase (68%). De esos datos se puede inferir que más de las tres quintas partes de esos profesores requieren actualización en todas las áreas mencionadas. En dos reuniones de directivos, realizadas durante 1994 en el D.F. y en Zacatecas, los directivos reiteraron su preocupación por la actualización de sus profesores.

#### **4.1.2 Programas de licenciatura y posgrado en el área de lenguas en México**

En los Anuarios Estadísticos correspondientes a Licenciatura y Posgrado que ANUIES editó en 1994, se localizaron 30 programas de licenciatura, 12 maestrías y 3 doctorados en el campo de la lingüística aplicada y de las ciencias del lenguaje, a los cuales podían tener acceso los profesores del área.

Conforme a esos datos, el total de estudiantes inscritos en las licenciaturas mencionadas ascendía a 5504 en 1993 y los estudiantes que terminaron sus estudios en ese año fueron 314. El número de titulados ascendió a 188. (Gilbón 1996:112-114). Sin embargo, nueve estados de la República no contaban con programas presenciales de licenciatura en ese campo: Aguascalientes, Coahuila, Durango, Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Nayarit, Oaxaca y Sinaloa.

En cambio, para 1996 ANUIES reporta los datos que aparecen agrupados en el Cuadro 2 y que corresponden a programas de licenciatura.

**Cuadro 2 Concentración nacional de la población escolar en carreras relacionadas con la lingüística aplicada**

Carrera	Primer ingreso	Primer ingreso y reingreso	Egresados 1995	Titulados 1995
<b>Educación y Docencia</b>				
Docencia en idiomas	1085	3730	233	68
<b>Idiomas</b>				
Lic. en Idiomas	303	1183	35	
Lic. en Interpretación	29	85	17	1
Lic. en Traducción	44	171	45	13
<b>Letras</b>				
Lic. en C. Lingüística y Literatura		1	1	1
Lic. en Lengua y Literatura	495	1622	219	116
Lic. en Letras	466	1800	148	79
Lic. en Literatura	116	374	31	15
Lic. en Lit. Dramática y Teatro	88	404	77	17

Fuente: Anuario Estadístico 1996, ANUIES. Población Escolar de nivel de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. Págs. 71-72

Podemos ver que en 1995 obtuvieron su título de Docencia en Idiomas 68 licenciados y que, aun cuando hubo 35 egresados de la Licenciatura en Idiomas, todavía no hay titulados.

En el Apéndice 1 se presentan las carreras de las tres subáreas del área de Educación y Humanidades: Educación y Docencia, Idiomas y Letras, conforme al Catálogo de carreras 1996 de ANUIES. El número de carreras se distribuye en Educación y Docencia (24) e Idiomas (6). Otras del área de lenguas pero que no enfocan la enseñanza: 6 en traducción e interpretación y 27 en letras (clásicas, modernas, hispánicas y latinoamericanas). Si bien se consideró conveniente agruparlos para presentar un panorama más completo del área, en

Educación y Docencia Además en el **Apéndice 2** se presentan los datos correspondientes a la población escolar en esos programas con el fin de que pueda apreciarse, por una parte, la consolidación de algunos programas que tienen un mayor número de titulados, como los de la Universidad de Nuevo León (64), la UNAM (57), la Universidad de Guadalajara (29), la Universidad Veracruzana (28), la Universidad de Colima (19), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (19) o la Universidad Autónoma de Querétaro (11) y por la otra, la reciente creación de 21 programas de los cuales, para 1995, no había habido egresados todavía.

Los programas de maestría se localizan en Coahuila, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Veracruz y el D.F., es decir, solamente en el 17% de los estados de la República. (ver Cuadro 3).

**Cuadro 3. Programas de maestría en áreas relacionadas a la Lingüística Aplicada**

Maestría en Lingüística Aplicada.	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. ITESM, Campus Saltillo
Maestría en Traducción e Interpretación: Inglés y Español	Universidad Autónoma de Guadalajara
Maestría en Educación Media. Idiomas Inglés y francés.	Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León
Maestría en Educación: Lingüística Aplicada (Sistema de Educación Interactiva por Satélite)	ITESM, Campus Eugenio Garza Sada
Maestría en Ciencias del Lenguaje	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Maestría en la Enseñanza de un Segundo Idioma: Español e Inglés	Universidad de las Américas, Campus Puebla
Maestría en Didáctica del Francés	Universidad Veracruzana
Maestría en Lingüística	Escuela Nacional de Antropología e Historia del INAH
Maestría en Lingüística Indoamericana	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS

Maestría en Lingüística Aplicada	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
Maestría en Letras (Letras Clásicas, Lingüística Hispánica, Literatura Española, Literatura Iberoamericana, Literatura Mexicana)	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
Maestría en Letras Modernas	Universidad Iberoamericana
Maestría en Literatura Comparada	Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Lingüística Hispánica	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

En cambio, los programas de doctorado se ubican únicamente en el D.F. y sus focos de interés sólo guardan alguna relación con la lingüística aplicada.

**Cuadro 4. Doctorados en el área de la Lingüística**

Doctorado en Literatura Hispánica	El Colegio de México, A.C.
Doctorado en Lingüística	El Colegio de México, A.C.
Doctorado en Letras Modernas	Universidad Iberoamericana
Doctorado en Letras	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
Doctorado en Literatura Comparada	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
Doctorado en Lingüística Hispánica	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

En el Anuario Estadístico de ANUIES correspondiente a 1996 se proporcionan los datos de la población escolar de posgrado por área y subárea de estudio y por niveles. En el área de Educación y Humanidades aparecen diez subáreas. Las tres de interés para esta investigación se presentan en el **Cuadro 5**.

**Cuadro 5. Población de posgrado en tres subáreas del área de Educación y Humanidades relacionadas con la Lingüística Aplicada (1995)**

SUBÁREA	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	DOCTORADO
	24	34	0
	64	376	108
	0	66	32

Fuente: Anuario Estadístico de ANUIES. Posgrado 1996 Págs. 65-66

Como puede observarse la población en las subáreas de letras y lingüística es mucho mayor que en la de Idiomas, de hecho se triplica y en el doctorado sobrepasa los 100. No obstante de los 376 inscritos en maestría cabría preguntar cuántos de ellos se dedicarán a la enseñanza del español o de alguna otra lengua y, si para hacerlo, alguna de las materias del curriculum los preparó para la docencia. De ahí la importancia de ofrecer posgrados en lingüística aplicada a distancia que sí los formen para las tareas de diseño de cursos, materiales e instrumentos de evaluación; la formación de docentes y la investigación en el área.

En el **Apéndice 3** se presenta la concentración nacional de la población en esos posgrados. Así, puede observarse que los egresados en el nivel de especialización fueron 60 en 1995, 16 en enseñanza del español y 49 en la enseñanza del inglés. Ese número de egresados es muy importante dado que seguramente ha enriquecido la calidad de la enseñanza en algunos centros de lenguas.

#### **4.1.3 Otros programas**

Pese al número de programas existente, en algunas zonas del país aún no se han creado programas de licenciatura para la formación de especialistas en la enseñanza de lenguas:

Sinaloa, Coahuila, Nayarit, Durango, Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Chiapas. Por esa razón, numerosas instituciones han seguido otra estrategia en colaboración con la SEP y el Consejo Británico para que universidades británicas ofrezcan algunos programas en forma semipresencial. Así, actualmente se ofrecen los siguientes: Licenciatura en Enseñanza de Inglés por las Universidades de Thames Valley de Londres y Kent; Licenciatura en Educación por la Universidad de Exeter; Diploma en Enseñanza de Inglés por las Universidades de Londres y de Edinburgo y Maestría en Enseñanza de Inglés por las Universidades de Aston y de Londres. En total se imparten 2 programas de especialización, 3 de licenciatura y 2 maestrías en forma regional que cubren toda la República. Además, actualmente se ofrece a distancia una maestría en tecnología educativa, con énfasis en la enseñanza de la lengua inglesa (ELT). Sin embargo, esos programas están limitados sólo para el idioma inglés, su costo resulta alto para los profesores que no cuentan con el apoyo de sus instituciones (De 3300 a 5000 libras esterlinas). En este sentido es importante resaltar que la política institucional ha sido determinante para que los profesores tengan acceso a cualquiera de las opciones de formación mencionadas, por lo que según la estimación del Consejo Británico, en 1996 terminaron los cursos alrededor de 150 profesores.

Por otra parte, la Universidad de Guadalajara está impartiendo un programa de Licenciatura Modular Semi-Escolarizada en la Docencia de Inglés como Lengua Extranjera (LIMSEDILE), administrado por el Centro de Educación a Distancia de dicha institución.

Con el fin de dar una idea del contenido de tres modalidades diferentes de programas de maestría que se ofrecen en México en el área de la lingüística aplicada, presento en el cuadro siguiente los contenidos de tres programas conforme a sus volantes promocionales:

**Cuadro 6. Tres modalidades de maestría en el área de la lingüística aplicada.**

Nombre del programa	Masters in Second Language Teaching, concentrations available in English and Spanish	Maestría en Educación con áreas de especialidad. La MEE comprende dos áreas académicas: Educación y Especialización en una de 5 disciplinas profesionales.	MED in Educational Technology and ELT
Institución	U. de las Américas, Puebla	Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) Campus Transmisor: Monterrey	The University of Manchester (Consejo Británico)
Modalidad	On-site	Sistema de Educación Interactiva por satélite (SEIS)	Summer/Distance/Distance
Objetivos	The program prepares students to serve as second language professionals in the following areas: language teaching, program coordination, materials development, teacher training, and applied linguistics.	...tiene como misión brindar conocimientos y técnicas a los alumnos para que estos mejoren en su desempeño como docentes en una área académica particular y realicen investigación sobre el proceso educativo de manera que puedan generar nuevos conocimientos.	...to provide a course of study for those wishing to pursue theoretical and practical issues in this important and developing field. Each is a flexible programme in terms of its modes of study and can be tailored to suit individual needs.
Carga Académica	Full time- students complete the Program in four semesters, 80 graduate units (equivalent to 480 classroom hours)	Doce horas por curso semestral, de las cuales 3 son de clase y nueve de autoestudio. Dos materias por semestre y dos cursos de verano como máximo, equivalente a 45 y 48 horas (prácticas y teóricas)	The course consists of six taught modules which are examined separately, and a dissertation on an approved subject. Three of them must be specific to the field of Educational Technology and ELT. Two should be from the general TESOL list and the final one will be chosen in consultation with the course tutor.
Cursos obligatorios	Methodology, Introduction to Linguistics, Statistics and Research Design, Testing and Evaluation, Language Acquisition, *Phonology and Phonetics, *Morphology, *Syntax and *Teaching Practicum	AREA BASICA: Fundamentos sociales y psicológicos de la educación, Teoría y Diseño curricular, Paradigmas actuales de la enseñanza, Planeación, administración y evaluación de la educación. Innovaciones educativas AREA DE INVESTIGACION: Tesis I y Tesis II. LINGUISTICA APLICADA Concepto y Técnicas de análisis en la lingüística (remedial), Sociolingüística, Psicolingüística, Análisis del discurso. <u>Ens. Del idioma inglés:</u> Métodos de la enseñanza de segundos idiomas. Didáctica del inglés como segundo idioma. <u>Enseñanza del español:</u> Procesos cognoscitivos de la lectoescritura. Didáctica de la lengua materna	MD355 Educational Technology for English Language Teaching  MD362 Video in Language Learning  MD 319 Computer Assisted Language Learning  MD363 Computers and Video as a Resource for the Teacher
Cursos opcionales	Bilingualism, English/Spanish for Special Purposes, Educational Technology in 2 <sup>nd</sup> Language Teaching, Materials Design and Development, Psycholinguistics.		

	Sociolinguistics, History of the English/Spanish Language, Advanced Seminars in Teaching/Linguistics		
--	--	--	--

Como puede apreciarse la carga académica es bastante mayor en los dos primeros programas, uno presencial y otro vía satélite, que la del programa ofrecido a distancia desde Gran Bretaña. En uno de los cuestionarios enviados por los directivos de centros de lenguas, la profesora expresaba su preocupación porque la certificación de esos programas tuviera validez en México. Este punto es muy importante, por lo que las autoridades correspondientes tendrían que corroborar que los programas sean equivalentes a los ofrecidos en forma presencial.

Para este trabajo consulté, además, distintas fuentes con el fin de conocer otros programas que se ofrecieran a distancia en el área de la lingüística aplicada. La primera fuente fue un catálogo editado en 1993, *The Electronic University: A Guide to Distance Learning Programs*, en la que se da información general sobre los programas a distancia ofrecidos en Estados Unidos, así como las redes y consorcios que han creado con el fin de optimar sus recursos. Sin embargo, solamente encontré que 8 universidades ofrecían maestría en educación.

Posteriormente en una lista publicada en mayo de 1996 en la lista de discusión DEOS-L <DEOS-L PSUVM.PSU.EDU> encontré que las universidades de Estados Unidos que ofrecen programas de licenciatura en el área de educación a distancia son 128. De esos programas 37 son de formación de profesores (*Teacher Education*), 6 en Educación, 1 en tecnología educativa, 1 en orientación educativa (*Counselor Education*). No se menciona algún programa en lingüística y solamente uno en lenguas extranjeras de la Universidad de New Jersey, (Institute of Technology). La *American Association of Applied Linguistics* agrupa a un número bastante amplio de programas asociados, sin embargo, es muy clara su

orientación hacia la enseñanza del inglés como segunda lengua. También en el Mega Directorio del *WWW* (1996) bajo el título Language localicé 4 departamentos de Lingüística de las universidades siguientes: Stockholm, College London, Kansas, Rochester, otro de enseñanza del inglés como segunda lengua de la Universidad de Arizona, una lista de recursos de lingüística aplicada en Internet del Birbeck College, University of London, y un programa de Lingüística con la dirección electrónica: Ohio State University - *Linguistics* <http://ling.ohio-state.edu/> , en la que se puede encontrar información con respecto a los horarios de clase, profesorado, estudiantes egresados, publicaciones departamentales, archivos relacionados con el lenguaje y la lingüística.

Por último, solicité información a los usuarios de la lista de discusión DEOS-L, obtuve un respuesta de la University of SouthAfrica en la que ofrecen una Maestría en Lingüística Aplicada a distancia, aunque en su folleto promocional no aparece registrada. Además, otro connotado investigador, el Dr. Farhad Saba, me proporcionó otras direcciones para la búsqueda pero sólo encontré datos de algunos programas con relación al área.

#### **4.2 Condiciones institucionales en las universidades estatales para participar en posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje.**

Para este estudio se realizó la encuesta “Factibilidad de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje” la cual se dirigió a los directivos de centros de lenguas de las instituciones de educación superior, mediante el envío de un cuestionario. Se obtuvo respuesta de 31 centros de lenguas en 24 estados de la República Mexicana. Sin embargo, no se contabilizaron tres instituciones en las que sólo labora uno o dos profesores por lo que no constituirían realmente centros de lenguas (Instituto Profesional de la Región Oriente, Universidad Autónoma del Estado de Morelos;

Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Unidad Laguna, Torreón, Coahuila; Universidad Autónoma Chapingo, Unidad Regional Universidad de Zonas Áridas, Bermejillo, Durango. Por lo tanto, la muestra quedó constituida por 28 centros de lenguas en 22 estados de la República.

Aun cuando el directorio actual de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) contiene datos de más de 260 instituciones, se decidió enviar el cuestionario solamente a las 34 que pertenecen a esa asociación, universidades estatales públicas y a cuatro privadas que habían colaborado en un estudio anterior y que constituyen el 14% de la muestra (Universidad de Celaya, Universidad de Monterrey, Universidad Vasco de Quiroga y Universidad de Fresnillo). Si se descuentan del total las cuatro universidades privadas, para evitar un posible sesgo en los resultados, resulta que la muestra abarca el 70% de la población meta, por lo que se puede considerar suficientemente representativa y por lo tanto sus resultados generalizables a esa población.

El porcentaje de respuesta no fue tan alto como se esperaba, dado que algunas instituciones como la Universidad Veracruzana y la Universidad de Guadalajara cuentan con varios centros en la entidad y se obtuvo respuesta, en ambos casos, de sólo uno de ellos. Faltó información de las universidades estatales de Aguascalientes, Baja California Norte, Hidalgo, Morelos, Guerrero, Puebla, Oaxaca y Querétaro.

La encuesta arroja información sobre política institucional, recursos humanos y materiales en los centros de lenguas, preferencia por medios de comunicación para los posgrados a distancia que se propone crear, así como la experiencia e interés de los profesores por cursar algún posgrado a distancia en el área de la Lingüística Aplicada.

La información se obtuvo de un total de 28 cuestionarios enviados por los directivos de centros de lenguas de las instituciones de educación superior, 60% respuestas se recibieron por correo, 28% por fax, en tanto que dos directivos (7%) enviaron sus cuestionarios por

ambos medios: fax y por correo, y sólo una utilizó correo electrónico. Es interesante que prefirieran el correo sobre la velocidad y facilidad de envío que ofrece el fax. Es significativo también que sólo una coordinadora eligiera enviar su respuesta por medio del correo electrónico, aunque 12 directivos proporcionaron su dirección electrónica. En el **Apéndice 4** aparecen las instituciones participantes, número de profesores, formación profesional y experiencia en educación a distancia.

A continuación se comentan los principales resultados de la encuesta resumidos en el **Cuadro 7**, así como una serie de gráficas integrativas.

#### **4.2.1 Política institucional**

Un indicador de que la política institucional podría ser favorable para que los profesores de lenguas participaran en programas a distancia, es el hecho de que en el 40% de los centros de la muestra, los profesores han recibido apoyo institucional para cursar algún programa de superación académica en forma semipresencial.

Las respuestas de los directivos indican su percepción de que la política institucional es favorable hacia su superación académica. El 80% de los directivos reporta contar con el apoyo de su institución para que sus profesores cursen algún posgrado a distancia y aunque el porcentaje de instituciones que ofrecen cursos de Internet es menor (68%), ese sería también otro indicador del apoyo que la institución brinda para la actualización y superación profesional de sus profesores. En un estudio anterior (Gilbón y Gómez, 1996:246) 57 directivos habían señalado las formas de apoyo : permisos para asistir a cursos y congresos, becas, seminarios y cursos en los mismos centros, así como descarga de horas para realizar estudios de posgrado.

#### **4.2.2 Recursos humanos y materiales en los centros de lenguas de las universidades estatales**

##### **Recursos humanos**

Bajo este rubro se analiza el perfil profesional de los profesores de lenguas con el propósito de identificar tanto posibles candidatos para los posgrados que se espera crear, como posibles asesores o tutores regionales para esos programas. Básicamente se comentan los resultados en tres apartados: formación profesional de los profesores, experiencia previa en cursos abiertos o a distancia y actualización en computación

Formación profesional.- Uno de los datos de mayor interés que arroja la presente investigación es el concerniente a la formación académica de los profesores de lenguas de esas instituciones. En el cuestionario enviado a los directivos se les pidió señalar en un listado de niveles de estudios, el máximo nivel alcanzado por cada uno de sus profesores. La información enviada por esos directivos permite obtener un panorama del perfil profesional de una parte importante de la población meta para los posgrados que se planea crear, como es el caso del número de profesores que ha obtenido algún grado académico, y que es como sigue: 190 de licenciatura, 29 de maestría y 6 de doctorado como puede apreciarse en el Cuadro 7.

**Cuadro 7. Formación profesional de los profesores de lenguas de universidades estatales conforme al grado académico obtenido (Encuesta 1995-1996)**

Estado	Institución	No. Total de Profes.	Licencia tura	Maes tría	Docto rado	Coordinador/a
Baja C. Sur	U.A. de Baja California	19	6			Lic. Mariela Acuña Félix
Campeche	U.A. de Campeche	23				LAE Adriana Guerrero E.
Cochula	U.A. Antonio Narro, U. Laguna	2				Lic. Enrique Sifuentes R.
Cochula	U. de Torredón	11	8	1		Profa. Gpe.S. Peña y N.
Colima	Universidad de Colima	10	3		2	Lic. G.Patricia Ceballos Llerenas
Chiapas	U.A. de Chiapas III	14	6	1		Lic. José Raúl Carpio A.
Chihuahua	U.A. de Cd. Juárez	18	11	6		Mtra. Alejandrina Drew
Guanajuato	U. de Guanajuato	43	20	8		Lic. Patricia Bagné
Guanajuato	U. de Calaya (*)	6	4			Profa. Sarah Gunter de M
Jalisco	U. de Guad.P. Vallarta	14				Lic. Consuelo Y. Yamaguchi
Edo. de Méx	U.A. del Edo. de México	91				Lic. Jacob A. de Ruller
Michoacán	U. Vasco de Quiroga (*)	13			1	Lic. Lucila Escandón K.
Michoacán	U.M. de Sn Nicolás de Hgo	30	10	4		Mtra. Lourdes Loya y L.
Nayarit	U.A. de Nayarit	30				Lic. Saúl Santos García
Nuevo León	U.A. de Nuevo León	84	54	1		Dra Ruth Hassell Everett
Nuevo León	U. de Monterrey (*)	18			1	Lic. Jaime A. Solís H.
Quintana Roo	U. de Quintana Roo	5	1			Lic. Ma. Isabel Hernández R.
San Luis P	U.A. de San Luis Potosí	60	6			Profa. Ma. Angélica Chávez C.
San Luis P	U.A. SLP Zona Media	31	27	3		Ing. Juan M. Izar Landeta
Sinaloa	U. de Occidente	14				Lic. Norberto Morales G.
Sonora	U. de Sonora	64	16	5	2	Lic. Ma. Teresa Alessi M.
Tabasco	U. A. de Tabasco	51				Lic. Reinhart E. Leutiger O.
Tamaulipas	U.A. de Tamaulipas	42				Dra. Olga Hernández L.
Tlaxcala	U.A. de Tlaxcala	17				Lic. Sandino L. Lelis S.
Veracruz	U. Veracruzana Poza R	16				Lic. Susana García Silva
Yucatán	U.A. de Yuc. Especialización	6	6			Mtro. Humberto Carvera R.
Yucatán	U. A. de Yucatán	14	12			Mtra. Alicia González G.C.
Zacatecas	U. A. de Fresnillo (*)	8				LAET Ma. Magdalena Dávalos M.
22 estados	TOTALES	754	190	29	6	28 centros de lenguas

Encuesta: Factibilidad de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje

Dulce Ma. Gilbón A. 1997

\* Institución privada

La formación de los profesores en cuanto a la enseñanza es difícil de calcular pues generalmente han tomado diversos cursos de duración variable. Sin embargo, para este estudio sólo se contabilizaron si esos profesores no tenían otros estudios universitarios. Por esa razón, en el Apéndice 4 hubo necesidad de omitir, sólo en ese rubro, a las universidades de Torreón, Vasco de Quiroga, San Luis Potosí y de Occidente cuyos datos aparecían incluidos también en los de licenciatura. Si bien ese es el caso en la mayoría de las instituciones, pues los profesores continúan su actualización durante toda su trayectoria profesional, independientemente del grado académico obtenido, se decidió no duplicar la información en dos rubros para no sesgar los resultados.

En la **Gráfica 1** (Cf. Pág. 114) se aprecia la distribución, en forma decreciente, de los diferentes niveles de formación alcanzados: **licenciatura, maestría y doctorado**, en comparación con sus índices de titulación <sup>18</sup>

En el caso de la licenciatura, 330 profesores han realizado esos estudios pero sólo 190 han obtenido su título. En cambio, de los 70 profesores que han cursado la maestría, 41 son pasantes y 29 cuentan con el grado. Por último, sólo 2 profesores son candidatos al doctorado y 6 son doctores.

---

<sup>18</sup> Generalmente, los profesores han tomado diversos cursos, de duración variable, durante su trayectoria académica. Sin embargo, sólo se contabilizaron si esos profesores no tenían otros estudios universitarios. Por esa razón, para obtener el porcentaje reportado hubo necesidad de excluir los datos, sólo en ese rubro, de seis centros (U. de Torreón, U. V. de Quiroga, U. de Monterrey, U. de San Luis Potosí y la U. de Occidente y U. de Fresnillo) pues los datos aparecían repetidos en ese rubro y en el de los de estudios universitarios. Se tomó esa decisión para evitar un posible sesgo en los resultados.

En este caso se pidió a los directivos especificar las áreas en las que hubieran realizado los estudios y si habían obtenido el grado académico correspondiente. Para ese importante grupo de profesores resultaría de interés la posibilidad de una especialización impartida por la UNAM, pues garantizaría que la certificación de su preparación tuviera validez nacional, lo cual no obtienen en otros programas.

El 25% de los profesores cuentan con el título de licenciatura, lo cual quiere decir que al menos una cuarta parte de los profesores de esa muestra estaría en posibilidad de cursar la maestría o una especialización.

Para cursar el doctorado, el porcentaje es menor pues sólo el 3% de los profesores cuenta con grado de maestro, sin embargo cabría la posibilidad de que esos profesores, 29 en total, colaboraran como tutores regionales. La misma posibilidad existe para los 6 doctores y 2 candidatos a doctor que laboran en esas instituciones. Asimismo, los demás egresados de licenciatura y posgrado tendrían a su vez la posibilidad de continuar con un posgrado una vez cubierto el requisito de su titulación.

En la **Grafica 2** (Cf. p. 115) se desglosan, por un lado, la duración de los cursos de formación de profesores cursados por los docentes y por el otro, las áreas en las que han hecho sus licenciaturas y maestrías. Así, podemos observar en primer lugar, que esos docentes han tomado cursos de formación con duración de algunos meses, 1 a 2 años o hasta más de tres años (73, 87 y 105 respectivamente). Este resultado muestra dos aspectos concernientes a su formación: Primero, la quinta parte de los profesores que laboran en esas instituciones han recibido sólo cursos de corta duración, por lo que sería importante ofrecerles la posibilidad de una especialización o al menos cursos de actualización complementarios. Segundo, si se toma en consideración que los cursos de formación de profesores duran de uno a dos años, hay otra quinta parte de los profesores que han persistido en su actualización, desafortunadamente sin que eso incida en su

profesionalización, pues como sabemos, en las universidades la carrera académica avanza con relación a los grados académicos alcanzados.

En el caso de los profesores con estudios universitarios, sólo el 16% hizo su licenciatura en la enseñanza de lenguas y el 4.3% en letras. Estos porcentajes resultan bajos comparados con el 23% de los profesores que tienen licenciatura en otras áreas. De ahí la importancia de ofrecerles un posgrado en el área de la Lingüística Aplicada para que continúen su desarrollo profesional en el área en la que laboran. Sin embargo, si esos candidatos tienen poca experiencia en la enseñanza de lenguas tal vez requerirían un curso propedéutico.

En el caso de la maestría, el contraste no es tan alto, pues si bien el porcentaje de profesores con maestría cursada en otras áreas es también mayor que el de maestría en áreas afines a la lingüística aplicada, sólo le excede en casi dos puntos porcentuales, i.e. 5.5% y 3.7 % respectivamente.

Por otra parte, en la **Gráfica 3** (Cf. Pág. 116) se presenta la distribución de los **profesores que actualmente están inscritos** en algún programa (11% del total de profesores) Así, de los 83 profesores en proceso de actualización, 19 cursan especialización, 37 licenciatura, 25 maestría y 2 doctorado (2.5%, 4.9%, 3.3% y .2% respectivamente). La mayor parte de esos profesores están inscritos en los programas que en forma semipresencial ofrece el Consejo Británico con la colaboración de la SEP. Sin embargo, también han aprovechado la especialización que ofrece la U. de Yucatán, un programa de formación a distancia que imparte el Centro de Capacitación de Maestros de Francés, la Embajada de Francia y la Federación de Alianzas Francesas y Franco-Mexicanas, así como otros por acuerdos con dos instituciones de Estados Unidos: Pan Am University y la U. de Arizona. Todos estos profesores serían candidatos idóneos para los posgrados que se planea crear pues, en cuanto se titulen, podrían cursar alguno de los posgrados a distancia que ofrezca el CELE.

Además, como en esos programas no existe el requisito de tesis, sino sólo la presentación de un proyecto, es muy probable que ya hayan obtenido el grado o estén a punto de obtenerlo. Es muy revelador el hecho de que haya mayor número de profesores cursando algún posgrado que licenciatura, pues confirma la necesidad de ofrecer a los licenciados otras posibilidades en el nivel de posgrado.

Otro aspecto que consideré necesario incluir en el cuestionario fue en cuanto a la actualización de los profesores en computación. La **Gráfica 4** (Cf. Pág. 117) muestra que la actualización de los profesores en el uso de las computadoras e Internet es todavía bajo 20% y 10% respectivamente. Sin embargo, el 85% de los directivos consideran que sus profesores tienen interés por aprender a utilizar recursos como Internet y aprovechar que en sus instituciones se imparten cursos, por lo que en un futuro cercano esos profesores estarían familiarizados con ese medio y por lo tanto sería factible su uso para los posgrados que se propone crear.

### **Recursos materiales en los centros de lenguas**

Solicite información sobre este aspecto para tener una idea más precisa de los recursos e innovaciones tecnológicas con los que cuentan esas instituciones y si cabe la posibilidad de utilizarlos para el envío de materiales y las asesorías de un programa a distancia.

En la **Gráfica 5** (Cf. Pág. 118) puede observarse que todas los centros de lenguas disponen de televisores y videocaseteras, lo cual indica que para los posgrados que se planea crear podrían utilizarse videos como complemento a los materiales impresos con la certeza de que los profesores podrían consultarlos en sus centros de trabajo.

Otro dato de interés es que el porcentaje de instituciones que cuentan con computadoras es también muy alto (89%), si bien el número de computadoras en los centros es variable,

oscila entre 1 y 51. El total de computadoras reportadas fue de 238, si bien no se les solicitaron sus especificaciones en cuanto a hardware y software. El dato de que el 71% de las instituciones de la muestra cuenta con conexión a Internet corrobora que su uso es factible, aunque sólo en el 60% de los centros sus computadoras están conectadas a la red de su institución.

Dos terceras partes de los centros cuentan con laboratorios de idiomas (69%), pero sólo el 36% de las instituciones de la muestra reportan haber instalado mediatecas o centros de autoacceso. Aquí cabe aclarar que en el cuestionario se utilizó el término 'mediateca', porque así se denomina a la sala de recursos para auto-aprendizaje del CELE. Sin embargo los directivos llaman centros de autoacceso a las instalaciones que en los últimos años han sido creadas y equipadas para dar mayor impulso al aprendizaje autodirigido de lenguas (inglés y francés) en esas instituciones.

Además, es interesante observar que sólo la mitad de los centros cuenta con cámara de video. Aunque en la literatura sobre educación a distancia no se menciona el empleo del video elaborado por los aprendientes, en el caso de los profesores de lenguas de esas instituciones, tal vez podría ser otro medio para la presentación oral de sus trabajos, o para la práctica de clase, teniendo en consideración que sí cuentan con ese recurso.

La **Gráfica 6** (Cf. Pág. 119) muestra que la recepción de conferencias vía satélite sería factible puesto que más de la mitad de las instituciones cuentan con antena parabólica (53%). Además, si el 14% de esas instituciones cuenta con una sala de videoconferencias sus profesres podrían recibir asesorías por ese medio. Según la información proporcionada por DGSCA, las instituciones que pueden conectarse a la red de videoconferencia de la UNAM son: Universidad Veracruzana (con puentes a Poza Rica, Jalapa, Orizaba, Coatzacoalcos y Veracruz), la Universidad de Colima y la Universidad de Quintana Roo, Chetumal. Sin embargo el recurso más accesible parece ser Internet, puesto que más del

71% de las instituciones están conectadas a esa red, aun cuando sólo el 21% de esas instituciones tienen conexión a la RedUNAM.

### **Preferencia de los directivos por determinadas modalidades de comunicación para los posgrados a distancia que se propone crear**

Una de las preguntas más importantes para esta parte de la investigación es la concerniente a la preferencia por los medios de comunicación a emplear para los posgrados a distancia, puesto que las condiciones institucionales serían un factor decisivo para su elección. En general los directivos señalaron varios medios. En la **Gráfica 7** (Cf. Pág. 120) podemos apreciar lo siguiente: destaca su preferencia por el correo (78%). Las siguientes opciones en importancia fueron el uso de Internet (75%), la presencia de tutores regionales y la realización de sesiones presenciales, ambas con (71%). Si bien estas dos opciones no son propiamente 'medios' de comunicación, sí son modalidades de comunicación que era necesario considerar, por lo que se incluyeron en el cuestionario.

En cuanto al uso de Internet, podemos observar la coincidencia de este porcentaje con el de la conexión de sus computadoras a esta red de redes. Algunos profesores tienen acceso a las computadoras en red de su institución aun cuando las computadoras de sus centros no estén conectadas todavía a ella. Sólo 4 directivos manifestaron no contar con computadoras en su centro pero sí tener acceso a las de su institución. En ambos casos, eso significa que para un programa a distancia, en casi tres quintas partes de esas instituciones los profesores podrían utilizar el correo electrónico para recibir asesoría o para comunicarse entre sí. Desde luego, habría necesidad de que recibieran actualización para su uso, lo cual tampoco es tan difícil dado que en sus instituciones se les proporciona.

Los altos porcentajes de preferencia por la participación de tutores regionales y por la asistencia a sesiones presenciales (71%) indican la conveniencia de optar por un modelo que

las incluya. Aunque sólo una cuarta parte de los directivos considera adecuado el uso del teléfono (25%), su utilización puede ser muy efectiva y económica para el caso de las audiokonferencias que se transmiten por ese medio. En el inciso "otras posibilidades", los directivos señalaron: asistencia a encuentros e intercambio de profesores.

**Experiencia en cursos semipresenciales, apoyo institucional e interés por cursar los posgrados que se propone crear.**

En el 57 % de los centros de la muestra, los profesores (139) han tenido alguna experiencia en cursos abiertos o a distancia. Esa experiencia, exitosa o no, ha influido para que los profesores deseen continuar sus estudios en esa modalidad. Además, otro 28% de los directivos manifestaron interés por vehicular su desarrollo profesional a través de los posgrados a distancia que se propone crear.

Por otra parte, en el cuestionario para los directivos se incluyeron tres preguntas abiertas:

*-¿Considera usted que las circunstancias de su institución harían viable el acceso de sus profesores a algún curso de formación de profesores a distancia?*

*¿Por qué?*

*-¿Sería de interés de sus profesores cursar algún posgrado en lingüística aplicada en modalidad no presencial?*

*-¿Cuál es su opinión sobre el uso de esos recursos (Internet)?*

Las respuestas a esas preguntas fue como sigue:

La enunciación de la primera pregunta en cuanto a si las condiciones institucionales serían favorables, es un tanto ambigua para evitar influir en la respuesta y para dar oportunidad a que el directivo mencionara su propia apreciación de esas condiciones, lo cual sí ocurrió. El

92% de esos directivos estiman que las condiciones institucionales son favorables, aunque sólo el 76% da razones. Las razones mencionadas fueron las siguientes:

a) Interés institucional (10 respuestas)

*"Si, hay preocupación por elevar el nivel de la planta docente"*

*"Si, hasta ahora siempre ha habido apoyo de las autoridades para este tipo de cursos"*

*"Si, la institución hace todo lo posible por mejorar y actualizar al personal docente de la misma"*

*"Si, uno de los proyectos de la universidad es la profesionalización de los maestros de lenguas"*

Es significativo el hecho de que la mayoría de los directivos perciba que la política institucional es favorable para la profesionalización de los profesores de lenguas. Dicho apoyo se traduciría en becas o liberación de horas para estudios de posgrado, lo cual ya ha ocurrido en el 57% de esas instituciones cuyos profesores han participado en otros programas.

b) Otro grupo de directivos señalaron como razón la disposición de recursos (5 respuestas)

*"Si, se cuenta con las instalaciones necesarias y los profesores buscan iniciar estudios de posgrado y licenciatura en esa modalidad"*

*"Hay los recursos necesarios"*

*"Si, creemos contar con suficientes recursos tecnológicos"*

Estas respuestas por una parte enfocan el hecho de que efectivamente cuentan con esos recursos, sin embargo, también puede haber influido el hecho de que en el cuestionario se daba gran importancia a ese aspecto.

c) Otra razón mencionada fue su experiencia en ese tipo de cursos (5 respuestas)

*"Si, desde 1991 tenemos la especialización en la enseñanza del idioma inglés a semi-distancia"*

Es muy revelador que los directivos estén más dispuestos hacia ese tipo de estudios por la experiencia positiva que han tenido en cursos similares ofrecidos por universidades de Estados Unidos e Inglaterra.

d) Sólo un directivo adujo una razón académico- administrativa:

*"Sí, debido a que los cursos son trimestrales de lunes a jueves (existe interés en actualizarse)*

Además de las razones favorables mencionadas, sólo hubo una respuesta condicionada y una respuesta negativa:

*"Sí y no, no se cuenta con las innovaciones tecnológicas que facilitan este tipo de proyectos; sin embargo, si se procurara hacerlo por medio de equipos más tradicionales creo sería un éxito".*

*"No, por escasos recursos económicos".*

Estas respuestas indican que probablemente el cuestionario al dar énfasis a la tecnología, provocó un efecto negativo involuntario en algunos directivos, sobre todo en los que no cuentan con esos recursos.

