

PRÁCTICAS DOCENTES Y TIC EN EL NIVEL SUPERIOR

TEACHING PRACTICES AND ICT IN THE HIGH LEVEL

Fernández Zalazar, Diana¹; Jofre, Cristian²; Soto, Romina³

RESUMEN

El trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación UBACyT: "Usos de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología (UBA)", el cual busca indagar el uso y las prácticas con TICs de los docentes universitarios de tipo instrumental-mercantil (Benbenaste, 1992) y su incidencia en las prácticas de enseñanza. Según lo relevado hasta el momento, describiremos y analizaremos cuáles son las prácticas más frecuentes de los docentes con y sin el uso de TIC y de qué forma son utilizadas como recursos para la enseñanza. Hemos realizado un relevamiento con dos instrumentos, un cuestionario (Neri y Zalazar, 2013) y una entrevista semiestructurada con el fin de obtener información actualizada que permita generar el conocimiento y la orientación apropiada para su uso en el ámbito de la educación superior, en función de los contextos de desarrollo a partir de la convergencia digital.

Palabras clave:

TIC - Prácticas de enseñanza - Docentes universitarios - Prácticas con TIC

ABSTRACT

The current paper is framed within the UBACyT research project: 'ICT (Information and Communication Technologies) uses and teaching practices of university teachers of psychology', which seeks to investigate the instrumental-mercantile (Benbenaste, 1992) use and ICT practices of university teachers, and its impact on learning practices. Based on the data gathered up to now, we will describe and analyze which the most frequent teaching practices are with and without the use of ICT, and in which way they are used as teaching resources in the field of higher education. With this objective, we have designed two data gathering methods, a semi-structured interview and an ICT use questionnaire (Neri, Zalazar, 2013) both aimed at obtaining updated information which will allow knowledge generation and appropriate guidance for its use within the field of higher education, based upon the context of development since digital convergence.

Key words:

ICT - Teaching practices - University teachers - ICT Practices

¹Adj. a cargo de Informática, Educación y Sociedad y Adj. a cargo de Psicología y Epistemología Genética II. Subsecretaría de Educación a Distancia (UBA). Directora del proyecto UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". E-mail: dfzalazar@gmail.com

²Investigador en formación. Proyecto UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". Docente de la Cátedra Informática, Educación y Sociedad.

³Investigador en formación. Proyecto UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". Docente de la Cátedra Informática, Educación y Sociedad.

Introducción.

Desde su surgimiento hacia inicios de la década de los '80, el grado de penetración a nivel sociocultural de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha sido de una masividad tal que ha atravesado todas las áreas de la vida de las personas, los grupos y las instituciones de manera global. Este cambio sociotecnológico (Castells, 2004) pone a la educación frente a un escenario donde las prácticas y los actores involucrados se enfrentan a la necesidad de transformarse para responder a los requerimientos de los nuevos entornos y al desarrollo de competencias para el nuevo siglo (Nieto López, Callejas Albiñana, y Jerez García, 2012), (Muñoz, 2003).

Tomaremos para el análisis de las prácticas un enfoque contextualista, en donde las prácticas resultan de la interacción entre distintas dimensiones en las que se destacan situaciones, procesos y sujetos. En el mismo sentido Lave (1991) y Chaitkin (Chaitkin & Lave, 2001) las describen como una relación dialéctica entre las personas que actúan y los entornos de su actividad y como "un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos constituidos por numerosas dimensiones enlazadas", ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001 en Cid-Sabucedo et al, 2009). Es decir, que debemos entenderlas siempre en el marco de un sistema complejo (García, 2006) donde las transformaciones de alguna/s variable/s o elemento/s se relacionan y modifican de manera interdependiente con el resto que integra dicho sistema.

Si bien tienen un efecto global las transformaciones en las distintas dimensiones de las prácticas sociales a partir de la intervención de las TIC, en el caso particular de la educación y especialmente de la práctica docente, se produce un quiebre que interpela y obliga a repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La ubicuidad y la convergencia digital (Jenkins, 2008) proveen cambios en los soportes y en las interacciones con la consecuente incidencia en los procesos cognitivo-afectivo de los alumnos y en el tipo de vínculo con el docente. Se transforman las dimensiones de tiempo y espacio transparentando aún más los procesos de aprendizaje por fuera del aula (Cobo y Moravec, 2011). Esto mismo conlleva a una renovación de las prácticas de enseñanza con las dificultades que supone el desarrollo de las mismas frente a las resistencias de los docentes y de lo que estructuralmente se han dado en llamar los determinantes duros de la educación (Trilla, 1985).

