

CP, 2018, Vol.7 – Num. 14, pp.49/64 ISSN 2014-6752. Girona (Catalunya), Universitat de Girona ASSINNATO, Gisela; MATEUS Julio-César y NOVOMISKY Sebastian: Las TIC en la enseñanza universitaria de la Comunicación: usos, sentidos y representaciones en dos universidades de Argentina y del Perú. Recibido: 29/05/2018 - Aceptado: 02/07/2018

Las TIC en la enseñanza universitaria de la Comunicación: usos, sentidos y representaciones en dos universidades de Argentina y del Perú

ICT in the professional teaching of communication: uses, senses and representations in two universities of Argentina and Peru

AUTORES

Gisela ASSINNATO

Grado académico: Licenciada.

Situación académica: Maestranda.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2457-6832>

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Dirección postal: Plaza Brandsen N° 93, La Plata, Argentina.

Email institucional: Gisela183@gmail.com

Julio-César MATEUS

Grado académico: Magíster.

Situación académica: Doctorando.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5161-3737>

Departamento de Comunicación, Universidad Pompeu Fabra (España)

Dirección postal: Roc Boronat 138, Barcelona 08018, España

Email institucional: julio.mateus@upf.edu

Sebastian NOVOMISKY

Grado académico: Magíster

Situación académica: Doctorando

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5705-9332>

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Dirección postal: calle 6 n 2670 Email institucional: Sebastiann@perio.unlp.edu.ar

Resumen

Este trabajo explora los usos, las prácticas y las percepciones que los docentes universitarios de Comunicación dan a las TIC. Los objetivos son, por un lado, reconocer los sentidos que los profesores del nivel superior atribuyen a la integración de las TIC en la enseñanza, y por el otro, discutir las oportunidades y barreras que genera esta integración en la preparación inicial de comunicadores. Para ello, aplicamos un cuestionario a una muestra representativa de docentes (N=104) de una universidad argentina y otra peruana, cuyos resultados fueron analizados cuantitativamente. Los hallazgos más relevantes indican que los docentes mantienen un vínculo recurrente con distintas herramientas digitales, aunque estas prácticas disminuyen en el caso de mediaciones que promueven

Abstract

This paper explores the uses, practices and perceptions that communication professors give to ICT. The objectives are, on the one hand, to recognize the meanings that the professors give to the integration of ICT in higher education, and on the other, to discuss the opportunities and barriers that this integration generates in the initial preparation of communicators. We applied a questionnaire to a representative sample of professors (N=104) from two institutions from Argentina and Peru. The results were analyzed quantitatively. The most relevant findings indicate that professors maintain a frequent link with many digital tools, although these practices decrease in the cases of mediations that promote creative, experimental and playful abilities. At the same time, there are tensions between

capacidades creativas, experimentales y lúdicas. Paralelamente, se encuentran tensiones entre las posiciones docentes, que por un lado expresan valoraciones positivas de las herramientas digitales para la enseñanza, y por el otro no existe una convicción plena de la necesidad de actualizar los formatos y metodologías vigentes. De modo transversal los docentes advierten algunas dificultades que asocian a la integración de TIC y que posibilitan pensar desafíos a escala institucional.

the professor's beliefs: while they feel positive on the use of digital tools for teaching, there is still no full conviction of the need to update the current formats and methodologies. In a transversal way, teachers notice some difficulties regarding the integration of ICT, which lead to think about challenges at the institutional level.

Palabras Clave: TIC; Tecnologías digitales; comunicación; formación superior; práctica docente; educación mediática

Keywords: ICT; Digital technologies; communication studies; higher education; teaching practice; media education

1. Introducción

La incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) en el aula es un desafío que en la última década viene acechando las relaciones pedagógicas que durante más de dos siglos permitieron formas de trabajo relativamente estables. El equipamiento tecnológico tradicional (pizarrón, libros, cuadernos y elementos de escritura), parte fundamental de un ecosistema lineal de transmisión de información, es hoy complementado con una serie de herramientas digitales que generan inquietudes acerca de cómo integrarlas, pero que es imposible dejarlas fuera.

La modificación de nuestra vida, a partir de la convergencia tecnológica, es inevitable. La digitalización de la cultura y la hipermediación de nuestras relaciones cotidianas hacen que tengamos que referirnos al menos a tres elementos que se ponen en tensión en el aula en el siglo XXI. Primero, la reconfiguración de la subjetividad de los jóvenes con los cuales debemos trabajar, quienes están atravesados desde temprana edad por procesos en los cuales las pantallas están presentes. Segundo, el tipo de habilidades con las cuales estos jóvenes entran a las aulas desplaza en muchos casos al docente del lugar del saber, que históricamente le ha permitido ejercer poder para conducir el hecho educativo. Tercero, este cambio es veloz, mucho más que la posibilidad de formar sujetos. Los docentes, no solo durante los años en que fueron formados profesionalmente, sino también a lo largo de toda su biografía escolar, han adquirido un hábito que tracciona sus acciones de enseñanza y choca contra el mundo cultural de jóvenes y niños.

Entonces, el reconocimiento de las transformaciones culturales está vinculado a las mediaciones tecnológicas en la vida cotidiana, como un elemento que forma sujetos y configura prácticas culturales que, al estar articuladas con la propia cotidianeidad, poseen una dimensión educativa por fuera de las instituciones escolares. Esta relevancia requiere ser reconocida y profundizada, si nos ubicamos en una posición en la cual el reconocimiento de las prácticas y los saberes previos de los sujetos, supone una dimensión estratégica desde la cual abordar los procesos educativos en los contextos actuales (Novomisky & Manccini, 2018).