Una coordinadora recomienda ubicar la propuesta para nuestro contexto educativo y atendiendo a las condiciones institucionales existentes. Coincido con esa apreciación que dio origen a esta investigación y confirma su importancia.

Otra de las preguntas abiertas fue en relación al interés que los profesores pudieran tener por un programa de posgrado en lingüística aplicada en modalidad no presencial. Las respuestas de los directivos fue como sigue: Diez directivos (40%) contestaron afirmativamente a esa pregunta pero no abundaron en la respuesta. Una de los motivos para no manifestar su entusiasmo podría ser que algunos de ellos ya antes habían comentado la importancia de tomar algún curso a distancia. Otra razón podría ser que la pregunta no se acompañó con el ¿Por qué? Que si se incluyó en la pregunta anterior.

Los directivos que manifestaron gran interés por los posgrados que se propone crear, mencionaron básicamente dos razones: modalidad conveniente y por el tipo de programa.

*“Sí, definitivamente sería de gran interés para ellos. Sería muy fructífero para los profesores de idiomas tanto en esta institución como en el estado en general ya que son muy pocas las posibilidades que en relación a esta área se ofrecen”.*

a) Modalidad conveniente (6 respuestas = 21%)

*“Sí, es la modalidad que mejor se presta a nuestras condiciones, ya que no podemos salir por periodos largos”.*

*“Sí, ya que la mayoría de ellos trabajan en esta y en otras instituciones y sólo cuentan con fines de semana y vacaciones para concentrarse en estudios adicionales”.*

*“Sí, lo es pues podría cumplir con mi trabajo y avanzar en mi preparación y superación académica, al igual que los maestros que han de contratarse para el área de idiomas y la próxima contratación de más personal”*

*“Sí, creo que de acuerdo a las condiciones del país, los cursos abiertos y a distancia representan una magnífica oportunidad sobre todo en el área de la educación continua”.*

*“Sí, sería la forma más adecuada de actualizarse”*

*“Sí, es el sistema de aprendizaje adecuado para un profesor en ejercicio”*

b) Tipo de programa. Cinco directivos (17%) mencionaron su preferencia por el tipo de programa:

*“Sí, entre los profesores de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y de los cursos de idiomas que están solicitando un posgrado en esa área”.*

*“Dada la tecnología tan avanzada en la actualidad es importante y necesario la capacitación y los estudios a nivel superior, para nuestros catedráticos. Hay interés por parte de ellos en actualización.”*

*“Por supuesto que sí, varios de los docentes están interesados en el posgrado”.*

*“Existe un alto interés por parte de algunos de nuestros maestros en incorporarse en cursos de posgrado en la enseñanza de un segundo idioma. Existen dos razones principales por las que carecemos de una planta con sólida preparación: 1. No existen programas en la especialidad incluso a nivel licenciatura. 2. La mayoría de nuestros profesores tienen dificultad para trasladarse a otra ciudad durante periodos prolongados - razones familiares”*

*"Si, porque no contamos con un posgrado en lingüística aplicada"*

En contraste, tres directivos condicionaron su respuesta y dos no manifestaron interés.

*"Tal vez, si se cuenta con el equipo necesario para poder estudiar este posgrado".*

*"Dependiendo del programa, costo y duración, considero que si"*

*"Necesitamos más información sobre el programa".*

*"No"*

*"Por el momento tienen cursos por cubrir"*

Estos directivos expresaron la necesidad de contar con mayor información sobre un programa de esta naturaleza antes de pronunciarse a favor o en contra de un proyecto así.

Por último, se formuló una pregunta sobre su punto de vista con respecto al uso de Internet, para la cual 9 directivos (30%) emitieron una opinión favorable:

*"La UNACH es nodo regional de Internet y el servicio sería de fácil acceso para los docentes. Sólo sería dar curso acerca del uso de Internet y la mecánica del sistema de educación a distancia a través de Internet".*

*"No hay a la fecha otro medio que reúna las características de versatilidad, economía y rapidez. Tiene también aspectos negativos como la limitante de información creada por aquellos que buscan publicar algo nuevo que quizá les reditue utilidades y que por tanto no pondrán en Internet, aunque hay gente que hace del dominio público mucho de su trabajo.*

*"En la actualidad existe información de cualquier tipo vía Internet, Es la forma más rápida y efectiva para actualizarse, además de localizar material, ideas innovadoras y otros valiosos datos inherentes a nuestro campo de trabajo".*

*"Considero que es una herramienta muy útil y la mayoría de nuestros docentes la utilizan"*

*"Tomando en cuenta nuestra preocupación por la superación diaria del nivel académico de esta institución, considero que aprender una nueva modalidad de impartición de nuestros cursos, como es Internet, es de sumo interés para todos"*

*"Actualmente algunos profesores utilizan Internet para informarse en general y mantener contacto con profesores de otras instituciones. Me parece necesario e imprescindible incrementar el uso de Internet entre profesores".*

Según las opiniones expresadas se puede observar que los directivos tienen experiencia en el uso de Internet por lo que la perciben como una herramienta útil y accesible para sus profesores e incluso se muestran entusiastas por la incorporación de un recurso que ofrece tan variadas posibilidades de uso.

#### **4.2.3 Redes telemáticas en la República Mexicana**

El título de este apartado concierne a los recursos disponibles en las instituciones de educación superior, entre otros a los equipos de telecomunicaciones que incluye comunicación vía satélite y redes computarizadas vía fibra óptica, pues son algunos de los recursos útiles para la educación a distancia.

La comunicación vía satélite se inició en México a partir de 1985 con el lanzamiento de los satélites Morelos I y Morelos II. El uso de esos satélites ha hecho posible la realización de distintos encuentros académicos, por ejemplo, la V Reunión Nacional de Educación Abierta y a Distancia, en 1994, en la cual se enlazaron cuatro sedes, y se contó con la asistencia y participación 'virtual' de más de 500 profesores y especialistas de toda la República. El satélite UNAMSAT recientemente puesto en órbita por la UNAM amplía las posibilidades de comunicación.

También algunas instituciones públicas y privadas han incorporado esos sistemas. Una de las más importantes es el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que en 1989 puso en operación el Sistema de Educación Interactiva por Satélite para la recepción de teleconferencias de cadenas norteamericanas, como una vía de actualización para sus profesores y estudiantes. En agosto de ese mismo año el ITESM inició sus propias producciones las cuales transmite desde los campus de Monterrey y del Estado de México hacia 26 campus universitarios ubicados en 25 ciudades mexicanas. (Rueda, 1995:129).

Para abril de 1996, según una nota publicada en el periódico U2000, existían cinco entidades transmisoras que enviaban cursos o programas a 54 entidades receptoras a través de videoconferencias, Internet, teléfono, fax, el Sistema de Interacción Remota (SIR), paquetes educativos, redes comerciales y tres canales de satélite para los que se habían producido 248 horas en vivo por semana.

Por otra parte, la Biblioteca Benjamín Franklin, desde 1989 proporciona un servicio de teleconferencia desde Estados Unidos, llamado Telepress Conference via Worldnet, ese servicio ofrece la posibilidad de interacción con el conferencista vía telefónica (Rueda, 1995:129).

Existen dos posibilidades para la transmisión de las teleconferencias: con señal analógica (transmisión unidimensional vía satélite) y con señal digital. Pontes (1996:50) las explica como sigue: "La señal analógica es aquella que emplea una banda ancha del canal del satélite: tal como se envía se recibe, y tiene la ventaja de que la señal adquiere una gran velocidad, pero a cambio el costo es muy alto -alrededor de mil dólares en un satélite común. Para lograr la interactividad, simultánea o diferida, se emplean otros recursos tecnológicos complementarios, como el teléfono, el fax o el correo electrónico. En cambio la teleconferencia con señal digital, permite enviar una señal contenida al mismo canal del satélite, pero que utiliza sólo la sexta parte de su capacidad, es decir, se pueden enviar y recibir seis señales digitalizadas en lugar de una analógica, con lo cual los costos se abaten. Pero el problema es que para transformar la señal en video es necesario contar con un descompresor instalado en la antena receptora, con lo que aumentan los costos para las sedes receptoras".

Los equipos de teleconferencia que están actualmente en uso en México, conforme la información proporcionada por DGSCA, son los siguientes:

México            Edificio de Reproducción SECAEC,  
                         Auditorio de Ingeniería Eléctrica

Av. IPN No. 2508, San Pedro Zacatenco

Guadalajara	Prof. Adolfo López Mateos No. 590 Col. La Calma, C.P. 45050 Guadalajara, Jalisco
Saltillo	Manz. 18 No. 100, Frac. Molinos del Rey Km. 13 Carretera Saltillo-Monterrey Ramón Arizpe, Coahuila
Irapuato	Km. 9.6 Libramiento Norte Carretera Irapuato León Apdo. Postal 629, Irapuato, Guanajuato
Mérida	Continuación Antigua Progreso Km. 6 Apdo. Postal 73 Cárdenas, México Mérida, Yucatán

Por otra parte, en nuestro país actualmente funcionan cuatro redes telemáticas mediante la utilización de fibra óptica, enlazadas en forma regular a las redes mundiales de cómputo: Mexnet que une a cerca de 30 instituciones de educación superior y que es administrada por el ITESM y el CONACYT. La RED Dorsal Nacional que conecta Puebla, México, Guadalajara y Monterrey. La Red Metropolitana que conecta a la UNAM, la UAM, el IPN, el CINVESTAV y el CONACYT. Y la Red Fronteriza que permite a las instituciones de educación superior comunicarse con universidades de Estados Unidos. (Gayol, 1995:13)

Un ejemplo de la modernización que las universidades estatales están experimentando es el de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la cual mediante el apoyo de organismos federales como la SEP y el CAPFCE, ha puesto en funcionamiento la Red Integral de Telecomunicaciones, sistema que enlaza los campus de la universidad con voz, datos e imagen. Parte de ese proyecto ha sido la instalación de las salas interactivas que funcionan en seis de los siete centros educativos que se tienen en la entidad. Para el aprovechamiento de esa infraestructura se han establecido acuerdos con universidades norteamericanas como la Universidad de Texas, la Texas A & M University y la Universidad de Houston Clear-

Lake, con las que se desarrollarán programas conjuntos utilizando la educación a distancia. (G.Lara, U2000, 27 de enero de 1997:16).

Otro ejemplo es el de la Universidad Autónoma de Puebla en el que funciona un Centro de Tecnología Educativa que cuenta con 300 computadoras, una sala de usos múltiples y sala de maestros, en su inauguración se dijo que ese centro “sacará a la UAP del rezago y además la pone a la vanguardia en la enseñanza de la lengua extranjera y de los sistemas computacionales”. (L. Vázquez, U2000, 5 de febrero de 1996:2)

Por otra parte, las universidades estatales que actualmente están conectadas a la REDUNAM se pueden observar en el Mapa 1 y son :

**Mapa 1. Universidades estatales conectadas a la RedUNAM**



- |                             |                                  |
|-----------------------------|----------------------------------|
| 1. U. Americana de Acapulco | 8. U. de Ciudad Juárez           |
| 2. U. Aut. De Chapingo      | 9. U. Aut. De Chiapas            |
| 3. U. Aut. De Guerrero      | 10. U. del Estado de México (2)  |
| 4. U. Aut. De Morelos       | 11. U. de Querétaro              |
| 5. U. de Quintana Roo       | 12. U. de Guanajuato             |
| 6. U. del Mar               | 13. U. de Villa Rica             |
| 7. U. de Veracruz           | 14. Benemérita U. Aut. de Puebla |

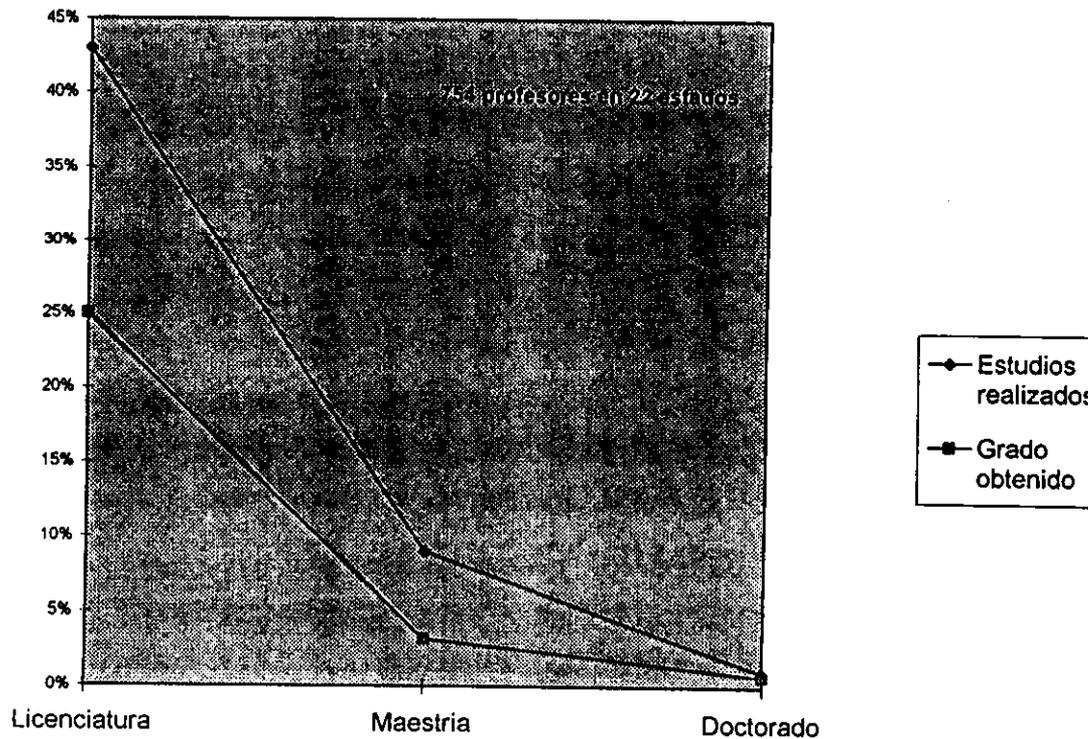
Además, la cobertura de la red de videoconferencia de la UNAM, conforme a la información proporcionada en DGSCA, se extiende a otras instituciones que a su vez sirven de puente para otros sitios. Las instituciones que cuentan con salas o auditorios para videoconferencia son::

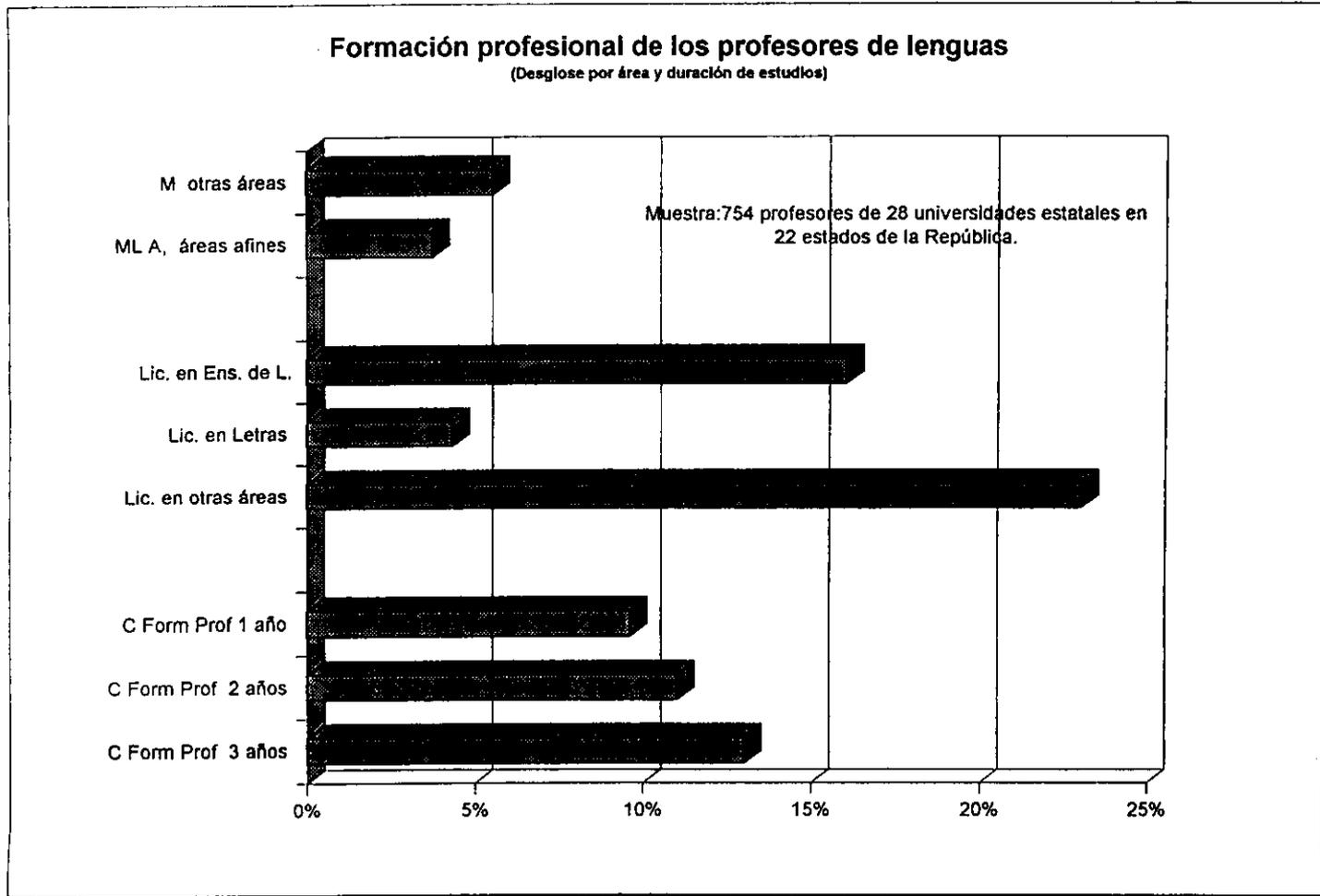
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa  
Instituto Politécnico Nacional  
Reynosa, 6 salas en sus campus y Edificio inteligente  
Centro de Investigaciones Avanzadas  
Mérida, Querétaro, Saltillo, Irapuato y Cd. de México  
PEMEX  
Villahermosa, Cd. del Carmen, Poza Rica, Coatzacoalcos y Cd. de México

Instituto Mexicano del Petróleo  
Salamanca, Minatitlán y México  
TELMEX, Parque Vía  
Hospital Español, Cd. De México  
Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, Casa de la Primera Imprenta y Torre de Rectoría)  
Universidad Autónoma del Estado de México  
Universidad de Quintana Roo  
Universidad de Colima  
Universidad de Baja California

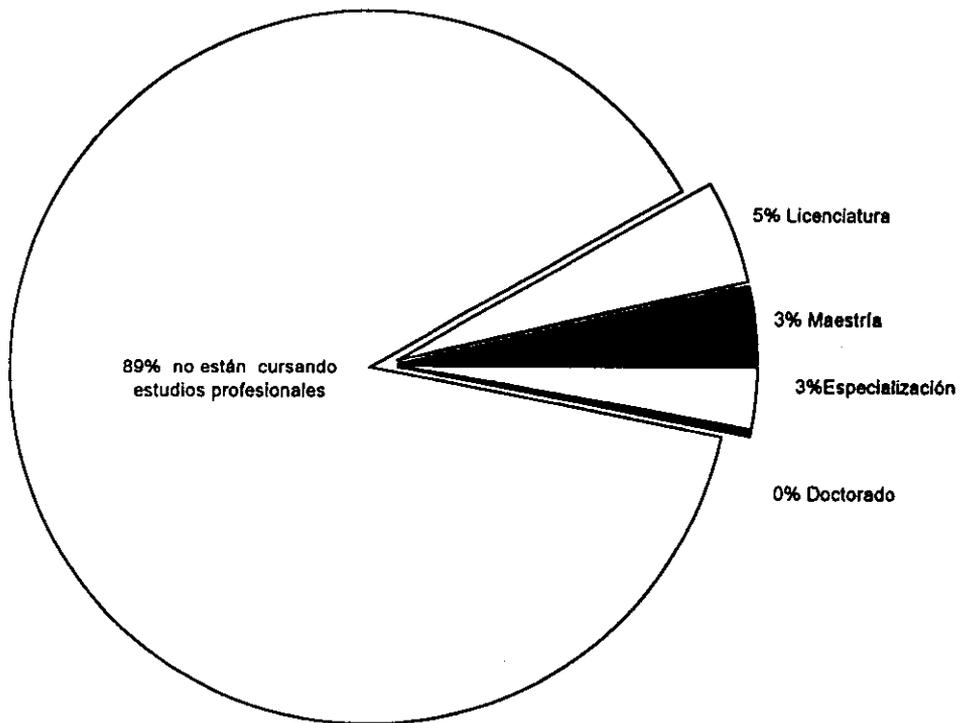
Si las universidades estatales están haciendo grandes inversiones para modernizar sus instalaciones y adecuarlas a la era de la informática, es importante que esos recursos sean aprovechados para la profesionalización de sus docentes.

## Formación profesional de los profesores de lenguas de universidades estatales



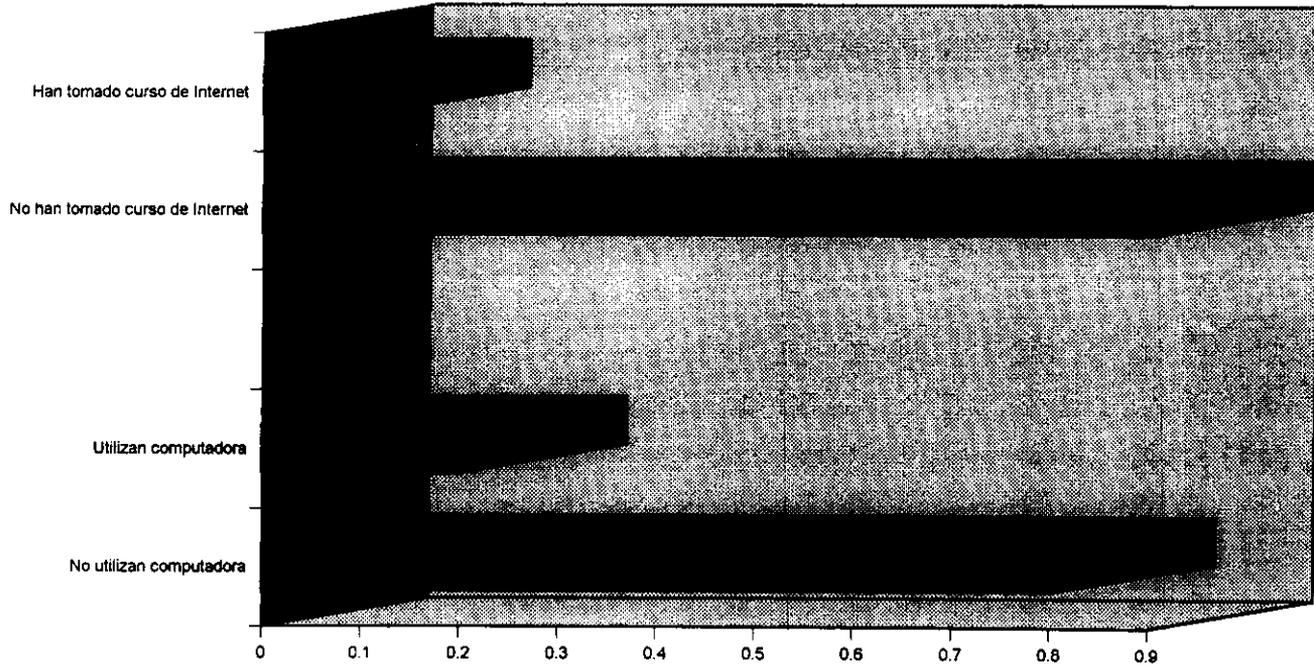


### Inscripción actual de los profesores de lenguas en programas de licenciatura y de posgrado

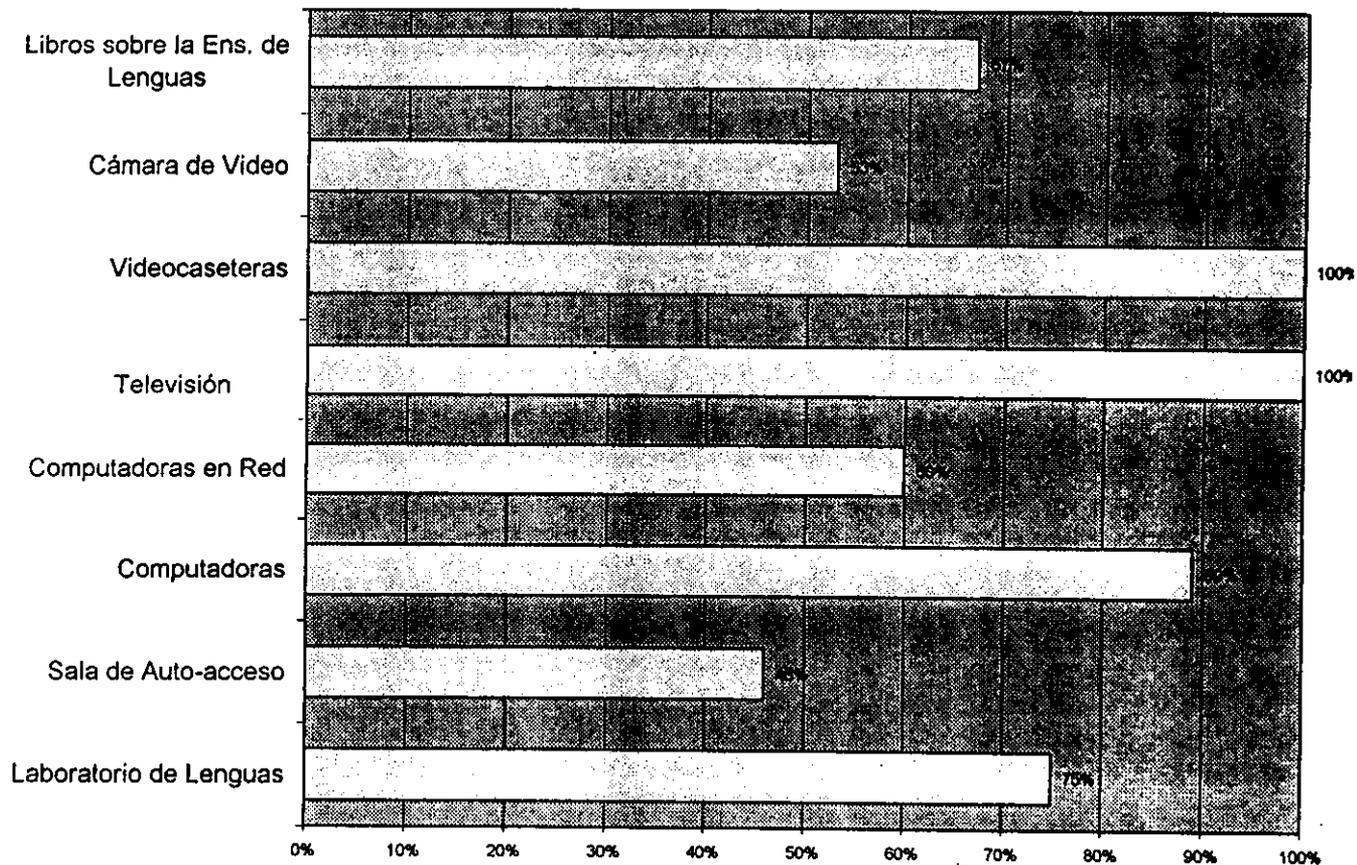


Muestra: 83 profesores de 28 universidades estatales

Actualización en computación de los profesores de lenguas de 28 universidades estatales

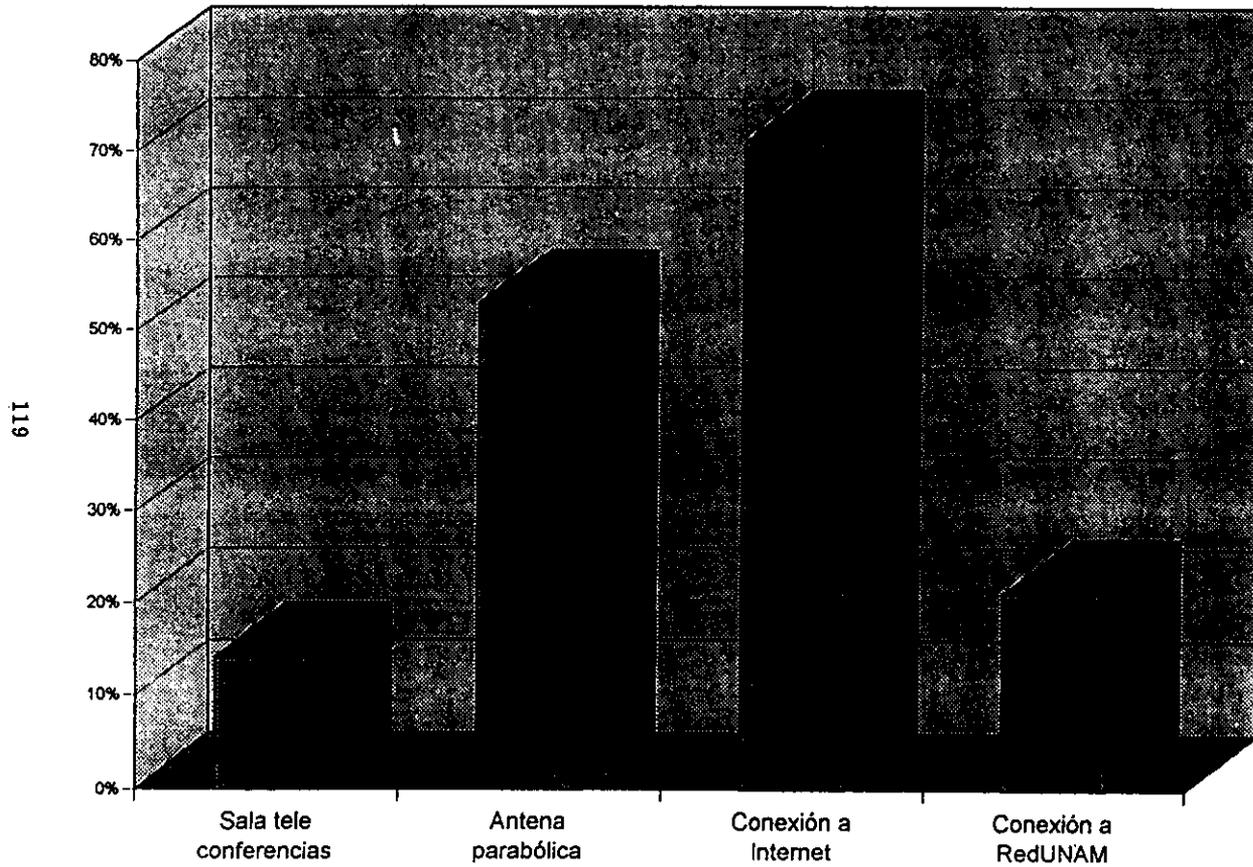


## Recursos materiales en 28 centros de lenguas de universidades estatales



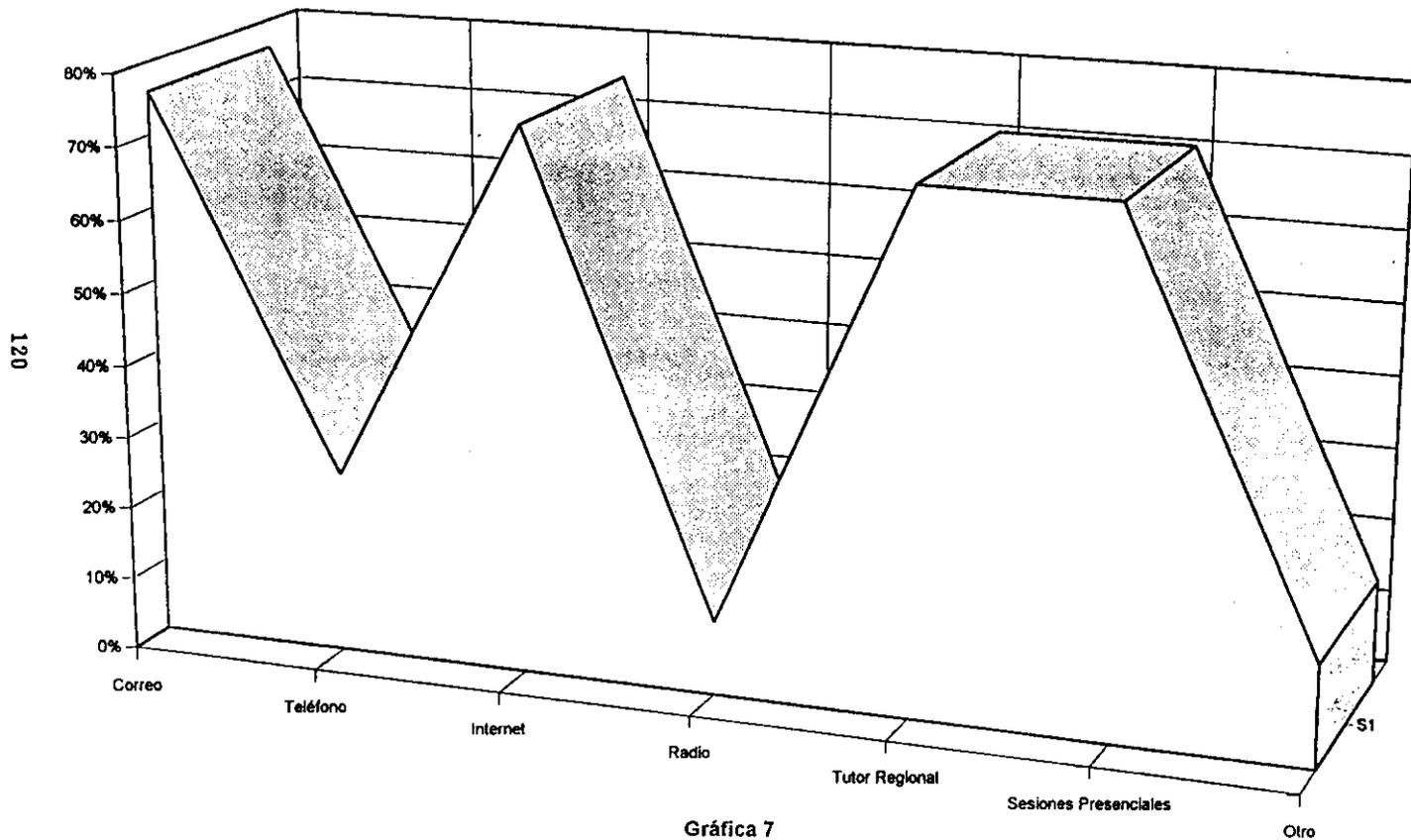
Gráfica 5

## Equipos de telecomunicaciones y conexión a redes en 28 universidades estatales



# Modalidad de comunicación preferida por los directivos de centros de lenguas para posgrados a distancia

Muestra: 28 universidades en 22 estados



Gráfica 7

### 4.3 Condiciones para la creación de posgrados a distancia en la UNAM

#### 4.3.1 Política institucional

La política educativa de la UNAM puede rastrearse a través de diversas notas publicadas tanto en la Gaceta UNAM como en el órgano informativo U2000 de 1996 a 1997, así como del documento Testimonios 1989-1996 editado por la UNAM, sobre el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (Castañón y Herrero, R. Eds. 1996)

Dado que la educación a distancia se está ofreciendo en todo el mundo, la UNAM la imparte al interior del país y a la vez interactúa con instituciones y organismos internacionales que también la ofrecen. En este apartado comentaré la información presentada en las fuentes arriba mencionadas.

En la UNAM, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAD) es el organismo encargado de todo lo concerniente a los programas de educación abierta y a distancia. De 1972 a 1997 fue el Sistema de Universidad Abierta. En la actualidad se ofrecen en la modalidad abierta la carrera técnica en enfermería y 16 licenciaturas en distintas áreas: Administración, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Contaduría, Derecho, Economía; Geografía, Lengua y Literatura Hispánicas e Inglesas y Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras; Psicología y Medicina Veterinaria y Zootecnia. El incremento en la matrícula de primer ingreso a esos programas creció de 1995 a 1996 en un 66.3%. Ejemplos de ese incremento son:

	Ingreso 1994-95	Creclimiento 1995-96	Variación Porcentual
Fac. de Filosofía y Letras	290	421	45.1%
Fac. de Psicología	130	263	102.3%

Este crecimiento es indicador de la aceptación que los estudiantes muestran por este tipo de programas, y a la vez representa un reto para ofrecerles la máxima calidad.

Otra muestra de la consolidación del SUA es el Diplomado en Educación a Distancia que ha ofrecido en cuatro ocasiones, la más reciente con la participación de estudiantes de Japón, Cuba y Perú. Otro avance de ese sistema es el desarrollo de una página electrónica en Internet, con la que fortalece su presencia académica en los planos nacional e internacional', mediante un servidor gráfico de *WWW*.