Existen numerosas investigaciones de experiencias sobre cómo se han incorporado las TIC en los niveles primario y secundario. Sin embargo, el estudio de su inserción en la educación superior aún resulta escaso.

En un primer informe de avance del proyecto UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología (UBA)", se obtuvo que el uso predominante de las TIC por los docentes responde a una modalidad impulsada por el mercado, instrumental-mercantil (Benbenaste, 1992), sin poder pensar las mismas para su uso dentro del diseño curricular. Esto aparece en los contextos pedagógico-didácticos mediante una pobre

implementación y manejo de los recursos, que en la mayoría de las veces persigue el objetivo de reproducir con tecnología las mismas prácticas que antes se realizaban sin ella. (Fernández Zalazar, Jofre, Pisani y Ciacciulli, 2016). De acuerdo a lo planteado por Jordi Adell (2008) sobre las etapas del proceso de apropiación de tecnología, podemos ubicar a los docentes universitarios de psicología (UBA) en la segunda fase, la de la adopción. Se trata de prácticas que toman a las TIC desde una forma predominantemente instrumental y replicando el modelo tradicional de transmisión de los contenidos, pero esta vez sobre otros soportes. Como señala Fernández Navas (2016) este uso de los recursos, que responde a una exigencia del mercado más que a objetivos pedagógicos, se relacionan con la obtención de beneficios y prestigio antes que con la calidad de la formación de los educandos. En numerosos casos la enseñanza se equipara a la instrucción, donde prepondera la modalidad expositiva y el uso de recursos digitales y tecnológicos funciona como herramientas para la exposición, como depósito de materiales, o bien como pizarra de anuncios. A partir de esto resulta necesario tener en cuenta que estos usos dejan por fuera la comunicación multidireccional mediada entre los participantes, así como el enriquecimiento de contenidos para uso colectivo que emerge de una participación colaborativa (Diestro Fernández, García Blanco, Ruiz Corbella y García Aretio, 2014). Esto constituye un pobre aprovechamiento de la tecnología, en el que no llega a constituirse: "un contexto de encuentro propicio para compartir ideas, establecer debates y aportar nuevos recursos que enriquezcan la asignatura" (Diestro Fernández, García Blanco, Ruiz Corbella y García Aretio 2014).

Investigaciones relacionadas al uso del foro como estrategia didáctica, ponen en evidencia que la participación de los estudiantes crece o decrece en función de que se informe a los mismos, sobre su incidencia en la calificación final. Adicionalmente, al establecer una meta cuantitativa de uso en los espacios como criterio evaluativo, la cantidad de mensajes en efecto crece, pero al tiempo que se reduce su calidad (Diestro Fernández et al., 2014). Por lo tanto, la calificación final, si bien constituye un factor motivador para el uso de la herramienta, no alcanza como variable única dado que su incidencia en la calidad del trabajo resulta escasa. Es necesario la introducción de factores motivacionales por parte del docente a través de su práctica, mediante usos didácticos e innovadores de la tecnología disponible, en oposición a su mero uso en clase para facilitar tareas previamente realizadas en medios analógicos. Un avance en este sentido nos remite en parte al Modelo de Desarrollo integral en educación a distancia que postulan Ruíz Bolívar y Dávila (2016), en el cual el entorno virtual de aprendizaje se orienta didácticamente presentando el contenido en diferentes formatos teniendo en cuenta su usabilidad en relación a la diversidad de los alumnos. Dentro de este marco, al estudiante se lo comprende como autónomo con participación en grupos colaborativos y al docente o tutor como orientador activo en la gestión del curso y el seguimiento de los alumnos. Es lógico pensar que este modelo, originalmen-