En términos generales, podemos decir también que los dispositivos informáticos y la comunicación digital posibilitan nuevas formas de representar, procesar, transmitir y circular el conocimiento; allanan el intercambio entre las personas independientemente de su situación geográfica e incluyen la posibilidad de forjar el trabajo colaborativo, intercultural y con mayor énfasis en la creatividad.

García Valcárcel y González Rodero (2006: 7) sostienen que los recursos digitales pueden tener funcionalidades informativas, instructivas, motivadoras, evaluadoras, investigadoras, expresivas, metalingüísticas y lúdicas. Dado estas múltiples posibilidades didácticas, sostenemos que pueden entenderse como un potencial educativo: “son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia” (Coll, 2009:117).

En este marco de redefiniciones de prácticas, tiempos y roles, es preciso que los docentes definan criterios para determinar qué propuestas, estrategias y herramientas son las adecuadas para lograr objetivos pedagógicos. En otras palabras, se requiere “que superen la propia tecnología y la reconfiguren de manera creativa para sus propósitos” (Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo & Fernández Sánchez, 2010: 220).

1.1 Desafíos de las carreras de comunicación

Hace más de diez años, un informe sobre el impacto digital en la enseñanza de comunicación, señaló como desafío superar el desfase que habían creado las TIC en la industria comunicativa con respecto al tipo de formación que ofrecían las carreras o grados de comunicación. La enseñanza de la comunicación ya dejaba de estar a cargo de autodidactas o “reconvertidos” de otras disciplinas y pasaba a manos de comunicadores formados como tales; más conscientes de los cambios que la digitalización empezaba a generar en su entorno: en los nuevos modos de apropiación, los comportamientos e incluso en muchos de los principios teóricos y las competencias laborales necesarias con los que habían sido formados. Asimismo, ya era evidente en el informe una mirada crítica hacia las prácticas educativas y metodologías de enseñanza-aprendizaje que resultaban insuficientes (Scolari, 2008).

Otro informe más reciente de tendencias globales en educación superior confirma la urgencia para las universidades y sus docentes de comprender que el impacto digital no se agota en el dominio operativo de una tecnología, sino que incluye la comprensión de lo que representa en términos culturales (Adams Becker et al., 2017). Subsiste, por un lado, una fascinación tecnológica representada en la compra de dispositivos móviles, *smart-boards* o impresoras 3D sin mayores orientaciones pedagógicas, y por el otro, es difícil mutar del enfoque instruccional o vertical de la clase magistral, evitando riesgos con propuestas más constructoras, situadas o colaborativas. No tiene sentido reemplazar la pizarra por un Power Point ni evaluar usando celulares en lugar de exámenes escritos si las premisas educativas siguen siendo las mismas (Pimmer, Mateescu & Gröbbl, 2016). En este sentido, como advierten Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Linares (2015),

la transformación de las prácticas pedagógicas es una tarea que no se puede reducir de forma exclusiva a la utilización de dispositivos tecnológicos en las aulas, sino que ha de suponer una modificación que ha de afectar, necesariamente, a otros elementos curriculares: la selección de contenidos, la evaluación, las estrategias metodológicas empleadas, etcétera (33).

Finalmente, a nivel institucional, se ha demostrado que el primer requisito para la integración efectiva de las TIC es la existencia de políticas explícitas que orienten la visión de la universidad. Estas políticas deben concretarse en planes estratégicos y la creación de unidades especializadas en cada universidad que promuevan el uso de TIC ofreciéndole un sentido claro y medien entre los distintos actores (administrativos, docentes, estudiantes) (Cifuentes & Vanderlinde, 2015). En esa línea, como concluye un trabajo reciente en universidades españolas, es imperativo flexibilizar y adaptar las estructuras institucionales para promover el desarrollo de prácticas innovadoras que integren los aprendizajes en línea, móvil, mixto cada vez más convergentes (Figueras-Maz, Ferrés & Mateus, 2018).

1.2. Cómo vienen respondiendo las carreras de comunicación

La integración de tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje a menudo avanza de manera asistemática en las instituciones de formación superior en comunicación. Entre otros cambios recientes (y no tanto) que se han venido dando en la educación universitaria, pueden nombrarse desde aspectos vinculados al uso de dispositivos en las clases presenciales (como computadoras, smartphones, tablets, etc.) hasta el aggiornamiento de entornos para la mediación digital de los procesos educativos (para la virtualización de cursos o bien en propuestas mixtas) y la digitalización de tareas administrativas y de gestión de las carreras.

Al respecto, diversos trabajos con sede en academias latinoamericanas dan cuenta de una percepción positiva por parte de los docentes frente a la integración de las TIC, y al mismo tiempo, una exigencia de mayor capacitación tecnológica que les permita llevarla a cabo. Asimismo, los alumnos suelen ser muy críticos con sus profesores y consideran que la gran mayoría hace un uso deficiente de las herramientas a su alcance (Morales Capilla, Trujillo Torres & Raso Sánchez, 2015: 114-115).

En los casos argentino y peruano en los que nos centramos, se aprecia un interés por actualizar los programas de estudio y contenidos para responder a las nuevas demandas de contenidos y competencias. En el Perú, muchas universidades han incorporado asignaturas específicas vinculadas a la comunicación digital. No obstante, no hay evidencia de que esta actualización también se manifieste en los ámbitos metodológico y didáctico (Yezer'ska & Zeta de Pozo, 2017: 75-77). En la Argentina es igualmente posible rastrear transformaciones curriculares, que ya no designan la aprehensión de habilidades tecnológicas per sé, sino que apuntan a una integración transversal de las mismas en formación, valorando la importancia de partir de la reflexión en torno a cómo las TIC se vinculan e impactan en cada contenido disciplinar y, a la vez, cómo (y para qué) pueden mediar la enseñanza (Assinnato, 2018a: 41).