Además, en 1994 se creó el Programa de la Universidad para la Educación a Distancia. La cobertura de este programa era tan grande que tan sólo en 1996 organizó 28 eventos académicos mediante el empleo de señal televisiva, vía satélite, teléfono y correo electrónico. La población fue atendida por medio de la red de 48 Telecampus UNAM ubicados en la República y 6 en el extranjero: Santafé de Bogotá y Cali en Colombia; La Habana, Cuba; Quito, Ecuador; Lima, Perú y Tokio, Japón.

En el ámbito internacional, el SUA, ahora CUAED, pertenece a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), organismo que agrupa a instituciones como: la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), la Unidad Universitaria del Sur de Santafé de Bogotá, Colombia (UNISUR), la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED); la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA) y la Asociación Argentina de Educación a Distancia (AAED).

Otras instancias universitarias apoyan la creación de programas a distancia para atender la demanda nacional de educación y actualización. Tal es el caso de la *Comisión Especial para Analizar el Papel de la UNAM en la Educación Superior*, integrada por el Consejo Universitario, la que considera que "el compromiso de la UNAM es ampliar al máximo y optimar su potencial de acuerdo con su capacidad,

criterios de calidad, principios y normas que la rigen”. Para lograrlo esa comisión recomendó **“explotar las posibilidades del SUA y de la Educación a Distancia como mecanismos eficaces para ampliar la capacidad de atención de la UNAM a la demanda de educación, aprovechando las opciones que brinda la tecnología actual”**. (Correa, Herrera y Lugo, Gaceta UNAM del 8 de julio de 1996)

A partir de abril de 1997, con base en la reorganización administrativa de la UNAM, los sistemas de educación abierta y a distancia se incorporan a la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), a cargo del Arq. Jorge Fernández Varela y adscrita a la Secretaría General. En la ceremonia efectuada con motivo de la toma de posesión de los directores de esas instancias académicas, Dr. Enrique Pontes y Lic. Patricia Fernández, el maestro Xavier Cortés Rocha hizo importantes señalamientos sobre las líneas de acción de la UNAM en cuanto a la educación abierta y a distancia. Por ejemplo, enfatizó **“...estamos ante un panorama que demanda nuevos enfoques para viejos programas”**. También señaló la necesidad de **“...conjugar los programas académicos con esos sistemas para reforzar los proyectos de formación de profesores”** y resaltó la importancia de **“...saber utilizar los recursos tecnológicos para enriquecer los programas curriculares o de intercambio académico y compartir programas de posgrado con otras entidades académicas nacionales e internacionales”**. (G. Lugo, Gaceta UNAM, 14 de abril de 1997)

Sin embargo, en el marco legal para la Educación a Distancia en la UNAM todavía hay puntos a resolver pues el Estatuto del SUA data de 1972 por lo que no incluye lo referente a la educación a distancia. Por otra parte, el Reglamento General de Estudios de Posgrado que entró en vigencia en diciembre de 1995, tampoco contempla normas relativas a programas a distancia.

En el ámbito nacional, la ANUIES, a través de su entonces secretario General Ejecutivo, maestro Carlos Pallán F. consideró que **“para mejorar la educación superior**

en México es imprescindible ampliar, diversificar, racionalizar e innovar la oferta educativa. Es necesario que, además de las opciones tradicionales, se exploren nuevos caminos como la educación continua y **el establecimiento de una red de educación a distancia**, aprovechando las experiencias que se tienen en el país y que pueden revolucionar ese nivel formativo” (G. Ayala, Gaceta UNAM, 17 de abril de 1997).

Por otra parte, en un nivel macro, organismos internacionales como el *Grupo Internacional de Rectores* al que pertenecen cerca de 30 universidades de las ciudades más grandes del mundo, estudian la posibilidad de **establecer una red electrónica de comunicación a distancia en la que participe la UNAM**, utilizando las nuevas tecnologías que permiten compartir experiencias y capacidades (E. Romero y G. Ayala, Gaceta UNAM, 29 de abril 1996:3)

#### **4.3.2 Recursos humanos y materiales**

En el caso de la UNAM, no solamente los recursos informáticos son muy avanzados, sino que además, cuenta con recursos humanos altamente especializados que dan servicio a numerosos usuarios del D.F. y del interior de la República. Su infraestructura en informática es la más completa en Latinoamérica y hace posible que se establezcan enlaces a nivel local, nacional e internacional. Esa infraestructura es responsabilidad de la Dirección General de Cómputo Académico (DGSCA) y constituye una plataforma idónea para el aprendizaje a distancia mediante la Red Integral de Telecomunicaciones que brinda servicios de voz, datos y video a las dependencias universitarias ubicadas en el D.F., área metropolitana y en el interior de la República, mediante la Dirección de Telecomunicaciones Digitales.

En el D.F. están conectadas además 19 instituciones educativas, 9 comerciales y 18 gubernamentales. ([http://www.dtd.unam.mx/REDES/Reds\\_Com/REDUNAM/inst-externas.html](http://www.dtd.unam.mx/REDES/Reds_Com/REDUNAM/inst-externas.html))

Otros recursos importantes que existen en la UNAM para los programas a distancia son las 27 salas para videoconferencia con las que cuenta actualmente. Un claro indicador de que la política institucional es favorable a la educación a distancia, es precisamente la velocidad con la que se han equipado y puesto en operación esas salas. En un estudio anterior realizado por la autora en noviembre de 1996, se encontró que existían sólo 7 salas de videoconferencia (Gilbón, 1996), para junio de 1997 se había cuadruplicado ese número. Las facultades y dependencias de la UNAM que hasta enero de 1998 contaban con salas de videoconferencia en servicio son:

Centro de Enseñanza para Extranjeros  
Centro de Extensión en Cómputo y Telecomunicaciones Mascarones  
Centro de Neurobiología  
Dirección General de Servicios de Cómputo Académico  
Escuela de Extensión de la UNAM en Hull, Ottawa, Canadá  
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán  
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón  
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala  
Escuela Permanente de Extensión en San Antonio Texas (con la posibilidad de realizar enlaces con 29 sitios internacionales )  
Escuela de Extensión en Canadá (Quebec)  
Facultad de Ciencias  
Facultad de Contaduría y Administración  
Facultad de Contaduría y Administración (División de Educación Continua)  
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán Campo 1  
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán Campo 4  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
Facultad de Filosofía y Letras (División de Educación Continua)  
Facultad de Ingeniería  
Facultad de Medicina  
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia  
    Quirófano de equinos  
Facultad de Odontología (Unidad de Estudios de Posgrado)  
Facultad de Psicología  
Instituto de Biotecnología  
Instituto de Investigaciones Filológicas  
Televisión Universitaria- TVUNAM  
Museo UNIVERSUM  
Unidad de Seminarios, Vivero Alto-UNAM

Por lo anterior, los profesores de la UNAM tienen a su disposición no solamente la tecnología, sino la asesoría que en forma continua ofrece DGSCA mediante su programa de apoyo a la docencia y los cursos de actualización que imparte sobre el uso de Internet y de la videoconferencia.

#### **4.4 Condiciones para la creación de posgrados a distancia en el CELE-UNAM**

##### **4.4.1 Política institucional.**

Al interior del CELE, la política institucional también es favorable a las innovaciones como lo demuestra el apoyo brindado a otros proyectos - por ejemplo, la instalación y funcionamiento de la Mediateca (Chávez, 1996) y el programa INSET (*In Service Training*) del departamento de Inglés (Cánovas, 1996). Además, en las entrevistas concedidas por los directivos del CELE, ellos manifestaron estar conscientes tanto de las necesidades educativas del país en el renglón de la enseñanza de lenguas, como de la misión del CELE y de la UNAM para formar cuadros de profesionales capaces de resolver problemas relacionados con la enseñanza, el diseño de cursos y materiales, la investigación y la formación de docentes de lenguas. El CELE además ha establecido acuerdos con numerosas instituciones de la República y del extranjero, por lo que no le sería difícil establecer los convenios necesarios para el funcionamiento de los posgrados a distancia. Los directivos también mostraron una gran confianza en la experiencia y capacidad académica de los profesores de la MLA y el Doctorado para extrapolarlas a los programas a distancia, reforzada con el entusiasmo y dinamismo de los jóvenes egresados de la MLA que laboran en el CELE.

Antes de mencionar los recursos humanos con los que cuenta el CELE, sede del Programa presencial de la Maestría en Lingüística Aplicada, primero es necesario aclarar que el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) es la entidad encargada

de realizar investigación básica y aplicada en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras; diseño de cursos y materiales, evaluación y formación en esa área. En cuanto a formación, el objetivo del DLA es formar a profesores e investigadores en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, en la actualidad 23 profesores de ese departamento dictan cátedra en la Maestría, dan tutorías y asesoran proyectos de investigación y tesis, además de participar como jurados en exámenes de grado.

#### **4.4.2 Recursos humanos: los profesores del Posgrado en Lingüística Aplicada**

Para los posgrados a distancia que se propone crear, sin duda alguna, los recursos humanos más importantes son los profesores que actualmente imparten la MLA, algunos de los cuales pronto serán tutores del Doctorado en Lingüística Aplicada.

Por medio de las entrevistas realizadas, fue posible conocer datos más precisos sobre su experiencia como profesores de la MLA, las formas de enseñanza que emplean, así como los conocimientos teóricos y su experiencia en educación abierta y a distancia.

A continuación comento esos datos ilustrándolos con la transcripción de algunas de sus respuestas.

##### **4.4.2.1 Experiencia docente en la Maestría en Lingüística Aplicada**

Al menos el 80% de los profesores de la MLA tiene amplia experiencia en la formación de lingüistas aplicados. Los indicadores de esa experiencia son varios. Para un análisis cuantitativo podrían considerarse los diferentes cursos impartidos en el proyecto así como las veces que se han dado. También podrían considerarse las veces que cada docente ha sido tutor de los alumnos durante sus estudios y jurado en

exámenes de grado, licenciatura, maestría y doctorado. Otro indicador también muy importante es la cantidad de tesis asesoradas, como director de tesis o como asesor experto. En este sentido una quinta parte de los profesores es la que mayor número de veces ha realizado esas labores académicas.

En general los profesores han impartido 3.5 diferentes cursos en promedio, mismos que han dado en un promedio de tres ocasiones. Un dato de interés es que mientras el 20% de los profesores se ha incorporado recientemente al proyecto y por lo tanto ha dado solamente un curso, el 27% de los profesores ha participado en el programa desde su inicio por lo que ha dado hasta 5 diferentes cursos.

Sólo la quinta parte de los profesores prefiere la planeación y realización del curso en forma individual, en cambio, el 40% ha dado cursos con la colaboración de otro profesor y el otro 40% los ha impartido de ambas formas. Entonces resulta que el 80% de los profesores prefiere o al menos ha experimentado una forma de trabajo colaborativa. Esa experiencia es un antecedente importante para su posible participación en un trabajo conjunto en la planeación, desarrollo de materiales y asesoría de programas a distancia. Además es un primer indicador del estilo de enseñanza de esos profesores, puesto que todos tienen la opción de diseñar su curso y materiales en forma individual o con la participación de otro compañero.

Uno de los aspectos que resulta del mayor interés para una investigación subsecuente es la relativa a las formas de enseñanza que los profesores utilizan.

#### **4.4.2.2 Formas de enseñanza empleadas**

En el documento "Adecuaciones del Proyecto Académico MLA al Nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1988, en el rubro Modalidades de Enseñanza y

Régimen de Trabajo, se mencionan cuatro modalidades de enseñanza: cátedra, discusión dirigida, seminario y taller, y tres regímenes de trabajo: trabajo de gabinete, trabajo de campo y experimentación. Sin embargo, en la guía utilizada para las entrevistas de este estudio se hizo referencia sólo a 'formas de enseñanza'.

En general los profesores señalaron que durante sus clases hacen uso de distintas formas de enseñanza (3 en promedio) según el curso, la familiaridad de los estudiantes con el tema y el momento durante el semestre. Como en la guía de la entrevista se solicitaba indicar frecuencia en el uso de esas modalidades, las respuestas fueron como sigue:

**Cuadro 8. Preferencia por formas de enseñanza de los profesores de la MLA**

<b>Exposición magistral</b>	3	3	6	7	2	21	
<b>Discusión de lecturas</b>		2	2	10	4	1	19
<b>Exposición oral por los estudiantes</b>		2	4	8	2	1	17
<b>Conferencias de expertos invitados</b>	2	3	10		1	16	

La mayoría (14) utiliza regularmente cuatro de las formas mencionadas, sólo cuatro profesores mostraron su predilección por sólo dos formas y otros tres indicaron hacer uso de tres de ellas por razones como las siguientes:

*" A mí me gusta en dos horas tener una combinación, aunque no aparece aquí, uno introduce un tema, los alumnos retoman. No puede uno estar hablando una hora o dos horas, nada de eso. A los alumnos les gusta poder participar y tener oportunidad de hablar de sus*

*experiencias, de sus cosas ¿no?. como provienen de diferentes situaciones también es interesante para los demás”.*

*“Yo lo que voy haciendo es que vario la forma de enseñanza en función del contenido del curso y del conocimiento previo que los estudiantes tengan, su experiencia en el tema del curso. Por ejemplo, psicolingüística en general es un curso en el que utilizo mucho la exposición magistral para introducir los temas, los combino pero siempre la utilizo porque los estudiantes en general no tienen mucha familiaridad con la temática ni con la forma como se realizan los estudios, entonces ahí todos los temas los introduzco con exposición magistral. En cambio, con didáctica prefiero que los estudiantes trabajen más porque es un área que conocen más, entonces voy combinando, mi criterio es éste: dependiendo de la familiaridad del estudiante con el área, pero siempre busco combinar mínimamente la exposición magistral, cuando la doy, con exposición oral por los alumnos...”*

Algunos de los profesores describieron cada ‘modalidad’ e incluso el ‘régimen de trabajo’ sin denominarlos como tales. Para analizarlas utilizaré las descripciones que aparecen en el documento mencionado al inicio de este apartado, aunque preferí referirme a ellas como formas de enseñanza.

Como puede constatarse en el Cuadro 8, las dos formas de enseñanza utilizadas con más frecuencia por los profesores son la discusión de lecturas y la exposición oral por los estudiantes. Así, uno de los comentarios recurrentes fue que hacían uso de la discusión de lecturas porque eso daba oportunidad a los estudiantes de externar su apreciación del contenido y también sus dudas al respecto. Por la misma razón los profesores optan por la preparación y presentación de algún tema por los estudiantes. Una profesora indicó que prefiere utilizar esas formas porque “*se rompe el bloque de la detentación del poder por parte del profesor*”. En cambio, otra profesora explicó:

*“Tema por los estudiantes, sobre todo en seminario. Me gusta esta forma de enseñanza, la discusión de lecturas previamente revisadas por los estudiantes me parece una forma excelente de darle vida al curso. La pura exposición magistral es la que he estado reduciendo cada vez más porque siento que para los estudiantes es mucho más interesante cuando él tiene conocimiento, si él ya ha hecho lecturas y éstas las aplica dentro de su propia exposición, me parece más vivo, más interesante y además, creo que la memoria trabaja mejor porque está uno escuchando algo que ya conoce. Si escucha uno algo que no conoce es más como una sensibilización que puede darse con una exposición magistral y después el estudiante leer sobre eso, pero siempre el interés se despierta mejor a la inversa.”*

En esta respuesta la profesora compara las dos formas de enseñanza y en ella resalta su preocupación por facilitar el aprendizaje y la retención del contenido. Independientemente de las formas de enseñanza, ella hace notar la diferencia de resultados según la secuencia de esas formas de enseñanza.

La descripción y propósito de estas formas de enseñanza coincide también con las que aparecen en el documento mencionado anteriormente (Maestría en Lingüística Aplicada. Adecuaciones...)

La discusión dirigida, el seminario y el taller se caracterizan por el predominio de las intervenciones de los estudiantes. En estos métodos, el profesor coordina la actividad del salón de clases y proporciona retroalimentación a los estudiantes, pero no tiene a su cargo la exposición propiamente.

La discusión dirigida se define como una actividad en la que los estudiantes opinan sobre un mismo artículo o capítulo de libro. Sus objetivos son garantizar la comprensión de temas fundamentales y el conocimiento de métodos indispensables, así como desarrollar la capacidad crítica, en un ambiente de cooperación.

Además, uno de los datos más interesantes fue que siete profesores señalaron otras formas de enseñanza cuyo foco de interés es la actividad del estudiante y por tanto el logro del aprendizaje. Estas formas podrían considerarse como el seminario, el taller o el trabajo de gabinete mencionados en el documento al que antes se hizo referencia, sin embargo los profesores señalaron otras actividades como las siguientes:

- elaboración de un proyecto en grupo, por ejemplo, un instrumento de evaluación
- presentación oral de una monografía elaborada individualmente
- tareas semiprogramadas
- discusión de tareas en grupos
- desarrollo del tema a través de la discusión
- exposición informal y discusión dirigida por los mismos alumnos
- elaboración individual de un instrumento de evaluación

Una profesora explica sus razones para emplear una forma de enseñanza alternativa que combina la exposición informal y la discusión dirigida por los propios alumnos:

*"En teoría todo mundo debía haber leído las lecturas. Pero en el grupo cada grupo estaba encargado de dirigir una discusión. Era más abierto que simplemente la exposición oral. Ellos podían dirigir la sesión como quisieran. Ellos al frente presentando, poner a los demás en grupo a discutir. Ellos se encargaron de discutir las lecturas. Por toda mi formación como maestra de inglés me siento un poco incómoda en las formas tradicionales, yo he sido formada en una manera que no debes ser la experta que todos los demás tienen que escucharte y tomar notas nada más. Realmente en estos momentos todavía me siento un poco incómoda, entonces este 'rol' como 'yo voy a decirles qué tienen que saber', entonces... por eso realmente era una variación de muchos ejercicios que hago en mis clases, por cierto son funciones diferentes. Esta manera diferente la escogí porque yo quería que los alumnos tomaran la responsabilidad de dirigir la discusión, de decidir qué era importante en la lectura y dirigir la discusión, en una u otra manera, como ellos querían".*

En este comentario la profesora hace patente la concepción que tiene sobre su papel y el de los estudiantes, por lo que, a diferencia de otros profesores, no se considera como la única poseedora del conocimiento y por tanto del poder, sino que por el contrario delega en los estudiantes la responsabilidad de participar más activamente en el proceso, asumiendo que tienen la suficiente capacidad y madurez para hacerlo.

De estas formas de enseñanza utilizadas por los profesores algunas podrían considerarse como variantes de las descritas como seminario y taller en el documento que se mencionó al inicio:

El seminario, por otra parte, consiste en el intercambio de puntos de vista, sobre un problema determinado, a partir de análisis propios de los estudiantes y con el apoyo de lecturas diversas. Sus propósitos son promover un ámbito intelectual rico y estimular el pensamiento original.

(MLA 1988. Adecuaciones...)

Otra profesora describe el procedimiento que sigue durante su clase para construir el conocimiento en forma conjunta:

*“Tendría que agregar otra que se refiere al desarrollo del tema a través de la discusión, porque muchas veces me gusta un método inductivo y a través de la cooperación de todos los asistentes. o por lo menos los que quieran participar activamente... desarrollar los temas y luego acompañarlo de exposición magistral”.*

Sumando sus preferencias resulta que, en mayor o menor medida, la exposición magistral es la tercera forma que emplean con frecuencia. En general, en el contexto universitario, la cátedra/conferencia es un recurso ampliamente utilizado pues se asume que el nivel intelectual del estudiante garantiza su comprensión del contenido expuesto por el profesor. Sin embargo, los profesores coincidieron en utilizarla sólo en combinación con otras formas de enseñanza. Uno de los profesores explicó su preferencia por la exposición magistral o cátedra como sigue:

*“En semántica y análisis del discurso, que son las materias del primer año del plan de estudios... la exposición magistral es muy importante sobre todo si el grupo es relativamente grande en número de alumnos, porque como la mayoría de los estudiantes no tienen muchos antecedentes en los contenidos de las materias de lingüística aplicada, es necesario impartirlas muy intensivamente y asegurarse que se cubra una base mínima. Es menos importante quizá que en otras áreas preocuparse por el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas de los estudiantes, por los campos de donde provienen, por su experiencia cotidiana, esto lo pueden desarrollar bastante bien en el segundo año. Pero sí pienso que la exposición magistral debe combinarse con otras modalidades de enseñanza, sobre todo en las materias del primer año que tienen una carga tan fuerte de contenidos”*

Otros profesores coincidieron en esa misma razón para su utilización en los cursos.

*“Es un curso informativo, no me he encontrado con alumnos que sepan y puedan abundar en la información, sino más bien es información nueva. Me gusta dar la información y luego de ahí discutir...”*

Las razones que dan los profesores coinciden con la descripción y propósito de esta forma de enseñanza que aparece en el documento “MLA. 1988. Adecuaciones...”:

La cátedra es un medio apropiado para articular y orientar las diferentes actividades académicas de un curso, sobre todo en los primeros semestres. Permite al profesor presentar una visión integral de un campo determinado y comunicar con precisión sus opiniones críticas; es la base para el establecimiento de marcos de referencia comunes; y con ella se logra adecuar la transmisión de información a los intereses y las necesidades del grupo.

La participación de expertos invitados es una forma que sólo esporádicamente utilizan durante el semestre y que en realidad es una forma de cátedra, pero que les es muy útil según los comentarios de dos profesoras:

*"He utilizado las cuatro formas, pero por ejemplo las conferencias de invitados sólo una por semestre, me gusta mucho incluir la conferencia de otra persona para tener otros puntos de vista ¿No?.."*

*"He invitado a expertos que expliquen las razones y el por qué de la estadística cuando los alumnos están muy interesados en eso, o también he invitado a quienes han hecho o quienes sé que su investigación se centra en un instrumento de evaluación, o en metodología de la investigación, sobre todo las últimas sesiones, los tesis que hayan llevado una investigación, dan una plática para que vean los pasos que los llevaron a la conclusión".*

Sin embargo, para el caso de la educación a distancia la exposición magistral no es la más recomendable porque la atención del receptor de la misma se pierde si es muy larga o muy compleja, y porque los aprendientes podrían tener acceso a ese contenido por otro medio. No obstante, si las características de algunos cursos así lo requirieran, podría ser utilizada mediante audio o videoconferencia siempre y cuando cumpla con ciertos requisitos como que sea breve, que propicie una interacción constante con los aprendientes y que el expositor haga un amplio uso de materiales complementarios. En la propuesta será importante incluir el pilotaje de esta forma de enseñanza.

En el documento mencionado se describen también:

El taller se plantea como una actividad en la que los estudiantes trabajan con materiales seleccionados o preparados ex-profeso. Está destinado a lograr el dominio de procedimientos y técnicas específicas de investigación y diseño.

El trabajo de gabinete es aquel que realizan los estudiantes., individualmente o en equipo, con propósitos específicos de análisis y resolución de problemas.

(MLA. 1988. Adecuaciones...)

Dos profesores señalan a 'las tareas' como una forma de aprendizaje muy efectiva. Esas tareas son elaboradas por los alumnos como 'trabajo de gabinete'. Esos profesores explican la forma en que utilizan las tareas:

*"Yo pienso que son muy importantes las tareas. Tengo un curso de lógica que es una modalidad semiprogramada que va llevando al alumno a precisar de la mejor manera las nociones de sujeto y predicado, de argumento y predicado que se dan en la lógica formal, al mismo tiempo que adquieren conciencia de los distintos tipos de predicados y de los elementos que se abstraen de un enunciado cuando se traduce a lógica formal la proposición que expresan. Yo encuentro que los libros de texto comunes de lógica, para matemáticos o para filósofos, hacen un proceso de abstracción muy rápido y no reparan en los problemas de.. realmente capturar lo que se dice en enunciados reales, y cuando una persona que sólo tiene esa formación informal se encuentra con lo que dice la gente, o lo que escribe la gente, no puede usar esas herramientas porque ellos piensan que los predicados adscriptivos son representativos de todos los predicados y no es el caso, hay muchos problemas. Entonces, este curso es una parte de la semántica y es una base para el de análisis del discurso, la mejor manera que he encontrado para hacerlo es con tareas semiprogramadas, una serie de problemas, que aunque probablemente no van a resolver satisfactoriamente en el primer intento, si muestran la naturaleza de las nociones con las que están enfrentándose y eso lo discutimos después en clase. La discusión de los problemas que tienen en la formalización es una parte muy importante, entonces estas tareas secuenciadas y programadas, más la discusión es una modalidad que es idónea para eso.*

*"Se les pide que hagan un instrumento de evaluación, esa es también una forma de enseñanza, haciendo o se echa a perder o se gana, así también se aprende. Allí, la enseñanza por parte mía ya se les dio, entonces que lo apliquen. Esa ya es una autoenseñanza por parte de los estudiantes".*

Por último, otras dos formas consideradas como régimen de trabajo en el documento de la MLA son el trabajo de campo y la experimentación, a las que sólo una profesora hizo referencia, probablemente porque en la guía no se inquirió sobre la forma de evaluación que utilizaban. Generalmente, los profesores solicitan la elaboración de un proyecto que casi siempre requiere trabajo de campo o experimentación. En el documento se describen como sigue:

El trabajo de campo consiste, tanto en la observación (participativa o a distancia) de los usos del lenguaje, como en la obtención de datos (por medio de cuestionarios y otros instrumentos) acerca de las características, motivaciones y necesidades lingüísticas de diferentes individuos y poblaciones.

La experimentación es el estudio en condiciones controladas de los conocimientos y las capacidades lingüísticas de distintos grupos, así como de los factores que afectan el procesamiento y el aprendizaje de una lengua. La experimentación se lleva a cabo utilizando, principalmente, medios de evaluación lingüística como instrumentos de evaluación.

(MLA. 1988. Adecuaciones....)

La profesora que se refiere al trabajo de campo explica:

*No es exactamente una modalidad de enseñanza pero sí de aprendizaje. Creo que es importante que los estudiantes hagan trabajo de campo y análisis de corpus, que a veces se combinan, son parte de un mismo proyecto, a veces pueden hacerlo como tareas, a veces son parte de sus proyectos de investigación, pero el profesor en algunas materias debe ir orientándolos sobre la manera en que deben hacer esta investigación de campo, la manera de recabar el corpus y que deben tratar con los informantes. Y ahí sí varía mucho con el proyecto y los intereses de los alumnos.*

En este comentario la profesora enfatiza la diferencia entre forma de enseñanza y de aprendizaje. Aunque ella no lo menciona, parece indicar que es en ese momento en el que el estudiante va a adquirir el conocimiento o la habilidad realmente, puesto que es cuando tendrá que aplicar los conocimientos vistos en clase para analizar algún fenómeno.

Como puede observarse los profesores utilizan las formas de enseñanza o el régimen de trabajo conforme a las características del curso que imparten, las necesidades de los estudiantes, su propia concepción del proceso enseñanza/aprendizaje, su estilo de enseñanza, así como su experiencia en cuanto a las que les han resultado más útiles y eficaces. Sin embargo, cabría preguntar si a los estudiantes en general les resultan igualmente eficaces, o si es en particular que cada estudiante señala preferencias por

alguna u otra forma de trabajo. Es interesante que el 38% de los profesores consideren las actividades realizadas por ellos como formas diferentes de enseñanza de las que se incluyeron en el cuestionario y que no hayan hecho mención de las que aparecen en el documento de la MLA.

Para los posgrados a distancia que se propone crear es necesario convertir las 'formas de enseñanza' en actividades para los materiales de aprendizaje o en 'formas de tutoría'. La mayor parte de las actividades planteadas en esos materiales, sería realizada por el estudiante como 'trabajo de gabinete' o trabajo de campo. Las conferencias del profesor o de expertos invitados podrían ser grabadas en cassette o en video y se acompañarían con actividades específicas de resumen, interpretación o aplicación del contenido. Las exposiciones de los estudiantes o la discusión de lecturas podrían hacerse mediante audio o videoconferencia, complementándolas con discusión *in situ* dirigida por los tutores regionales. Otra posibilidad es el uso de foros de discusión vía Internet.

#### **4.4.2.3 Conocimientos teóricos y experiencia en cursos abiertos o a distancia**

La pregunta 6 de la guía era concerniente a la experiencia de los profesores en cursos abiertos y a distancia. Fue muy interesante descubrir que para dos terceras partes de ellos el contacto con la educación a distancia ha sido en diferentes papeles: alumno (16%), asesor en el Curso de Formación de Profesores-SUA (16%), profesor en programa semipresencial 12%, consultor para el diseño de un curso a distancia (8%), diseño de materiales para enseñanza abierta (12%), evaluación de materiales (4%), experto en contenido (4%). En el **Apéndice 7** se presenta la transcripción de la parte de la entrevista correspondiente a la experiencia de seis profesores.

Las experiencias de estos profesores, en diferentes ámbitos de acción dentro del contexto de la educación a distancia, les han dado elementos de juicio para fundamentar su postura en apoyo de la posibilidad de adoptar esa modalidad en el CELE. Conforme a las opiniones vertidas durante las entrevistas, para la mayor parte de estos profesores, el contacto que han tenido con la educación a distancia, aunque de índole diversa, ha servido como una etapa de 'sensibilización' respecto a la modalidad educativa que nos ocupa.

Entonces resulta que de los 21 profesores entrevistados sólo el 36% no ha tenido contacto alguno con esa área.

En la guía para la entrevista se incluyeron tres preguntas (8,9 y 10) para saber si los profesores habían tenido algún contacto con la metodología de la educación a distancia y de ser ese el caso, conocer el grado en que lo habían tenido.

Por las respuestas a esas tres preguntas resultó evidente que la mayoría de los profesores no ha tenido contacto con el área de la educación a distancia ni mediante literatura, ni discusión con colegas, conferencias, participación en listas de discusión (vía Internet), ni teleconferencias, por la sencilla razón de que no ha existido la necesidad, ni el interés para ello.

Solamente tres profesores han buscado su actualización al respecto como en el caso de una profesora que cursó un Diplomado sobre Educación a Distancia impartido por la Universidad de Pennsylvania por conducto de la DGSCA. Otras dos profesoras también requirieron estudiar al respecto para poder diseñar materiales de lectura para un diplomado a distancia ofrecido por la Facultad de Veterinaria y Zootecnia. Por esa razón será imprescindible ofrecer algún curso/taller de actualización sobre educación a distancia.

Otro aspecto de interés para este trabajo y para los posgrados que se propone crear, es que al menos otras cuatro profesoras han profundizado en uno de los aspectos medulares de la educación a distancia: el aprendizaje independiente o autodirigido. El contacto de esas profesoras con la fundamentación teórica del aprendizaje autodirigido ha sido para la organización, preparación de materiales y asesoría en la Mediateca del CELE, ese contacto si bien es distinto al que tendrían en el contexto de la educación a distancia, constituye una base importante para los posgrados que se propone crear, pues esas profesoras podrán aportar tanto los resultados de los estudios que hayan realizado, como su experiencia en la formación de usuarios y asesores para la mediateca.

La información obtenida mediante las entrevistas tiene una gran importancia para la propuesta que se hace en esta tesis, pues destaca algunos aspectos que será necesario estudiar más a fondo, como la efectividad de las formas de enseñanza empleadas en el posgrado presencial y las que pueden emplearse para los programas a distancia. Por otra parte, para los seminarios de actualización en Educación a Distancia que se propone realizar, será fundamental que los profesores que han tenido alguna experiencia en ese campo la compartan con los demás profesores de la maestría y el doctorado.

#### **4.4.3 Recursos materiales**

En cuanto a los recursos materiales disponibles en el CELE, se han instalado computadoras en todos los departamentos y áreas de servicio, y se avanza en la capacitación de los profesores mediante cursos impartidos periódicamente en su Sala de Cómputo. En 1997 funcionaban 87 microcomputadoras, 28 impresoras de matriz, 7 impresoras Laser, dos *scanners*. Además de contar con 5 laboratorios de lenguas, se ha instalado una antena parabólica que permite que los profesores puedan captar

imagen y sonido para utilizarlos en su propio salón de clase, pues se cuenta también con televisores y videocaseteras en cada aula. Sin embargo, toda esa infraestructura sólo alcanza para dar servicio a los más de 7000 alumnos que asisten semestralmente a los cursos, por lo que la creación de los programas propuestos requerirá de la adquisición de equipo adecuado para la producción y edición de materiales diversos, así como para su transmisión.

También será necesario crear una sección del departamento administrativo que se encargue de la documentación y los trámites de esos programas.

Otra área de servicio muy utilizada por los profesores de lenguas y estudiantes de licenciatura y posgrado del área, es la Biblioteca "Stephen Bastien" del CELE. En ella pueden consultarse, además del acervo especializado en lingüística aplicada en varios idiomas, varias bases de datos además de la llamada LATESIS que comprende 234 resúmenes de las tesis sobre lingüística aplicada que existen en la biblioteca. Sin embargo, en este importante renglón también será necesario contar con personal especializado en el manejo de la información via Internet. En la actualidad existen programas específicos (*software*) para el manejo en red de la información concerniente al tipo de posgrados que se propone.

Con el fin de visualizar más claramente los recursos humanos y materiales con los que cuenta actualmente el CELE, en las secciones que ofrecen servicios, se elaboró el **Cuadro 9**, en el que puede apreciarse que el CELE cuenta con numerosos recursos para satisfacer sus necesidades actuales de docencia, diseño de materiales, investigación y formación de profesores. Sin embargo, para para una fase piloto de cursos a distancia y para la creación de los posgrados que se proponen, será necesario reforzar esa infraestructura para proporcionarlos de manera eficiente.

**Cuadro 9. Recursos humanos y materiales en las secciones de servicios del CELE-UNAM**

<b>SECCION</b>	<b>RECURSOS HUMANOS</b>	<b>RECURSOS MATERIALES</b>
Biblioteca "Stephen Bastien"	1 Coordinador 2 bibliotecarios administrativos 2 técnicos académicos	24 104 libros, 179 títulos de Revistas especializadas, Bases de datos: 12 CD y 1120 registros en línea. 316 videos y audiocassettes 3 computadoras, 1 multimedia, 1 fotocopidora,
Comité Editorial	1 profesora responsable y 8 profesores integrantes del Comité 1 diseñadora gráfica 1 secretaria	4 computadoras 1 impresora Laser 1 impresora de punto
Sala de Cómputo	1 responsable 5 asistentes de Servicio Social	13 computadoras 2 multimedia 1 impresora Laser 3 impresoras de matriz de punto 1 scanner 1 Administrador de la Red
Diseño y Dibujo	1 diseñador gráfico 1 dibujante	1 computadora 1 impresora Laser
Fotocopiado	2 fotocopistas	3 fotocopadoras 1 engargoladora 1 máquina para enmascar
Mediateca	1 Coordinadora 2 asesores de inglés 4 asesores de francés 4 asistentes de Servicio Social	12 computadoras 5 reproductoras de cassetes con audifonos 6 grabadoras con audifonos 11 televisores con videocasseteras
Coordinación de servicios audiovisuales	1 ingeniero responsable 10 empleados especializados	4 laboratorios para 36 estudiantes c/u T.V. y videocaseteras en 36 aulas 1 laboratorio para ediciones, grabación de videos, copiado de multisistema y monitoreo de la antena parabólica
Sala de Recursos Audiovisuales (SRAV)	1 responsable 2 técnicos académicos	Material didáctico catalogado para las cuatro habilidades de los distintos idiomas: Videos, ejercicios elaborados, cassettes, diccionarios, realia, etc.

#### 4.4.4 Programas de Posgrado

##### **La Maestría en Lingüística Aplicada**

El plan de estudios de la Maestría en Lingüística Aplicada consta de dos fases, cada una con duración de dos semestres. La primera fase está dirigida a la formación básica y la iniciación a la investigación y al diseño en lingüística aplicada. En tanto que la segunda tiene por objeto la profundización en áreas de desarrollo de la lingüística aplicada y en los temas de interés de los alumnos.

Las asignaturas de la primera fase son obligatorias, en cambio las de la segunda son optativas, lo cual permite a los estudiantes elegir las de su particular interés. Durante la segunda fase cada estudiante elabora un proyecto de tesis el cual es discutido en la asignatura *Seminario de Tesis* por lo que le es posible recibir tanto la orientación de profesores como las observaciones de sus compañeros. A continuación presento los valores en créditos que tiene cada asignatura:

Las asignaturas del primer semestre son: *Introducción a la Lingüística Aplicada, Fonética y Fonología, Sintaxis, Semántica, Metodología de la Investigación*, que suman un total de 25 créditos.

Las asignaturas del segundo semestre son: *Psicolingüística, Sociolingüística, Teoría y análisis del discurso y Evaluación*, con un total de 23 créditos.

En el tercer semestre sólo *Didáctica* es asignatura obligatoria y hay tres optativas. En una de ellas, *Temas selectos*, se puede elegir: *Diseño de cursos y materiales, Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua o Investigación sobre la interacción en el salón de clase*. El total de créditos es de 18.