te pensado para la educación a distancia, también resulta aplicable a un entorno educativo mixto (virtual-presencial), dentro de la modalidad de clase invertida (Fernández Zalazar y Neri, 2015). Por otra parte, cabe instalar una nueva perspectiva donde la oposición distancia-presencial queda de algún modo obsoleta ya que la posibilidad de la ubicuidad (conexión en todas partes) nos permite el trabajo en línea más allá de la variable de la distancia. Esto nos habilita a trabajar de manera más personalizada y menos distanciada de los alumnos (en el sentido de su seguimiento y orientación), colaborando en la formulación de dispositivos híbridos donde los espacios de interacción se solapan y yuxtaponen, independizándose de las posibilidades y límites de la ecología del mundo empírico.

Metodología.

Delimitación de la muestra.

En la composición de la muestra definitiva participaron 100 docentes de la Facultad de Psicología de la UBA. Los mismos ejercen la docencia en el nivel de grado. Se realizó un muestreo intencional no probabilístico estratificado proporcional. Las categorías para definir los estratos fueron el tipo de materia (obligatoria, electiva y práctica profesional) el ciclo en donde se inserta la materia (Ciclo de Formación General y Ciclo de Formación Profesional) y la jerarquía docente dentro de las materias (Auxiliares docentes y Profesores).

Instrumentos.

Para el relevamiento de los datos se utilizaron dos instrumentos que indagaban aspectos relacionados al uso de TIC en la vida cotidiana y en las prácticas docentes desarrolladas, además del tipo de práctica usualmente realizada sin el uso de tecnología.

El primer instrumento consiste en un cuestionario de 27 ítems con respuesta cerrada que indaga los usos y consumos de las TIC en el ámbito cotidiano (se adoptó el instrumento desarrollado sobre usos y consumos de las TIC (Neri y Zalazar, 2013). El mismo indaga acerca de la disponibilidad tecnológica, sus usos y frecuencias de los mismos, siendo actualizada en el marco del presente UBACyT. Dicho diseño se realizó sobre la base de seis cuestionarios utilizados por los principales observatorios de TIC (Voldemort, 2008).

En segundo lugar, se elaboró una entrevista semiestructurada compuesta por 34 preguntas.

En la misma se delimitaron 4 dimensiones en relación a la práctica docente: la biografía de sus trayectorias de aprendizaje, el rol y la autorreflexión del docente, la percepción de los elementos que inciden en el proceso de enseñanza (cognitivos, afectivos, simbólicos y materiales), y el uso de las TIC en educación.

Procedimientos

En una primera etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas donde se indagó acerca de las concepciones de enseñanza y las prácticas con y sin el uso de las TIC. Además, se administró el cuestionario sobre usos de las

TIC en la vida cotidiana.

Una vez realizadas 16 entrevistas, se puso a prueba este instrumento junto con el cuestionario en un focus group que nos permitió realizar los ajustes requeridos para su actualización.

Se administró una toma final en una muestra de 100 docentes, con la entrevista y el cuestionario que relevaron los datos de tipo cualitativo y cuantitativo.

Resultados.

Los resultados se corresponden al análisis de las entrevistas y el cuestionario.

Tomaremos las dimensiones delimitadas puntualizando en algunas de las preguntas que componen cada una de ellas. Nos enfocaremos en las más significativas en función de los resultados y del punto de avance de la investigación.

Dimensiones trabajadas en la entrevista.

1. Dimensión Biografía de los trayectos de aprendizaje

La dimensión sobre la biografía de los trayectos de aprendizaje, constituye el trayecto biográfico de la formación y el aprendizaje del docente. Ésta consta de dos categorías:

- formación profesional y formación docente.
- aspectos relevantes en la práctica docente.

a) Teniendo en cuenta la orientación profesionalista de la carrera de psicología, hemos contrastado en una tabla los estudios de posgrado específicos en psicología versus los estudios de posgrado para la formación docente.

Tabla 1.

Estudios realizados	Área Profesional	Área Formación Docente
Cursos de Posgrado	41%	50%
Programas de actualización	8,7%	-
Especialización	19%	4,3%
Profesorado	-	26%
Maestría	28%	15,2%
Doctorado	13%	-

Cabe resaltar que la mayoría de los estudios de postgrado, especialmente las maestrías, quedan inconclusas, constituyéndose en actualizaciones, pero sin la consolidación de toda la currícula académica.

b. Sobre los aspectos relevantes en su formación para las prácticas docentes.