En este sentido, las potencialidades de la convergencia digital consolidadas con el cambio de siglo, implican alteraciones en espacios de capacitación en lenguajes y tecnologías digitales que otorgaban relevancia a la producción periodística (Rodrigo, 2016). Así pues, las transformaciones culturales –como aquellas relacionadas a dinámicas de uso y apropiación de las TIC– son eje sustancial de tales discusiones ante la posibilidad de ensanchar el horizonte reflexivo y de acción del comunicador social frente a nuevos y estratégicos espacios y coyunturas sociales.

1.3. Marco conceptual

Para el abordaje de los temas aquí planteados, se siguen antecedentes que problematizan el modo en que las TIC se relacionan específicamente con las situaciones de enseñanza de los profesores.

El acercamiento y utilización individual de entornos virtuales, herramientas o recursos digitales como apoyo para la enseñanza, es uno de los aspectos conceptualizados por la literatura en la materia. Se trata de pensar las dinámicas de uso de tecnologías digitales en el marco de los escenarios educativos y los distintos niveles, de acuerdo a su implicancia en la formación. En este sentido, autores como Quevedo y Dussel (2010) distinguen, en principio, el uso instrumental, que a menudo sustituye de modo digital formatos clásicos de la enseñanza. En tanto, arguyen que la mayor significatividad estaría signada por la posibilidad de escalar hacia instancias donde el trabajo con TIC implique espacios de apropiación, creación y construcción colectiva del conocimiento.

Aunado a estas prácticas, se conciben una serie de gradualidades en que pueden oscilar los modos en que los educadores pueden diseñar y desarrollar estrategias didácticas que integren TIC. Allí ponen en juego saberes tecnológicos, disciplinares y pedagógicos; proponen una interpelación particular para la conformación de dinámicas de trabajo, la organización espacio-temporal y la adopción de roles educativos. Como plantea Kap (2014), éstas pueden estar dando lugar a su constitución como profesores tradicionales, a mediadores o negociadores de sus desempeños y, en una escala de mayor significatividad, a quienes corren riesgos y se caracterizan por sus dinámicas de experimentación y aventura.

En estas instancias, los actores ponen en juego percepciones y actitudes hacia las tecnologías digitales, que traccionan usos y estrategias. Dicho de otro modo, en tanto disposiciones valorativas individuales adquiridas socialmente, cuentan con implicancias en acciones concretas y permiten evidenciar y reflexionar sobre la aceptación, indiferencia o resistencia que estos colectivos manifiestan hacia las TIC.

En esta línea, Sancho (1998) describe a las actitudes de los docentes frente a las tecnologías informáticas como un continuo con dos polos opuestos: la tecnofobia y la tecnofilia. La primera, entendida como rechazo al uso de las TIC y su posible utilidad educativa, puede verse expresada en ansiedad, temor y expectativa por parte de los/as docentes, valoraciones obstaculizadoras para una educación transformadora. El otro extremo lo representa la tecnofilia, que se manifiesta en profesores que se sienten entusiasmados y motivados a utilizar estos dispositivos en sus prácticas pedagógicas bajo el convencimiento de que son la solución a todos los problemas pedagógicos. Su incorporación no implica modificaciones sustanciales y, por tanto, tampoco tributa a una educación transformadora.

Siguiendo esta perspectiva, Kap (2014) reflexiona sobre las complejas relaciones subjetivas que pueden forjarse a partir de la integración de tecnologías digitales en el ámbito de la educación superior. Para la autora, las valoraciones positivas no necesariamente se corresponden con estrategias críticas de trabajo pedagógico o incluso pueden encerrar visiones utilitaristas y confiadas de las TIC. Señala entonces que los docentes construyen su identidad en arenas movilizadas constantes, articulan prácticas del pasado y del presente y se renuevan cada clase,

encontrando en cada instancia tensiones y posibilidades propias de lo inesperado.

En la misma línea, como manifiestan Linda Castañeda y Neil Selwyn (2018): la digitalización de la educación superior debe ser enmarcada no sólo desde la mirada celebratoria de dispositivos que se integran para motivar o facilitar la docencia, sino en términos problemáticos que atañen a miradas más críticas vinculadas al sentido y al impacto cultural, político, pedagógico y económico que estas tecnologías suponen.

2. Método y materiales

2.1. Objetivos

Los objetivos del presente estudio son dos: Primero, reconocer los sentidos que los profesores a cargo de la formación profesional de comunicadores atribuyen a la inclusión de las tecnologías digitales en la enseñanza (a nivel del uso, las prácticas y las percepciones) y, segundo, discutir las oportunidades y barreras que habilita esta integración en la preparación inicial de futuros comunicadores.

2.2. Participantes

Para la selección de la muestra tomamos en consideración dos universidades: una argentina y otra peruana. En Argentina existen 24 universidades nacionales de gestión pública que incluyen propuestas de grado de Comunicación Social. También se ofrece en academias privadas y forma parte de la oferta de educación superior de institutos estatales terciarios. En el caso peruano existen 37 universidades que ofrecen formación en Comunicación y Periodismo, con predominio de las privadas (21) sobre las públicas (16) (Yezers'ka & Zeta de Pozo, 2017: 68).