En el cuarto semestre sólo el Seminario de Tesis es obligatorio y existen dos optativas, por lo que el total de créditos es de 12.

Durante los cuatro semestres las tutorías son obligatorias. La tesis de grado tenía un valor de 12 créditos pero conforme al Art. 8 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1995 ya no la tendrá.

La flexibilidad con la que fue concebido el Plan de Estudios de la Maestría lo ha hecho permanecer vigente durante 10 generaciones y sólo se han efectuado algunas modificaciones para adecuarlo al Reglamento General de Estudios de Posgrado (1995). Un aspecto muy importante en la concepción actual de los posgrados es su orientación hacia la investigación. Se espera que desde el inicio los estudiantes elaboren un protocolo de investigación y cuenten con la orientación de un tutor. Las materias a cursar estarían relacionadas con ese proyecto por lo que tal vez no fuera necesario en el futuro seguir un plan de estudios determinado. A la fecha es la orientación que siguen los doctorados.

Las observaciones y disposiciones complementarias del documento elaborado en 1988 son un claro ejemplo de la flexibilidad y visión con las que fue concebido el Plan de Estudios de la MLA. Así, encontramos en el apartado 3.3 el siguiente párrafo: *“se tomarán en cuenta las tendencias y avances de la disciplina, así como los nuevos requerimientos sociales, que se identificarán por medio de una confrontación constante con otras instituciones nacionales y extranjeras dedicadas a la lingüística aplicada”*. En consecuencia, la propuesta de un programa de Maestría en Lingüística Aplicada a Distancia es congruente con esas observaciones y disposiciones complementarias en tanto que respondería a requerimientos sociales que si bien son los mismos que dieron origen al programa, ahora son más urgentes.

Asimismo, el documento señala más adelante *“podrá establecerse la conveniencia de adecuar o perfeccionar los métodos de enseñanza, el régimen de trabajo y los mecanismos de evaluación, a partir de los resultados de las Reuniones Generales de Evaluación”*. Entonces, puede verse que desde su inicio se ha promovido la participación de los profesores de la Maestría en la evaluación constante del programa, por lo que parece adecuada la estrategia de involucrarlos en la valoración inicial de la factibilidad de posgrados a distancia.

### **Doctorado en Lingüística Aplicada**

La propuesta para el Doctorado en Lingüística Aplicada ha sido aprobada por los Consejos Internos del CELE y del Instituto de Investigaciones Filológicas, asó como por el H. Consejo Técnico del Consejo Académico de Humanidades. Se espera que empiece a funcionar en 1998.

#### **4.4.5 Percepción que los profesores de la MLA tienen sobre la creación de posgrados a distancia**

La entrevista a veintiún profesores de la MLA permitió conocer en primer término, su experiencia como profesor de la MLA, las formas de enseñanza empleadas por ellos, así como sus conocimientos teóricos y experiencia en cursos abiertos o a distancia, a los que se hizo referencia anteriormente. Por otra parte, hizo posible indagar sobre la percepción que ellos tienen sobre otros aspectos concernientes a la educación a distancia, como los siguientes: las posibilidades que esa modalidad tiene para el posgrado, la factibilidad de posgrados a distancia, su preferencia por actividades académicas dentro de un programa a distancia, la percepción de su papel como asesor/tutor y sobre el diseño de materiales para esa modalidad, los medios de

instrucción preferidos para un programa a distancia, su opinión sobre modelos organizativos convenientes para programas a distancia del CELE, así como su disponibilidad para participar en ellos.

#### **4.4.5.1 Posibilidades que ofrece la educación a distancia para el caso de posgrados**

Una de las preguntas formuladas en la guía para la entrevista fue sobre las posibilidades de la educación a distancia, específicamente para el caso de posgrados.

En primer lugar uno de los profesores señaló particularidades a considerar entre los distintos posgrados:

*Yo no generalizaría posgrado, creo que es muy diferente la maestría que el doctorado, sobre todo va a ser muy diferente en un área como la nuestra... pienso por ej. que un doctorado requerirá reunir a varios alumnos que estén inscritos en un programa una vez por año, como algo de veras necesario, como algo conveniente tal vez no más de tres veces por año, para seminarios de una semana para discutir áreas importantes. La mayor parte del trabajo se puede hacer casi como un curso abierto, con retroalimentación del asesor o del comité tutorial, la mayor parte del tiempo por teléfono, o por correo electrónico, o por fax. En principio es posible, claro que es muy bueno si puede haber una discusión cara a cara dos o tres veces por semestre. En el doctorado la mayor parte debe ser investigación, la mayor parte discusión sobre los avances del proyecto; entonces es una problemática muy diferente que la de la Maestría en la que dije hace rato, hay que garantizar la adquisición de los conocimientos y no sólo la formación para producir nuevos conocimientos o para el diseño educativo.*

*Yo sí creo que una maestría requeriría algunas modalidades presenciales o semipresenciales, entonces, si se hiciera algo de la MLA del CELE, debería buscarse instituciones que se asociaran para poder reunir a núcleos de alumnos por periodos de trabajo, tal vez dos semanas por semestre, pero hay cosas que se pueden hacer por teleconferencia, un profesor de acá o de otras partes, sin necesidad de que fueran los profesores de aquí hasta allá, y sí debe haber mucha retroalimentación individualizada por teléfono o por correo electrónico. Tal vez podrían prepararse materiales específicos para esa modalidad que tuvieran un uso más flexible por parte de los alumnos, creo que algunas cosas se podrían estructurar en folletos o en videos, unas conferencias clave o alguna cosa así, que las tuvieran en bibliotecas o mediatecas los alumnos para que pudieran consultarlas, según su necesidad o su interés, y eso pues es mucho más barato que enviar por correo un video grabado.*

Al solicitar información sobre las posibilidades que ofrece la educación a distancia para el caso de posgrados, los profesores enfocan la preparación de los posibles candidatos desde ópticas distintas:

*En México, el estudiante ha aprendido a aprender con materiales a distancia, eso fue un proceso lento, a través de treinta años, los primeros programas de autoacceso han funcionado en parte porque los estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar sin profesores, pero poco a poco, quizá el nivel de los estudiantes se ha elevado, entonces ya saben trabajar con el material por su cuenta, y la autodisciplina, etc. Por eso en posgrado yo creo que sí, porque es gente responsable, sabe lo que quiere, motivada, entonces sí, yo creo que sí, una parte de los estudios de posgrado que de por sí son de trabajo, de estudio propio, entonces sí, ahí sí... a nivel de licenciatura, etc. no estoy tan... aunque también se ha mejorado el material en la facultad, hay sistema abierto y está funcionando, parece. Yo creo que ha sido un proceso tanto por parte de los profesores o especialistas, como por parte de los estudiantes, se han acercado y ya está funcionando porque se ha mejorado tanto el nivel y la parte pedagógica de los materiales y también el nivel de estudio, quizá de los alumnos que se inscriben a esos programas.*

*En programa de posgrado me parece sensacional y muy aplicable, claro porque cuando ya se tiene un grado se tienen habilidades de estudio, se tiene disciplina, se tienen técnicas, se tiene otra visión y entonces yo creo que la educación a distancia se presta realmente para el posgrado. Para mí es como se combate mucho la centralización en nuestro país. Me parece maravilloso que exista un posgrado a distancia pues realmente se va enriqueciendo mucho el interior de la República, hay mucho interés y hacen mucho por progresar también, entonces, darles posibilidades para el estudio de un posgrado me parece que es muy importante”.*

Otra profesora expresó un punto de vista diferente:

*“Depende de cada alumno, quisiera verlo en función de cada uno, hay alumnos que sí podrían hacer una especialización en la enseñanza de lengua, se cuestionaría muchas cosas, se aprovecharía para llevar sus dudas a su tutor o asesor y podrían aprovechar esto muy bien. Depende de la capacidad de aprendizaje y aquí en México lo noto cada vez más difícil porque hay toda una tradición en la enseñanza aquí en México que es de recibir, recibir, recibir solamente y no participar activamente. Me llama la atención, por ejemplo, en museos los niños copian, la cultura de copiar algo y de repetir lo que dice el libro aunque sea algo que no se entiende, y escuchar a un profesor que diga algo, tomar nota, digerirlo, poco normalmente y devolverlo, no discutir, no cuestionar, no analizar, no preguntarse uno... y esto pudiera ser reforzado en un tipo así”*

Este punto de vista contrasta con los anteriores en que en un principio no generaliza, sino que considera que es un problema individual de los estudiantes. Sin embargo, esta reflexión la lleva a expresar su opinión sobre la enseñanza en nuestro país, la cual desafortunadamente es negativa pues confiere al estudiante un papel totalmente pasivo. Esta observación coincide con la aseveración de Fernández (1994), en el sentido de la carencia de una 'cultura del autodidactismo'.

Estas tres percepciones de una misma realidad, una misma población estudiantil, nos hacen reflexionar sobre la situación actual de la enseñanza en nuestro país. La posición optimista de que los estudiantes ya han adquirido la madurez necesaria para el estudio independiente, contrasta con las otras dos posiciones: una totalmente opuesta que 'pone el dedo en la llaga' y duda que algo se pueda rescatar, y la otra postura menos radical, que admite que el proceso ha sido largo y difícil, pero que se han ido superando algunos rezagos educativos.

#### **4.4.5.2 Necesidad de posgrados a distancia**

La percepción que los profesores tienen sobre la necesidad de alguno de los programas de posgrado varía al parecer en relación a su experiencia, conocimiento de las necesidades educativas del contexto mexicano, su familiaridad con la política institucional y su visión de la política educativa de nuestro país. Así, ellos enfocan la necesidad también desde distintos ángulos y conforme a los diferentes participantes:

*El más necesario, bueno, por diversas razones.. Doctorado porque en eso estamos trabajando para no quedarnos atrás con la necesidad de ofrecer doctorados. Si no lo hacemos nosotros, otros lo harán. Ojalá que lo hagan.*

*Necesario es el Doctorado, pero... para qué dar un salto si no se tiene el nivel anterior...*

*El de Diploma y la MLA son necesarios. El de Doctorado.. yo soy muy cautelosa en cuanto a eso, porque todavía no arrancamos pero... pues el diploma después de una licenciatura sí es necesario porque a veces para los profesores que no han estudiado una*

*licenciatura en el área, tienen un curso de Formación de Profesores, pero a nivel universitario un Diploma vale más que un Curso de Formación.*

*Especialización, por la demanda. Hay personas que es muy difícil atenderlos...*

Efectivamente la pregunta era muy amplia, o tal vez ambigua en tanto que no especificaba si la necesidad de programas de posgrado se refiere a los profesores de lenguas, a las instituciones en general o alguna en particular, al área de la enseñanza de lenguas o al país.

Sin embargo, uno de los profesores percibe las distintas facetas y las aborda como sigue:

*No estoy seguro.. No sé si es una pregunta o si son varias. Hay distintos tipos de factores que hacen necesarios esos programas. Desde el punto de vista de los alumnos, es necesaria la MLA porque de hecho es la única en el país. Para las instituciones, tal vez lo más necesario es la Maestría, porque para el tipo de desarrollo que se necesita en las instituciones... sin la maestría no pueden orientar las nuevas iniciativas de la instituciones solamente con la licenciatura... pueden cumplir profesionalmente con ciertas tareas, pero no pueden impulsar el desarrollo. Desde el punto de vista del contexto académico general en las políticas educativas del país, si no hay un doctorado va a ser más difícil que todo el campo de la lingüística aplicada se valore y por lo tanto que se siga desarrollando. Desde el punto de vista del campo en su conjunto, si no hay doctorado no se va a poder apreciar la importancia que tiene el área, va a parecer que no es un campo tan serio como otros y eso cuenta para la obtención de recursos de apoyo. La especialización tal vez no sea tan necesaria porque creo que ya hay bastantes cursos de formación en el país, seguramente el del CELE es el mejor, por esa sola razón valdría la pena. De hecho creo que es el más factible porque ya se ha hecho...*

Así, resulta que se observan tres distintas percepciones en cuanto a la necesidad de los posgrados. Esas percepciones podrían visualizarse a manera de anillos concéntricos. Al centro, la visión muy restringida de alguna profesora que sólo le preocupa la necesidad inmediata de formar más y mejores profesores de idiomas. En el siguiente anillo que es más amplio, se podría situar la visión de los profesores que conocen esa realidad, pero que piensan que la solución es formar cuadros en niveles de posgrado que puedan después formar a los profesores de lenguas. Por último, una

visión más amplia todavía, y que ocuparía un anillo de mayor tamaño, es la de plantear la necesidad en términos del desarrollo del área de la lingüística aplicada en nuestro país y que incluye la solución a las necesidades planteadas en los dos anillos centrales, pero además amplía el horizonte de posibilidades para todos los involucrados en el área.

#### 4.4.5.3 Factibilidad de posgrados a distancia

La pregunta relativa a este aspecto era totalmente abierta, pues al formular la guía para la entrevista, tuve la opción de sugerirles diferentes elementos a considerar, sin embargo, preferí que los profesores de manera espontánea mencionaran los aspectos que en su opinión pudieran hacer viable el proyecto. Entonces resultó que los profesores de la MLA consideran la factibilidad de crear posgrados a distancia desde distintos ángulos, los cuales vistos en conjunto apuntalan firmemente la realización del proyecto. Los ángulos mencionados por ellos son: recursos humanos, infraestructura, madurez del programa, necesidad existente, características del posgrado, tipo de programa.

Así, por ejemplo, uno de los profesores más experimentados señaló cuatro factores:

*(1) Tiene una planta de profesores con mucha experiencia y creo que no sería tan difícil para ellos adaptarse a nuevas modalidades. (2) Hay algunos profesores que ya tienen idea de lo que es la educación a distancia y que con un poco de más preparación podrían encargarse de las tareas principales, de hacer la adecuación a esas modalidades y de elaborar los marcos generales para la elaboración de marcos, programas, lineamientos, mecanismos operativos para el programa. (3) Creo que tiene buenos recursos para la producción de materiales y publicaciones y además (4) Tiene contactos y relaciones con instituciones y personas. Podría ser útil invitarlos a colaborar, tanto en México como en el extranjero; esa red de relaciones es también importante.*

También una profesora que recientemente se incorporó a la planta de profesores de la MLA señaló varios aspectos: *hay profesores que ya están desarrollando materiales, también hay SUA en Formación de Profesores, tenemos los recursos para hacerlos, computadoras, etc.*

De todos esos ángulos, el que una tercera parte de los profesores consideró como determinante para la factibilidad de la creación de posgrados a distancia fue la existencia de recursos humanos idóneos en el proyecto actual:

**Recursos humanos:** *Creo que en el CELE hay maestros que tienen bueno dos cosas: una la experiencia porque hay en formación de profesores los sistemas abiertos, entonces ya tienen la experiencia en esto. Y otro en el mismo trato con los alumnos, como dejarlos ser, respetuosos de lo que quieren hacer.*

En cambio, otros profesores enfocan su atención a la infraestructura existente:

**Infraestructura:** *Es factible porque los materiales se pueden publicar aquí, todos los de posgrado estamos en red, con computadoras a mano, no es una cosa extra básicamente. No tenemos el equipo de audioconferencia pero podemos pedirlo a SUA o a DGSCA.. Para los grupos de trabajo individuales, solo se necesitan unos 'speakers', así de los baratos de \$300, de Panasonic, que funcionan de maravilla, hasta la interacción es mejor sin otra barrera a la comunicación que sea que tienes que empujar la palanca para hablar, entonces tenemos la infraestructura necesaria. Yo no veo grandes impedimentos, se pueden hacer teleconferencias, la única ventaja de hacer teleconferencia que yo veo, es que hay mucho interés aquí en la UNAM..*

*El proyecto sería factible puesto que existe disponibilidad de tecnología y ya hay bastante gente que la podría usar.*

Los demás profesores enfocaron algún otro aspecto particular, a manera de ejemplo, transcribo cuatro diferentes respuestas:

**Madurez del programa de la MLA:** *Si, por la experiencia que se tiene en la MLA. Yo creo que la Maestría está suficientemente madura, tanto con la experiencia de los profesores que iniciaron la maestría como con profesores que nos hemos integrado porque hemos sido alumnos de la maestría. Hemos visto, bueno en lo que me ha tocado a mí, generaciones muy diferentes, a veces muy tradicionales, a veces con más ganas de volar. Creo que le daría oportunidad a la Maestría de en realidad dejar que el alumno desde un principio vaya trabajando en su investigación solo.*

**Necesidad existente y tipo de programa:** *Si, por que no, bueno obviamente hay gente que si quiere y no puede estar asistiendo a clases y yo creo que seria bueno darles esta posibilidad, así con cierta dedicación esas personas podrian recibir clases. La misma clase grabada pueden verla o escucharla, tecnológicamente no sé como se puede hacer pero al final pueden elaborar algún trabajo, yo no lo veo..., sobre todo en cursos de posgrado que son cursos de bastante independencia en los que ya los alumnos pueden decidir, yo creo que haciendo un esfuerzo...*

La mayoría de los profesores apoyaron la factibilidad de posgrados a distancia, sin embargo tres profesores señalaron otros importantes aspectos a considerar:

Necesidad de mayores recursos: *Si algunos especialistas se ocupan seriamente de esto, si se desarrollan materiales y se organiza bien. Se necesita conocimiento, capacidad personal y técnica, además se necesitan plazas o gente que se libere de otras ocupaciones para hacer e impartir esos programas.*

Redefinir la misión del CELE: *El CELE tiene que decidir qué es lo que quiere hacer y qué papel quiere tener en todo. O se enfatiza como se hace ahorita los cursos de idiomas o se tiene otra visión. No creo que puedan intentar las dos cosas con pocos recursos y hacerlas bien.*

Problemas a resolver: *1°. Yo pienso que se tiene que tener tiempo para planear los cursos basados en los intereses de los alumnos, 2°. Ellos pueden coordinar un tipo de programa con las universidades de provincia, tiempo de entrenamiento del maestro cuando se usa video o el retroproyector, 3°. El sílabo del curso, 4°. Desarrollo de materiales y lecturas, 5°. Problemas administrativos: ¿Cuántos alumnos se van a atender? ¿20, 200?, la manera de recibir sus proyectos, la evaluación, ¿seria la misma o diferente?, ¿Cómo podemos tener teleconferencia y cuántas veces?, 6°. ¿Qué tan importante es el contacto personal y a distancia, 7°. Es necesario prever dificultades. Tendria que haber un equipo dedicado a eso.*

Además de la pregunta inicial sobre la factibilidad del proyecto, se pidió a los profesores que opinaran sobre la factibilidad de cada uno de los programas: especialización (Diploma después de licenciatura), maestría en lingüística aplicada y doctorado (en lingüística aplicada o en ciencias del lenguaje y cotutelados con alguna universidad mexicana o extranjera). Se pidió a los profesores indicar el grado de factibilidad conforme a la escala siguiente: 1=poco factible, 2=factible y 3=muy factible.

El 44% de los profesores consideran los tres proyectos factibles, aunque en diferente grado, en tanto que el resto consideró poco factibles la especialización (42%) o el doctorado en ciencias del lenguaje (13%). Las razones que los profesores señalan son las siguientes:

### Especialización

Sólo uno de los profesores consideró muy factible la creación de una especialización a distancia pues señaló que “sería muy importante compartir las experiencias del CELE”. Un 42% lo considera factible por la misma razón, es decir, ya se tienen materiales del Curso de Formación de Profesores que se podrían adaptar para su uso a distancia, existe el antecedente muy importante de que ese curso ya se ha ofrecido en modalidad abierta para inglés y francés y existe una planta estable de profesores experimentados. Sin embargo, el resto de los profesores consideró ese programa poco factible por la dificultad que representa la parte de práctica de clase que insistieron debía ser presencial. Para resolver ese problema habría varias opciones:

1. Que los profesores grabaran sus clases y las enviaran a la sede central para su evaluación y retroalimentación.

2. Contar con observadores/tutores regionales que las evaluarán y dieran retroalimentación.
3. Dar las clases en equipo y recibir retroalimentación de los compañeros.
4. Una combinación de las anteriores.

### Maestría en Lingüística Aplicada

La tercera parte de los profesores considera la creación de la Maestría en Lingüística Aplicada en modalidad a distancia como muy factible, en tanto que la mitad de ellos la considera sólo factible. Entonces, resulta que más del 80% de los profesores la considera viable por razones como las siguientes: que “*ya existe una organización y ya existen textos*” además de que “*los cursos son teóricos, son conceptos que uno adquiere. Las discusiones son importantes pero se podrían llevar a cabo mediante computación. Muchas de las lecturas y los trabajos que hay que entregar se podrían hacer así.*”

Sólo una profesora considera que el proyecto es poco factible aduciendo necesidades específicas del estudiante de maestría, en comparación con el de doctorado:

*El estudiante de la maestría en el área de la Lingüística Aplicada necesita una asistencia un poco más cercana, no sé si es por el área de la Lingüística Aplicada o porque en general no vienen de una licenciatura específica en esta área, yo pienso que en la Maestría todavía necesitan mucha ayuda. Yo lo que he visto, P. Ej. en los cursos que he dado, referente a la asesoría, ésta facilita mucho y a distancia para hacerlo implicaría un trabajo...como te diré . un trabajo muy pesado para el profesor de la maestría, que ya de por sí ahora tiene mucho, está muy sobrecargado. El doctorado yo siento que es más posible porque el estudiante de doctorado ya es un estudiante que puede manejarse con más independencia, de ahí creo que es más posible a pesar de que en el CELE los que doctorado primero, por las características del propio estudiante, que es una persona que ingresa con un proyecto ya bastante desarrollado pues es una persona que está realizando*

*investigación en el área temática de su tesis y que debe ser por todo eso de un grupo menor, yo pienso que ingresan en una generación 5 estudiantes. Por esas características considero que el doctorado sería más factible pero tendría que ser así. ¿No? Yo creo que en este momento estamos como encerrados por la falta de doctorado.*

Esta opinión de que “necesitan mucha ayuda” lleva a reflexionar en tres posibles explicaciones: si esa afirmación es verdadera, la explicación podría ser el tipo de educación que el estudiante mexicano ha recibido, y que según una de las profesoras es deficiente. La segunda explicación partiría de que esa aseveración es falsa y sólo expresa la posición de un profesor ante la enseñanza, y la visión que tiene de su papel en el proceso enseñanza/aprendizaje, en este caso el poseedor de conocimiento y poder, en tanto que el estudiante es inmaduro y dependiente. Por último, una tercera explicación consideraría esa afirmación como una generalización parcialmente verdadera, si se acepta que cada estudiante es distinto y por lo tanto requiere de una ‘ayuda’ diferenciada conforme a sus características individuales ya sea en un programa presencial o a distancia.

### Doctorado

En cuanto al doctorado, la proporción de las respuestas de los profesores fue al contrario de las anteriores: muy factible (50%) y factible (30%). Este resultado al inicio de las entrevistas me parecía sorprendente y a la vez satisfactorio, pues al elaborar el proyecto de la investigación se me había recomendado circunscribirme a la MLA. Insisti en incluir los otros posgrados puesto que consideré que si bien eran problemáticas distintas, como iba a preguntar a los profesores sobre la MLA, también podía y debía inquirir sobre otros proyectos de posgrado. Los resultados confirmaron que mi decisión fue acertada pues de esa manera podía ofrecer a los profesores la gama completa de posgrados como parámetros de comparación, para que ellos entonces ubicaran mejor la posibilidad de la MLA a distancia.

La mitad de los profesores coincidieron en que el doctorado en lingüística aplicada es el más factible porque *"no sólo es necesario sino que urge"*. . . , además *"el CELE es el único lugar que cuenta con los recursos tanto bibliográficos como humanos para impartir el Doctorado"*. Otros tres profesores indicaron:

*"Hoy en día como lo estamos previendo es una investigación con algunos contactos por semestre, una vez o dos con el tutor y cotutelado como aquí se dice, eso hay que definir bien cuales universidades"*

*"Doctorado aún más viable porque el doctorado actual se hace con base en comité consultor, esto de todos modos es una colaboración muy estrecha entre el doctorando y su comité, es individualizado de entrada, entonces pienso que no es necesario que el estudiante viva cerca de la universidad, sino que mantenga contacto"*.

*"Para el doctorado es más fácil porque el doctorado se diseña según el tema y las inquietudes del aspirante, por eso es muy fácil instaurar el sistema abierto para doctorado desde que se inicia, para la maestría es necesario contar con material autodidáctico antes de empezar el sistema abierto oficial"*.

Por todas las consideraciones anteriores, el orden más viable para la creación de los posgrados a distancia es: doctorado, maestría y especialización. Las dos circunstancias que fundamentan este orden son: el tipo de estudiante al que se dirige cada programa, es decir, del más independiente al que tal vez necesita más guía y un contacto más estrecho. La segunda se refiere a las características y objetivos del programa de posgrado de que se trate: para el caso del doctorado realización de investigación original, para lo cual sólo habría necesidad de brindar seminarios y tutorías en cuanto a metodología de la investigación. Para la formación de cuadros de lingüistas aplicados se requeriría del diseño de materiales conforme a las características de cada una de las materias del programa y a los medios que se piense utilizar, además de la asesoría para el desarrollo de proyectos de investigación y diseño. Por último, para la formación de especialistas en la enseñanza de lenguas, sería necesario, además de lo anterior, la instrumentación de la observación y la práctica de clase. Para estas dos

actividades será importante tomar en consideración las experiencias exitosas de otros programas de formación de profesores a distancia, como los descritos por Howard y McGrath (1995).

Por lo anterior se propone llevar a cabo un proyecto piloto que permitiera evaluar los distintos componentes: utilización de medios, diseño de distintos tipos de materiales, actualización de los profesores en Educación a Distancia, administración del programa y el establecimiento de acuerdos con otras instituciones.

#### **4.4.5.4 Preferencia por actividades académicas en un programa a distancia**

Otra de las preguntas planteadas a los profesores enfocaba su preferencia por las diferentes actividades académicas dentro de un programa a distancia. Se les pedía elegir entre: dar asesoría, diseñar materiales, investigar o una combinación de esas actividades. Curiosamente, los profesores no eligieron esta última opción pero al contestar el 66% mencionó varias como posibles.

El 71% de los profesores eligió como primera opción dar **asesoría** y el 14% sólo esa actividad señaló. Por lo tanto, se puede afirmar que en principio el 84% de los profesores de la MLA estarían dispuestos a participar como asesores en alguno de los posgrados que se propone crear según alguna profesora comentó: *“ me gusta la idea de dar asesoría, pues realmente estás en el centro de todo el proceso ”*.

Otro 19% de los profesores eligió como primera opción **diseñar materiales** e igual porcentaje eligió esa actividad en segundo término.

Una de las profesoras señaló que encontraba una relación muy estrecha entre el diseño de materiales y dar asesoría *“porque uno no puede diseñar materiales en forma seria y confiable si no corrobora constantemente con los alumnos si la redacción y la manera de exponer los temas llega, y esa retroalimentación es necesaria.*

Efectivamente, lo ideal será que los profesores que participen en el diseño de los materiales también puedan dar asesoría.

Solamente el 14% de los profesores eligió la **investigación** como primera opción, el **23%** como segunda opción y sólo el **9%** la consideró en tercer término.

*“Me parece interesante desde el punto a investigar pero sí... se necesita mucho tiempo y hacer todo un proyecto, pienso que inclusive con apoyo institucional sería bonito diseñar un proyecto.. y deberían de cooperar psicólogos, lingüistas y pedagogos y sería un proyecto bonito para DGAPA.*

Otra profesora interesada en la investigación incluso plantea preguntas de investigación:

*¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje de un aprendiente que entra a un sistema abierto?  
¿Si se modifican, cómo se van modificando? Y ¿Qué es lo que influye para que se modifiquen?*

La respuesta a la primera pregunta, así como otras más en cuanto al estilo cognitivo y la capacidad para el estudio independiente de los candidatos a los posgrados a distancia, podrían encontrarse al aplicar algunos exámenes que ya se han utilizado en otras investigaciones en México, como la de Vivaldo (1993) en cuanto al estilo cognitivo (dependencia/independencia de campo).

Pocas profesoras eligieron la posibilidad de participar en la investigación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en esa modalidad y las razones que dieron son:

*"la experiencia que viví es que hay un cambio fuerte que implica visualizar lo que es a distancia y buscar otros canales. Es interesante el proceso que se genera".*

*"Investigar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje porque yo creo que es una forma de arte. El uso del video, mi sospecha es que están utilizándolo como si dieran una conferencia. Me gustaría investigar sus posibilidades pedagógicas".*

En cuanto a las funciones del asesor en un programa a distancia, la mayoría de los profesores estima que la asesoría sería similar a la que brindan en la maestría presencial. Sólo una profesora expresó sus dudas al respecto:

*No sé, con mis asesorados tradicionales, sé que materias están tomando, se más o menos lo que les gusta, porque a lo mejor yo les di clase, pero a distancia no sé. No sé cual sería mi función específica dentro de este marco del programa a distancia. Imagino que al establecer algo así los diseñadores de ese programa tendrían que dar ciertos criterios para esas asesorías.*

Otra experimentada profesora resalta las diferencias individuales de los alumnos de la MLA:

*Bueno, yo creo que tendrían que ser similares, a la mejor tendrían más preguntas precisamente por no tener ese contacto diario, pero también las funciones muchas veces varían con el alumno... hay alumnos que son muy independientes, saben lo que tienen que hacer y saben cómo hacerlo. Y hay otros alumnos que son verdaderamente como niños chiquitos y cualquier cosa se les cierra el mundo ¿no? a veces la función tiene que ver con la personalidad del alumno. Hay unos que nada más vienen para que tú verifiques y otros que quieren que hagas todas las elecciones y todo. ....¿verdad?*

### La asesoría

En cuanto a la percepción que los profesores tienen de sus papeles como asesores/tutores existen distintos ángulos a considerar. En primer lugar, los profesores de reciente incorporación a la Maestría solamente han asesorado proyectos de investigación para el curso que impartieron y por lo tanto su experiencia como asesores se refiere únicamente a esa actividad:

*Sería como contestar preguntas en clase, pero yo supongo que sería más como asesoría porque sería muy individual y así es muy diferente de la discusión en la clase. Aunque si hay muchas maneras de hacerlo, ¿verdad?... Supongo que todo esto sería a través de... pero no, posiblemente no... estoy pensando que sería a través de una computadora, a través de Internet o algo así, pero tal vez no... Puede ser que todo el grupo, la clase, en todas partes donde están podrían estar involucrados en preguntas, podría ser que una conferencia para todos o tal vez sería una cada alumno... individual, mandando preguntas y comentarios al maestro, por separado y en algunos momentos se reúnan para que haya intercambio, yo no sé como.*

En cambio los profesores más experimentados se referían a los dos tipos o solamente a la asesoría de tesis.

Una profesora estableció la distinción entre dos tipos de asesoría:

*Antes que nada conocer muy bien el programa... no... eso depende, depende de si es uno asesor en una materia o si es uno el asesor de un alumno o de una alumna... Si soy asesor de una materia tengo que responder muy bien de ella y conocer realmente tanto como o más que al grado que se le exige al alumno. Y si soy tutora o asesora del alumno ...tengo que cubrir todas sus necesidades e inquietudes, pero no necesariamente un punto específico, que por ejemplo sería estadística.. Es también más humana, menos científica. En ese sentido lo trataría de matizar.*

Entonces vemos que al interior de uno u otro de esos tipos de asesoría, existen los aspectos académico y afectivo. La mayoría de los profesores enfocó sólo el aspecto académico, en tanto que muy pocos mencionaron ambos aspectos e incluso destacaron el afectivo.

*"Ofrecer mi experiencia académica, estructurar y darles retroalimentación. Ver su capacidad para incorporar las observaciones que se le hacen".*

*"Animar, motivar, mucho trabajo psicológico, dar consejos tanto bibliográficos como de estructura. Comentar los capítulos o lo que se haya hecho...elaborado. Individualmente o en pequeños grupos para que se discuta como en seminario de tesis para escuchar opiniones. Como es a distancia las reuniones personales serán pocas, las considero necesarias.*

Sólo dos profesoras aluden al aprendizaje independiente al comparar la asesoría en ese contexto:

*Si es distinto, porque tú partes del hecho de que ya tiene esa formación autónoma para poder hacer la elección de los materiales ¿no?, mientras que aquí es más al nivel de una discusión sobre el contenido de lo que estás enseñando, mientras que en el otro es sobre el proceso para llegar al aprendizaje independiente... entonces son dos diferentes niveles porque por ejemplo, en la asesoría de autoaprendizaje se trabaja más a nivel de metodología, de cómo llegaste al resultado, mientras que en la Maestría sería más bien el resultado, a mí no me importa como llegaste a ese resultado, sino más bien quiero saber qué obtuviste ¿no?...es a grandes rasgos la diferencia que hay...un objetivo que se tiene que cumplir. En tanto que en el aprendizaje autodirigido se está checando si las estrategias de trabajo son las adecuadas para obtener un resultado, no voy a juzgar si su resultado es bueno o malo.*

*...se tiene que aprender a dar asesoría a distancia, ahí sí tendría que tomar algún curso, ¿verdad? ... si no ...no deja uno a los alumnos que se vayan solos, ¿verdad?...*

Como puede verse, la segunda profesora hace referencia a ese punto y enfatiza la necesidad de recibir actualización:

Por último, solamente un profesor que ha experimentado con el uso de Internet, señala un problema para la asesoría por medio de correo electrónico, pues según su percepción: *"es un mundo muy presionado en el que lo importante es reaccionar a tiempo"*.

El uso del correo electrónico, al igual que el uso de cualquier otro medio de transmisión conlleva ventajas y desventajas. Sin embargo, las posibilidades que ofrece para este tipo de programas superan las posibles vicisitudes que habría que vencer para sistematizar su utilización. Las dificultades que será necesario superar se refieren a la infraestructura disponible en cada institución, pues en ocasiones las diferencias en cuanto a *hardware* y *software* impiden la comunicación. Por ello, es necesario que al establecer los acuerdos con otras instituciones participantes, se especifiquen los medios a utilizar y ver la posibilidad de que se de actualización a los estudiantes para su uso.

En cuanto a la necesidad de conservar la figura del tutor que existe en la maestría como orientador durante esos estudios, los profesores coincidieron en que sería aún más necesario contar con esa figura en un programa a distancia:

*Creo que la participación del tutor en el fondo es la misma y que las diferencias tienen que ver, con los tipos de la comunicación, el contacto que se pueda establecer con los aprendientes. ...aunque a distancia la carga de trabajo tal vez sea mayor .*

*...a distancia hay que sentir más la obligación del enlace porque no se da tan fácilmente de los dos lados, hay que ver como no se pierda el contacto. Es un poco más complicado a distancia y hay que utilizar otros medios.*

En el Reglamento General de Posgrado sólo se menciona la participación del tutor. Para el caso de la maestría o la especialización sería necesario contar con la figura de un tutor que oriente al estudiante en cuanto al programa en general y la figura del asesor como experto en un determinado contenido y en los fundamentos de la educación a distancia. El tutor en estos programas podría ser regional, pues de esa manera podría tener mayor contacto con el estudiante.

Una profesora advierte sobre la dificultad de definir la actuación del asesor y del tutor:

*Llegaría un momento en que se traslaparían las dos figuras, por lo tanto habría necesidad de definir las de manera muy amplia y definir los perfiles en términos de esta modalidad.*

Sólo una profesora externa su inquietud al respecto:

*No, esas son mis dudas. No sé qué tanto tendría que ser como el tutor de la presencial, porque la presencial te digo, pues tiene una oportunidad de verlos como alumnos, entonces los conoces más, se da uno más cuenta de la personalidad de cada quien, si es un curso a distancia, ¿Te podrías dar cuenta si es muy tímido o muy extrovertido? Porque en la presencial a veces hay que callar a unos que están hable y hable y te das cuenta de la cara de los alumnos que dicen... ya lo oímos en otra clase ¿no?. Es el 'feeling' del grupo.*

### El diseño de materiales

Respecto al diseño de materiales se plantearon dos preguntas a los profesores: si habría necesidad de cambios en los contenidos y sobre particularidades del diseño de materiales para programas a distancia.