Tabla 2.

Aspecto relevante	Características	Porcentaje
Rol de alumno	Atravesar distintas instancias educativas en el rol de alumno.	50%
Aspectos subjetivos-singulares	Calidad humana de los docentes, la vocación, la cultura general, la simpatía, etc.	50%
Experiencias como docente	Atravesar distintos niveles educativos (primario, secundario, terciario, o universitario) en calidad de docente.	32%
Rol de docente significativo	Haber cursado con algún docente que haya "marcado subjetivamente" a la persona.	26%

2. Dimensión del rol docente y la autorreflexión

La pregunta ¿Cómo describiría su rol como docente? apuntó a profundizar sobre la autorreflexión en el rol docente. Se obtuvieron un conjunto de respuestas heterogéneas que abarcan desde aspectos demasiado amplios hasta algunos nimios que quedaban por fuera del sentido de la pregunta.

En este ítem predominan cuatro tipos de categorías bien diferenciadas que apuntaban a distintos aspectos:

- a) describen el rol a partir de la enumeración de actividades. El 26% de las respuestas de los docentes incluyen, en sus palabras: "ordenarles los textos", "mostrarles una lectura", "hacer grupos y cooperar entre ellos", "plantear diálogos",
- b) describen el rol desde rasgos de personalidad y/o variables intersubjetivas. El (21,7%) se define en el rol como: cordiales, amables, cercanos, empáticos, desafiantes, pacientes, apasionados.
- c) el docente como transmisor de contenidos (19,5%)
- d) el rol docente como guía del proceso de aprendizaje (19,5%)

3. Dimensión de la percepción de elementos que inciden el proceso de enseñanza

Esta dimensión se indagó mediante varias preguntas que conforman los distintos aspectos de la misma.

- a) La primera de las preguntas fue: ¿De qué depende para usted una buena enseñanza?

Tabla 3.

Dependiente de:	Ejemplos	Porcentaje
Habilidades o estrategias que utiliza el docente	"habilidad para articular teoría y práctica", "la capacidad de explicar conceptos", "la posibilidad de generar pensamiento crítico en los estudiantes", "poder ordenar y comprender las problemáticas de los alumnos"	52%
Aspectos emocionales	La motivación, el interés, el deseo, etc.	37%
La formación docente en instancias formales	Grado, posgrado.	30,4%
Los contenidos	Complejidad o tipo de objeto de conocimiento	13%
La relación del docente con el conocimiento		13%
La relación del docente con los estudiantes		6,5%
Los interrogantes y reflexiones que puede generar el docente en los alumnos		6,5%

- b) Otra pregunta que contribuyó a la misma dimensión fue: ¿Como suele preparar la clase?

Se configuraron tres modelos predominantes relacionados a la dinámica de preparación de la clase. Si bien ninguno de ellos aparece como un modelo puro, si aparecen bastante delineados como para agruparlos en uno u otro.

En un extremo tenemos a los docentes cuya preparación de la clase está continuamente variando, influido este proceso por varios factores como el grupo de estudiantes, el contexto local inmediato, y el uso de recursos didácticos que cambian acorde al contenido del momento (viñetas, casos clínicos, protocolos, cuadros sinópticos, material audiovisual, etc.). Este proceso de preparación parece darse con mayor frecuencia en las denominadas "Clases Prácticas". Por otro lado, tenemos a los docentes que hacen referencia a la replicación o "clase preparada". Aquí la preparación es poco cambiante, e influida de manera débil por alguna encuesta de calidad, nuevo material, o por relecturas temáticas del propio docente. Sin embargo, se utiliza casi siempre el mismo modelo y determinado particularmente por los contenidos propios del programa de la materia. Éste es el tipo de preparación de clase que más frecuentemente aparece en las denominadas "Clases Teóricas".

Por último, hallamos un proceso de preparación que responde a la variabilidad situacional, por lo cual, la preparación anticipada es muy escasa, y la clase "emerge en contexto", apelando mucho a las habilidades y caracterís-

ticas de docentes y alumnos, y mucho menos en función del programa de la materia. Este tipo de preparación se observa con mayor frecuencia en las denominadas “Prác-

ticas Profesionales”.