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es una de las universidades nacionales con más trayectoria en esta carrera. Sus inicios datan desde 1930. Actualmente, 900 alumnos comienzan anualmente sus estudios en la Licenciatura en Comunicación Social, el Profesorado en Comunicación Social, y/o las Tecnicaturas en Periodismo Deportivo, Comunicación Popular, Comunicación Pública y Política y Comunicación Digital. En particular, el Profesorado en Comunicación Social cuenta con 450 estudiantes regulares. Los participantes de este estudio son 45 docentes que se desempeñan como educadores en el ciclo superior de esta última carrera, de un total de 80 (lo que representa el 56% del cuerpo docente).

Por su parte, la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima (Ulima) es la más antigua del Perú. Creada en 1972, cuenta con más de 3 mil estudiantes y ofrece cinco especializaciones, optativas y combinables entre sí (comunicación corporativa, publicidad y marketing, periodismo y gestión de la información, comunicación para el desarrollo, y gestión y realización audiovisual). Su cuerpo docente está integrado por 143 personas. Los participantes en el estudio representan el 41% de docentes de la facultad.

2.3. Instrumento

Diseñamos un cuestionario compuesto por 48 ítems organizados en torno a las tres dimensiones de nuestro estudio: el uso que los docentes dan a los recursos digitales para el desarrollo de sus asignaturas, la implementación de estrategias didácticas que integran las TIC y sus posiciones respecto a la contribución de las tecnologías digitales al proceso educativo¹. Las respuestas fueron de escala de Likert o dicotómicas. Confirmamos la fiabilidad del cuestionario a

través del alfa de Cronbach, donde obtuvimos un resultado bueno de 0.869, lo que garantiza la consistencia del constructo y la pertinencia de los ítems (George & Mallery, 2003).

2.4. Procedimiento

Enviamos al total de docentes de ambas universidades una invitación a participar del estudio y obtuvimos una respuesta de 104 docentes, que conformaron la muestra final. De ellos, 45 pertenecen a la UNLP, que representan el 43.3% de la muestra; y 59 de la Ulima, el 56.7%. Las edades de los participantes estuvieron entre 23 y 67 años, con un promedio de 42,8 años (40,3 años en el caso de la UNLP y 44,8 en el caso de la Ulima). El cuestionario fue autoadministrado entre octubre de 2017 y marzo de 2018. Los participantes respondieron en línea y los datos fueron procesados usando el software estadístico SPSS.

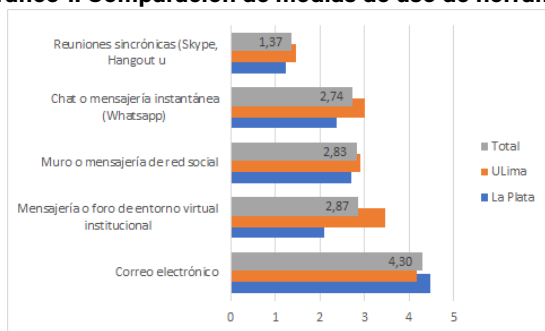
3. Resultados

3.1. Uso de TIC en las asignaturas

El primer eje de análisis se refiere a la comunicación mediada de modo digital. Aquí, el correo electrónico es la herramienta más recurrente entre los docentes que integran la muestra: su media de uso es superior en UNLP, en relación a Ulima (ver Gráfico N° 1). Tanto en la universidad argentina como en la peruana, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) o espacios institucionales son los que aparecen en segundo orden de frecuencia de uso. No obstante, en este ítem, la media de usos varía más de un punto entre los distintos componentes de la muestra (en la UNLP es de 2,09, y en Ulima es de 3,46).

En el caso de las redes sociales, referenciadas en tercer lugar, también se hallan diferencias. En la facultad limeña la media de estas herramientas es de 2,92, y en la facultad platense desciende a 2,71. Asimismo, la media total de uso de mensajería instantánea es de 2,74 y se posiciona en el cuarto lugar. En tanto, la media de frecuencia de realización de reuniones sincrónicas vía Skype, Hangout u otros es la menor registrada. En total, suma 1,37.

Gráfico 1. Comparación de medias de uso de herramientas de comunicación.

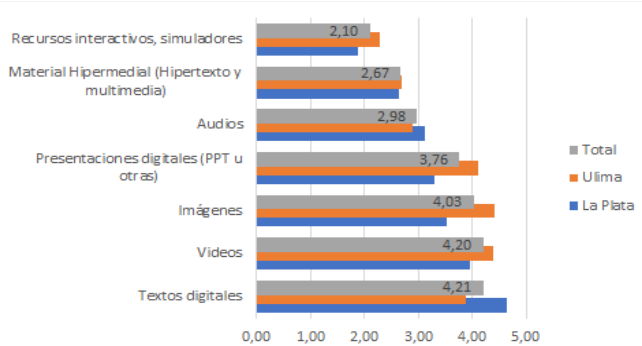


Fuente: elaboración propia

En segunda instancia, el cuestionario permite identificar la utilización de materiales educativos como propuesta de las cátedras. Sobre los resultados (ver Gráfico N° 2), se destaca que es extensiva a casi la totalidad de la muestra el uso continuo de textos digitales y videos. No obstante, las medias de utilización de los primeros son mayores en UNLP, y de los segundos,

en Ulima. Las imágenes y las presentaciones digitales son los recursos que se seleccionan en un tercer y en un cuarto lugar. En ambos casos las medias de uso son superiores en la facultad peruana. Los audios continúan en el orden, con una media de uso mayor entre los docentes platenses. Seguidamente, se enuncian los materiales hipermediales, con frecuencias de utilización similares en ambas segmentaciones de la muestra. Para terminar, en una menor medida, se referencian recursos interactivos y simuladores. La media es de 2,27 en Lima, y de 1,87 en La Plata.