La mayoría de los profesores coincidió en que probablemente no habría necesidad de hacer cambios en los contenidos, sino más bien en las actividades. Una de las profesoras lo expresó como sigue:

*No, en ese curso no. Es decir, no tengo todavía muy buena idea de cómo están todos los cursos, pero yo diría que no, no mucho, cambiaría más bien la forma de la interacción y los medios de la interacción, y eso también cambiaría un poco, yo creo la sustancia de la interacción también.*

Una de las profesoras que ya ha diseñado materiales para un curso a distancia opinó:

*La verdad es que cambia la perspectiva en cuanto empiezas a escribir un material para alguien que no conoces, entonces es totalmente distinto que cuando sabes que vas a tener al alumno enfrente y que va a poder hacer todas las preguntas del mundo, entonces tienes que, si no modificar los contenidos, tienes que ser muchísimo más claro y más evidente y tener una progresión mucho más cuidada, y nunca dar por hecho que todo lo que estás haciendo*

*el alumno lo va a entender, porque además te vas a estar dirigiendo a un público probablemente heterogéneo.*

En cuanto a las particularidades para el diseño, fue muy interesante que aunque la mayor parte de los profesores manifestó no haber tenido mucho contacto con la metodología de la educación a distancia, sus conocimientos y experiencia en el diseño de cursos de lenguas y en los de la maestría, les dan elementos para mencionar algunas características como los siguientes:

*La autoevaluación, la claridad.. pues no se puede recurrir a tantas preguntas adicionales, tiene que estar muy claramente expuesto. Hay que ver qué tipo de diseño de materiales se va a utilizar, si van a ser impresos, eso se puede combinar hoy en día. También se puede elaborar un programa de preguntas tipo examen o pruebas y mandar por e-mail -fax, como sea. También la evaluación a través de los nuevos medios va a ser más fácil.*

*De algo que les deje uno leer, tiene que abrir más posibilidades, yo soy de opción múltiple, ¿no?.. si lees sobre este tema y te interesa... hay estas otras opciones... Como abrir más el campo para que ellos siguieran así ¿No?... entonces el diseño de materiales tiene que abrir opciones pero también tiene que darles esa interacción con el papel, aunque el mismo diseño platique con el que está trabajando y le diga: bueno, ¿qué te parece?... que el alumno no sienta que está completamente solo, yo creo que debe de haber una pequeña guía y una apertura de opciones. De este tema esto es lo básico, pero hay más especializado... y después volverlo a retomar... como si fuera así como circular ¿no?*

*Para la enseñanza a distancia creo que es muy importante algo que suelo mencionar en las clases de análisis del discurso o en lingüística del texto, que es la investigación sobre la comprensibilidad del texto, hay investigaciones más o menos recientes en cuanto a la dificultad que tienen los alumnos sobre todo al nivel secundario, y medio superior, pero también en el superior, aunque a veces nos cueste reconocerlo... que a veces los textos que tenemos que leer nos resultan muy áridos, difíciles, opacos, etc. ..Entonces, en cierto sentido todos los docentes deberíamos aprender a expresarnos en una forma mucho más comprensible, no sé, no tratar de ser muy profundos o impenetrables, sino al contrario, buscar el acceso para los alumnos, para que se les haga fácil el aprender ... lo que también puede causar gusto ... y no sólo una pequeña élite. Entonces, ese tipo de textos pienso que deberían satisfacer esa condición básica: ostentar una muy alta comprensibilidad, ahora... obviamente esto significa que tendrían que ser ramificados en el sentido de la enseñanza autodidacta porque hay alumnos que toman una maestría y p. ej. llegan con una preparación previa muy desigual. Entonces, si llego con alumnos más avanzados, los materiales podrían ser redundantes o aburridos, repetitivos, para ellos entonces podría ser que los estudiantes puedan saltarse la información que no necesitan. Eso creo que sí se puede hacer en los materiales de autoenseñanza, en eso sí habíamos trabajado antes. El texto de educación a distancia debería basarse en eso. El trabajo en enseñanza programada me sirvió mucho para toda la actividad pedagógica.*

*Las consideraciones que los profesores hacen sobre el diseño de materiales, generalmente al material impreso, sin embargo es necesario considerar su participación en el diseño de materiales para WWW, para audio y videoconferencia, para lo cual los profesores requerirán de actualización. Debido a su carga de trabajo, probablemente no todos los profesores estarían en disposición de incursionar en esos campos del diseño, por ello es tan necesario contar con un equipo de diseño que si esté familiarizado con esos medios y a los que el profesor de la maestría o el doctorado pueda recurrir.*

De las consideraciones que los profesores hacen sobre el diseño de materiales se desprende que solamente se refieren al material impreso, y abordan algunos de los aspectos mencionados por autores como Willis (1993), a los cuales hice referencia en el capítulo 3. Sin embargo, es necesario considerar su participación en el diseño de materiales para WWW, para audio y videoconferencia, para lo cual los profesores requerirían de actualización. Debido a su carga de trabajo, no todos los profesores estarían en disposición de incursionar en esos campos del diseño, por ello es tan necesario integrar un equipo multidisciplinario de diseño que si esté familiarizado con esos medios. De esa manera el profesor del posgrado participaría sólo como experto en contenido.

Además de las consideraciones anteriores, una profesora hace una propuesta didáctica para el desarrollo de una actividad de investigación propia del posgrado cuyo producto es la creación de un texto escrito:

*Lectura, y pedir un pequeño trabajo, se revisa y se regresa hasta llegar a producir casi un artículo, a veces es un poco largo y cansado, pero yo creo que es muy enriquecedor y es una forma de ver palpablemente el producto. Hay una evaluación, en el sentido de ver qué cambios pueden hacer y qué parte hay que transformar. Es un proceso creo que , personalmente, muy satisfactorio, pues tú ves que en un principio no sabías qué ibas a hacer con esos textos y posteriormente lo vas viendo cómo se va concretando en un texto...tan agradable, tan interesante, y tú lo hiciste, claro con un buen apoyo del otro, al final es la parte escrita la que se está revisando.*

La actividad que describe la profesora puede realizarse perfectamente vía correo electrónico. De una manera similar a la que personalmente utilicé para la revisión de los últimos capítulos de esta tesis, dado que mi asesora se fue a radicar a Vancouver, Canadá.

### La investigación sobre el proceso educativo a distancia

Como se mencionó anteriormente, los profesores seleccionaron varias actividades que les gustaría realizar dentro de los posgrados a distancia. Sin embargo, sólo una quinta parte de ellos manifestó su interés por la investigación sobre el proceso mismo de la enseñanza/aprendizaje a distancia. El resto de los profesores señaló que su participación en otros proyectos les impediría dedicarse a la investigación sobre esta modalidad educativa.

Durante los seminarios y talleres sobre educación a distancia, podrá plantearse a los profesores la conveniencia de llevar a cabo una línea de investigación paralela que arroje luz no solamente sobre la realización de los posgrados mismos, sino sobre el proceso de la comunicación educativa a distancia en general. También será muy importante que los estudiantes de la maestría sean invitados a realizar proyectos sobre educación a distancia dentro de los cursos de Evaluación, Interacción en el salón de clases, Diseño de cursos y materiales, Metodología de la Investigación, Diseño de Experimentos, Comprensión de lectura, Análisis del discurso, etc. Para ellos podrían tener acceso a los distintos materiales, videos, exámenes aplicados, así como otros registros que se lleven.

#### 4.4.5.5 Preferencia por medios de transmisión/recepción

Una de las preguntas que se consideraba del mayor interés al principio del estudio era la relacionada con su preferencia por los medios instruccionales para el envío de materiales y para dar asesoría. En general, puede afirmarse que los profesores coincidieron en sus preferencias y en las razones para las mismas. Consideran que dependería del material a enviar el medio a utilizar, así para trabajos más desarrollados o extensos, el correo sería el medio más indicado, aunque dos profesores señalaron el envío por mensajería como otra posibilidad. Varios de los profesores coincidieron en que se tendrían que usar esos medios en forma combinada. Casi todos señalan que el fax sería útil para mensajes cortos pero desconfían de la calidad de los mensajes porque se deterioran muy fácilmente. Ven grandes ventajas en el uso de Internet pero se preguntan si los profesores tendrían acceso a ese medio.

Para la asesoría, en cambio, señalaron la viabilidad de utilizar audioconferencia, correo electrónico y teléfono, pero algunos insistieron en la consulta presencial.

*No sé, no tengo idea. Para dar asesoría... a medida que uno crece necesita mucho el apoyo visual, a la mejor a través de las audioconferencias.*

*Depende de la instrumentación del curso con las sedes.*

*El teléfono... necesario para limpiar malos entendidos, porque la persona... digamos la voz personal es siempre importante, entonces tengo mucha confianza en el teléfono porque la voz dice mucho, en ocasiones dice muchísimo más de lo que a veces piensa la gente. La buena voluntad o la mala, o a veces la indiferencia, todo, todo... o traduce cómo amaneció alguien.*

*Bueno, a mí me encanta el Internet, porque creo que les podría servir para diferentes cosas ¿no?... si es una duda, así como inmediato. Entonces, si está atorado, es más inmediato, pero yo creo que los tres podrían servir. Yo no pondría preferencia porque creo que depende de la razón por la cual... obviamente correo ordinario si necesitas mandar tu trabajo por fax o por e-mail, por correo a lo mejor se tarda más y sale más caro ¿no?.*

*En las asesorías influye mucho el factor afectivo ¿no?... que el alumno no se sienta abandonado. Entonces, mientras más cercano sea el contacto, yo creo que la videoconferencia da la impresión de más cercanía...*

La opinión sobre el uso de teleconferencias fue favorable, aun cuando algunos profesores solicitó más información sobre las mismas. En las respuestas se nota su mayor o menor familiaridad con ese medio de transmisión:

*Parece que es muy interesante. Mi experiencia es que es muy vivo. Da la posibilidad de tener contacto con la persona. Permite un intercambio de miradas. El aprendizaje se favorece mucho.*

*Requiere de un entrenamiento especial, de hecho, las personas que han estado grabando las videoconferencias para el diplomado han tenido un entrenamiento especial, no sé si en SUA o en coordinación con TVUNAM... la diferencia entre impartir una conferencia ante un auditorio que está ahí, que sabes que puede hacer preguntas y grabar una conferencia que tiene todas las implicaciones de quien sabes que la va a escuchar y no te puede hacer preguntas y que cada quien tiene preguntas distintas y que no te puedes sentar ahí como un palo y leer un texto, sino que tiene que ser lo más natural posible, con todas las pausas, tomar agua... etc... no puedes hablar demasiado rápido, como yo, ni... también la calidad de la voz es importante, todo eso...*

Por lo anterior, se puede afirmar que la mayoría de los profesores manifestó su preferencia por el uso de recursos como el correo electrónico para la comunicación con los estudiantes, sin descartar la posibilidad de realizar sesiones presenciales periódicas. Sin embargo, consideraron necesario seguir utilizando el correo para el envío de los materiales por paquetería o mensajería. Ninguno de ellos mencionó la posibilidad que ofrece la WWW y sólo dos profesores mencionaron haber participado en alguna lista de discusión. Por cuanto al uso de la teleconferencia, los profesores intuyen que sería de utilidad, no obstante manifestaron no tener gran experiencia en su manejo por lo que algunos de ellos incluso mencionaron la necesidad de algún entrenamiento específico. Por lo tanto, será fundamental ofrecer a los profesores de

los posgrados actualización en el uso de los medios mencionados para su mejor utilización en los programas a distancia.

#### 4.4.5.6 Estructura organizativa más conveniente

La pregunta sobre la estructura organizativa de un programa a distancia del CELE requería que los profesores eligieran una de tres opciones y la posibilidad de sugerir otra más adecuada.

- a) Un departamento del CELE que utilice los recursos humanos existentes y sólo adquiera más equipo computacional o el necesario para la producción de materiales (videos, cassettes, entre otros).
- b) Una instancia de la UNAM, coordinada por el CELE, dedicada exclusivamente a la administración del (los) programa(s), investigación y al diseño de los materiales. Tanto los diseñadores de materiales como los asesores serían contratados por tiempo parcial o completo y provendrían del CELE, CEPE, FFyL, Inst. De Investigaciones Filológicas, entre otras.
- c) Una instancia interinstitucional (p.ej. con BUAP, UAM, UNISON). La administración del (los) programa(s), la reproducción y envío de los materiales serían coordinados por el CELE. Las asesorías a los aprendientes serían corresponsabilidad de las instituciones participantes y podrían realizarse regionalmente si así lo acordaran esas instituciones.
- d) Otra

Las respuestas de los profesores están basadas en su mayor o menor experiencia en cuanto a la administración y su conocimiento de las posibilidades del CELE, y fueron como sigue:

*No lo sé, está como supeditado a otras decisiones a nivel institucional para ver si la gente tiene esa formación y el interés .. y de si el CELE tiene el interés de controlar todo eso ¿no? o si quiere abrirse a otras instituciones.*

La mayoría de los profesores analizaron una por una las distintas opciones e hicieron comentarios según veían las posibilidades de cada una:

*Bueno la 'a' la siento más viable pero más pobre, sí... en el sentido de que tendría que ser el CELE quien viera todo eso ¿no?. Pero 'a con b'... Los recursos del CELE, como diseñador, como recursos humanos, dependencia para que no se gastara. P. ej. utilizar los recursos de DGSCA. Como medio, como dependencia, que tenga que ver con el diseño, que pueda contratar alguien, sino más bien utilizar las instalaciones dentro de la UNAM, pero que el CELE fuera el coordinador. Bueno, la 'c'.. yo creo que sí debe existir, pero yo sigo siendo muy centralista, interinstitucional en el sentido de convenios de que va a haber alumnos que estén en la UNISON, ser ese enlace, pero no como parte de la estructura organizativa, entonces tal vez que el CELE coordinara los asuntos académicos, que pudiera utilizar el equipo o hardware para no gastar, de alguna otra dependencia, y hacer enlace con las dependencias que tengan alumnos interesados.*

En cuanto a la primera opción, algunos profesores coincidieron en que era limitada, en el sentido de que no hay recursos humanos suficientes pues tienen que atender muchas otras actividades. Varios profesores mencionaron que ya existe el DLA.

*Yo no sé si la centralización es tan buena, no sé, yo siento que las universidades de otros estados tienen que desarrollar centros fuertes. Que haya intercambio sí, crear competencia, sí. Pero otra vez organizar todo a través de un centro, no creo. Yo creo importante que en todas las materias se desarrollen centros en todos los estados. Que estén en contacto me parece bien. El a lo excluyo. No se puede, exige demasiada especialización, no.*

*Yo creo que sería la a, porque mientras más dependencias participen o intervengan, se hace más relajo. Ahora, que si tuvieras la a con aportaciones de F y L.. bueno, pues tampoco lo podrías desechar.*

En cuanto a la segunda:

*Como primer paso b. En cuanto al personal, sí. Organizado por la UNAM para toda la República... contradice lo de cotutelado. En corresponsabilidad, yo creo que sí.*

*Sería muy buena, sobre todo en Puebla y Sonora, pues serían otros centros regionales.*

*B no es suficiente para echarlo a andar... desde el punto de vista académico... lo que cubre c pero para iniciarlo solamente.. coordinado por el CELE hasta que funciones y después abrirlo porque si se empieza en un plan tan grande... como colaboración sí, si se combina*

*con proyectos de elaboración de materiales... para apoyos de DGAPA sería más conveniente.*

En cuanto a la tercera opción, varios profesores coinciden en que habría problemas de administración, por lo cual sugirieron alguna otra posibilidad:

*Otra: B e invitar a otras instituciones*

*En una combinación de b y c, si el CELE las puede hacer, se tiene el personal, los recursos, aunque colabore con otras instituciones se necesita crear una unidad que colabore con otras instituciones si se necesita, dentro del DLA o como sea..*

*con los nuevos cambios en Rectoría no se ha definido la situación de las dependencias, depende de lo que vaya a pasar con el PUED o el SUA, si es que siguen existiendo*

En consecuencia, el primer paso sería que el CELE coordinara el proyecto de creación de esos posgrados, solicitando la colaboración de otras instituciones para su mejor funcionamiento en el caso de optar por sedes regionales. Este paso se facilita puesto que existen 48 Telecampus de la UNAM en la República y sería cuestión de solicitar su utilización.

Los acuerdos que se establezcan con esas instituciones habrán de contemplar tanto el apoyo para los candidatos a esos posgrados, como la posible participación de algunos profesores como asesores o tutores regionales. Otro aspecto que será necesario estipular también es el concerniente a los medios de transmisión/recepción a utilizar y la actualización de los candidatos en el uso de esos medios.

En la información proporcionada por los profesores de la MLA destaca su compromiso con el programa, su vocación por la enseñanza en sus distintas manifestaciones y su preocupación por colaborar en la formación de recursos humanos. A pesar de que la mayoría de los profesores no tiene conocimientos teóricos sobre educación a distancia, el hecho de que dos terceras partes hayan participado de

una u otra manera en programas a distancia los ha sensibilizado ante esa posibilidad e incluso les permite 'intuir' las ventajas que ofrece la educación a distancia para el caso del posgrado. Además, será muy importante aprovechar la experiencia de las profesoras que participan actualmente en el programa de autoaprendizaje en la Mediateca del CELE para la actualización de los demás profesores de los posgrados.

En cuanto al uso de medios como Internet, la audio y la videoconferencia interactiva, los profesores apoyan su utilización, si bien de sus respuestas se desprende que su grado de familiaridad con los mismos es distinto. Esta situación es comprensible pues hasta ahora la mayoría de ellos no ha tenido necesidad u oportunidad de conducir una audio o una videoconferencia o de dirigir un foro de discusión por Internet.

Como pudo apreciarse en distintos apartados de este capítulo, tanto la política institucional, como los recursos humanos y materiales son altamente favorables para los posgrados a distancia que se propone crear. La preferencia de tres cuartas partes de los profesores por actividades académicas como la asesoría facilita también el ofrecimiento de los posgrados. En cambio, como sólo la quinta parte de ellos se interesan en elaborar materiales, será fundamental crear un departamento multidisciplinario de diseño educativo que se aboque a esas tareas y apoye a los profesores que sí manifestaron interés, pues será necesario producir distintos tipos de materiales según los medios a utilizar.

Si bien varios de los profesores con mayor experiencia coincidieron en apoyar el proyecto pero sin comprometerse a participar en él, ellos mismos sugirieron una posible solución al mencionar que los nuevos profesores de la Maestría, egresados de la misma, serían los encargados de llevarlo a cabo. Ese hecho confirma la madurez alcanzada por el programa presencial.

Otra de las tareas que tendrán gran importancia es la investigación, en la cual la tercera parte de los profesores manifestaron interés. Si esos profesores a su vez interesan a los estudiantes de la maestría en participar en proyectos de lingüística aplicada sobre educación a distancia, habrá un rico caudal de información sobre los cursos y programas piloto, lo cual redundará en una mejor eficiencia y calidad de los posgrados a distancia.

Otra de las tareas que tendrán gran importancia es la investigación, en la cual la tercera parte de los profesores manifestaron interés. Si esos profesores a su vez interesan a los estudiantes de la maestría en participar en proyectos de lingüística aplicada sobre educación a distancia, habrá un rico caudal de información sobre los cursos y programas piloto, lo cual redundará en una mejor eficiencia y calidad de los posgrados a distancia.

## 5 DISCUSION

En los capítulos anteriores se presentaron, por separado, los resultados de la investigación teórica y empírica realizada, cuyos objetivos y preguntas de investigación a su vez fueron presentados en el **Capítulo 1**. Las respuestas de la parte teórica respecto al concepto, los participantes y a la comunicación educativa a distancia fueron abordadas en el **Capítulo 3**. De esa parte de la investigación destacan las diferencias encontradas en los papeles del aprendiente y del asesor/tutor en un posgrado presencial y en programas a distancia, así como en la comunicación entre los participantes que requiere de la utilización de distintos medios de transmisión/recepción.

Las preguntas de la parte empírica relativas al contexto educativo de la Educación Superior en México fueron tratadas en el **Capítulo 4**. Del estudio de las condiciones de las universidades públicas se deriva la posibilidad de aprovechamiento de algunos de sus recursos humanos y materiales. En el **Capítulo 5** se hizo referencia a las condiciones de la UNAM en general como por ejemplo, el desarrollo alcanzado por el SUA, actual CUAED y, la DGSCA, y en particular las condiciones del CELE para ofrecer posgrados a distancia, especialmente las relativas a la infraestructura con la que ya se cuenta y a la participación de los profesores de la MLA, así como de algunos de sus egresados.

En este capítulo, inicio con un resumen de los hechos que confirman la factibilidad de la propuesta de creación de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada. A continuación hago algunas consideraciones, derivadas de los resultados, que permiten conectar las bases teóricas a las empíricas.

En primer lugar, discuto los diferentes aspectos identificados como de especial interés para la planeación y el diseño educativo de programas a distancia, en especial para los programas objeto de esta tesis, como la concepción de la educación a distancia, el papel del

aprendiente y del tutor. Enseguida, señalo otros aspectos a considerar para el desarrollo de un modelo didáctico para la comunicación educativa en esos posgrados que fundamentan la propuesta de creación de los posgrados a distancia en una fase piloto. Por último, presento algunas reflexiones sobre la estrategia metodológica que se siguió para los distintos asuntos a investigar, así como las limitaciones de la investigación realizada.

### **5.1 Factibilidad de la propuesta de creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia**

En el plano nacional, los datos obtenidos confirman que las condiciones para la creación de posgrados a distancia son adecuadas puesto que la política educativa es favorable y los recursos humanos y tecnológicos en las instituciones de educación superior son suficientes, como se desprende de lo siguiente:

En reportajes sobre las instituciones de educación superior, entre ellas la UNAM, fue posible corroborar que la política institucional favorece la creación de posgrados a distancia debido a la necesidad de optimar la enseñanza en general mediante la formación de sus profesores y con el apoyo de los recursos que ofrecen las telecomunicaciones. Por lo tanto, los programas destinados a formar profesionales especializados en lingüística aplicada, que a su vez puedan formar a los profesores de lenguas que esas instituciones requieren con urgencia, no solamente les resultan viables sino necesarios pues abren la posibilidad de que en esas instituciones se desarrolle con mayor vigor la producción de cursos, materiales, instrumentos de evaluación, así como la investigación sobre la enseñanza de lenguas.

La evidencia más clara de que la política institucional es favorable fue el hecho de que 46% de las universidades estatales de la encuesta, con el apoyo de la SEP, han hecho posible la participación de 139 de sus profesores en programas semipresenciales ofrecidos por universidades extranjeras. Otro hecho de interés que confirma la oportunidad de la creación de posgrados a distancia es la disponibilidad en las universidades estatales de equipos de

cómputo con acceso a redes telemáticas, de salas de videoconferencia y de antena parabólica. Esos recursos facilitarán la entrega de materiales así como la comunicación entre los participantes, además de los 48 Telecampus de la UNAM que ya se encuentran en funcionamiento para sus programas de educación continua. Por lo tanto, muchas instituciones estarán interesadas en dar apoyo a sus profesores si el CELE-UNAM puede ofrecerles posgrados con programas de alta calidad, accesibles para profesores de varias lenguas y con la garantía de una certificación reconocida nacional e internacionalmente. Sin embargo, es preciso señalar en la UNAM la incorporación de recursos como la transmisión satelital y por fibra óptica para teleconferencias es bastante reciente. Por lo tanto, ni el Estatuto del SUA (1988) ni el Reglamento General de Estudios de Posgrado (1995) contienen cláusulas específicas para posgrados a distancia.

Por otra parte, los datos obtenidos permiten afirmar que los recursos humanos con los que se cuenta en las instituciones de educación superior son suficientes para desempeñar las funciones de los distintos participantes en programas a distancia y que fueron mencionadas en el capítulo 3: aprendientes - candidatos con licenciatura o posgrado en el área -, asesores, tutores, diseñadores de materiales.

Existe un número considerable de futuros aprendientes, en este caso candidatos a posgrado, pues en las universidades estatales, además de los egresados de licenciaturas afines como Psicología, Pedagogía, Educación Superior, de las que tradicionalmente han provenido los candidatos a la MLA, en 1993 había 314 egresados y 188 titulados de los 30 programas de licenciatura existentes. En 1995 se reportaron 735 egresados y 295 titulados en 68 programas del área, 22 de los cuales son de tan reciente creación que aún no han tenido egresados. Tan sólo de Docencia en Idiomas hubo 68 titulados. Además, la cuarta parte de los profesores de lenguas de las universidades estatales participantes en el estudio son titulados (190) y otra quinta parte de ellos podrían obtener su título en un lapso breve(140). Más de 150 terminaron en 1996 programas de licenciatura o posgrado ofrecidos por universidades extranjeras, otros 83 profesores están por terminar estudios semejantes.

También fue importante corroborar el éxito alcanzado por algunos de ellos en estudios de posgrado semipresenciales ofrecidos por universidades extranjeras y eso es un indicador más de la factibilidad de que el CELE ofrezca posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada pues a las instituciones les resultaría menos costosa la formación de su planta docente. Los candidatos para el doctorado, tan sólo de las 28 instituciones participantes en la encuesta podrían ser los 29 profesores que tienen maestría, aun cuando la han obtenido en distintas áreas del conocimiento. Por lo tanto, gracias a la encuesta es posible contar con un panorama muy claro de la distribución de los recursos humanos en las universidades estatales, además de que se confirmó el interés de los directivos y de los profesores de esos centros por la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia.

El contacto que el 70% de los profesores de la MLA ha tenido con la educación a distancia, apunta también la propuesta de creación de esos posgrados.

Para fungir como asesores, o tutores como se menciona en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, se cuenta al menos con 14 profesores de la MLA que en la entrevista expresaron su interés en dar asesoría a distancia.

En el caso de que se optara por un modelo que requiriera la participación de tutores regionales, podrían fungir como tales, los profesores de las universidades estatales que ya cuentan con un posgrado, 6 doctores y 29 maestros, podrían contratarse de manera individual o mediante acuerdos de colaboración interinstitucional, lo cual reforzaría los programas al aprovechar los recursos humanos existentes en instituciones estatales como la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad de Guanajuato o la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Una forma de pilotear la modalidad a distancia sería precisamente impartir un módulo sobre educación a distancia y las funciones del tutor regional dirigido a esos profesores, mediante el uso de los distintos medios: correo, correo electrónico y audio o videoconferencias. De esa manera los profesores se familiarizarían con esos medios.

En cuanto al diseño de materiales, solamente 19% de los profesores que actualmente imparten la MLA manifestaron su interés en participar en el diseño de los materiales de su curso al señalarlo como primera opción, otro 19% de ellos expresó su disposición para esa actividad como una segunda opción. El resto de los profesores señaló que el diseño de materiales, sólo se refirieron a los impresos, consume mucho tiempo y dado que sus proyectos de investigación se ubican en áreas de la lingüística aplicada muy alejadas de la educación a distancia, les sería muy difícil dedicarse a esa labor. Por otra parte, la gran experiencia que la mayoría de esos profesores tienen en el diseño tanto de cursos, de materiales como de instrumentos de evaluación para cursos de lenguas, formación de profesores y la MLA, hace altamente viable que puedan producir materiales idóneos para la modalidad a distancia. Además, como en el CELE ya se ha utilizado con buen éxito el enfoque de equipo para la producción de materiales y libros de texto, sólo es cuestión de aprovechar esa experiencia. Sin embargo, por las características y diversidad de los materiales y medios de entrega y transmisión de esos materiales, será necesario conformar un nuevo equipo - diseñador gráfico, dibujante, licenciado en comunicación, ingeniero en computación - que apoye a los profesores de la MLA y del doctorado, quienes podrían participar como expertos en contenido.

Otro grupo muy importante de recursos humanos es el formado por los nuevos profesores de la MLA y los egresados que al obtener el grado se incorporen. (La generación que terminó en 1997 tuvo 25 egresados, siete del CELE. Actualmente hay 27 estudiantes inscritos, diez son del CELE). La incorporación de esos nuevos elementos al profesorado de la MLA permitiría apoyar las labores de diseño de materiales, así como la planeación de audio y videoconferencias para las asesorías, y tal vez también la dirección de foros de discusión electrónicos entre los estudiantes a distancia. Sin embargo, será preciso determinar el número de horas disponibles para esas labores y la canalización de más horas de investigación para esos posgrados. Este problema académico-administrativo podrá ser

resuelto a medida que avancen los distintos programas piloto y se precisen en la práctica las necesidades de tiempo y recursos.

Otros grupo muy importante de recursos humanos que en un principio aportarían también su experiencia son los de la biblioteca, laboratorios, mediateca y sección de exámenes. Sin embargo, la necesidad de recursos bibliográficos computarizados hará necesario contratar a personal especializado. Por otra parte, para el mejor funcionamiento de los programas a distancia se requerirá crear una sección del departamento administrativo o aumentar el personal que proporciona esos servicios.

En el caso de que se optara por un modelo que requiriera de tutores regionales, podrían fungir como tales, los profesores de las universidades estatales que ya cuentan con un posgrado, 6 doctores y 29 maestros, quienes podrían contratarse de manera individual o mediante acuerdos de colaboración interinstitucional, lo cual reforzaría los programas al aprovechar los recursos humanos existentes en estados como la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Una forma de pilotar la modalidad a distancia sería precisamente impartir un módulo sobre educación a distancia y las funciones del tutor regional dirigido a esos profesores, mediante el uso de los distintos medios: correo, correo electrónico, audio y videoconferencia. De esa manera los profesores se familiarizarían también con esos medios.

En cuanto al diseño de materiales, solamente 19% de los profesores que actualmente imparte la MLA manifestaron su interés en participar en el diseño de los materiales de su curso al señalarlo como primera opción. Otro 19% de ellos expresó su disposición para esa actividad como una segunda opción. El resto de los profesores (62%) señaló que el diseño de materiales, sólo se referían a los impresos, consume mucho tiempo y, dado que sus proyectos de investigación se ubican en áreas de la lingüística aplicada muy alejadas de la educación a distancia, les sería muy difícil dedicarse a esa labor. Sin embargo, como se

espera contar con los profesores de reciente ingreso a la MLA, el número de participantes en las labores de diseño aumentaría.

La gran experiencia que la mayoría de esos profesores tiene en el diseño tanto de cursos, de materiales impresos como de instrumentos de evaluación para cursos de lenguas, formación de profesores y la MLA, hace altamente viable que puedan producir materiales idóneos para la modalidad a distancia. Además como en el CELE ya se ha utilizado con buen éxito el enfoque de equipo para la producción de materiales y libros de texto, sólo es cuestión de aprovechar esa experiencia y ampliarla hacia los demás medios (Internet, multimedia, teleconferencia), para lo cual será necesario integrar un nuevo equipo de diseño -diseñador gráfico, dibujante, licenciado en comunicación, ingeniero en computación- que apoye a los profesores del posgrado, quienes a su vez podrían participar solamente como expertos en contenido..

En cuanto a la percepción que los profesores de la MLA tienen sobre la factibilidad de la creación de posgrados a distancia, la mayoría de ellos coincide en la viabilidad de este proyecto en tanto que el CELE cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para llevarlo a cabo y por la madurez del programa ofrecido en forma presencial. Sin embargo, en las entrevistas se refleja el conflicto que existe entre su visión de las necesidades educativas del país y las limitaciones institucionales para atender la demanda nacional de especialistas. El conocimiento de esas necesidades mueve a la mayoría de los profesores a querer participar en alguno de los posgrados a distancia, sin embargo, las numerosas tareas académicas que realizan frenan su disposición inicial a participar. Por lo tanto, será necesario llegar a un consenso entre autoridades y docentes para determinar los proyectos prioritarios a los que el CELE habrá de atender. Si como lo manifestaron en las entrevistas ese consenso favorece la creación de los posgrados a distancia, los profesores serán quienes elijan la o las actividades a desarrollar dentro de los mismos: tutoría, diseño educativo (materiales y comunicación educativa) o investigación.

El análisis de las condiciones institucionales del nivel superior reitera, por un lado, la necesidad de la creación de los posgrados a distancia objeto de esta tesis y, por el otro, su alto grado de factibilidad en el orden siguiente: doctorado, MLA y especialización.

Los profesores de la MLA con mayor experiencia y visión sobre el desarrollo del área de la Lingüística Aplicada en México coincidieron en que el Doctorado es el programa más factible de ser conducido a distancia debido al número reducido de candidatos y porque los doctorandos ya son estudiantes independientes que realizan investigación por su cuenta y sólo tienen que recibir tutorías periódicamente conforme avanzan en su investigación. Comparto esa apreciación pues, a diferencia del doctorado para el que tal vez no habría tanta necesidad de preparar materiales, para ofrecer la MLA a distancia será necesario elaborar materiales para al menos 16 cursos, programar audio o videoconferencias e incluso seminarios presenciales para un número mayor de candidatos, así como formar a los candidatos para su aprendizaje independiente e instruir a los profesores de la MLA en el uso de otros recursos tecnológicos. Sin embargo, como el posgrado en la UNAM está cada vez más orientado hacia la investigación, en un futuro será posible ofrecer esos cursos a distancia como un menú de opciones del cual cada estudiante pueda seleccionar, junto con su tutor, los cursos más convenientes para su proyecto de investigación, ya sea de maestría, especialización o doctorado.

Por último, el programa de posgrado que la mayoría de los profesores consideró como menos factible, aunque más necesario, fue el de especialización pues destacaron la importancia de la observación y práctica de clase y la dificultad de realizarlas a distancia. Coincidió también en esa apreciación, aun cuando hay experiencias exitosas como la que describen Howard y McGrath (1995) y Barnard (1995) las cuales será conveniente discutir en alguno de los seminarios de actualización para los profesores. Además, podría contarse con tutores regionales que se ocuparan de la observación y práctica de clase.

Por otra parte, pocos profesores consideraron viable la realización de los posgrados en el área de las ciencias del lenguaje puesto que la experiencia del CELE ha sido en lingüística aplicada y sus expertos están involucrados en proyectos relacionados con ella. Si se quisiera abarcar el área más amplia de las Ciencias del Lenguaje, se tendría que recurrir a expertos de otras instituciones, que si bien podría ser una medida muy saludable, podría también ocasionar algún problema académico-administrativo, por ejemplo, al no poder ofrecer la bibliografía necesaria pues el acervo de la biblioteca del CELE es en el de la lingüística aplicada. La cautela que los profesores manifiestan se explica porque sería mucho más complejo y por lo tanto habría más riesgos en intentar incursionar en una modalidad a distancia y a la vez en un programa distinto. Además, en el Cuadro 7 del **Capítulo 4** se presentó un cuadro comparativo de tres programas de maestría ofrecidos en modalidades distintas por instituciones privadas. Como en ese capítulo se presentó también el programa de la MLA, fue posible constatar que la carga académica de los programas presenciales es mucho mayor que la de los programas semipresenciales o a distancia que están ofreciendo algunas universidades inglesas. Esta diferencia en los contenidos lleva a preguntarse si esas maestrías serán consideradas como equivalentes a las presenciales, lo cual dejaría en desventaja a las últimas pues para los candidatos sería más atractivo hacer un posgrado en menos tiempo. Por otra parte tal vez sería conveniente reducir la carga académica de los programas presenciales que desde hace muchos años ha sido más pesada que la de muchos posgrados ofrecidos en el extranjero para estar en posibilidad de competir con la oferta educativa del exterior.

En el caso de la UNAM, los programas de universidad abierta se ofrecen básicamente a los estudiantes que prefieren esa modalidad pero que se encuentran en el D.F. y son abiertos en el sentido de que hay bastante flexibilidad para cursar las materias y presentar los exámenes correspondientes. Los programas tienen los mismos contenidos que los presenciales conforme a lo estipulado en el Estatuto del SUA. En cambio, para la Educación a Distancia se enfoca el uso de los recursos tecnológicos con los que la UNAM ha fortalecido su infraestructura para ofrecer diversos programas. Sin embargo, todavía falta precisar políticas

más específicas para su utilización en programas formales como es el caso del posgrado, por ejemplo en cuanto a requisitos de admisión y de egreso, costo, acreditación, entre otros.

La investigación realizada permite plantear posibles soluciones para algunos de los problemas mencionados, mismas que se discuten en el siguiente apartado.

## **5.2 Aspectos a considerar para la planeación y el diseño educativos en programas a distancia**

A continuación discuto algunos aspectos a considerar: definición operativa de la educación a distancia, papel del aprendiente y del tutor, así como las tecnologías y técnicas a utilizar en la comunicación educativa.

### **Concepción de la Educación a Distancia**

Si bien concuerdo con Moore (1994) en que no hacen falta más definiciones de la educación a distancia, para esta tesis era necesario integrar una definición operativa en la que confluyeran los supuestos teóricos más relevantes. La revisión de la literatura internacional (Moore 1993, Sewart et al 1984, Perraton 1991, Paul y Brindley 1992, García 1994, 96, Brocket 1993, Chacón 1992, entre otros) así como la información encontrada en publicaciones mexicanas como las de Herrero y Barrón, 1994, Gayol, 1995 y Pontes 1996, me llevaron a proponer en el capítulo 3 una definición operativa de la educación a distancia, la cual será sometida a discusión durante la fase piloto de los cursos y programas que se propone crear y abarca un conjunto de elementos señalados por los distintos autores

analizados entre los que destacan el papel del aprendiente y del tutor, así como el uso de la tecnología para la comunicación educativa a distancia.

### **Papel del aprendiente y del tutor en posgrados a distancia**

En la literatura revisada y por tanto en los posgrados a distancia que se planea crear se concibe al aprendiente como un sujeto que busca activamente su propia formación mediante el aprovechamiento máximo de los recursos que el posgrado le ofrece. Este aprendiente está altamente motivado, generalmente tiene experiencia en la enseñanza de una lengua y está dispuesto a recibir adiestramiento en el uso de redes telemáticas, pues sabe que de esa manera estará en posibilidad de comunicarse no sólo con los tutores y expertos, sino con otros aprendientes. Probablemente podría pensarse que esta es una visión muy idealizada del candidato, sin embargo, un buen número de los profesores de lenguas en las instituciones de educación superior ya ha participado con éxito en posgrados ofrecidos en forma semipresencial, por lo que se asume que si las condiciones institucionales le son favorables, su deseo de superación académica, aunado a su necesidad de un mejor status laboral, serán un motor suficientemente fuerte para que participe en alguno de los cursos piloto que se propone crear y posteriormente en los posgrados a distancia.

