

ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE NIVEL UNIVERSITARIO

EL CASO DEL PROFESORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE
MAGISTER EN TECNOLOGÍA INFORMÁTICA
APLICADA EN EDUCACIÓN**

**TESISTA GISELA ASSINNATO
DIRECTORA CECILIA SANZ
CO-DIRECTORA MARÍA VICTORIA MARTIN
ASESORA GLADYS GORGA**



Facultad de
INFORMÁTICA



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Agradecimientos

A mis queridos “viejos”, Beatriz y Domingo, y a mis hermanas, Verónica y Victoria; que están siempre, miman y apoyan ante cada desafío.

A Santiago, Dante y Milo; los que me enseñan a tener este hermoso y divertido rol de tía.

A mis amigas, que se convirtieron en mis hermanas de la vida.

A mis directoras Cecilia, Victoria y Gladys, a quienes admiro y agradezco especialmente por haberme guiado en este proceso con dedicación y compromiso.

A mis compañeros/as becarios/as y docentes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP; con quienes hemos compartido jornadas de trabajo y aprendido conjuntamente. Y a todos los miembros de la institución que colaboraron en las entrevistas y cuestionarios para llevar a cabo este trabajo.

Resumen

En este trabajo de tesis se llevó adelante un estudio sobre los procesos de integración de tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje de nivel superior, analizando aspectos institucionales, pedagógicos y tecnológicos. Estos aspectos resultan factores clave implicados en dichos escenarios educativos, donde la mediación tecnológica avanza de manera asistemática y en estadios diferentes en cada institución.

Específicamente, el trabajo presenta una propuesta de análisis de las dimensiones y variables que impactan en estos procesos y su aplicación a un estudio de caso, en el que se revisan dichas variables a la luz de las percepciones de docentes y estudiantes de una unidad académica específica.

El estudio de caso, desarrollado en la carrera de Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), posibilita la caracterización de los procesos de integración de TIC que allí conviven y habilita discusiones para el diseño de estrategias para fortalecer la implementación de modalidades híbridas de enseñanza y aprendizaje.

Tabla de contenido

Agradecimientos	2
Resumen	3
Tabla de contenido	4
Índice de Figuras	8
Índice de Tablas	10
CAPÍTULO 1: Introducción	11
Resumen	11
1.1. Encuadre conceptual y motivaciones	11
1.2. Objetivos	13
1.3. Metodología de la investigación	14
1.3.1. Sobre la revisión sistemática de la bibliografía	15
1.3.2. Definición de descriptores.....	16
1.3.3. Itinerario de selección de publicaciones	17
1.4. Estructura de la tesis	18
CAPÍTULO 2: Estudios de actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Estado del arte .	20
Resumen	20
2.1 Introducción	20
2.2 Selección de artículos	21
2.2.1 Actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Selección bibliográfica	21
2.3 Algunas aclaraciones iniciales	23
2.4 Análisis de marcos conceptuales y metodológicos sobre actitudes de los/as docentes frente a las TIC	25
2.4.1 Artículos que consideran actitudes como principal variable de estudio	26
2.4.2 Trabajos que retoman el Modelo de Aceptación Tecnológica	28
2.4.3 Modelos que definen perfiles docentes a partir de sus actitudes y percepciones en relación a las TIC.....	30
2.4.4 Modelos centrados en el estudio de percepciones de habilidad y uso de TIC	33
2.5 Integración de los hallazgos del Capítulo	37
2.6 Conclusiones	42
CAPÍTULO 3: Estudios de actitudes y percepciones de estudiantes acerca de las TIC. Estado del arte	44
Resumen	44
3.1 Introducción	44
3.1.1 Actitudes y percepciones de estudiantes acerca de las TIC. Selección bibliográfica	45
3.2 Algunas aclaraciones iniciales	46