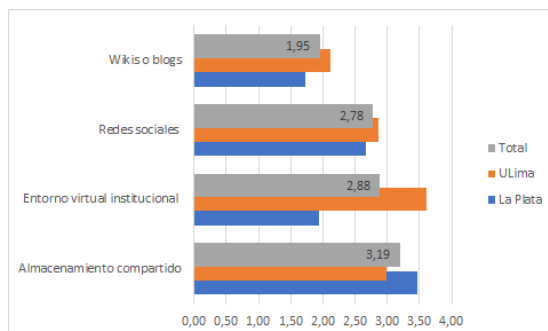
Gráfico N° 2: Comparación de medias de uso de materiales digitales



Fuente: elaboración propia

Finalmente, se cuestiona el uso de plataformas de trabajo para la realización de actividades didácticas. De los resultados obtenidos (Gráfico N° 3), se desprenden decisiones disímiles entre los educadores. Por un lado, los docentes argentinos seleccionan en primer lugar a los espacios de almacenamiento compartido (Google Drive u otros) mientras que los peruanos prefieren a los entornos institucionales. Cabe destacar que la media de uso de estos últimos entornos es marcadamente diferencial en cada caso: en la UNLP es de 1,93 y en Ulima, de 3,61. Las redes sociales son las plataformas que aparecen en tercer nivel de usos y las Wikis o blogs lo hacen en cuarto lugar. En ambos ítems, los docentes limeños se vinculan a medias de uso mayores que sus pares platenses.

Gráfico N° 3: Uso de entornos para la realización de actividades didácticas



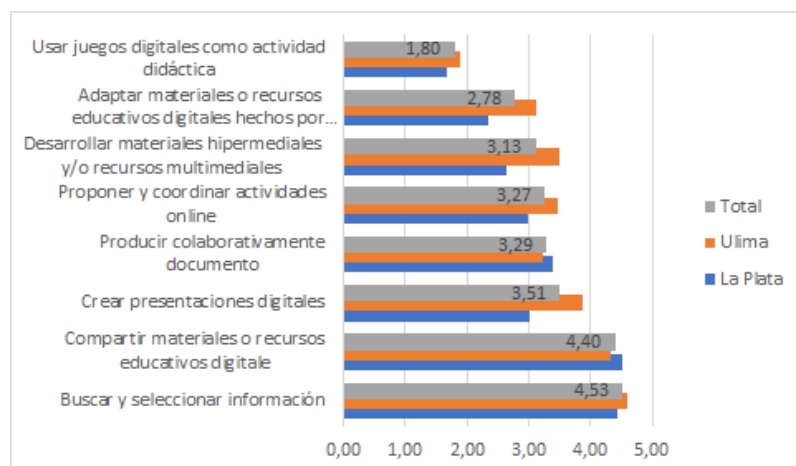
Fuente: elaboración propia

3.2. Estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias didácticas empleadas por los docentes con las TIC, los resultados confirman una situación positiva. El porcentaje mayoritario de docentes señaló desarrollar de manera cotidiana casi todas las tareas propuestas (Gráfico 4). La principal actividad consiste en la búsqueda y selección de información (con una media de 4,53), seguida de compartir materiales o recursos (4,40). En un segundo nivel de frecuencia los docentes designan crear presentaciones (3,51), producir documentos de manera colaborativa (3,29), proponer y coordinar actividades (3,27) y desarrollar materiales hipermediales o multimediales (2,78). Con menos recurrencia, los docentes participantes adaptan materiales o recursos digitales producidos por terceros y rara vez utilizan juegos como parte de su práctica pedagógica.

Es interesante notar que la media de la UNLP en la puesta en marcha de acciones de índole colaborativo -compartir material y producir documentos- es mayor que en el caso de la Universidad de Lima, mientras que la producción de materiales -presentaciones u otros recursos- así como la coordinación de actividades y adaptación de otros recursos es más frecuente en el caso peruano.

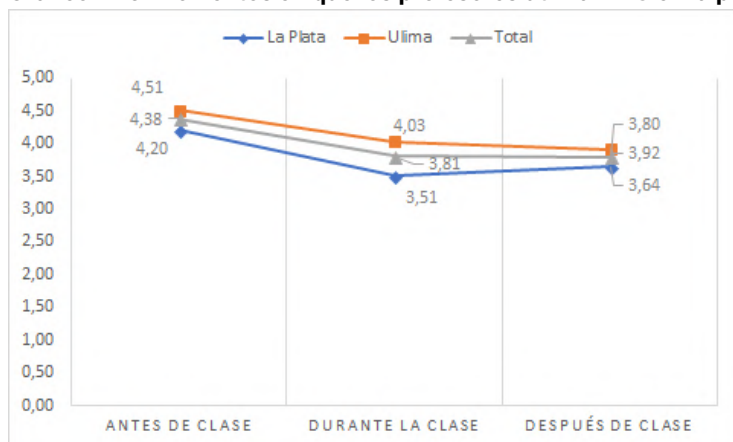
Gráfico N° 4: Medias de realización de actividades con TIC.