Debido a la naturaleza de los estudios de posgrado, en su mayoría los profesores dan por un hecho la madurez de los estudiantes para lograr un aprendizaje independiente, sin embargo, varios de los profesores consideran que las diferencias individuales son las que determinan el grado de dependencia de los estudiantes de la guía del profesor, y otros más consideran imprescindible esa guía, lo cual parece tener que ver con su 'estilo de enseñanza'. Ante esta situación, será necesario realizar seminarios sobre los postulados básicos de la educación a distancia y los papeles del aprendiente y del asesor/tutor en estos programas, para los cuales podrá utilizarse el capítulo 3 y la bibliografía de esta tesis.

Entonces, para los posgrados a distancia que se propone crear si bien se espera que los aprendientes se adiestren gradualmente en el aprendizaje independiente para lograr su autoformación, también se toman en cuenta sus diferencias individuales por lo que se prevé la participación de tutores regionales a los que puedan recurrir los estudiantes que así lo requieran.

Otro de los aspectos de más interés para la propuesta fue la identificación de las formas de enseñanza preferidas por los profesores de la MLA (modalidad y régimen de trabajo). Los profesores de la MLA hacen uso de una variedad de formas de enseñanza/aprendizaje para el logro de los objetivos de sus cursos con una clara tendencia a propiciar la participación activa del estudiante. Las reflexiones de los profesores sobre la efectividad de esas formas de enseñanza aportan información útil para el diseño educativo, en la medida que habrán de plantearse actividades que promuevan esa participación superando la posible limitación de las distancias espacial, temporal y transaccional, pero sobre todo con una orientación más clara hacia el aprendizaje independiente.

En realidad, tampoco se ha estudiado la distancia transaccional y sería otro aspecto de mucho interés pues seguramente incide en el aprendizaje de los estudiantes el acercamiento psicológico que se establezca con el profesor. En esa parte de la entrevista los profesores dejaron entrever la variabilidad de su propia concepción de la enseñanza y del aprendizaje, su papel en el proceso y su estilo de enseñanza, aspectos que será importante seguir estudiando. Sin embargo, puede decirse que la mayoría de los profesores de la MLA y tal vez del posgrado en general, no perciben al estudiante como independiente, puesto que desde un inicio se prevé la presencia de un tutor que lo oriente durante sus estudios y la necesidad de asesorías constantes. Por eso es tan importante hacer el seguimiento de los estudiantes para determinar los factores que determinan su mayor o menor necesidad de asesoría.

### **Técnicas y tecnologías a utilizar para la comunicación educativa a distancia**

En este trabajo la comunicación educativa se refiere a la relación que se establece entre los distintos participantes: diseñadores de materiales, tutores, aprendientes y expertos mediante la utilización de distintos medios. Uno de los aspectos de las bases teóricas que se utilizó para la propuesta fue el relacionado con la selección de medios, pues al analizar los cuatro factores que se mencionan en ese apartado se llegó a la conclusión de utilizar distintos tipos de materiales (impresos, páginas Web, cassettes, videos) y medios de transmisión (correo, teléfono, redes computarizadas y audio y videoconferencias) conforme al tipo de curso y los recursos disponibles en el CELE y las posibles sedes.

Esto se debe en parte a que la política educativa también ha favorecido el empleo de telecomunicaciones para la formación de sus cuadros docentes a distancia, pues a paso acelerado adquieren el equipo necesario para el uso de las redes telemáticas e imparten cursos de actualización a sus profesores en cómputo y sobre el uso de Internet, por lo que se propone dar un curso propedéutico cuyo contenido podría ser una introducción a la lingüística aplicada y las características de la educación a distancia, pero que sirviera también para que los candidatos a esos posgrados se ejercitaran en el uso de esos medios.

En la investigación realizada (1995-1997) pudo constatarse que el 71% de las instituciones cuentan con computadoras con conexión a Internet, 14% han instalado salas de videoconferencias y 53% antenas parabólicas, por lo que su utilización es posible. Para esta fecha ya muchas más instituciones habrán obtenido el equipo necesario y en las que no dispongan del mismo podrá utilizarse otro medio más económico como es el caso de la audioconferencia, además del correo.

Como esos recursos facilitan la tutoría a distancia será importante ofrecer a los profesores de la MLA y el Doctorado actualización en su uso. Dado que la UNAM, a través del programa de cómputo para la docencia, capacita al personal técnico y académico para el uso

de la videoconferencia, sólo será necesario hacer los trámites correspondientes para que tanto los profesores de la MLA como algunos maestros o doctores de las universidades estatales que sean invitados a fungir como tutores regionales, reciban esa capacitación. Además, podrán seguirse programas como los de los cursos ofrecidos por Heydenrych (1996) de la Universidad de SudAfrica y de Hernández (1997) de la DGSCA en México, con quienes será posible establecer contacto vía Internet el primero y personalmente la segunda.

Un proyecto de investigación sobre el uso de la videoconferencia será muy útil para los programas a distancia en México, pues en la literatura consultada no se encontró referencia a algún estudio al respecto.

En las entrevistas fue posible constatar que una de las formas de enseñanza más utilizadas por los profesores de la MLA es la discusión de lecturas, pues ellos consideran que es una de las mejores formas para el aprendizaje de los contenidos. Una manera de lograr que los estudiantes a distancia puedan llevar a cabo esa discusión es mediante el uso de boletines o pizarrones electrónicos y foros de discusión via Internet, para lo cual será necesario ofrecer a los profesores un taller para familiarizarlos con su uso, que es otro de los servicios que ofrece la DGSCA, y poder utilizar esos medios de transmisión en los cursos y fases piloto de los programas. La capacitación de los aprendientes podría ofrecerse en las universidades estatales pues DGSCA también la ofrece a distancia, de tal manera que los aprendientes dispongan de esos medios de comunicación.

Además, los profesores del posgrado después de haber participado en los talleres para el uso de la audio y la videoconferencia, así como en el de dirección de foros de discusión por Internet, podrán probar la eficacia de esos medios para las tutorías a distancia, por lo que será necesario hacer el trámite correspondiente con el fin de que los asistentes al curso propedéutico y los futuros tutores regionales puedan comunicarse entre sí y con los profesores del posgrado. De nueva cuenta se incursiona en el terreno del diseño educativo.

La investigación que sea posible realizar al respecto será trascendental para la creación y el seguimiento de los posgrados propuestos.

La eficacia del uso de medios como el correo electrónico y los foros electrónicos de discusión ha sido corroborada por Paulsen 1995, Singletary y Anderson 1995, Schwartz 1995, Heller y Kearsley (1995). Sin embargo, faltan datos de su utilización en programas desarrollados en México, por lo tanto si se planea y realiza un seguimiento riguroso de su utilización en los posgrados piloto que ofrezca el CELE, seguramente será una contribución importante para esos programas, el diseño educativo y para la educación a distancia en México. Una vez probada la efectividad de esos medios, e identificados y resueltos los problemas derivados de su uso, será posible utilizarlos en los posgrados a distancia que se propone crear.

### **5.3 Consideraciones sobre la estrategia metodológica**

La estrategia metodológica seguida para esta investigación resultó ser apropiada en tanto que sus tres partes -búsqueda de información, encuesta a directivos de centros de lenguas y entrevista a los profesores de la MLA- permitieron alcanzar los objetivos y obtener los distintos tipos de información que se requerían. Si bien cada parte planteó problemas diferentes para su realización, la experiencia que aportó a la investigadora fue muy valiosa. Los datos obtenidos dan suficiente sustento teórico y empírico a la creación de programas de posgrado a distancia en el siguiente orden: doctorado, MLA y especialización en lingüística aplicada con sede en el CELE. Además, el cúmulo de información obtenida confirma la importancia de realizar este tipo de investigación para la planeación y el diseño de programas educativos así como para su evaluación y seguimiento.

La búsqueda de información en las diferentes bibliotecas, sobre todo en la Biblioteca del SUA-UNAM, fue muy fructífera pues pude localizar numerosos libros y revistas

especializados. Otra de las fuentes de información que me resultó novedosa fue mi participación en la lista de discusión DEOS-L, la cual me dio la oportunidad de estar al tanto de las preocupaciones e intereses de los profesores que ya han producido y están asesorando cursos a distancia, problemáticas de las que no estaba muy consciente y que ha sido posible prever en el proceso de planeación de esos posgrados. Asimismo, me dio la oportunidad de establecer contacto con expertos en educación a distancia reconocidos internacionalmente como Farhad Saba, quien manifestó gran interés en la investigación, y el Dr. Heindrich de la UNISA quien compartió su experiencia en la actualización de sus profesores para el uso de la videoconferencia.

La búsqueda de programas a distancia que realicé en la WWW ofreció un panorama de la variedad de programas a distancia que ofrecen las universidades de Estados Unidos y de algunos otros países, así como del uso que hacen de esa red para ofrecerlos. Sin embargo, no fue tan productiva como esperaba pues encontré muy pocos de lingüística aplicada o áreas relacionadas a la enseñanza de lenguas. Si bien en Estados Unidos existen muchos relacionados a la enseñanza de inglés como segunda lengua.

Por otro lado, algunos de los egresados de otros programas semipresenciales que fueron entrevistados informalmente manifestaron no haber utilizado recursos tecnológicos, sino solamente material impreso y asesorías presenciales. Este dato revela lo novedoso que todavía resultan algunos medios como Internet o la teleconferencia. No obstante, para cuando los posgrados a distancia que ofrezca el CELE se pongan en operación, el uso de esos medios se habrá ya sistematizado, por lo que será más fácil su utilización. De hecho, así ha ocurrido en las instituciones que cuentan con Telecampus de la UNAM.

En cuanto a la segunda parte de la investigación, la posibilidad que dio la encuesta de obtener un primer esbozo del perfil profesional del profesor de lenguas en las universidades estatales permitirá más adelante medir el posible impacto de los posgrados a distancia que se propone crear. Si bien los candidatos a esos posgrados podrían aún no estar enseñando en

esas instituciones sino provenir de las licenciaturas del área o incluso de licenciaturas distintas a las del área, los datos obtenidos constituyen un buen punto de partida para estudios posteriores.

A través de la apreciación de los 28 directivos de los centros de lenguas participantes se estudiaron de manera global algunas de las variables de insumo mencionadas por Calvert (1986. Ver Capítulo 2): el contexto educativo, necesidades, motivación y ambiente de estudio de los posibles candidatos a los posgrados, en este caso solamente los profesores de esos centros.

A la vez, la participación de los directivos refuerza el vínculo con esas instituciones y confirma nuevamente la madurez profesional alcanzada en un área tan joven como la nuestra, la MLA se creó en 1980 y los centros de lenguas tienen un promedio de 15 años de existencia (Gilbón y Gómez, 1994).

Si bien la encuesta consumió mucho tiempo, puesto que tuvo que ser enviada varias veces, lográndose la participación del 76% de la población meta, fue realmente importante realizarla puesto que en la bibliografía de los estudios sobre la educación abierta y a distancia realizados en México no se encontró información de esta índole.

Los datos obtenidos confirman la validez de la sugerencia de autores como Calvert (1986) y García (1993) en cuanto a la necesidad de estudiar el contexto educativo, en primera instancia para una innovación educativa como la que propongo y posteriormente para la evaluación y seguimiento de la misma. En este sentido, es palpable la necesidad de realizar más investigación sobre el contexto educativo mexicano.

Por último, la técnica de la entrevista estructurada resultó adecuada para identificar diferencias y similitudes importantes en cuanto a la percepción que los profesores de la MLA tienen respecto al estudiante mexicano, la misión de la institución, sus funciones como

asesores/tutores y formas de enseñanza/aprendizaje más efectivas, todo esto a la luz de su percepción de la factibilidad de la creación de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada.

En general, los profesores de la MLA tienen amplia experiencia en impartirla y convicción de la necesidad de formar cuadros de especialistas en esta área, pues ese ha sido el objetivo de la MLA desde su creación. Sin embargo, su conocimiento del contexto educativo mexicano es variable, lo cual corrobora la necesidad que había de llevar a cabo una investigación en ese sentido.

La transcripción de las entrevistas y las lecturas consecutivas de las mismas permitieron visualizar distintos aspectos de interés para la enseñanza/aprendizaje en el posgrado en general, y para la educación a distancia en particular, los cuales será muy importante retomar para estudios subsecuentes. Algunos de los aspectos en los que será necesario profundizar son los relativos a la efectividad de las diferentes formas de enseñanza que utilizan los profesores de la MLA, su 'estilo de enseñanza' y un área de investigación que apenas se vislumbra su 'estilo de asesoría/tutoría'.

La creación en el CELE de posgrados a distancia abre un campo de estudio muy amplio que repercutirá en el desarrollo de la formación de especialistas en lingüística aplicada y la investigación sobre la educación a distancia en México.

En este capítulo se señalaron varios aspectos a investigar paralelamente al diseño de los programas, dado que fue posible identificar otras variables de interés que no han sido estudiadas en otros programas a distancia ofrecidos en México, como es el caso de la disposición para el aprendizaje independiente y los 'estilos de aprendizaje' de los candidatos, o la efectividad de los distintos medios de transmisión/recepción de la comunicación educativa a distancia. Asimismo, gracias a la bibliografía consultada se obtuvieron datos precisos algunos instrumentos que podrían ser utilizados para la medición de esas variables.

### **Limitaciones de la investigación**

La búsqueda de información si bien pretendió ser exhaustiva, reveló la velocidad tan grande con la que se generan los conocimientos en la actualidad, puesto que aun cuando empleé recursos como Internet y una lista de discusión sobre educación a distancia, no fue posible consultar el cúmulo de información provista por ellos, debido a limitaciones de tiempo, diferencias en los formatos y software empleados en el extranjero, aunadas a cierta falta de pericia para manejar esos recursos. Sin embargo, la búsqueda biblio-hemerográfica realizada resultó muy positiva por lo que tanto el capítulo 3 como una selección de la bibliografía consultada podrán ser utilizados como material básico para su discusión en los seminarios que sobre educación a distancia se organicen.

La realización de la encuesta arrojó información útil que sólo así podía haberse obtenido, sin embargo, si se desea continuar con ese tipo de estudio será conveniente utilizar instrumentos como escalas tipo Likert o de diferencial semántico que permitan más precisión en las respuestas y la posibilidad de correlacionar algunas variables.

El hecho de no haber obtenido respuesta de ocho estados deja en duda su disposición para participar, si bien eso no será un obstáculo para crear los posgrados para el resto de las universidades de la República que sí participaron y manifestaron su interés en que el CELE los ofrezca. Además, como existe un número mucho mayor de instituciones de educación superior, el número de posibles candidatos para los posgrados es también mayor.

Por otra parte, la naturaleza de esta tesis requirió de la realización de entrevistas estructuradas a los profesores de la MLA y del análisis de su contenido temático. Sin embargo, para una investigación posterior será importante realizar entrevistas a profundidad que permitan un análisis de discurso en otras dimensiones.

Las tres partes del estudio, en conjunto, aportan información importante para el diseño y la planeación educativos puesto que sientan las bases de los posgrados a distancia que se propone crear, pero a la vez revelan las dificultades que el investigador enfrenta para su realización exitosa.

## 6 PROPUESTA

### 6.1 Propuesta de creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia

La investigación del contexto educativo mexicano, con relación a la enseñanza de lenguas en universidades estatales, confirma por un lado la necesidad de ofrecer posgrados en lingüística aplicada a distancia y, por el otro, que las condiciones institucionales son idóneas para atender esa necesidad. Se pretende ofrecer esos posgrados a distancia y no en el sistema de universidad abierta porque lo que se pretende es que con mecanismos y calendarios preestablecidos y mediante asesorías ofrecidas por telecomunicaciones (Internet, audio y videoconferencia), los profesores de lenguas de instituciones estatales puedan cursar esos estudios.

Como se mencionó en el Capítulo 1, esta investigación pretende ofrecer bases teóricas y empíricas para la **planeación educativa**, concebida ésta como la propuesta de una estrategia flexible, útil y eficaz, en este caso para la creación de posgrados en lingüística aplicada ofrecidos a distancia. Para que esa planeación resulte efectiva se propone que las recomendaciones ofrecidas para la creación de cursos y programas piloto sean estudiadas por el CELE -autoridades, Consejo Académico y profesores del Posgrado en Lingüística Aplicada- y las acciones propuestas se lleven a cabo con el consenso de los participantes. De esa manera se sigue un modelo de planeación estratégica, de conducción compartida, como el que propone Porter (1992:18) para aprovechar la previsible 'resistencia activa y creativa de oponentes' así como la ayuda de 'posibles aliados ganados en la concertación de objetivos mediatos e inmediatos'. Se prevé también la participación de los aprendientes y de los tutores regionales en ese proceso al evaluar los distintos componentes: programas, materiales, medios y tutorías.

**El diseño educativo** en esta tesis se concibe como un campo más amplio que el diseño de cursos y de materiales pues abarca además el diseño curricular así como el de la

comunicación educativa. A su vez, la comunicación educativa comprende las relaciones que se establecen entre los distintos participantes -diseñadores, tutores, expertos y el alumno- mediante el uso de diferentes medios de transmisión como el teléfono, fax, Internet, videoconferencia, etc. Los distintos tipos de comunicación resultantes plantean problemas específicos para el diseño educativo. En esta concepción el diseño educativo comprende un conjunto de acciones dirigidas a producir no solamente distintos tipos de materiales según el medio de transmisión a utilizar, sino también técnicas para la conducción de teleconferencias y foros electrónicos de discusión. Algunas de las características y uso pedagógico de cada uno de esos medios fueron esbozados en el capítulo 3 por lo que se considera no sólo factible sino necesaria su utilización. Un registro de las experiencias obtenidas permitirá hacer valiosas aportaciones para el modelo didáctico de los posgrados.

En cuanto a la planeación educativa, las bases teóricas y empíricas presentadas en esta tesis han permitido formular con mayor certeza y precisión los componentes de la propuesta en tres fases, ambas estrechamente vinculadas tanto con la investigación como con el diseño educativo:

**Fase 1. Actualización de profesores y diseño y realización de cursos piloto a distancia**

**Fase 2. Programas piloto de los posgrados a distancia en lingüística aplicada. Doctorado, Maestría y Especialización**

**Fase 3. Implementación**

En cuanto al diseño educativo, la propuesta contempla en primer término la adecuación de los programas de los distintos cursos, para que respondan mejor a las necesidades de la modalidad a distancia, pues si bien los objetivos y los contenidos básicamente serían los mismos, como lo establece el Estatuto del SUA (1972), habrá que modificar las actividades,

las formas de aprendizaje y la evaluación. Será necesario seguir una metodología de diseño con el fin de evitar peligrosas improvisaciones.

Para el diseño de la comunicación educativa a distancia mediante Internet (foros de discusión) y videoconferencia, será necesario conformar un equipo multidisciplinario de diseño quienes colaborarán con los profesores del posgrado. El equipo de diseño podrá consultar inicialmente las bases teóricas para la comunicación educativa (apartado 3.3) así como la bibliografía de esta tesis. Sin embargo, lo verdaderamente importante será la realización y evaluación de la comunicación por los distintos medios en el curso piloto de la Fase 1 pues permitirá someter a prueba algunos de los supuestos teóricos discutidos.

En cuanto a la comunicación educativa se plantea la utilización de los medios mencionados para evitar que el estudiante se sienta tan aislado, particularmente el uso del correo electrónico que hace posible que el aprendiente se comunique no solamente con su asesor, sino con otros compañeros e incluso con expertos.

Las bases teóricas para el diseño de los distintos materiales impresos fueron abordadas brevemente también en el capítulo 3. Sin embargo, el equipo de diseño que se conforme podrá consultar con más profundidad las recomendaciones de Willis (1993) y Race (1994) y adaptarlas a los contenidos, objetivos de los cursos y al modelo de asesoría por el que se opte, pues si va a haber tutores regionales, probablemente pueda haber más libertad en cuanto a las actividades propuestas, las instrucciones para los aprendientes y el tipo de materiales a desarrollar. Dos de los componentes más importantes serán los instrumentos para las autoevaluaciones de los estudiantes, así como los criterios para la interpretación de los exámenes de autoevaluación.

Para el diseño de otro tipo de materiales como cassettes, videos, multimedia, será imprescindible adoptar un modelo de equipo multidisciplinario pues sólo de esa manera será

posible garantizar una calidad óptima, como la que ya se ha dado a los materiales impresos producidos en el CELE.

### **Marco legal**

Los programas piloto de posgrado a distancia -Doctorado, MLA y Especialización- estarán sujetos a la normatividad existente para programas de posgrado y para programas a distancia, a saber: el Reglamento General de Estudios de Posgrado (1996) y el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM (1972). Si bien se espera que a mediano plazo se formule un nuevo estatuto que incluya tanto a la Educación a Distancia en general como el caso de posgrados a distancia en particular, pues es necesario que se hagan precisiones en cuanto a los acuerdos institucionales para el ingreso, promoción y acreditación de sus candidatos, carga académica de los asesores, entre otros.

Tanto la MLA como el Doctorado inicialmente podrían seguir el Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Técnico para cada uno de ellos, aun podría haber una orientación más clara hacia la investigación con la consiguiente descarga académica. Una posibilidad interesante sería un plan global para los posgrados que incluyera un menú amplio de opciones para que los candidatos de los distintos posgrados (Doctorado, Maestría o Especialización) pudieran elegir las más adecuadas a su proyecto de investigación. La flexibilidad de un plan como el que se plantea podría matizarse para el caso de cada posgrado conforme a la profundidad para trabajar los contenidos de cada curso y conforme a las tareas que se pidiera a los candidatos realizar.

En el caso de la Especialización se analizará la posibilidad de hacer adecuaciones a los Programas actuales de Formación de Profesores para los diferentes idiomas. Con ese fin se harían las modificaciones necesarias a los requisitos de ingreso, permanencia y egreso.

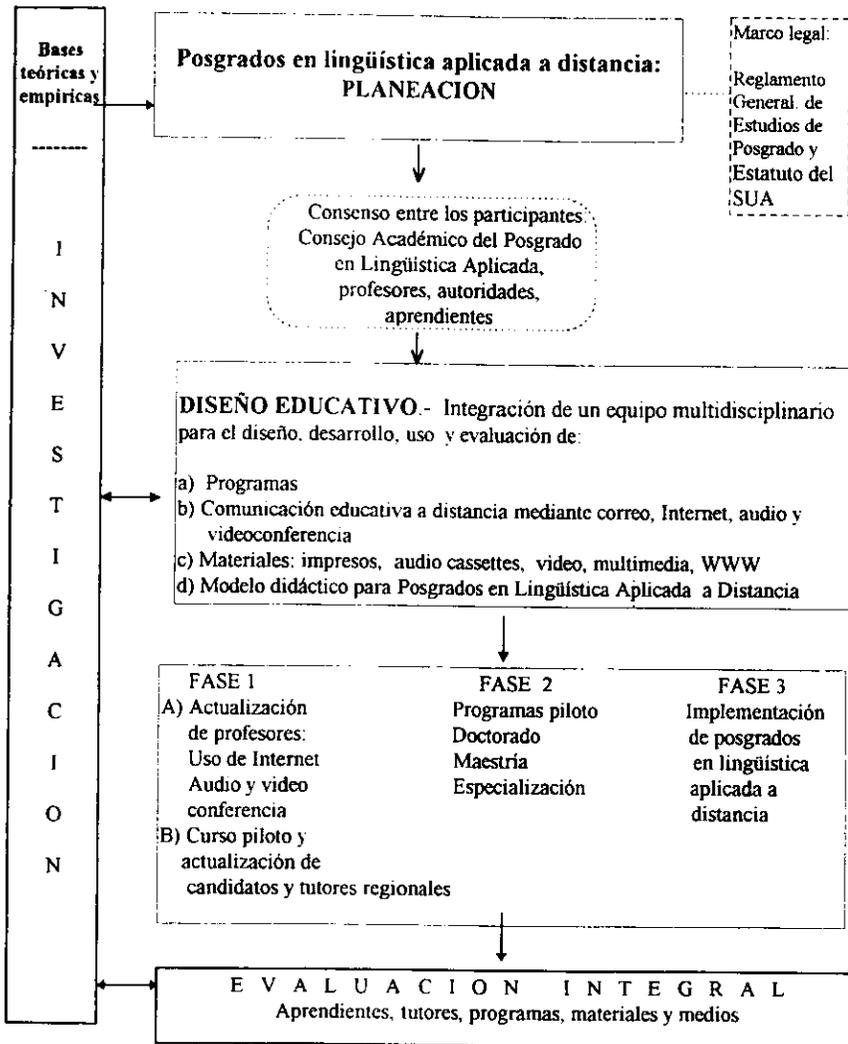
## **Evaluación e investigación**

Por último, un componente que se plantea como esencial es una línea de evaluación e investigación paralela a la planeación y diseño educativos de los programas que se propone crear, que ofrezca una retroalimentación constante del proceso. El aspecto de la evaluación se mencionó brevemente en distintas partes de los puntos 3.3.3 y 3.3.4. Básicamente, se le da preponderancia a la autoevaluación. Como parte integral del diseño de los materiales propuesto por Race (1994) se mencionan una autoevaluación y un examen de autoevaluación, el segundo para que el estudiante tenga un indicador más 'objetivo' de su aprovechamiento. También se menciona como un componente de la conducción del curso ofrecido por la UNISA para la actualización de sus profesores sobre el uso de la videoconferencia, que ejemplifica precisamente su importancia., pues de la evaluación diaria de las sesiones los conductores pudieron derivar una estrategia más efectiva para la realización de las sesiones subsecuentes.

Una evaluación constante del proceso de aprendizaje por parte del estudiante, de la efectividad de los materiales para facilitar ese aprendizaje y de la actuación del tutor/asesor es fundamental para la buena marcha de un curso o programa. Sin embargo, se propone que esos diferentes tipo y momentos de la evaluación se realicen conforme a un proyecto integral de investigación para aprovechar al máximo la información obtenida.

Una evaluación integral de un programa a distancia comprendería varios componentes. estudiantes, materiales, medios, asesor/tutor, por lo tanto será necesario diseñar instrumentos para cada componente, aplicarlos y analizarlos. La investigación que se propone permitiría un mejor aprovechamiento de los recursos y un mayor rigor en su ejecución. Para llevar a cabo una investigación tan compleja sería necesario que participaran algunos de los profesores de la maestría con sus alumnos, por ejemplo del curso de evaluación, comprensión de lectura, de diseño de experimentos o de diseño de cursos.

**Diagrama 3. Propuesta para la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia en el Centro Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM**



Los componentes anteriormente mencionados se presentan en el **Diagrama 3** en el que aparece la interrelación que existe entre ellos. En ese diagrama aparecen en primer término las bases teóricas y empíricas que aportan elementos de decisión importantes para la planeación y el diseño educativos, los cuales a su vez, después de robustecerse con el consenso de los participantes, se llevarían a cabo en tres fases y acordes a un proyecto de evaluación e investigación integral que a su vez aportara más bases a la propuesta.

### **Fase 1. Actualización de profesores y diseño y realización de cursos piloto a distancia**

La actualización de los profesores del posgrado en cuanto a los fundamentos de la educación a distancia se considera crucial con el fin de que se comprendan e interioricen las funciones del asesor/tutor como promotor del aprendizaje independiente y el papel del aprendiente en ese contexto. Por es importante se realice un curso cuyo producto sea un modelo para la tutoría a distancia en los posgrados del CELE y un curso-taller a distancia para tutores regionales de los programas, mediante el uso de telecomunicaciones que permita formar como tutores regionales a los profesores de las universidades estatales que ya cuentan con posgrado. En este sentido, existe ya en el CELE una sensibilización sobre esos asuntos pues en el transcurso de 1997 se ofreció un curso-taller sobre la asesoría en la Mediateca, la cual tiene puntos de contacto con la asesoría a distancia.

Además, también es necesario que los profesores se familiaricen con el uso de medios como la audio y la videoconferencia y la conducción de foros de discusión vía Internet. Por lo tanto será necesario impartir talleres para su uso adecuado. Dado que las entrevistas se realizaron en enero de 1997, algunos de los profesores todavía no hacían uso regular de la Internet. Sin embargo, en el transcurso del año se dieron varios cursos en la sala de cómputo, por lo que sólo falta solicitar a la DGSCA la creación de un foro de discusión

para los candidatos de las posibles sedes y el adiestramiento de los profesores para su conducción

El curso piloto que se propone realizar es el de *Introducción a la Lingüística Aplicada a Distancia* con un componente de sensibilización a la educación a distancia, específicamente en cuanto al papel del aprendiente y el tutor mediante el uso de distintos medios para la comunicación educativa a distancia. Durante la emisión de ese curso será posible estudiar las variables de contenido, material, tipo de actividad, medio de transmisión, nivel de interacción alcanzado, frecuencia y tipo de asesorías solicitadas. también será importante obtener información sobre el estilo de aprendizaje de los aprendientes y de su disposición para el aprendizaje independiente.

Los resultados obtenidos permitirán la toma de decisiones en cuanto a esos aspectos para los programas de Doctorado, Maestría y posteriormente para la Especialización.

## **Fase 2. Programas piloto: Doctorado, MLA y Especialización.**

En este apartado se propone un conjunto de acciones conducentes a la creación de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada una vez concluida la Fase 1. Las recomendaciones para cada programa se ofrecen en tres rubros: diseño educativo, administración e investigación.

A partir de los resultados de las acciones propuestas para cada programa se crearían en forma consecutiva el Doctorado, la Maestría y la Especialización, en una fase piloto, para atender a la demanda de especialistas en Lingüística Aplicada que se ocupen de las labores de diseño de cursos y materiales, formación de profesores de lenguas y la investigación en esta área.

Se propone que el Consejo Académico del Posgrado en Lingüística Aplicada considere la posibilidad de analizar esta propuesta o determine si es necesaria la conformación de un cuerpo académico-administrativo que la estudie, para que, en el caso de aprobarla y con las modificaciones pertinentes, sea sometida a las autoridades correspondientes. Una vez cubiertos esos requisitos el Consejo Académico del Posgrado determinará la forma en que se llevarán a cabo las acciones descritas en este documento.

A continuación expongo una serie de recomendaciones que se derivan de la discusión (Capítulo 5) para concretarlas y resumirlas. El estudio de las bases teóricas y empíricas propuestas en esta tesis permitirá comprender estas recomendaciones en su real dimensión. Las siguientes recomendaciones se han organizado en tres apartados: diseño educativo, administración e investigación. Se prefirió la enumeración escueta de las recomendaciones en virtud de que ya se han mencionado algunas de esas ideas en otros capítulos. Se presenta el plan de acción para los programas piloto en el orden en el que los profesores de la MLA consideraron que sería más factible: Doctorado, MLA y Especialización.

### **DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA A DISTANCIA. Programa piloto**

Como el doctorado es ya tutorial lo que se propone es dar seguimiento a las tutorías vía Internet, telefónicas o presenciales.

**Diseño educativo.** Diseño de una página Web para los programas a distancia que incluya: objetivos, características, requisitos de ingreso, orientación sobre el papel del aprendiente y del tutor, así como el manejo de recursos biblio-hemerográficos. Para ese efecto podrá solicitarse también asesoría a otras instituciones que ofrecen gratuitamente el uso de un *software* especializado para el manejo expedito de esa información.

Diseñar, desarrollar y evaluar los programas y materiales de algunos cursos como Metodología de la Investigación y Diseño de Experimentos que para este posgrado podría ser necesario utilizar.

Solicitar a la DGSCA la creación de un foro electrónico en el que puedan participar los doctorandos de las distintas instituciones así como los tutores del Doctorado.

**Administración.** Establecer acuerdos con las instituciones de las que provengan los candidatos para que se les den las facilidades necesarias: acceso a equipo de cómputo y actualización sobre su uso, adquisición de bibliografía mínima, liberación de horas o beca para cursar el doctorado.

**Investigación:** Dar seguimiento a las tutorías enfocando tanto sesiones presenciales como por Internet, audio y videoconferencia, por ejemplo la participación de los doctorandos y sus tutores en el foro electrónico con el fin de obtener información utilizable para los otros posgrados.

### **MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A DISTANCIA. Programa piloto**

**Diseño educativo (materiales y comunicación educativa a distancia)** El equipo interdisciplinario que se conforme (diseñador gráfico, ingeniero en telecomunicaciones, licenciado en comunicaciones, editor) apoyará a los profesores de la MLA en el diseño de los materiales para módulos piloto, de manera tal que puedan ser utilizados para los programas de maestría y especialización. Además, podrá apoyarlos para la realización de tutorías mediante audio o videoconferencia interactiva.

Solicitar a la DGSCA la conformación de una lista de discusión para los candidatos a los posgrados, así como de un foro electrónico que les permita el análisis de la literatura bajo estudio. Será necesario también utilizar algún tutorial para la consulta electrónica en redes.

**Administración del programa.** Establecer los acuerdos necesarios con Instituciones de Educación Superior para que sus profesores puedan cursar alguno de los posgrados o participar como tutores regionales, en el caso de que alguna institución sea sede regional, conforme al Artículo 2º. II del Estatuto del SUA. En esos acuerdos se especificará el tipo de apoyo necesario: becas, liberación de horas para cursarlos, acceso a equipo de cómputo, adquisición de bibliografía mínima, actualización en cómputo y uso de Internet.

**Investigación** Conformar un equipo de investigación que obtenga parámetros sobre los estudiantes para el posterior seguimiento de los programas, para lo cual aplique cuestionarios demográficos y tests de disposición para el autoaprendizaje y para determinar sus estilos cognoscitivos.

Estudiar la posibilidad de que en los cursos de la MLA como *Didáctica, Diseño de Cursos, Investigación de la Interacción en el salón de clases, Análisis del discurso*, entre otras, los profesores soliciten a los estudiantes el desarrollo de proyectos de investigación en lingüística aplicada sobre los programas a distancia. Para ello podrán utilizar los datos que para ese momento se hayan obtenido.

Convocar a un foro académico a los profesores de otros posgrados afines para compartir experiencias y planear acciones conjuntas. Publicar los resultados obtenidos y promover el seguimiento de los posgrados presenciales y a distancia.

Integrar los resultados de los distintos estudios para facilitar la creación de la especialización.

## **ESPECIALIZACION EN LINGUISTICA APLICADA A DISTANCIA:**

### **Programa piloto**

Con el consenso de los profesores del Curso de Formación de Profesores, hacer las adecuaciones necesarias para que el programa de ese curso pueda ser transformado en Especialización en Lingüística Aplicada a Distancia. Asimismo, después de participar en seminarios de actualización sobre la educación a distancia y el uso de recursos tecnológicos, determinar la manera de proporcionar y evaluar las partes de observación y práctica de clase, y los medios de transmisión/ recepción a utilizar.

Dado que para el momento en que se decida impartir esta especialización el CELE contará con vasta experiencia en educación a distancia, sólo se aplicarán las acciones que hubieran resultado más adecuadas para los programas de doctorado y maestría. De esa manera la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de este programa serán óptimos.

Por lo anteriormente expuesto, la propuesta sugiere un conjunto de acciones que guían el diseño, la producción, uso y evaluación de los componentes necesarios para ofrecer educación a distancia: programas, materiales, usos de medios y técnicas para la comunicación educativa. Esas acciones habrán de iniciarse con la actualización de los profesores del posgrado, así como la realización de cursos piloto que permitan el monitoreo de cada componente. Además propongo desarrollar investigación como una línea de acción paralela, que como las anteriores, se deriva de la conjunción de los principales supuestos teóricos con los datos empíricos obtenidos.

### **Fase 3. Implementación de los Posgrados en Lingüística Aplicada a Distancia**

En el caso de considerar viable esta propuesta será necesaria la creación de un departamento o área de servicio que atienda la administración de los posgrados a distancia. Asimismo será

necesaria la conformación de un equipo interdisciplinario que atienda las labores de diseño de los diferentes tipos de materiales que se requerirán.

## 6.2 Conclusiones

- La investigación realizada para esta tesis cumple con su objetivo inicial de ofrecer bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada.
- La información presentada en los diferentes capítulos demuestra la importancia de realizar investigación contextual para la planeación y el diseño educativos
- La investigación teórica realizada hizo posible identificar elementos clave para la propuesta como un concepto operativo de educación a distancia, el papel de los participantes y de la comunicación educativa a distancia. La información contenida en el capítulo 3 podrá ser utilizada en seminarios o talleres de actualización para los profesores interesados.
- La revisión de la literatura permitió también la localización de importantes fuentes de consulta para el diseño de los materiales, criterios para la selección de medios de transmisión/recepción, el mejor aprovechamiento de medios como redes telemáticas, audio y videoconferencia o la conferencia audiográfica.
- El análisis de la bibliografía consultada permitió identificar dos amplias áreas de interés para un estudio más profundo: el diseño educativo (diseño curricular, de cursos, materiales y de la comunicación educativa) y el de la comunicación educativa a distancia (aprendiente-aprendiente, asesor-aprendiente, experto-aprendiente, tutor regional-aprendiente, etc.)