De modo comparativo podríamos esquematizar la preparación de la clase de la siguiente forma:

Tabla 4.

	Clases Prácticas / Clase interactiva	Clases teóricas / Clase expositiva	Prácticas Profesionales
Preparación	Cambiante	Poco cambiante	Escasa
Hilo conductor o ejes	Programa de la materia. Actividades estipuladas	Programa de la materia. Contenidos estipulados	Contexto de la práctica Agenda clínica.
Contexto de la clase	Poco variable	Poco variable	Alta variabilidad
Factores que influyen en la preparación	Cronograma de la materia Tipo y cantidad de estudiantes Tiempo disponible en el espacio de clase	Cronograma de la materia Tipo y cantidad de estudiantes Tiempo disponible en el espacio de clase	Intereses de los practicantes Incertidumbre en el servicio Variabilidad de casos y situaciones
Recursos más utilizados en la preparación	Viñetas, casos clínicos, protocolos, cuadros sinópticos, material audiovisual, actividades en aulas virtuales.	Presentaciones, videos.	Práctica guiada y supervisada. Puesta en práctica de bagaje teórico.

c) Al indagar sobre ¿Cómo seleccionan los contenidos de la clase? se halló un tipo de respuesta uniforme en casi la totalidad de los entrevistados. La selección de los contenidos tiene un ordenador central que es el programa de la materia. El contenido directamente se desprende del programa.

d) ¿Cómo dan habitualmente una clase?

Se dan dos extremos de respuestas. Clases más expositivas donde el docente tiene un rol protagónico en la transmisión de los contenidos. Y clases más interactivas, donde el ordenador de la clase es la interacción o feedback con los estudiantes. También hay respuestas que realizan una combinación de exposición y de interacción, no habiendo nunca una clase pura de una u otra forma.

e) ¿Qué recursos de enseñanza utiliza para el dictado de la clase?

Respondieron básicamente agrupados dos tipos de recursos. Recursos materiales (Pizarrón, tiza, proyector) y recursos simbólicos (Trabajo en grupos, analogías, cuadros conceptuales, etc.)

f) Por último, la pregunta ¿Está satisfecho con el rendimiento de sus alumnos y qué factores cree que contribuyen al mismo?, la gran mayoría respondió positivamente. Es decir, están satisfechos o bastante satisfechos con el rendimiento de los alumnos, sin embargo, la mayoría sitúa ciertos problemas asociados al aprendizaje. Principalmente la falta de motivación, preparación académica previa y habilidades de razonamiento o aprendizaje sólido. Es interesante notar que, en ningún caso, ningún entrevistado se plantea a sí mismo como un factor influyente en el rendimiento de los alumnos.

4. Dimensión de usos de las TIC.

4.1 Uso de las TIC en Educación.

Esta dimensión conforma, a través de distintas preguntas, los diferentes aspectos en el uso de las TIC por parte de los docentes.

a. Las primeras dos preguntas: ¿Qué piensa del uso de las TIC en educación? ¿Considera que son útiles para las prácticas docentes?, arrojaron que el 89% cree que son útiles en mayor o menor grado y pero agregan que dependiendo siempre del tipo de uso que se les dé. Este porcentaje se apoya mucho en el uso de las TIC en relación a la comunicación o búsqueda de información. El restante 11% cree que no son útiles, o directamente afirman que no las utilizan.

b. ¿Utiliza las TIC como un recurso para el dictado de sus clases? ¿De qué forma?

El 50% de los entrevistados utilizan las TIC como un recurso para el dictado de sus clases. De los que las utilizan, prevalece el uso del e-mail (60%), páginas web o blogs (52%), campus virtual (30%) y Youtube (30%). Los tres primeros recursos se utilizan de forma mayoritariamente comunicacional, mientras que el uso de videos online se realiza con fines ilustrativos.

c. Indagando si recibieron formación para la aplicación de las TIC en clase, un 58,7% No recibió formación para la aplicación de las TIC en clase. El restante 41,3% recibió formación, y en varios casos esta fue de índole informal o autodidacta.