Fuente: elaboración propia

Como complemento a la pregunta anterior, el cuestionario indagó los momentos en que los docentes utilizan las TIC. Como se resume en el Gráfico 5, los docentes participantes de ambos países manifestaron que la presencia mayor de las tecnologías digitales está en el momento de la preparación de la clase, lo que coincide con la estrategia de búsqueda y selección de información revelada como la principal. En menor medida, pero aún importante, confirman su uso durante las clases y, en tercer término, como una extensión de estas.

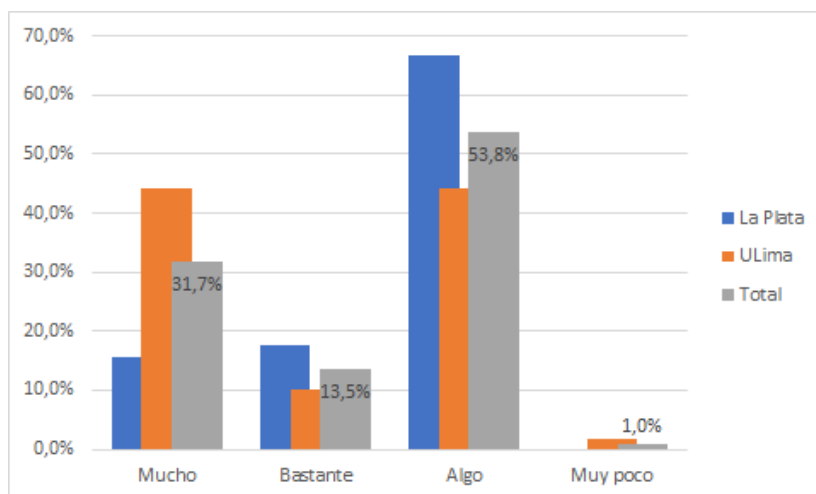
Gráfico N° 5: Momentos en que los profesores utilizan TIC en la práctica docente.



3.3. Posiciones frente a la integración de TIC

Finalmente analizamos la dimensión actitudinal. La mayoría de docentes (53,8% de la muestra) consideran que las TIC enriquecen “en algo” la experiencia educativa. Si sumamos las dos primeras respuestas (“mucho” y “bastante”) en el caso de La Plata reúnen un 33,4% mientras que en ULima, 54,3%. Pero si vemos solamente la opción “mucho”, en La Plata es el 15,6 y en ULima el 44,1. Es decir que en el primer caso la diferencia es de más de 20 puntos porcentuales, pero en el segundo es casi de 30. Por tanto, el reconocimiento de la posibilidad de enriquecer la enseñanza a partir de la incorporación de TIC, ofrece una percepción más positiva en el caso peruano, aunque igual de crítica en el cómputo general (Gráfico N° 6).

Gráfico N° 6: Valoraciones sobre las TIC y el enriquecimiento de sus experiencias educativas

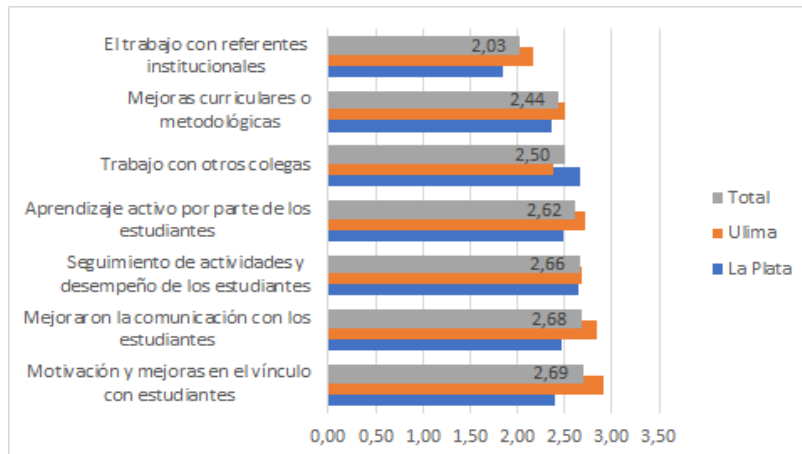


Fuente: elaboración propia

Esto implica que aún no existe una valoración plena de la necesidad de actualización de los formatos de trabajo áulico y nos permite inferir la necesidad de incorporar nuevas estrategias, no es solo para potenciar la tarea docente, sino también para consolidar la interpelación de los estudiantes.

En relación a los logros que los docentes identifican, en el único caso en el que la media es mayor en La Plata que en Lima es en el trabajo con otros colegas. En consecuencia, la integración de TIC en el aula es más valorada por los docentes del Perú, en relación a aprendizajes, mejoras curriculares, y sobre todo, en relación a la motivación y el vínculo con los estudiantes. Esto podría referir a al menos a dos ejes. Primero, la incipiente integración de TIC en la carrera de La Plata y, por lo tanto, el reconocimiento aun de algunas limitaciones (que más adelante también detallaremos en relación al soporte tecnológico) de cómo esto impacta en los estudiantes. Y segundo, las formas de organización y comunicación entre docentes, que reorganizan el trabajo entre pares, pero no así la didáctica áulica.

Gráfico N° 7: Logros que los docentes identifican a partir de la integración TIC en la enseñanza



Fuente: elaboración propia

Otro elemento llamativo es que en ambos casos el trabajo con referentes institucionales es el menos frecuente. Quizás aquí podamos sumar también, que transversalmente el problema de la inclusión es abordado como un tema didáctico propio de las diferentes cátedras y docentes, pero no desarrollado de forma institucional, derivando en propuestas aisladas.