- Varios asuntos de interés para investigaciones posteriores fueron señalados: la asesoría/tutoría en posgrados a distancia (frecuencia, , medios empleados), patrones de comunicación a distancia, características del aprendiente (estilo cognoscitivo, disposición para el aprendizaje independiente, etc.)
- Debido a la necesidad de utilizar recursos tecnológicos como las redes telemáticas y satelitales, la audio y la videoconferencia interactiva, se encontró que numerosos autores coinciden en recomendar un enfoque de equipo multidisciplinario para el diseño de la comunicación educativa a distancia.
- La propuesta que se hace contribuirá a la formación de especialistas en lingüística aplicada, quienes a su vez se ocuparán de tareas fundamentales para la enseñanza de lenguas en toda la República, como el diseño de cursos y materiales, la evaluación, investigación, formación de profesores.
- La propuesta de creación de posgrados en Lingüística Aplicada a distancia se considera factible por las razones siguientes:
  - Madurez del programa de la MLA
  - Conclusión del Proyecto de Doctorado en Lingüística Aplicada
  - Política institucional favorable en las universidades estatales
  - Política institucional favorable en la UNAM: desarrollo del SUA y la DGSCA
  - Infraestructura de la UNAM: 48 Telecampus, 25 salas de videoconferencias
  - Recursos humanos y materiales en el CELE: profesores de posgrado con experiencia en educación a distancia y autoaprendizaje
- Con el fin de garantizar el éxito de la propuesta, será necesario impartir seminarios/talleres presenciales para los profesores de posgrado del CELE y a distancia para los candidatos y profesores que puedan fungir como tutores regionales, sobre los

fundamentos de la Educación a Distancia. Para ellos podrán ser consultadas las bases teóricas de esta tesis así como la bibliografía.

- La diferencia más notable que se encontró en la literatura respecto a las funciones del asesor/tutor en la MLA presencial y en programas a distancia, se refiere al énfasis que en los últimos se da a promover el aprendizaje independiente. En cambio, en las entrevistas realizadas se descubrió que sólo algunos profesores lo promueven conforme a su percepción de la capacidad del estudiante mexicano, su propia concepción del proceso enseñanza/aprendizaje y su estilo de enseñanza. Esos aspectos deberán ser discutidos en los seminarios que para los profesores del posgrado se organicen con el fin de proponer un modelo de asesoría/tutoría para los posgrados a distancia.
- Entre las aportaciones de la investigación del contexto educativo nacional, pueden mencionarse las siguientes:
  1. Perfil del profesor de lenguas en universidades estatales
  2. Programas de licenciatura y posgrado en el área de lenguas en México y su población en 1995
  3. Recursos tecnológicos para programas a distancia en las universidades estatales
  4. Recursos humanos y materiales para la educación a distancia en la UNAM y en el CELE
  5. Experiencia de los profesores de lenguas de las instituciones de educación superior en estudios semipresenciales.
- La creación en la UNAM de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), adscrita a la Sria. General reafirma el compromiso de la UNAM por apoyar programas a distancia, especialmente de posgrado y que se dirijan a la formación de profesores. A la vez, el desarrollo alcanzado por la DGSCA le permite ofrecer asesoría técnica y actualización a distancia en el uso de redes telemáticas. Por lo tanto

está en posibilidad de ofrecer ambos servicios a los candidatos y posibles tutores regionales de las universidades estatales.

- El análisis de las entrevistas realizadas a los profesores de la MLA indica que la mayor parte de ellos consideran muy factible la creación de los posgrados, en el orden siguiente: doctorado, MLA y especialización.
- Las preferencias de los profesores de la MLA y las actividades académicas propias de un posgrado a distancia indican su gran disposición para la asesoría (84%). En cambio, sólo una tercera parte de ellos optó por el diseño de materiales, y sólo se refirieron a los impresos, lo cual confirma la necesidad de adoptar un enfoque de equipo multidisciplinario que se ocupe de auxiliar a los profesores en esa tarea.
- Otra tercera parte de los profesores de la MLA manifiestan su interés por participar en la investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en la modalidad a distancia, lo cual hace factible la recomendación que se hace en la propuesta de desarrollar una línea de investigación paralela al desarrollo de los programas que garantice su seguimiento riguroso. La investigación que se genere, reforzada por proyectos de los alumnos de la MLA presencial en las materias de diseño de cursos, evaluación, diseño de experimentos, análisis de la interacción, análisis del discurso, entre otras, redundará en la optimización de los programas y en el desarrollo de la investigación en la educación a distancia en México.
- Los recursos humanos de la MLA se verán reforzados a medida que se incorporen a la misma los profesores del CELE que han terminado los cursos, su tesis y están por presentar su examen de grado. Esos profesores podrán apoyar los posgrados a distancia en las labores de diseño de materiales, asesorías e investigación, bajo la dirección de los profesores más experimentados de la MLA.

- La actualización de los profesores del posgrado en cuanto a los fundamentos de la educación a distancia se considera un aspecto clave. Además, será necesario ofrecerles talleres sobre el uso de redes telemáticas para la conducción de foros y listas de discusión y aspectos pedagógicos para el uso de teleconferencias (audioconferencia, conferencia audiográfica y videoconferencia interactiva).
- El modelo de asesoría que se propone contempla la participación de asesores por curso a distancia mediante teléfono, correo electrónico y teleconferencia, la posibilidad de tutores regionales para dar orientación presencial, así como la consulta a otros aprendientes y expertos mediante foros de discusión y correo electrónico.
- La estructura organizativa que la mayoría de los profesores consideró más adecuada es: un departamento del CELE, que podría ser la Coordinación del Posgrado, que administre el programa y coordine el diseño educativo y la investigación. Se solicitaría la colaboración de otras dependencias de la UNAM, como DGSCA y CUAED, para el mejor aprovechamiento de los recursos. Además, se podrán firmar acuerdos interinstitucionales con universidades estatales como la UNISON, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, entre otros.
- Conforme a un modelo de planeación estratégica, se recomienda someter a discusión la propuesta con los profesores del posgrado y de esa manera enriquecerla previamente a su operación..

## **Reflexión final**

La identificación de una necesidad, por importante o urgente que ésta sea, no siempre conduce a la acción, pues generalmente las soluciones escapan a la voluntad de quien identifica esa necesidad en una primera instancia. La solución a una necesidad educativa de un país como México resulta una tarea demasiado ambiciosa, sin embargo, decidí emprender esta investigación y hacer propuestas en un nivel micro, institucional, pero que a su vez pueden tener repercusión nacional e incluso internacional, si esos posgrados a distancia llegaran a ofrecerse a otros países.

Tres años fueron necesarios para concretar la propuesta que hago en esta tesis, demasiados e infructuosos si no llegan a concretarse los posgrados. Muy pocos e invaluable, si efectivamente sirven para fundamentar la realización exitosa de esos programas.

La investigación teórica consumió tanto tiempo por la amplitud del área estudiada. Desde luego podrá argumentarse que debí haber restringido el foco de la tesis a un punto más específico; sin embargo, mi 'estilo de aprendizaje' requiere que primero indague en distintas áreas pues como es frecuente existen numerosas ligas entre áreas aparentemente desconectadas. Además, como todo investigador 'novato' a medida que avanzaba descubría que más me faltaba por aprender y reaprender contenidos que creía conocer como planeación, diseño curricular, metodología de la investigación, análisis del discurso, política educativa.

La investigación empírica también consumió mucho tiempo, pero lo más difícil fue reflexionar e intentar interpretar la información que después de tanto trabajo había obtenido. Varias razones cruzaron por mi mente para explicar esa dificultad para la reflexión: deficiencias en mi formación académica, los años que pasaron desde que terminé la maestría, la complejidad del problema que pretendía resolver, exceso de información, el diseño de los instrumentos. Ninguna de ellas me parecía convincente. Generalmente, el nivel de exigencia

para mi propio trabajo es muy alto y probablemente por la suma de todas las razones anteriores, la insistencia de mi asesora siempre giraba en torno a la necesidad de una mayor reflexión. Gracias a esa gentil pero tenaz insistencia, solamente después de leer y releer cada apartado y de rehacerlos una y otra vez, es que fueron surgiendo lentamente, pero cada vez en una forma más clara los componentes de la propuesta.

Al consultar la bibliografía del área de la planeación educativa para formular el proyecto de investigación para esta tesis, llamó mi atención que uno de los autores señalaba como uno de los primeros pasos el de ‘despertar la conciencia’ sobre el problema a resolver. Aun cuando en la versión final del proyecto para la tesis no incluí ese paso como objetivo, creo que logré despertar el interés por los posgrados a distancia en los profesores de lenguas de las instituciones encuestadas, sus directivos, los profesores de la MLA y las autoridades del CELE y de la UNAM.

Considero que los resultados de la investigación teórica y empírica serán de utilidad como documentos de discusión en los seminarios de actualización que se propone realizar.

Otro punto que considero crucial es la discusión de la propuesta por el Consejo Interno de la Maestría o en su momento por el Consejo Académico del Posgrado en Lingüística Aplicada, las autoridades y los profesores del posgrado, pues sólo así podría llevarse a cabo. Las recomendaciones o modificaciones que emanen de esas discusiones seguramente enriquecerán la propuesta y la harán más viable. Posteriormente los programas también podrán optimarse con las opiniones de los aprendientes y de los tutores regionales.

Por último, si la propuesta de un proyecto de investigación que integre los diferentes tipos y momentos de la evaluación del curso piloto resulta exitosa, será posible extender esa investigación a los programas de posgrado. Para ello será fundamental contar con la colaboración de los profesores de la MLA de los cursos de evaluación, diseño de cursos, entre otras y con los alumnos de la MLA del programa presencial.

La propuesta y el plan de acción se traducen en trabajo, si... mucho trabajo. Sin embargo, los beneficios a mediano plazo serán para el CELE y la UNAM que podrán optimar los cursos presenciales al actualizar a sus profesores y diseñar materiales. A un plazo tal vez mayor el beneficio se extenderá al país mediante los numerosos profesores de lenguas y egresados de licenciaturas que se interesen por la lingüística aplicada y por su superación profesional. Las instituciones que decidan apoyar las acciones propuestas obtendrán también la profesionalización de sus docentes de lenguas y con ello una mejor calidad de la enseñanza, del diseño, la investigación e incluso de la formación de sus profesores.

## BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J. C., S.A. BASTIEN, E. BREÑA, F. CASTAÑOS, M. CHASAN, S. RICHARDS, A. WALQUI Y M. WILLIAMSON. (1979) "La lingüística aplicada en el proceso aprendizaje de una lengua". *Perfiles Educativos*, 5, 37-48.

AMADOR, B. Rocío, E. BARRÓN M., P. FERNÁNDEZ H, E. GALINDO R., J. MÉNDEZ M., G. ROQUET G. Y G. TAPIA H. (1995). "Medios educativos y nuevas tecnologías" en Rueda, Mario (Coord). Procesos de enseñanza y aprendizaje I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad Veracruzana. 121-194.

AMBRIZ M. Marco, Gabriela Sanchez M. Y M.E. Meagher. (1993). "Aplicación del Sistema LISTSERV-BITNET en el Proyecto de Aprendizaje Cooperativo de Lengua 2 Via Telecomunicaciones en el Bachillerato". 20-25.

Anuario estadístico 1994 Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México

Anuario estadístico 1996 Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México . México

Anuario estadístico 1996. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Posgrado. México

ARISTI Rodríguez, Patricia 1994. "La asesoría en el programa de la Maestría en Educación con especialidades del ITESM. Uso de medios tecnológicos para acercarnos a los alumnos remotos". En HERRERO R. Rodolfo y Héctor BARRON (Eds.) Criterios y parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia. Memorias V Reunión Nacional, la. a distancia. Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia. Abril 28-30, UNAM, s.p.

BARNARD, Roger C.G. 1995. "Distance Inservice Training for Language Teachers: A Suggested Approach". English Teaching Forum. April, 20-25

BARRON, Ann E. y Gay W. ORWIG. 1995. New Technologies for Education. A Beginner's Guide. Second Edition. Libraries Unlimited, Inc. Englewood, Colorado

BAYLISS, Hilary. 1995. "Postgraduate distance learning in British dual mode universities". Open Learning, February , 10 (1), 46-51

- BERGE, Zane L. y Mauri P. COLLINS. 1995. Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume One: Overview and Perspectives. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey
- BERGE, Zane L. y Mauri P. COLLINS. 1995. Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume Three: Distance Learning. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey
- BOSCO, Martha D. (Responsable del Módulo) 1994. Material para el Diplomado en Educación a Distancia. Módulo II. Los medios y los materiales didácticos en los sistemas de Educación Abierta y a Distancia. Realizadores: Porfirio Morán, Fabio Chacón, Rolando Chía, Jorge Méndez, Luis Monzón. Asesoría pedagógica: Martha Diana Bosco y Gema Jara. UNAM-SUA
- BOUD, David (Ed). 1988. Developing Student Autonomy in Learning. Second Edition. Kogan Page/Nicholas Publishing Company
- BOYLE, Ronald. 1995. "Language Teaching at a distance: from the first generation model to the third". System, 23 (3), 283-294
- BROCKETT, Ralph y Roger HIEMSTRA. 1993. El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación. Paidós Educador, Barcelona, Buenos Aires, México
- CAMPUZANO R., Elvia G. 1994. Programa autodirigido de actualización para maestros de inglés en servicio del Bachillerato de la E.N.P. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE-UNAM
- CANOVAS, Patricia. 1995 Evaluating an In-Service Training Program Offered from 1993 to 1995 in the Center for Foreign Language Teaching (CELE) at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). B:A: in English Studies for Language Teaching. Thames Valley University School of Language Teaching
- CASARINI, M. y R. LOPEZ. 1994. "Los medios didácticos en la educación a distancia. En Herrero R. Rodolfo y Héctor Barrón (Eds.) 1994. Criterios y parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia. Memorias V Reunión Nacional, la a distancia. Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educ. Abierta y a Distancia. Abril, 28-30, UNAM, s.p.
- CASTAÑÓN R. Roberto y R. HERRERO. (Eds.) 1996. Testimonios 1989-1996. El Sistema de Servicios Académicos de la UNAM. La educación superior abierta y a distancia en el horizonte del cambio. Investigación y redacción: Enrique Pontes González y Héctor Barrón Soto. UNAM

- CASTAÑOS, Fernando. 1982. "Consideraciones sobre el discurso científico y la definición". Estudios de Lingüística Aplicada. CELE-UNAM. Año 1, Número 2, Enero.
- Catálogo de carreras 1996. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.
- Catálogo de Posgrado 1994. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México
- COFFEY, A. y Paul ATKINSON. 1996. Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies. Sage Publications, Inc.
- COLDEWAY, Dan O. 1990 "Methodological Issues in Distance Educational Research" en Moore, M.G. (Ed) . Contemporary Issues in American Distance Education. Pergamon Press. 386-406
- COLLINS, Marie y Zane L. BERGE. (Eds.) 1995. Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume Two: Higher Education. Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey.
- CHACON, Fabio J. 1992. "Medios de computación para la educación a distancia". Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. IV (3), Junio, Madrid. 67-94
- \_\_\_\_\_ 1993. "Modelos causales e investigación en la Educación a Distancia". En Memoria. Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia. UNED, San José de Costa Rica. 15-18 de marzo, 53-63
- CHAVEZ A., Ma. Del Rosario. 1996. Sala de aprendizaje auto-dirigido para estudiantes de lenguas extranjeras: organización y funcionamiento. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE-UNAM
- DA SILVA G., Helena Ma. 1994. "Maestría en Lingüística Aplicada". XV Aniversario del Departamento de Lingüística Aplicada. boletín CELE UNAM No. especial 1, octubre, 22-23
- DA SILVA G., Helena Ma. y Dulce Ma. GILBON A. 1995. "Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras", en Waldegg, Guillermina. Procesos de enseñanza y aprendizaje II Volumen I. La investigación Educativa en los Ochenta perspectivas para los noventa. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México. 298-317 y 346-364.
- DE IBARROLA, M. 1992. "Primera aproximación a la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH, en Gaceta del CCH, cuadernillo 6, CCH, UNAM. S.p.

- DE MIGUEL D. Mario, Julián Pascual D., José L. San Fabián M. y Paloma Santiago M. 1996. El Desarrollo Profesional Docente y Las Resistencias a la Innovación Educativa. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- DENZIN, Norman K. E Yvonna S, LINCOLN. (Eds.). 1994. Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications
- DIAZ BARRIGA, Angel. (Coord.) 1995. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. , Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. México
- DUNING, B., M. J. VAN KEKERIX y L. M. ZABOROWSKI. 1993. Reaching Learners Through Telecommunications. Management and Leadership Strategies for Higher Education. Jossey- Bass Publishers. San Francisco
- EASTMOND Dan y Linda ZIEAHN. 1995. "Instructional Design For The Online Classroom". En BERGE, Zane L. y Mauri P. COLLINS. Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume Three: Distance Learning. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey, 59-80
- ECO, Humberto 1990. Como se hace una tesis. Colección Libertad y Cambio, Serie Práctica. Gedisa, Ed. (12ª reimpresión). Versión Castellana de Lucia Baranda y Alberto Clavería Ibáñez
- ELORDUY, E; Ch. FANDRYCH y U. TALLOWITZ. 1996. "Neme Wege in der Deutschlehrer ausbildueng: Das Beispiel Mexiko", Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 29 (1)
- ELLSWORTH, Jill H. 1994). Education on the Internet. SAMS Publishing, Indianapolis, Indiana
- \_\_\_\_\_ 1995. "Online Resources for Distance Education". En BERGE, Zane L. y Mauri P. COLLINS. Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume Three: Distance Learning. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey, 219-237
- ERICKSON, F. 1986. "Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed), Handbook of research on teaching (3<sup>rd</sup> ed. 119-161) Macmillan,
- ESCOTET, Miguel A. 1984. "Adverse Factors in the Development of an Open University in Latin America". En Stewart, D. ; D. Keegan and B. Holmberg (Eds.) 1988 (2<sup>nd</sup> edition). Distance Education: International Perspectives. Routledge, London and New York, 141-156

- Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. 1972. En Reflexiones. SUA. Responsables de la publicación: Dolores Groman R. y Héctor Barrón. UNAM
- EVANS, Terry y David MURPHY (Eds). 1994. Research in Distance Education 3. Revised papers from the third Research in Distance Education conference, Deakin University 1993. Deakin University Press
- FANDRYCH, Ch. Y U. TALLOWITZ. 1996. "Das CELE-Projekt 'DaF-Lehrerausbildung als Fernstudiengang'", Actas del Segundo Encuentro de AMPAL (Asociación Mexicana de Profesores de Alemán), Guadalajara, México, del 2 al 4 de mayo de 1995.
- FERNANDEZ Domínguez, Alfredo. 1994. "El estudiante en el modelo educativo y la calidad de la educación abierta y a distancia". En Herrero R. R. y H. Barrón (Eds.) Criterios y parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia. Memorias V Reunión Nacional, la a distancia.
- FERNANDEZ L., Rodolfo 1993. "La investigación en la Educación a Distancia: una actividad necesariamente integrada e integradora". Memoria. Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia. UNED, San José de Costa Rica. 15-18 de marzo, 135-141
- FLICK, U. 1992 "Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative?". Journal for the Theory of Social Behaviour, 22, 175-198
- FLINCK, R. 1975. "The telephone as an instructional aid in distance education". A survey of the literature. Pedagogical Reports, No. 1, University of Lund s.p.
- \_\_\_\_\_ 1978. Correspondence education combined with systematic telephone tutoring. Malmö: Hermods
- FODDY, William. 1993. Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research. Cambridge University Press, England
- FRAENKEL, Jack R. y Norman E.WALLEN. 1993. How to design and evaluate research in education. Mc. Graw- Hill-Inc Second Edition
- FREEMAN, Donald y Jack C. RICHARDS. 1993. "Conceptions of Teaching and the Education of Second Language Teachers." TESOL Quarterly, 27 (2), Summer .
- GARCIA Aretio, Lorenzo. 1993. "Sobre qué y cómo investigar en educación a distancia" Memoria del Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia. UNED, San José, Costa Rica. 15-18 de marzo, 77-94

- \_\_\_\_\_ 1994. Educación a distancia hoy. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, Madrid
- \_\_\_\_\_ 1996. La Educación a Distancia y la UNED. Estudios de Educación a Distancia/21. I.U.E.D. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARZA Cuarón, Beatriz. (Coordinadora) 1997. Políticas Lingüísticas en México. La Jornada Ediciones. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias / UNAM
- GAYOL Ramírez, Yolanda Isabel. 1995. El uso de redes de cómputo con fines de educación a distancia: Análisis de los patrones de interacción electrónica en un grupo estudiantil multinacional. Tesis DIE 23. Depto. de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México
- GILBON A., Dulce Ma. y Ma. Eugenia GÓMEZ de Mas. 1996. "Desarrollo de los centros de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior de México : una primera aproximación a su estudio". En Antología del 8o. Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas extranjeras. CELE-UNAM, México, 231-258
- GILBON A., Dulce Ma. 1995. "Tendencias de la investigación en el CELE-UNAM, 1975-1995. Estudios de Lingüística Aplicada, núm. 21/22. CELE-UNAM
- \_\_\_\_\_ 1996. "Recursos tecnológicos para impartir programas de posgrado a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje". En Vera C. M. y R. García A. (Eds.) Tecnologías avanzadas en la enseñanza de la lengua materna y de idiomas extranjeros. UNAM, 97-116
- GILSTER, Paul. 1993. El navegante de Internet. Ediciones Anaya Multimedia
- GONZALEZ P., Arturo y Gema JARA A. 1992. "El asesor en el Sistema de Universidad Abierta, UNAM. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia UNED. IV (3), Junio, 31-37
- GONZALEZ V., Lilia y Ma. G. GUILLEN F. 1994). "La asesoría en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del SUA-UNAM-UNACH-Chiapas". En Herrero R. y H. BARRON (Eds.) 1994. Criterios y parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia. Memorias V Reunión Nacional, la a distancia. Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educ. Abierta y a Distancia. Abril 28-30, UNAM, 167-174

- GRABE, William y Robert, B. KAPLAN. 1991. Introduction to Applied Linguistics. Second Language Professional Library, U.S.A.
- GUBA, E.G. 1985. "The context of emergent paradigm research". En Lincoln Y.S. y Guba, E.G. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage, 79-104
- GUGLIELMINO, L. M. 1977 Development of the self-directed learning readiness scale. (Tesis doctoral, U. de Georgia) Dissertation Abstracts International, 38, 6467\*.78-79
- GUTIERREZ S. Raúl y José SANCHEZ G. 1978. Metodología del Trabajo Intelectual Editorial Esfinge, S.A. Cuarta Edición
- HARRY, Keith, Magnus JOHN y Desmond KEEGAN. 1993. Distance Education: new perspectives. Routledge
- HEFZALLAH, J.M. 1990. The New Learning and Telecommunications Technologies, Springfield Illinois. Charles C. Thomas,
- HEYDENRYCH, J.F. 1996. "Tutors, Internet and Teleconferencing". Reporte de taller Introducing videoconferencing en la UNISA (University of South Africa) Comunicación personal via Internet.
- HELLER, Rachele y Greg KEARSLEY. 1995 "Using a Computer BBS for Graduate Education: Issues and Outcomes". En BERGE, Zane L. y Mauri P. COLLINS. Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume Three: Distance Learning. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey, 129-138
- HERNANDEZ L. Ma. Gpe. y Aurora ALONSO del C. 1993. "Estado actual de la Investigación en Educación Abierta y a Distancia en Iberoamérica". En Memorias. Congreso Internacional sobre Investigación a Educación a Distancia. UNED. San José, Costa Rica. 15-18 de marzo, 261- 266
- HERNANDEZ R. Cecilia. 1997. "Taller de Formación y Planeación de Cursos por Videoconferencia". Material didáctico. Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, Dirección de Cómputo para la Docencia, Coordinación de Educación a Distancia.
- HERRERO R. Rodolfo y Héctor BARRON (Eds.) 1994. Criterios y parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia. Memorias V Reunión Nacional, la a distancia. Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educ. Abierta y a Distancia. Abril, UNAM, 28-30,

- HOLEC, Henri. 1994. L'Apprentissage Autodirigé: Une Offre de Formation. Conseil de L'Europe de la Coopération Culturelle. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Université de Nancy II, France.
- HOLMBERG, Börje. 1995 "The evolution of the character and practice of distance education". Open Learning. June. 10 (2), 47-53
- HOWARD, Ron e Ian McGRATH (Eds.). 1995. Distance Education for Language Teachers. A UK Perspective. Multilingual Matters Ltd.
- INGLIS, Alistair. 1996. "Theories of learning in educational development: Relocating the paradigmatic divide". Open Learning. June, 28-37
- JANESICK Valerie J. 1994. "The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodology, and Meaning". En Denzin Norman K e Yvonna S. Lincoln (Eds.). Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications.
- JARA, Gema (Resp. Ed). 1993. Curso Introductorio al SUA. Coordinación SUA.
- JENKINS, Janet. 1993. "Strategies for collaborative staff training in distance education". En Harry, Keith, Magnus John y Desmond Keegan (Eds.). Distance Education: new perspectives. Routledge, 317-341.
- KAPLUN, Mario. 1992. "Del educando oyente al educando hablante". Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse. s. ed.
- KEEGAN, Desmond. 1984. "On Defining Distance Education" . En Sewart, D., D. Keegan y B. Holmberg. Distance Education. International Perspectives. Routledge, London and New York, 6-33
- KEEVES, John P. (Ed.) 1997. Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Second Edition. Pergamon
- KENT, Peter. 1995. World Wide Web Fácil. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- KERLINGER, Frederick N. 1988. Investigación del Comportamiento. 2ª. Edición. McGraw-Hill
- LAURILLARD, Diana. 1993. Rethinking University Teaching a framework for the effective use of educational technology. Routledge, London and New York.

- LAUZON, A. y G. MOORE. 1991. "Integrating Computer-Based Instruction with Computer Conferencing for distance Delivery", Canadian Association for the Study of Adult Education, June s.p.
- LEWIS, Justus; Janet WHITAKER y John JULIAN. 1995. "Distance education for the 21<sup>st</sup> Century: The future of National and International Telecomputing Networks in Distance education", En Berge, Zane L. y Mauri P. Collins. Computer Mediated Communication and the Online Classroom: Volume Three Distance Learning. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey, 13-30
- Maestría en Lingüística Aplicada, UACPyP-CELE, Sept. 1979. (Mimeo)
- Maestría en Lingüística Aplicada. Adecuaciones del proyecto académico Maestría en Lingüística Aplicada al nuevo reglamento general de estudios de posgrado, CELE UNAM, Sept. 1988
- MEAGHER, Mary Elaine y Fernando CASTAÑOS. 1996. "Perceptions of American Culture: The Impact of an Electronically-Mediated Cultural Exchange Program on Mexican High School Students". En Herring, Susan C. (Ed.) Computer-Mediated Communication. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, published as Vol. 39 of the series Pragmatics and Beyond New Series
- MEDINA Rivilla, Antonio (Director) y C. ALONSO, C. DOMINGUEZ, G. DOMINGUEZ, D. GALLEGO, S. GENTO, A. IBAÑEZ DE ALDECOA Y J. TORRIJOS. 1995. Formación de Educadores de Personas Adultas 1. Educación permanente. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- MILLER, G. 1992. Long-term trends in distance education. DEOSNEWS, 2(23), (Archived as DEOSNEWS 92-00041 on LISTSERV@PSUVM.PSU.EDU.)
- MOOD, Terry Ann. 1995. Distance Education. An Annotated Bibliography. Libraries Unlimited, Inc. Englewood, Colorado
- MOORE, Michael G. 1971. "On a theory of independent study". En Sewart, D. Keegan y B. Holmberg (Eds) 1988. Distance Education: International Perspectives. Routledge, 68-94
- \_\_\_\_\_. 1983. The individual adult learner. En Adult Learner and Education, Ed. M. Tight. London: Croom Helm.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). 1990. Contemporary Issues in American Distance Education. Pergamon Press, S.A.

- \_\_\_\_\_. 1993. "¿Qué tan eficaz es la educación a distancia?. Memoria del Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia. UNED, San José, Costa Rica. 15-18 de marzo,. Traducido por Carmen Juárez J. Y Pedro Cookson S., 31-41
- MORAN, Louise e Ian Mugridge (Eds.) 1993. Collaboration in distance education. International Case Studies. Routledge. London and New York.
- MORGAN, Alistair 1993 Improving Your Students' Learning: Reflections on the Experience of Study. Philadelphia: Kogan Page. Open and Distance Learning Series
- NALLEY, Robert. 1995. "Designing Computer-Mediated Conferencing into Instruction". En COLLINS, Marie y Zane L. Berge. (Eds.) Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume Two: Higher Education. Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey, 11-24
- NIETO G., Jesús M. 1995). Introducción al análisis del discurso hablado. Lingüística, Estilística y Didáctica de la Lengua Inglesa. U. de Granada
- National University Continuing Education Association. 1993). The Electronic University. A guide to Distance Learning Programs. NUCEA.
- ODDI, L. F. 1986. "Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners". Adult Education Quarterly, 36, 97-107
- ORNELAS, Carlos. 1995. "La educación superior mexicana". Los desafíos de la economía abierta. Perfiles Educativos, 70, 35-48
- ORTIZ P., Alma. 1988. Autoaprendizaje y comprensión de textos escritos en inglés: un análisis de factibilidad a partir de variables afectivas. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE-UNAM
- PANSZA, M. 1987 "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo", Perfiles educativos (36), CISE, UNAM
- PATTON, M.R. 1980. Qualitative Evaluation Methods. London, Sage.
- PAUL, Ross y Jane BRINDLEY. 1992. Módulo 0. Introducción a la Educación a Distancia. UNED. Laurentian University, UNED. San José de Costa Rica, 14-16 de octubre de 1992.
- PAULSEN, Morten Flate. 1995. "Moderating Educational Computer Conferences" en Berge, Zane L. y Mauri P. Collins. Computer Mediated Communication and the

- Online Classroom: Volume Three Distance Learning \_Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey, 81- 89
- PEREZ S. Gloria y M. L. SEVILLANO G. 1993. "La función tutorial en la UNED de España". Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Vol. 5. Núm. 3, Junio . España, 129-146
- PERRATON, Hilary. 1991. "Estructuras Administrativas para la Educación a Distancia". En Paul R. y L. Brindley. Módulo 0. Introducción a la Educación a Distancia. Laurentian University , UNED. San José de Costa Rica, 14-16 de octubre de 1992. III-40-82
- PETERS, O. 1973. Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens and Lernens. Weinheim: Beltz
- PISKURICH, George M. (Editor in chief) 1993. The ASTD Handbook of Instructional Technology. American Society for Training and Development. McGraw-Hill, Inc.
- PONTES González Enrique e Imelda OMAÑA Z. 1994. "La asesoría y el uso de técnicas para el aprendizaje". En Herrero y Barrón (Eds). V Reunión Nacional de la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia. Criterios y Parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia. Coordinación del SUA-UNAM
- PORTER, Luis. 1992. "Manual para la elaboración de un plan estratégico". Material de trabajo. Seminario Planeación de la Enseñanza, CELE-UNAM
- PORTWAY, Patrick S. y Carla LANE. 1994. 2nd Edition Guide to Teleconferencing and Distance Learning. Applied Business TeleCommunications
- RACE, Phil. 1994. The Open Learning Handbook. Promoting Quality in Designing and Delivering Flexible Learning. Second Edition. Kogan Page Ltd, London, Nichols Publishing Company, New Jersey
- RALL, D. y M. WILLIAMSON. 1982. "La Maestría en Lingüística Aplicada en la UNAM". Estudios de Lingüística Aplicada, 1, 118-130
- Reglamento General de Estudios de Posgrado. Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión del 14 de diciembre de 1995. Gaceta UNAM, 11 de enero de 1996.
- REICHARDT, C.S. y T.D. COOK. 1979. "Beyond qualitative versus quantitative methods", in Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (Eds.) Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research, Beverly Hills, Sage

- ROLDAN, Olivia y Yolanda SORIA. 1993. Una experiencia de aprendizaje. Inducción al SUA-UNAM. Fac. de Ciencias Políticas y Sociales/SUA.
- ROMISZOWSKI, A. 1981. Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design. N.Y. Nichols Publishing
- \_\_\_\_\_. 1988. The Selection and Use of Instructional Media. Nichols Publishing
- \_\_\_\_\_. 1993. "Using Telecommunications in Training", en Piskurich, G. The ASTD Handbook of Instructional Technology. Mc Graw-Hill, Inc. 5.15-39
- ROSEMAN, Parker. 1996 The Emerging Worldwide Electronic University. Information age global education. Contributions to the study of Education, Number 57. Westport, Connecticut, London.
- ROWNTREE, Derek. 1986. Teaching through self-instruction. Cambridge University Press, England
- RUEDA, Mario. (Coord.) 1995. Procesos de enseñanza y aprendizaje I. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México
- RUIZ Olabuenaga, José Ignacio 1996. Metodología de la investigación cualitativa. Serie Ciencias Sociales, vol. 15 Universidad de Deusto, Bilbao
- RUSSEL, James D, Michael MOLENDA y Robert HEINICH. 1993. "Systematic Planning for Materials and Media Utilization". En Piskurich, George M. (De. in Chief) The ASTD Handbook of Instructional Research. Mc Graw Hill, Inc. 23.1 - 23.26
- RYAN, P. 1994. Foreign Language Teacher Perceptions of Culture and the Classroom: A Case Study. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Utah, Department of Educational Studies.
- SAMMONS, Morris. 1990. "An Epistemological Justification for the Role of Teaching in Distance Education". En Moore, M. G. (Ed.) Contemporary Issues in Distance Education. Pergamon Press. 151-162
- SARRAMONA, Jaime. 1975. "La enseñanza a distancia. Posibilidades y desarrollo actual". CEAC, Barcelona, España.
- SAUVE, Louise. 1993. "Media and distance education: course description. En Harry K., M. John y D. Keegan.(Eds.) Distance Education: new perspectives. Routledge. London and new York, 305-316

- SCHWARTZ, Helen. 1995 "Computers and Urban Commuters in an Introductory Literature Class". En Collins, M. y Zane L. Berge (Eds) CMC and the Online Classroom, Vol. II, Higher Education, Hampton Press, Inc. Cresshill, New Jersey, 79-92
- SEPÚLVEDA Stuardo, Manuel A. 1994. "Un apoyo didáctico para la calidad de la enseñanza: la modalidad video-audio-texto-teléfono en la Universidad de Monterrey". En Herrero y Barrón. V. Reunión Nacional de la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia. Coordinación del Sistema Universidad Abierta. UNAM
- SEWART, David ; Desmond KEEGAN and Börje HOLMBERG (Eds.) 1988 Distance Education : International Perspectives. Routledge, London and New York (2<sup>nd</sup> edition).
- SHIMABUKURO, James. 1995. "CMC and Writing Instruction : A Future Scenario". Berge, Zane L. y Mauri P. Collins. Computer Mediated Communication and the Online Classroom, Volume Three : Distance Learning. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey, 37-52
- SINGLETARY, Ted J. Y Holy ANDERSON. 1995. "Computer-Mediated Teacher Induction". En COLLINS, Marie y Zane L. Berge. (Eds.) Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume Two: Higher Education. Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey, 137-152
- Sistema de Universidad Abierta UNAM. Diplomado en Educación a Distancia. Módulo II. Los medios y los materiales didácticos en los sistemas de Educación Abierta y a Distancia. (1994) Bosco, Martha D. (Responsable del módulo). Realizadores: Porfirio Morán, Fabio Chacón, Rolando Chía, Jorge Méndez, Luis Monzón. Asesoría Pedagógica: Martha Diana Bosco H. y Gema Jara Arancibia. UNAM- SUA.
- STAKE, Robert E. 1995. The Art of Case Study Research. SAGE Publications.
- STEVENSON, Keith, P. SANDER y P. NAYLOR. 1996. "Student perceptions of the tutor's role in distance learning". Open Learning, February, 11 (1), 22-29
- TALLOWITZ, Ulrike y Ch. FANDRYCH. "Eutwicklung lines Fernstudiengangs für Daf-Lehrer an mexikanischen Universitäten". Info DaE, (En prensa).
- TAYLOR, J.C. 1992. Distance education and technology in Australia: A conceptual framework. ICDE Bulletin, 28, January.