Aquellos que contestaron afirmativamente a la pregunta anterior, se les indagó: ¿Para qué tipo de aplicación de las TIC fue formado? El 57% respondió que fue formado en uso de Entornos Virtuales de Educación (Campus Mood-

e), y el restante 43% en creación de materiales didácticos y manejo de paquetes de ofimática.

d. Se indagaron y ordenaron los recursos que utilizan los docentes en función de la frecuencia de uso:

Tabla 5.

Entre 35% y 30%	Entre 29% y 25%	Entre 24% y 20%	Entre 19% y 10%	< 9%
-Cañón -Retroproyector -Presentaciones	-Vídeos descargados -Portales de videos	-E-Mail -Notebook/PC	-Páginas Web -Foros -Aulas virtuales	-Redes sociales -Documentos colaborativos -Software específico -Tablets -Celulares -Buscadores web

4.2 Uso de las TIC en la vida cotidiana.

Tabla 6.

a. ¿Desde qué dispositivo se conecta a internet?	Porcentaje	b. Funciones utilizadas del celular	Porcentaje
Celular	79,5%	Enviar mensajes	100%
Notebook/Netbook	74%	Hacer llamadas	98,6%
PC de Escritorio	64,4%	Sacar fotos	86,3%
Tablet	26%	Conectarse a internet	76,7%
Otros	2,7%	Participar en redes sociales	54,8%
		Escuchar música o radio	52,1%
		Jugar	19,2%

c. Distribución del tiempo de conexión

Del total de tiempo que pasa conectado, ¿Cuánto tiempo dedica a cada aspecto	Nada de tiempo	Poco tiempo	Bastante tiempo	Mucho tiempo
Educación	0%	13,7%	60,3%	26%
Trabajo	1,4%	6,8%	42,5%	49,3%
Compras	47,9%	45,2%	5,5%	1,4%
Relaciones Sociales	2,7%	54,8%	35,6%	6,8%

d. Valoración de las experiencias en las áreas: Educación, Trabajo, Compras y Relaciones Sociales.

¿Cómo consideraría que ha sido su experiencia en los siguientes aspectos?	Muy negativa	Negativa	Positiva	Muy positiva
Educación	0%	4,1%	57,5%	38,4%
Trabajo	1,4%	1,4%	53,4%	43,8%
Compras	12,3%	8,2%	65,8%	13,7%
Relaciones Sociales	0%	2,7%	80,8%	16,4%

e. Redes sociales a las que se conecta.

Redes sociales utilizadas	Porcentajes
Facebook, Google+, Myspace	90,4%
Linkedin	28,8%
Instagram, Pinterest, Flickr	20,5%
Twitter	16,4%
Sitios para conocer gente (Tinder, Happn)	2,7%
Foursquare	1,4%
Ninguna	8,4%

Discusión y conclusiones.

Al realizar una lectura de los resultados en primera instancia se observa cómo se pone en juego la necesidad de una doble formación para el campo profesional de la especialidad o dominio específico y para la formación docente. Cabe resaltar que la formación docente constituye en porcentajes la mitad o menos según el tipo de curso (maestría, programa de actualización, especialización, doctorado) respecto de lo que los docentes cursan para su formación profesional. Se puede observar como ejemplo el caso de las maestrías que para la formación profesional alcanza un 28% mientras que para el área de formación docente es del 15,2%. Por otra parte, cuando observamos los aspectos que para el docente son o fueron relevantes en relación a su práctica, tenemos que el 50% destaca su paso en el rol de alumno y sus experiencias como docente 32%. Esta apreciación vincula claramente al ejercicio de la docencia en una dimensión práctica donde el saber hacer va de la mano de la experiencia transitada desde los dos instancias o lugares de la experiencia pedagógica. Es decir, que desde este punto de vista la acción en situación deja una experiencia habilitadora de nuevas posibilidades (Dewey, 2004). Por otra parte, en esta dimensión el 50% señaló como importante los aspectos subjetivos singulares (la simpatía, la calidad humana, la cultura general, la vocación) o el llamado efecto Dr. Fox (Naftulin, Ware y Donnelly, 1973). Si bien es de importancia en el vínculo docente-alumno lo intersubjetivo, lo esperable sería no dejar librado al azar la eficacia de la práctica docente anclada en características personales del docente, ya que estamos trabajando en un dispositivo multidimensional donde una alta consideración de ésta puede opacar otras variables operativas y de conocimiento para el ejercicio de la docencia. Esto mismo se relaciona con las respuestas obtenidas respecto de la dimensión del rol docente y la autorreflexión. Es llamativo como los porcentajes más altos se corresponden con el 26% que describe el rol docente a través de enumeración de actividades y el 21,7% por rasgos de personalidad o variables intersubjetivas, que si bien tienen incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no constituyen la especificidad del mismo. Por lo que podemos considerar que se observa para esta pregunta cierta dificultad en la conceptualización del rol docente y el proceso autorreflexivo.