En relación a las dificultades que los docentes exponen, como se mencionó anteriormente en el caso de La Plata, la falta de disposición de equipamientos técnicos aparece como un elemento central, muy por encima que en Lima. Aquí podemos encontrar condiciones de accesibilidad, conectividad y repertorio de recursos tecnológicos, aunque sabemos que hay diferentes formas de integración de TIC que no dependen únicamente de la tecnología disponible en el centro educativo, sino también provista por los propios estudiantes (teléfonos inteligentes con conectividad, notebooks y netbooks, tablets, etc). Es probable que la percepción de las limitaciones en el uso de las tecnologías por falta de soporte, pueda estar asociada a una dificultad de reconocer otras opciones que trasciendan al aula.

Gráfico N° 8: Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en las asignaturas

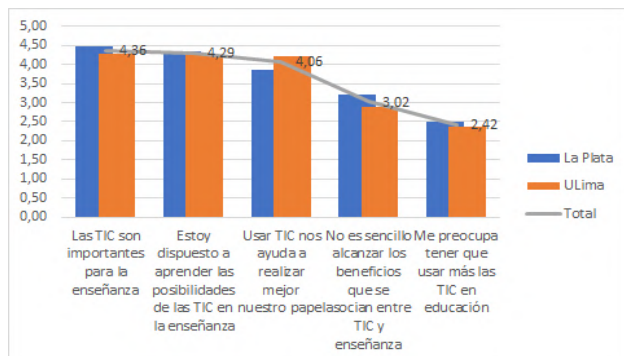


Fuente: elaboración propia

Otro elemento que llama la atención en ambos casos es la mención a la apatía y distracción de los estudiantes. Y justamente aquí encontramos uno de los elementos centrales en el debate por la integración de TIC en el aula, ya que se vincula a las formas de interpelación al otro, en cómo logramos relacionarnos con jóvenes que formados en el marco de la convergencia tecnológica, reconociendo sus habilidades y formas de ser y de estar en el aula, sobre las que debemos ser capaces de planificar.

Por otro lado, en ambas instituciones los docentes reconocen como una preocupación el tiempo extra que requiere la integración de TIC en el aula en el marco de sus posibilidades laborales. A partir de ello, debemos pensar si no se requieren programas de formación e incluso espacios institucionales para viabilizar la implementación de este tipo de iniciativas. Esto debería formar parte de las tareas asignadas a un docente en servicio, y no dejarlas libradas a la voluntad individual o de los equipos de cátedra.

Gráfico N° 11: Posiciones sobre el lugar de las TIC en educación superior



Fuente: elaboración propia

Por último, los educadores muestran una disposición favorable a participar de iniciativas para integrar las TIC en la enseñanza. En este sentido, la capacitación, la optimización de las condiciones institucionales, la integración curricular de las TIC y estrategias de acompañamiento y trabajo conjunto son propuestas que los docentes creen necesarias llevar a cabo para fortalecer estos procesos. Que tener que usar más TIC en su práctica, les preocupe solo en regular medida, puede relacionarse a la falta de conocimiento de su impacto sobre la realidad situada. Aquí reaparece la necesidad institucional de orientar la integración de las TIC aportando propuestas adaptadas a los contextos.

4. Conclusiones y discusión

En relación con la primera dimensión de análisis, el conjunto de los datos obtenidos permite inferir un vínculo cotidiano con distintas plataformas y herramientas digitales para la comunicación con el grupo, la realización de actividades didácticas y la mediación de contenidos de enseñanza. Cabe distinguir que los docentes de Lima se relacionan de modo recurrente con entornos preparados por su institución para la implementación de actividades de enseñanza. En este sentido se destaca una apropiación de este tipo de espacios mucho mayor al que registran sus pares argentinos. Quizá la existencia de una mayor cantidad de asignaturas específicas que, por sus objetivos intrínsecos, demanden el uso intensivo de TIC (diseño gráfico o talleres de desarrollo de aplicaciones digitales, por ejemplo) gravitaría en este resultado.

Sobre los materiales digitales que seleccionan en el marco de sus propuestas de cátedra, se observa que los profesores reconocen las potencialidades de distintos lenguajes para la representación y transposición de conocimientos. No obstante, los espacios interactivos o recursos como simuladores aparecen como un desafío menos abordado. Se trata de mediaciones estratégicas para promover la participación activa de los estudiantes, un aspecto necesario en la tarea de reconfigurar los modos formativos tradicionales.

Al respecto, debemos insistir en que la integración sustantiva de las TIC también demanda de los docentes una competencia mediática básica que les permita desarrollar estrategias docentes efectivas no solo a nivel instrumental, sino que exploten la capacidad creativa y experimental a nivel multimodal, como han señalado investigaciones anteriores (Morales, Trujillo & Raso, 2015). El juego, por ejemplo, es una de las tareas pendientes en la formación superior. Como cuestionan Ferrés, Masanet y Mateus (2018), resulta paradójico que la mayor energía de las TIC en la docencia se utilice en el plano de lo cognitivo y lo informativo (para buscar contenidos y preparar clases) y sea casi inexistente el plano de las emociones (para buscar seducir e implicar). Necesitamos, por eso, prestar mayor interés a la dimensión del entretenimiento y particularmente al poder seductor de las TIC como plataformas para la construcción de relatos, que constituyen un insumo básico para la socialización y el aprendizaje.