- The Commonwealth of Learning. 1993. Audio-Graphic Teleconferencing. Module 3. Audio Teleconference Teaching., By Educational Technology and Consulting. Alberta, Canada 39 pp
- THOMPSON, Diane J. 1996. "Audioteleconferencing: myths and realities". Open Learning, June, 20-27
- TODD, Luis Eugenio y Antonio GAGO Huguet. 1990. Visión de la Universidad Mexicana. Ediciones Castillo, Monterrey, México, septiembre.
- University of South Africa UNISA Student Support Services. Learning Centres.- An Information Manual. Pretoria, March 1996. UNISA. 50 pp.
- VERA, C., Margarita y Raúl GARCIA A. (Eds.) 1996. Tecnologías avanzadas en la enseñanza de la lengua materna y de idiomas extranjeros. Secretaría General, Coordinación de Programas Académicos, UNAM.
- VERCAMER, D. Monique. 1996. El factor alumno en el concepto de diseño de cursos y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE-UNAM
- VIVALDO L. Javier. 1992. Determinantes lingüísticos y psicológicos de la variabilidad del procesamiento del discurso académico escrito en lengua extranjera (inglés) en estudiantes universitarios. Tesis de maestría en psicología educativa. UNAM. México
- VULLIAMY, Graham , K. LEWIN y D. STEPHENS. 1990. Doing Educational Research in Developing Countries: Qualitative Strategies. Social Research and Educational Strategies. Series: 9. The Falmer Press, (A member of the Taylor and Francis Group)
- WAGNER, Ellen D. 1990. "Instructional Design and Development: Contingency Management for Distance Education". En Moore, M. (Ed.) Contemporary Issues in Distance Education. Pergamon Press, 298- 312
- WEIDENBORNER, Stephen y Domenick CARUSO 1982. Writing Research Papers. A Guide to the Process.- St. Martin's Press, New York
- WEINGARTZ, M. 1990. Selbständigkeit im Fernstudium. Hagen: FernUniversität, ZIFF
- WILLIAMSON, Marcela (Coord.), N. DUARTE, E. EHNIS, L. MARTINECK, C. MOGUEL Y MA. A. MOLINA. 1996. Estrategias de Lectura en Inglés. Medicina Veterinaria. Programa de la Universidad para la Educación a Distancia, UNAM, CELE

WILLIAMSON, Marcela (Coord.), N. DUARTE, L. MARTINECK, C. MOGUEL Y MA. A. MOLINA. 1996. Estrategias de Lectura en Inglés: Medicina Veterinaria Volumen 2. Programa de la Universidad para la Educación a Distancia, UNAM, CELE

WILLIS, Barry. 1993. Distance Education: A Practical Guide. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

## **APENDICE 1**

**Programas de licenciatura en el área de lenguas**

**(Catálogo de Carreras ANUIES 1996)**

## Educación y Docencia

1996

Carrera	Estado	Institución	Escuela
Lic. en Ciencias de la Educación :	Nuevo León	Universidad de Monterrey	Facultad de Ciencias, Artes y
Lic. en Didáctica del Francés	Jalisco	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	
Lic. en Docencia del Inglés	Jalisco	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	
Lic. en Educación Básica Bilingüe	Durango	Universidad Autónoma España de Durango	
Lic. en Educación Bilingüe	México	Universidad de las Américas, A. C.	Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades
Lic. en Educación con Acentuación Bilingüe	Nuevo León	Universidad Regiomontana	División de Humanidades y Ciencias Sociales
Lic. en Enseñanza de Idiomas	Jalisco	Universidad Autónoma de Guadalajara	Escuela de Lingüística
Lic. en Enseñanza de Idiomas	Puebla	Centro Universitario Irlandés, A.C.	Escuela de Ciencias Económico Administrativas
Lic. en Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Centro de Idiomas
Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Centro de Artes y Humanidades
Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	México	UNAM	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán
Lic. en Enseñanza del Inglés	Sonora	Universidad de Sonora	Departamento de Enseñanza del Inglés
Lic. en Idiomas en Docencia	Puebla	Instituto Superior Anglo Americano	Escuela de Idiomas y Humanidades
Lic. en Lengua Extranjera	Campeche	Universidad Autónoma del Carmen	Facultad de Ciencias Educativas
Lic. en Lengua Francesa	Veracruz	Universidad Veracruzana	Facultad de Idiomas
Lic. en Lengua Inglesa	Colima	Universidad de Colima	Escuela de Lenguas Extranjeras
Lic. en Lengua Inglesa	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Lengua Inglesa	México	Universidad Autónoma del Estado de México	Escuela de Lenguas
Lic. en Lengua Inglesa	Nuevo León	Coeyes Universidad Internacional, S.C.	
Lic. en Lengua Inglesa	Veracruz	Universidad Veracruzana	Facultad de Idiomas
Lic. en Lenguas Extranjeras	Nuevo León	Coeyes Universidad Internacional, S.C.	
Lic. en Lenguas Extranjeras	Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Lenguas Extranjeras	Puebla	Universidad Madero	Escuela de Ciencias Sociales
Lic. en Lenguas Extranjeras	San Luis Potosí		

**Idiomas**

Lic. en Idiomas	D.F.	Instituto Superior Anglo Americano	
-----------------	------	------------------------------------	--

226

Lic. en Idiomas	D.F.	Universidad Tecnológica Americana	
Lic. en Idiomas	Morelos	Instituto Superior Anglo Americano	
Lic. en Idiomas	Puebla	Universidad Europea, A.C.	Escuela de Humanidades
Lic. en Idiomas	Puebla	Universidad Interamericana	Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades
Lic. en Idiomas	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	División Académica de Educación y Artes
Lic. en Idiomas en Traducción	Puebla	Instituto Superior Anglo Americano	Escuela de Idiomas y Humanidades
Lic. en Interpretación	D.F.	Instituto Superior de Intérpretes y Traductores	
Lic. en Interpretación y Traducción	Puebla	Instituto Superior Anglo Americano	Escuela de Idiomas y Humanidades
Lic. en Interpretación y Traducción	Tamaulipas	Universidad de Relaciones y Estudios Internacionales	
Lic. en Traducción	D.F.	Instituto Superior de Intérpretes y Traductores	
Lic. en Traducción	D.F.	Universidad Intercontinental	Escuela de Traducción

### Letras

Lic. en Lengua y Literatura de Hispanoamérica	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Escuela de Humanidades
Lic. en Lengua y Literatura Española	Oaxaca	Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec	
Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas	D.F.	UNAM	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas	Jalisco	Universidad Autónoma de Guadalajara	Escuela de Lingüística
Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas	México	UNAM	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán
Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas	Morelos	Universidad del Sol	
Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Escuela de Filosofía y Letras
Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas	Veracruz	Universidad Veracruzana	Facultad de Letras
Lic. en Lengua y Literatura Modernas	D.F.	UNAM	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Lenguas Modernas	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Escuela de Idiomas
	Yucatán	Tecnología Turística Total, A.C.	

Lic. en Lenguas y Literatura Hispanoamericana	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	Facultad de Humanidades
Lic. en Letras	Campeche	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Area de Ciencias Sociales
Lic. en Letras	D.F.	Instituto Internacional de Estudios Superiores	
Lic. en Letras	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Lic. en Letras	Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Letras Clásicas	D.F.	UNAM	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Letras Españolas	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Lic. en Letras Españolas	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Letras Españolas	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Letras Españolas	Nuevo León	ITESM Campus MTY	División de Ciencias y Humanidades
Lic. en Letras Españolas	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	Facultad de Filosofía y Letras
Lic. en Letras Hispánicas	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Centro de Artes y Humanidades
Lic. en Letras Hispánicas	D.F.	UAM	División de Ciencias Sociales y Humanidades
Lic. en Letras Latinoamericanas	México	Universidad Autónoma del Estado de México	Facultad de Humanidades
Lic. en Letras Latinoamericanas	México	Universidad Autónoma del Estado de México	Unidad Profesional de Amecameca
Lic. en Literatura y Ciencias del Lenguaje	D.F.	Universidad del Claustro de Sor Juana	

**APENDICE 2**

**Población en licenciaturas del área de lenguas**

**(Anuario Estadístico ANUIES 1996)**

Primer Ingreso y Reingreso 1995

ENTIDAD	INSTITUCION	ESCUELA	CARRERA	Primer Ingreso	H	M	SUMA	Egresados	Títulos
Aguascalientes	U. A. de Aguascalientes	1 Centro de Arte y Humanidades	Lic. en Letras Hispánicas		2	9	11	5	4
		2	Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	50	38	71	109		
Baja California	U. A. de B. C.	3 Esc. de Humanidades	Lic. en Lengua y Literatura de Hispanoamérica		19	30	49	3	
Baja California Sur	U. A. de B. C. Sur	4 Área de Ciencias Sociales	Lic en Letras		5	6	11		
Campeche	Inst. Campechano	5 Esc. Normal Superior	Lic. en Educación Media en Inglés		7	11	18		
	U. A. de Campeche	6 Fac. de Humanidades	Lic. en Humanidades: Literatura	23	21	33	54	8	
	U. A. del Carmen	7 Fac. de Ciencias Educativas	Lic. en Lengua Extranjera	31	24	68	92	10	
Coahuila	U. A. de Coahuila	8 la Educ. y Humanidades	Lic. en Letras Españolas	28	30	36	66	5	4
Colima	U. de Colima	9 Esc. Superior de Ciencias de la Educación	Lic. en Educ. Med Esp. en Lengua y Lit. Española	49	52	131	183	33	19
		10 Esc. de Lenguas Extranjeras	Lic. en Lengua Inglesa	59	46	116	162	27	
Chiapas	U. A. de Chiapas	11 Fac. de Humanidades	Lic. en Letras Latinoamericanas			5	5	11	4
		12	Lic. en Lenguas y Literatura Hispanoamericana	23	18	36	54		
Chihuahua	U. A. de Chihuahua	13 Esc. de Filosofía y Letras	Lic. en Lengua Inglesa	34	12	72	84		

Anuario Estadístico de ANUIES 1996

Primer ingreso y Reingreso

ENTIDAD	INSTITUCION		ESCUELA	CARRERA	Primer ingreso y Reingreso				Egresados	Títulos
					Primer ingreso	H	M	SUMA		
D. F.	Instituto Internacional de Estudios Superiores	14		Lic. en Letras	7	26	4	30	2	1
	Instituto Nacional de Antropología e Historia	15	Escuela Nacional de Antropología e Historia	Lic. en Lingüística	29	29	47	76	17	1
	Inst. Superior Angloamericano.	16	Plantel San José Insurgentes	Lic. en Idiomas	60	21	198	219		
	U. Anáhuac	17	Div. de Ciencias Sociales Y Humanidades	Lic. en Admón. Internacional y Lenguas	17	6	11	17		
	UAMI	18		Lic. en Lingüística	20	18	56	74	2	3
	U. Iberoamericana	19		Depto. de Letras	Lic. en Lit. Latinoamericana	18	25	76	101	9
	U. Intercontinental	20	Esc. de Traducción	Lic. en Traducción	23	5	87	92	6	3
	UNAM	21	Fac. de Filosofía y Letras	Lic. en Letras Clásicas	39	33	51	84	10	3
				Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas	169	229	417	646	121	51
	U. Tecnológica Americana	23		Lic. en Idiomas	21	3	18	21		
Guanajuato	U. de Guanajuato	24	Escuela de Filosofía y Letras	Lic. en Letras Españolas	15	12	14	26	6	3
Guerrero	U.A de Guerrero	25	Escuela de Filosofía y Letras	Lic. en Literatura Iberoamericana	24	16	33	49	8	

231

Gilbón, Bases Teóricas...

PRIMER INGRESO Y REINGRESO

ENTIDAD	INSTITUCION	ESCUELA	CARRERA	Primer	H	M	SUMA	Egresos	Titula
				Ingreso				dos	dos
Jalisco	U. A. de Guadalajara	26 Esc. de Lingüística	Lic. en Enseñanza de Idiomas	10	1	13	14	2	1
	U. de Guadalajara	27 Centro Universitario de Ciencias Sociales	Lic en Letras	58	91	149	240	33	4
			Lic. en Docencia del Inglés	34	33	66	99	25	25
			Lic. en Docencia del Francés	33	16	46	62		
México	U. A. del Edo. de México	30 Esc. de Lenguas	Lic. en Lengua Inglesa	65	43	169	212		
	UNAM	31 Esc. Nac. de Estudios Profesionales Acatlán	Lic. en Enseñanza del idioma Inglés	56	35	121	156	26	2
Morelos	Inst. Superior Angloamericano.	32 Plantel Cuemavaca	Lic. en Idiomas	24	11	63	74		
Nuevo León	CEIEYES, U. Internacional, S.C.	33 Monterrey	Lic. en Lenguas Extranjeras	3	5	14	19		
			Lic. en Lengua Inglesa	1	1	3	4		
	Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey	35 Div. de Ciencias y Humanidades	Lic. en Lengua Inglesa			1	1	1	1
			Lic. en Letras Españolas	3	5	24	29	3	3
	U. A. de Nuevo León	37 Fac. de Filosofía y Letras	Lic. en Letras Españolas		29	59	88	9	17
Lic. en Lingüística Aplicada				85	399	484	65	47	

232

PRIMER INGRESO Y REINGRESO											
ENTIDAD	INSTITUCION		ESCUELA	CARRERA	Primer ingreso	H	M	SUMA	Egresados	Titulados	
	U. de Monterrey	39	Division de Ciencias de la Educación y	Lic. en Letras y Literatura							
	U. Regiomontana	40	Division de Humanidades y	Lic. en Letras							
		41		Lic. en Cs. Lingüística y Literatura			1	1	1	1	
Oaxaca	U. A. Benito Juárez de Oaxaca	42	Centro de Idiomas	Lic. en Lenguas Extranjeras	55	58	107	165			
Puebla	Benemérita U. A. de Puebla	43	Fac. de Filosofía y Letras	Lic en Letras	72	126	215	401	4	12	
		44	Esc. de Lenguas Extranjeras	Lic. en Lenguas Extranjeras	195	307	836	1143	47	7	
	Inst. Angloamericano de Puebla	45	Esc. de Idiomas y Humanidades	Lic en idiomas en Docencia							
		46		Lic. en idiomas	11	5	47	52			
		47		Lic. en Interpretación y Traducción			5	5	6		
	U. Europea, A.C	48	Esc. de Humanidades	Lic en Idiomas	8	5	8	13			
	U. Interamericana A. C.	49	Esc. de Ciencias Sociales y Humanidades	Lic. en Idiomas	10	7	28	35			
U. Madero	50	Esc. de Ciencias Sociales	Lic. en Lenguas Extranjeras	7	6	9	15				
Querétaro	U. A. de Querétaro	51	Esc. de Idiomas	Lic. en Lenguas Modernas	33	15	92	107	43	11	
Quintana Roo	U. de Quintana Roo	52		Lic. en Lenguas Extranjeras	21	43	56	99			
Sinaloa	U.A. de Sinaloa	53	Esc. de Filosofia y Letras	Lic. en Lengua y Literatura Hispánica		17	16	33			
	U. de Mazatlán	54	Mazatlán	Lic. en Enseñanza del Inglés	3	2	8	10	2		

**PRIMER INGRESO Y REINGRESO**

ENTIDAD	INSTITUCION		ESCOELA	CARRERA	PRIMER				EGRESAD	TITULA
					INGRESO	H	M	SUMA	OS 1995	DOS
Sonora	U. de Sonora	55	Dep. de Letras y Lingüística	Lic. en Literatura Hispánica	21	27	57	84	9	6
		56		Lic. en Lingüística	16	10	36	46	1	1
		57	Dep. de Lenguas Extranjeras	Lic. en Enseñanza de Inglés	80	22	58	80		
Tabasco	U. Juárez A. de Tabasco	58	Div. Académica de Educación y Artes	Lic. en Idiomas	148	250	489	739	35	
Tamaulipas	U. de Relaciones y Estudios Internacionales	59		Lic. en Lenguas Extranjeras	39	18	120	138	15	4
		60	Unidad Nuevo Laredo	Lic. en Pedagogía Especialidad Español C.O	4	15	25	40	8	8
	61	Especialidad Inglés C. O.		6	20	22	42	6	6	
	62	Lic. en Pedagogía Especialidad Inglés C. I.		16	19	21	40	3	3	
Tlaxcala	U. A. de Tlaxcala	63	Dep. de Filosofía y Letras	Lic. en Lingüística Aplicada	130	100	282	382	23	2
Veracruz	U. Veracruzana	64	Fac. de Idiomas	Lic. en Lengua Inglesa	239	270	592	862	59	20
		65		Lic. en Lengua Francesa	70	49	155	204	19	8
Yucatán	Tec. Turística Total, A.C.	66	Esc. Peninsular de Lenguas Modernas	Lic. en Lenguas Modernas	15	4	11	15		
	U. A. de Yucatán	67	Fac. de Ciencias Antropológicas	Lic. en Lingüística		6	6	12	4	
Zacatecas	U. A. de Zacatecas	68	Esc. de Humanidades	Lic. en Letras		13	27	40	3	1

<b>Sumas</b>	<b>2225</b>	<b>2466</b>	<b>6092</b>	<b>8618</b>	<b>735</b>	<b>295</b>
--------------	-------------	-------------	-------------	-------------	------------	------------

**APENDICE 4**

**Formación profesional de los profesores de lenguas de 28  
universidades estatales.**

**(Estudios realizados) Resultados de encuesta 1995-1996**

Anexo 4. Formación profesional de los profesores de lenguas de universidades estatales (Estudios realizados)

1995-96

Institución	No. de Profes.	C.Formación			Licenciatura			Maestría		Doct. Cursando				Exp en Educ. a D.		
		Menos de 1 año	1 a 2 años	3 años o más	en Ens de lenguas	en Letras	en otras áreas	LA o áreas afines	en otras áreas	Doctorado	Diplomado	Licenciatura	Maestría		Doctorado	
U.A. de Baja California	19		10		2	1		1				2			No	
U.A. de Campeche	23	7										2			No	
U.A. Antonio Narro, U. Laguna	2		2								1		2		No	
U. de Torreón	11							9	1		2				No	
Universidad de Colima	10				4			3	1						No	
U.A. de Chiapas III	14	1	1	4		2	4		1			3			4	
U.A. de Cd. Juárez	18					5	6	3	3	1			2		No	
U. de Guanajuato	43	2	7	3		5	17	6	3		1	1	4		7	
U. de Celaya (*)	6			2		1	4								2	
U. de Guad. P. Vallarta	14	6	3	5			3	2							No	
U.A. del Edo. de México	91			63	7	2	19								7	
U. Vasco de Quiroga (*)	13					5		2			5		1		No	
U.M. de Sn Nicolás de Hgo	30	1	2	8	3	1	9	3	3				2	1	3	
U.A. de Nayarit	30	20					4					2			2	
U.A. de Nuevo León	84				53	3	7	1	8			5			7	
U. de Monterrey (*)	18								10	1			5		5	
U. de Quintana Roo	5		1		2			2							No	
U.A. de San Luis Potosí	60		30	4	4		5	1							50	
U.A. SLP Zona Media	31						28		3				4		No	
U. de Occidente	14						9					5			No	
U. de Sonora	64	3	15	2	14	6	12	4	2	6	7	9	3		7	
U. A. de Tabasco	51	10	15		9							2	1		12	
U.A. de Tamaulipas	42	12		13	1		14					1	1		16	
U.A. de Tlaxcala	17		1	1	2		13					3			2	
U. Veracruzana Poza R	16	4			8		4	1			3				3	
U.A. de Yuc. Especialización	6								6						1	9
U. A. de Yucatán	14				6	2	6	2	1			2			3	
U. A. de Fresnillo (*)	8				6										No	
<b>TOTALES</b>	<b>28</b>	<b>754</b>	<b>84</b>	<b>93</b>	<b>119</b>	<b>121</b>	<b>33</b>	<b>176</b>	<b>28</b>	<b>42</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>139</b>

Encuesta: Factibilidad de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada o en la de ciencias del lenguaje

Dulce Ma. Gilbón A. 1997

\* Institución privada

■ Inf. que aparecía duplicada

## **APENDICE 5**

**Factibilidad de posgrados a distancia en lingüística aplicada  
en ciencias del lenguaje  
(Cuestionario utilizado en la encuesta)**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**FACTIBILIDAD DE LA FORMACION DE ESPECIALISTAS  
EN LINGÜÍSTICA APLICADA o EN CIENCIAS DEL LENGUAJE  
A DISTANCIA**

**CUESTIONARIO 1995**

Estimado directivo de Escuela, Facultad, Centro de Enseñanza o Departamento de Lenguas Extranjeras.

La información que usted gentilmente proporcione hará posible : primero, estudiar la posibilidad de ofrecer cursos de formación y actualización de profesores, así como, de programas de posgrado para especialistas en el área, mediante sistemas de enseñanza abierta y a distancia, lo cual constituye el objetivo de esta investigación. En segundo lugar, la conformación de una base de datos que facilitará describir con mayor precisión la situación actual de la Enseñanza de Lenguas en el contexto de las instituciones de Educación Superior.

**DATOS GENERALES DE LA INSTITUCION.**

Institución.....

Privada ( )

Pública ( )

**I INFORMACION SOBRE LA ESCUELA, FACULTAD , DEPTO O CENTRO DE LENGUAS**

Dirección del Centro: (En caso de que sea diferente de la de la Inst).....

.....

Teléfono..... Fax ..... Email.....

Apdo. Postal..... C.P.....

Profra. Dulce Ma. Gilbón Acevedo gilbon servidor.unam.mx  
Cubículo 112, Depto. de Lingüística Aplicada. Apdo. Postal 70-442. México, D.F. Fax 5-50-30-08

## II RECURSOS HUMANOS

Datos generales del Directivo.

Nombre .....

Sexo :            F            ( )    M            ( )

Nacionalidad : Mexicana ( )    Extranjera ( ) .....

Cargo:            Director(a) ( )    Jefe            ( )  
                          Coordinador (a) ( )    Otro: .....

Antigüedad docente : .....      Antigüedad en el cargo actual : .....

Antecedentes académicos :

Curso de formación profesores ( )      Especialización      ( )

Licenciatura                                    ( )      Maestría                                    ( )

Doctorado                                      ( )      Otros cursos                              ( )

No. actual de profesores :

Mexicanos: .....      Extranjeros.....      Total .....

Formación Académica del Personal Docente.

(Anotar sólo el nivel más alto)

- | a) Cursos de Formación:              | No. de profesores:            |
|--------------------------------------|-------------------------------|
| menos de un año                      | .....                         |
| 1 a 2 años                           | .....                         |
| 3 años o más                         | .....                         |
| b) Licenciatura cursada:             |                               |
| en ens. de lenguas                   | .....                         |
| en letras                            | .....                         |
| en otras áreas                       | .....      Especifique:.....  |
| Titulados                            | .....                         |
| c) Maestría, cursada en lingüística, |                               |
| letras o áreas afines.               | .....                         |
| en otras áreas                       | .....      Especifique: ..... |
| Con grado                            | .....                         |

**Gilbón, Bases Teóricas...**

d) Doctorado .....  
Con grado obtenido .....  
Especifique:.....

e) Actualmente cursando estudios: .....Especifique:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**EXPERIENCIA PREVIA DE SU PERSONAL EN CURSOS ABIERTOS O A DISTANCIA**

Programa: .....

Institución:.....

Duración: ..... No. de participantes: .....

Modalidad de impartición: .....

Lugar: .....

No. de materias que conformó el programa: .....

No. de profesores que lo impartió: .....

Resultado: .....

.....

.....

Cubículo 112, Depto. de Lingüística Aplicada. Apdo. Postal 70-442. México, D.F. Fax 5-50-30-08

III. Recursos materiales e innovaciones tecnológicas en uso para la enseñanza de idiomas en su institución. Anote número:

RECURSOS	En su Departamento
Aulas	
Laboratorio de lenguas	
Mediateca	
Computadoras	
Computadoras en red	
Monitores	
Televisores	
Videocassetteras	
Cámara de video	
Libros sobre la Ens. de lenguas	
Sala de teleconferencias	

NOTA. Si su departamento no cuenta con ellos, pero su institución podría facilitárselos, marque con una cruz

Otras innovaciones tecnológicas que sus profesores podrían utilizar para su actualización:

Antena parabólica. ( )

Internet. ( )

Otro: .....

IV. FACTIBILIDAD DE POSGRADOS EN LINGÜÍSTICA APLICADA IMPARTIDOS A DISTANCIA

¿Considera usted que las circunstancias de su institución harían viable el acceso de sus profesores a algún curso de formación de profesores a distancia? .....  
 ¿Por qué?

.....

¿Sería del interés de sus profesores cursar algún posgrado en lingüística aplicada en modalidad no presencial?

.....  
..

En el caso de que se ofrecieran programas de formación de especialistas a distancia, señale las modalidades de impartición que considere usted más adecuadas para sus profesores.

- a) envío de materiales escritos, cassettes y videos por correo ( )
- b) comunicación telefónica con los asesores ( )
- c) sesiones presenciales intensivas en verano ( )
- d) comunicación con asesores via internet ( )
- e) conferencias transmitidas por radio ( )
- f) contacto con algún asesor regional ( )
- g) otra .....

.....

¿En la actualidad cuántos de sus profesores utilizan computadora ? \_\_\_\_\_

¿Dan cursos de uso de internet en su institución? \_\_\_\_\_

¿Cuántos de sus profesores los han tomado? \_\_\_\_\_

¿Se interesarían sus profesores en aprender a utilizar Internet para su actualización profesional? \_\_\_\_\_

¿Cuál es su opinión sobre la utilización de esos recursos?

## **APÉNDICE 6**

**Percepción sobre la creación de posgrados a distancia en  
el CELE-UNAM.**

**(Guía utilizada en la entrevista a los profesores de la MLA)**

## Guía para la entrevista a los profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada, CELE-UNAM

### DATOS PERSONALES.

Nacionalidad:

Grado académico:

Universidad de origen:

Lengua de especialidad:

La presente guía ha sido preparada para una parte de la investigación de la tesis de MLA : *Bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados a distancia en Lingüística Aplicada o en Ciencias del Lenguaje.*

Agradezco a usted de antemano el tiempo que dedique a la entrevista, así como cualquier comentario adicional que desee hacer.

1. ¿Qué curso(s) ha impartido en la MLA?
2. ¿Qué curso imparte actualmente?
3. ¿Imparte el curso de manera individual o con la colaboración de otro (a) profesor (a)?
4. ¿Cuántas veces ha impartido este curso?

¿Conforme a la escala y tabla siguientes, con qué frecuencia utiliza estas formas de enseñanza en sus cursos? Y ¿Qué razones considera usted han determinado su preferencia en la utilización de algunas de esas formas de enseñanza?

- |   |
|---|
| <p>1 Nunca<br/>                 2 Rara vez<br/>                 3 En ocasiones<br/>                 4 Frecuentemente<br/>                 5 Muy frecuentemente<br/>                 6 Siempre</p> |
|---|

**FORMA DE ENSEÑANZA**

Exposición magistral

Discusión de lecturas previamente realizadas por los estudiantes

Exposición oral de temas por los estudiantes

Conferencias de expertos invitados

Otra

RAZONES PARA SU USO	



8. ¿Cuál ha sido su contacto con la metodología de educación a distancia conforme a los medios siguientes?:

- Lectura
- Discusión con colegas
- Conferencias
- Participación en lista de discusión
- Teleconferencias
- Otro


- |            |
|------------|
| 1. Ninguno |
| 2. Poco    |
| 3. Regular |
| 4. Mucho   |

9. ¿Asistió usted al seminario que sobre educación a distancia se llevó a cabo en el CELE en 1995? ¿Qué experiencia obtuvo de él?

10. ¿Ha participado en cursos sobre educación a distancia fuera del CELE? ¿Cuáles?

11. ¿En principio, considera usted factible que en el CELE se pudieran impartir programas de posgrado a distancia?

SI → ¿Qué factores hacen factible impartir esos programas?

--

¿Cuál o cuáles de los siguientes programas sería posible impartir a distancia? Señale el grado de factibilidad: 1 poco factible  
 2 factible  
 3 muy factible

·Especialización en la enseñanza de lenguas (Diploma después de licenciatura)	
Maestría en Lingüística Aplicada	
Doctorado en Lingüística Aplicada (cotutelado con alguna universidad mexicana o extranjera)	
Doctorado en Ciencias del Lenguaje (cotutelado con alguna universidad mexicana o extranjera)	
Otro	

¿Por qué le parece(n) una opción u opciones factibles?

¿Cuál programa considera usted que sería más necesario impartir?  
 ¿Por qué?

NO →

¿Por qué no cree usted que pudiera impartirse alguno de esos programas?

12. ¿En el caso de que se le solicitara participar en un programa a distancia qué labor(es) preferiría realizar?

Dar asesoría a los estudiantes

Diseñar materiales

Investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad

Realizar una combinación de las anteriores ¿Cuáles?

Otra


¿Qué factores determinaron su elección?

13. ¿Cuáles considera usted que serían sus funciones como asesor en un programa a distancia?

14. ¿Cree usted que sería igual la participación del tutor en el programa presencial de la MLA que en uno a distancia? SI

NO ¿Qué diferencias habría?

15. ¿Tendría que hacer cambios en los contenidos de su materia para un programa a distancia? SI NO ¿Por qué?

16. ¿Qué particularidades considera usted que tiene el diseño de materiales para la modalidad a distancia?

17. ¿Qué medio(s) de transmisión/recepción considera usted más adecuado(s) para impartir su curso en un programa a distancia? ¿Por qué?

**ENVIO DE MATERIALES**

Medio	Señale en orden de preferencia	Razón
correo		
fax		
Internet		
Otro		

**DAR ASESORIA**

Medio	Señale en orden de preferencia	Razón
correo		
fax		
correo electrónico		
audio-conferencia		
teléfono		
Otro		

18. ¿Qué tan conveniente podría ser el uso de teleconferencias para dar asesorías en su curso?

19. En el caso de que se quisiera impartir un programa o programas de posgrado en Lingüística Aplicada o en Ciencias del Lenguaje a distancia ¿Cuál cree usted que sería el modelo de estructura organizativa más adecuado para el CELE?

a) Un departamento del CELE que utilice los recursos humanos existentes y sólo adquiriera más equipo computacional o el necesario para la producción de materiales (videos, cassettes, entre otros)

b) Una instancia de la UNAM, coordinada por el CELE, dedicada exclusivamente a la administración del (los) programa(s), investigación y al diseño de los materiales. Tanto los diseñadores de materiales como los asesores serían contratados por tiempo parcial o completo y provendrían del CELE, CEPE, FFyL, Inst. de Investigaciones Filológicas, entre otras.

c) Una instancia interinstitucional (por ej. con BUAP, UAM, UNISON). La administración del (los) programa(s), la reproducción y envío de los materiales serían coordinados por el CELE. Las asesorías a los aprendientes serían co-responsabilidad de las instituciones participantes y podrían realizarse regionalmente si así lo acordaran esas instituciones.

d) Otra

¿En qué consideraciones basó su elección?

a)

b)

c)

d)

20. ¿Cree usted que le sería posible participar en los programas presencial y a distancia al mismo tiempo? SI NO ¿Por qué?

Otros comentarios

## **APÉNDICE 7**

**Experiencia de los profesores de la MLA en educación abierta o a distancia (Transcripción de algunas de sus respuestas)**

## EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES DE LA MLA EN CURSOS ABIERTOS O A DISTANCIA

Los profesores de la MLA han tenido experiencia en educación abierta o a distancia en diferentes papeles. A continuación se transcriben algunas de sus respuestas a la pregunta 6 de la guía:

*-¿Ha tenido usted alguna experiencia en cursos abiertos o a distancia?*

**Alumna:** *“Yo tomé un curso abierto hace bastante tiempo, cuando estaba en Aragón, era de la Universidad Abierta de Londres. Todo el material venía de ahí y teníamos un asesor aquí y había que ir a ENEP-Aragón cada sábado y hacer un pequeño examen y entrevistarse con el asesor y a veces veíamos programas que habían mandado de la universidad también. Empezaron muchos profesores y terminamos muy pocos porque implicó mucho tiempo, pero muchísimo, fueron seis meses de pura estadística, venían las preguntas y luego venían las respuestas, para ver si estaban bien, pasaba muchas noches haciendo los ejercicios. Nos daban gratis el material traducido pero las traducciones no eran muy buenas, entonces de los que me interesaban más vine hasta acá a comprarlos. El material me parece excelente, la forma en que estaba diseñado, haciendo preguntas y con espacios para contestar, luego la discusión, todos los aspectos de la investigación educativa en general. El módulo final que era evaluación de reportes de investigación y todo eso, fue muy bueno, yo la verdad aprendí muchísimo, fue como año y medio. La asesoría no fue buena, eso sí, todo mundo se quejaba de eso. Los profesores (que lo tomaron) eran de todas las áreas, eso implica tener mucho interés y mucha necesidad, porque los profesores no ganaban dinero con eso, porque sólo daban una constancia nada más, si no iban a hacer investigación, pues...La manera en que los materiales estaban diseñados... inclusive ahora estoy haciendo un material para fonética y fonología del inglés para formación de profesores, aunque de la Maestría también me lo pidieron, y quiero trabajar más con este formato porque les hago preguntas para que contesten y luego la discusión, pero los alumnos quieren las respuestas al final, porque requiere mucha disciplina primero contestar y luego cotejar las respuestas si están abajo, lo quieren más difícil, que tengan que buscar las respuestas... Se usa para clase pero puede servir para modalidad abierta o para profesores que quieran repasar. Yo me acuerdo mucho de ese material, cómo me sentía como alumna, sentí que me ayudaba bastante, entonces estoy practicando con ese formato”.*

**Asesor en el Curso de Formación de Profesores-SUA.-** *Desde el principio en el curso de Formación de Profesores, asesor y diseño. Estoy convencida, básicamente lo más difícil es en las cosas prácticas, yo estoy muy contenta con los resultados en SUA, más que con las del curso presencial, yo creo que las del SUA ... es difícil decir porque los alumnos están dando clase. El mismo hecho de tener un grupo diverso pero pequeño resulta mucho mejor.*

**Profesor/Experto en curso semipresencial.-** *Si. No a nivel de posgrado, sino a nivel licenciatura en dos ocasiones. Uno en la Lic. de Letras Inglesas de la UNAM, de la F.de F. y L. que me invitaron como asesora de la parte de lingüística, dentro de Letras Modernas que es básicamente literatura. El maestro que conducía todo el programa me invitó a la sesión de aclaración de preguntas-respuestas. Ellos tienen unos libros, como esto es libre, abierto, ellos tienen unos cuadernos de información, lectura y fueron dos sesiones que me parecieron muy interesantes porque de veras los alumnos ya habían leído, ya habían hecho su trabajo, y sus preguntas eran muy interesantes. A mí me dieron ese cuaderno para que yo supiera qué habían leído, qué habían hecho, ¿no?, No he participado como titular de esos cursos, más bien como invitada. El otro fue un poquito al revés que los de Filosofía, esto era el inicio del tema y ya después de julio que fui, a este enero que debieron haberse reunido, iban a leer, a trabajar, entonces esto sería como la introducción del tema. Ahí sí fue una exposición más bien frontal, no fue de explicar dudas, ni nada, y la responsabilidad pues un poquito más pesada porque imagínate si no presentas bien el tema queda cojo para cuando ellos lean, entonces sí estaba como muy estructurado, mucho más estructurado que decir bueno voy a dar una plática, ya después veo a los muchachos, les aclaro las dudas. Sino más bien estos temas, estos autores y estas posiciones ¿No?.*

**Consultor para el diseño de un curso semipresencial.-** *He tenido una experiencia limitada con una licenciatura que imparte el Colegio de San Marcos y San Juan de la Universidad de Plymouth en Inglaterra, en asociación con cuatro universidades del Noroeste de México, U. de Baja California Norte, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa, yo colaboré con ellos en dos etapas distintas, en dos formas diferentes, primero fui consultor durante el diseño del programa, después impartí un módulo, éste es más bien un programa a distancia que un programa abierto, si aprovechamos la distinción que tienes aquí, me parece que el resultado es muy bueno, he visto evaluaciones que me han enviado posteriormente, que confirman lo que yo pude apreciar tanto como consultor como profesor. Como consultor leí las propuestas iniciales de ellos con dos objetivos: primero ver si tenían una estructura coherente y cubrían de manera completa los elementos mínimos que considero debe tener un programa de licenciatura en nuestro campo, quería yo asegurarme que los estudiantes tuvieran los suficientes conocimientos acerca de la lengua, acerca del procesamiento y el uso de la lengua, suficientes conocimientos de*

*didáctica y pedagogía y tuvieran una idea de diseño curricular y materiales, por otro lado quería ver si la organización específica de los contenidos y las formas de enseñanza que ellos estaban planteando eran viables y provechosas para las condiciones de México, particularmente para el Norte de la República.*

**Evaluador de materiales.**- *Evaluación de los programas por parte de la Universidad de Hagen que elaboraron materiales de lectura para Latinoamérica, entonces los revisamos, también el Instituto Goethe junto con la U. de Kassel y el Instituto de Estudios a Distancia de la Universidad de Tubinga, nos han mandado algunos materiales, entonces a ese nivel de hacer comentarios y hacer una u otra prueba con ellos.*

**Diseñador de materiales para enseñanza abierta.**- *Formulación del material de comprensión de lectura para un Diplomado en Medicina Veterinaria a distancia. La aclaración de dudas está prevista vía telefónica y también está previsto el correo electrónico porque algunos alumnos están en Latinoamérica, pero todavía no se realiza.*