Respecto de la percepción de elementos que inciden el proceso de enseñanza, tienen que ver con las variables que identifican y de las cuales dependen para los docentes una buena enseñanza. Las respuestas muestran una mirada multicausal, ya no depende de una sola variable, sino que muchos apelan a varios factores a la vez.

La razón preponderante (52%) sitúa a las habilidades o estrategias que el docente utiliza en el aula. Sobre todo, se apunta a los recursos que el docente tiene para producir aprendizaje, tales como la "habilidad para articular teoría y práctica", "la capacidad de explicar conceptos", "la posibilidad de generar pensamiento crítico en los estudiantes", "poder ordenar y comprender las problemáticas de los alumnos", etc. Sin embargo, la razón precedente aparece en varias ocasiones relacionada a un segundo factor en los aspectos emocionales (37%), tales como la motivación, el interés o el deseo. Un tercer factor se vincula a la formación del docente y en especial de las instancias formales de aprendizaje (30,4%), como cursos o instancias que posibiliten afinar las habilidades y estrategias con las que el docente lleva a cabo su práctica. Lo llamativo es que en ninguna de las respuestas pudieron ubicarse ellos mismos como un factor que incide con sus intervenciones para una buena enseñanza. En todo caso hay una visión fragmentada que por un lado ubica estrategias de tipo prescriptivas, por otro aspectos personales y singulares y si tomamos el cuadro del punto 3- a. vemos que sólo el 6,5% menciona que la buena enseñanza depende de la relación del docente con el estudiante al igual que los interrogantes y reflexiones que pueden generar en la práctica.

Tomando en cuenta lo analizado hasta ahora interpretamos que existe una gran dificultad para el análisis de las prácticas docentes y en particular para la autorreflexión, ya que observamos de manera intrincada una serie de representaciones que hacen obstáculo para la autorreflexión y la visión del acto educativo como un fenómeno complejo.

En relación a los datos relevados respecto del uso de las TIC en entornos cotidianos y académicos tenemos que hay una falta de transferencia de habilidades y estrategias en el uso de las TIC de lo cotidiano a lo educativo. Esta disociación que lleva al uso puramente instrumental y sin reflexión propia de la lógica del mercado, va en la misma línea de lo hallado por Fernández Navas (2016) y de lo que veníamos comunicando en nuestras investigaciones sobre usos de las TIC en alumnos y docentes (Fernández Zalazar y Neri, 2015). El otro factor que remite a una pobre implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje también ha sido hallado en esta investigación. Cabe hacer notar que los docentes en su vida cotidiana utilizan el celular el 79%, para múltiples funciones (ver Tabla 6) También se conectan en un 90% a redes sociales y para la elaboración de su propio trabajo más del 90% usa las TIC. Así como tienen una apreciación positiva y muy positiva para el uso en educación (95,9%). Sin embargo, cuando analizamos el cuadro de usos de tecnología en su práctica docente con los alumnos nos encontramos con usos de tipo tradicional (cañón, retro-

proyector, presentaciones) 30 a 35% y el escasísimo uso de las redes sociales, documentos colaborativos, Tablet y celulares es menor al 9%. Lo que configura un modelo tradicional de enseñanza que deja de lado el potencial innovador que pudieran aportar las TIC y las ventajas de la ubicuidad ligada a los dispositivos móviles.