En este sentido, puede ser importante para las propias instituciones migrar de lógicas prescriptivas o punitivas sobre el uso de las TIC a otras que exploren los dispositivos creando nuevas formas de narrar, de informar y conmover a jóvenes que hoy están atravesados por estas hipermediaciones que reconfiguran sus formas de ser y de estar en el mundo. Esto exige, sin embargo, mayor investigación —incluso dentro de las universidades— para demostrar el impacto concreto de las TIC en el aprendizaje, que vaya más allá de los lugares comunes y que ofrezca a los docentes estrategias orientadoras que se correspondan con la capacidad tecno-

lógica y la propuesta educativa de cada institución.

Finalmente, podemos sintetizar que la integración de las TIC en la enseñanza superior de carreras de comunicación, al menos en los dos casos relevados, está lejos de ser un tema resuelto. Si reconocemos que justamente el campo comunicacional es uno de los principales revolucionados por la emergencia de tecnologías, es posible considerar que su incorporación no solo es necesaria en términos didácticos o de interpelación a los estudiantes, sino también por la adecuación de las formas de enseñanza a las lógicas de un campo profesional en el cual la convergencia redimensiona sus áreas de incumbencia.

Notas

1 La elaboración de las dimensiones de análisis de estudio y del instrumento de relevamiento aplicado tomaron como punto de apoyo el modelo de trabajo de Assinnato (2018b).

Referencias

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Assinnato, G. (2018b). Estrategias de integración de tecnologías de información y comunicación en procesos de enseñanza y aprendizaje de nivel universitario. [Tesis de Maestría]. Argentina: Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata.
- Assinnato, G. (2018a). La integración transversal de las tecnologías en proyectos curriculares de comunicación. Aspectos estructurales y procesuales en el marco de una reforma curricular. En: Aramendi, R.; Inchaurredo, M. Haudemann, V.; Martín, M. B. & Mainini, M. C. (Coord). *Aprender a Investigar III: 1º Encuentro de Jóvenes Investigadores* (pp. 36-63). La Plata: EPC.
- Castañeda, L. & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15,(22) doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Cifuentes, G. & Vanderlinde, R. (2015). Liderazgo de las TIC en educación superior: estudio de caso múltiple en Colombia. *Comunicar*, 23(45), 133-142. doi: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-14>
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R.; Toscano, J. C. y Díaz, T. (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 111-126). España: OEI-Fundación Santillana.
- Ferrés, J.; Masanet, M.J. & Mateus, J.C. (2018) Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-018-0097-y>
- Figueras-Maz, M., Ferrés, J. & Mateus, J.C. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Revista Prisma Social*, (20), 160-179. Recuperado de <http://revistaprisma-social.es/article/view/2342/2480>
- Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C. & Linares, C. (2015) La innovación docente de la formación

de los profesionales de la educación: el papel de la educación mediática. En Ferrés, J. & Masanet, M-J. *La educación mediática en la universidad española* (pp. 31-51). Barcelona: Gedisa.

- García Valcárcel A. & González Rodero, L. (2006). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. España: Universidad de Salamanca, Colección EDUC.AR. Recuperado de <http://goo.gl/wd1Lzn>.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Morales, M.; Trujillo, J. & Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 103-117. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.07>
- Novomisky, S. & Manccini, G. (2018). Tecnologías, medios y procesos pedagógicos: claves para una perspectiva emancipadora. En *La Aventura de Innovar con TIC. Aportes para docentes, periodistas y planificadores* (En prensa). La Plata, Argentina: Editorial de Periodismo y Comunicación.
- Pimmer, C., Mateescu, M., & Gröhbiel, U. (2016). Mobile and Ubiquitous Learning in Higher Education Settings. A Systematic Review of Empirical Studies. *Computers in Human Behavior*, 63, 490-501. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.057>
- Quevedo, L. A. & Dussel, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Rodrigo, F. (2016). De los estudios culturales latinoamericanos a la búsqueda de una comunicación democrática y emancipatoria. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 79, 112-132. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59521>
- Sancho Gil, J. M. (1998). La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En Segú, F. (Dir.) *Para una tecnología educativa*. España: Editorial Horsori.
- Scolari, C.A. (2008) Proyecto «Comunicadores digitales»: la formación de los comunicadores en Iberoamérica ante el desafío digital. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 36, 197-209. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/26119>
- Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo, M. C. & Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229.
- Yezers'ka, L. & Zeta de Pozo, R. (2017). Integración de la cultura digital en la formación de comunicadores en Perú. *Comhumanitas: revista científica de comunicación*, 8(1), 61-80. Recuperado de <http://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/125>

CURRICULUM VITAE

Gisela ASSINNATO

Maestranda en Tecnología Informática Aplicada en Educación, en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, donde obtuvo los títulos de Profesora y Licenciada en Comunicación Social. Fue becaria de investigación por el Consejo Interuniversitario Nacional y la UNLP. Es docente universitaria y actualmente integra equipos de diseño e implementación de capacitaciones en TIC para docentes de la Ciudad de Buenos Aires.

Julio-César MATEUS

Candidato a doctor en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra, donde obtuvo el grado de Máster en Estudios Avanzados en Comunicación Social. Es miembro del grupo de investigación Medium de esa universidad. Máster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciado en Comunicación por la Universidad de Lima, donde es profesor titular. Es docente de grado y posgrado en universidades de España, Perú y Ecuador.

Sebastian NOVOMISKY

Candidato a Doctor en Comunicación, Magíster en planificación y gestión de procesos comunicacionales, Licenciado en Comunicación. Profesor titular de grado y de posgrado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) donde dirige el Profesorado en Comunicación Social. Docente de posgrado en Argentina, Brasil y Uruguay. Premio a la labor científica 2017 y egresado distinguido de posgrado 2015, ambas distinciones otorgadas por la UNLP.