El elevado número de docentes que hacen escaso uso de recursos tecnológicos podría desprenderse de un factor de disociación entre las prácticas de mercado y las prácticas educativas (Neri & Zalazar, 2008), potenciado por la representación social de que la educación online podría reemplazar a la educación formal, o a ciertas tareas docentes a través de softwares o sistemas operativos robotizados desarrollados por la IA (Inteligencia Artificial) (Genet, 2013). Estimamos que esto supone un desconocimiento no sólo de las posibilidades y límites de las TIC sino fundamentalmente del análisis del proceso de enseñanza aprendizaje en una sociedad donde los cambios y los circuitos de información son altamente veloces y prolíficos. Sostenemos que el fuerte del docente no puede estar centrado en el de ser trasmisor de contenidos. Los contenidos ya se encuentran en todas partes y se puede acceder a ellos de múltiples formas en instancias formales y no formales (Khan Academy, MOOCs de Universidades, SOLE, etc.). Es entonces un momento clave para los procesos de autoreflexión en la práctica docente que nos permitan dejar de lado ya la contradicción en la relación real-virtual, sino pensar en lo virtual como aquel real mediado por tecnología (Quéau, 1995) en un contexto de colaboración o hibridación que permita ampliar las experiencias y las prácticas con un seguimiento más profundo del alumno y de los grupos donde lejos de distanciarse se está cada vez más cerca de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J., Bellver, A., y Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. C. Coll y C. Monereo (Comp.), *Psicología de la educación virtual*, 274-298.
- Benbenaste, N. (1992). *Sujeto = Política x tecnología / MERCADO*. Buenos Aires: Editorial Lenguaje.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. (Vol. 1). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaile, M. O., (2007). Retos y tensiones de la Formación Docente en el actual proceso de transformaciones. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, 33(2), p. 215-231
- Chaitklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2).
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBe.
- Dávila, A. & Ruiz Bolívar, C. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 49(12).
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Diestro Fernández, A., García Blanco, M., Ruiz Corbella, M. & García Aretio, C. (2014). La participación en los foros del entorno virtual, ¿Objetivo prioritario para las asignaturas de primer curso del Grado? *VII Jornadas de Redes de Investigación e Innovación Docente de la UNED*. Madrid: UNED Ediciones.
- Fernández Navas, M. (2016). Universidades, enseñanza virtual, competencias y justicia social: una historia de mercantilización de la educación superior. *Aula de Encuentro*, nº 18, volumen 1, 251-273.
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 47(3). 30-10-2015
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., Pisani, P. y Ciacciulli, S. (2016). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 22(1).
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., y Pisani, P. (2015). Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires.
- Fernández Zalazar, D., y Neri, C. (2013). Estudiantes universitarios, TICS y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 20(1), 153-158.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Genet, D. (2013). Teachers' Fear of Technology--How Does It Impact the Classroom?. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 1309-1314). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Jenkins, H. (2008). Convergencia cultural. *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós
- Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 11, No. 1, pp. 4-7). Ciss Praxis.

- Naftulin, D. H., Ware Jr, J. E., y Donnelly, F. A. (1973). The Doctor Fox Lecture: a paradigm of educational seduction. *Academic Medicine*, 48(7), 630-5.
- Neri, C., Fernández Zalazar, D. C., Freijo, F., & Ciacciulli, S. M. (2011). Bienes de conocimientos, bienes de consumo. Usos de las TICs en estudiantes universitarios. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Nieto López, E., Callejas Albiñana, A.I. y Jerez García, O. (2012). *Las competencias básicas, competencias profesionales del docente*. Competencias Profesionales en la educación universitaria, Cap.3, 535-651. España: Universidad de la Mancha, Ciudad Real.
- Quéau, P. (1995). *Lo virtual: Virtudes y vértigos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Romero Moreno, L. (2014). Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario. *VII Jornadas de Redes de Investigación e Innovación Docente de la UNED*. Madrid: UNED Ediciones.
- Trilla, J. (1985). Características de la escuela y Negación de la escuela como lugar (Cap1 y 2)., en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes
- Voldemort, C. M. (2008). *The inquiry of Web*. United States: Oxford University Press.
- Zapata-Ros, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *Revista de Educación a Distancia*, (45).

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 29 de julio de 2016