3.3	Análisis de marcos conceptuales y metodológicos sobre actitudes de los/as estudiantes frente a las TIC	48
3.3.1	Artículos que consideran valoraciones estudiantiles sobre la relación de TIC y aprendizaje.....	48
3.3.2	Estudios sobre percepciones hacia las TIC de docentes en formación	50
3.3.3	Modelos que indagan sobre actitudes estudiantiles frente a un entorno o red virtual	53
3.3.4	Estudios sobre prácticas educativas de estudiantes universitarios/as en redes sociales virtuales	55
3.4	Integración de los hallazgos del Capítulo	56
3.5	Conclusiones	61
CAPÍTULO 4: Estrategias de integración de TIC en educación superior. Estado del arte.....		63
Resumen		63
4.1	Introducción	63
4.2	Estrategias de integración que consideren actitudes y percepciones de docentes y estudiantes acerca de las TIC. Selección bibliográfica.	64
4.3	Algunas aclaraciones iniciales	65
4.4	Análisis de marcos conceptuales y metodológicos sobre la definición de estrategias que consideren percepciones frente a las TIC.	66
4.4.1	Propuestas con eje en los/as representaciones, trayectorias y perfiles docentes	66
4.4.2	Propuestas con eje en los/as estudiantes	69
4.4.3	Sugerencias destinadas a distintos niveles y actores educativos	71
4.5	Integración de los hallazgos del Capítulo	73
4.6	Conclusiones	77
CAPÍTULO 5: Modelo de análisis de estrategias de integración de TIC en las IES con énfasis en actitudes y percepciones de docentes y estudiantes		78
Resumen		78
5.1	Introducción	78
5.1.1	Propuesta del modelo de análisis.....	79
5.2	Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional	80
5.2.1	Subdimensión Técnico / Estratégica	81
5.2.2	Subdimensión Cultural / Profesional.....	82
5.2.3	Subdimensión Integración curricular	83
5.3	Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes	83
5.3.1	Subdimensión Uso de TIC como propuesta de las cátedras	84
5.3.2	Subdimensión Estrategias didácticas de los/as docentes que integren el uso de las TIC	85
5.3.3	Subdimensión Percepciones y actitudes de los docentes hacia las TIC	86

5.4	Dimensión Integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes	87
5.4.1	Subdimensión Las TIC en el marco de las cursadas de la/s carrera/s.....	88
5.4.2	Subdimensión Prácticas de uso de TIC para el aprendizaje	89
5.4.3	Subdimensión Percepciones y actitudes de los/as estudiantes hacia las TIC	90
5.5	Acerca de las etapas, fuentes e instrumentos de relevamiento	91
5.6	Recapitulación	92
CAPÍTULO 6: Estudio de caso		95
Resumen		95
6.1	Presentación del estudio de caso	95
6.2	Estrategias e instrumentos construidos para el desarrollo del estudio de caso	97
6.2.1	Muestra de participantes del estudio de caso	99
6.2.2	Implementación del estudio de caso y criterios de sistematización de resultados	101
6.3	Recapitulación	103
CAPÍTULO 7: Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Hallazgos		104
Resumen		104
7.1	Introducción	104
7.2	Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Subdimensión Técnico / Estratégica	105
7.2.1	Subdimensión Técnico / Estratégica. Componente dispositivos técnicos	105
7.2.2	Subdimensión Técnico / Estratégica. Componente estratégico	107
7.2.3	Subdimensión Técnico / Estratégica. Componente organizativo	108
7.2.4	Síntesis de la subdimensión Técnico / Estratégica	109
7.3	Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Subdimensión Cultural / Profesional	110
7.3.1	Subdimensión Cultural / Profesional. Componente formación institucional.....	110
7.3.2	Subdimensión Cultural / Profesional. Componente acompañamiento institucional	111
7.3.3	Síntesis de la subdimensión Cultural / Profesional	112
7.4	Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Subdimensión Integración curricular	113
7.4.1	Subdimensión Integración curricular. Componente Lineamientos pedagógicos para la integración de TIC.....	113
7.4.2	Síntesis de la subdimensión Integración curricular	115
7.5	Recapitulación	115
CAPÍTULO 8: Integración de tecnologías digitales en las prácticas educativas de docentes.		
Resultados.....		117
Resumen		117

8.1	Muestra construida para el análisis de la dimensión	117
8.2	TIC como propuesta de cátedras. Presentación de la subdimensión	118
8.2.1	Entornos para la realización de actividades y seguimiento.....	119
8.2.2	Herramientas de comunicación	120
8.2.3	Materiales educativos	122
8.3	Estrategias didácticas de los/as docentes que integran TIC. Presentación de la subdimensión	125
8.3.1	Actividades que realizan los/as docentes utilizando TIC.....	125
8.3.2	Momentos de utilización de TIC en la práctica docente	127
8.3.3	Instrucciones y modalidades de trabajo de los/as estudiantes en torno a la elaboración de recursos digitales.....	128
8.4	Subdimensión percepciones y actitudes docentes hacia las TIC. Resultados	129
8.4.1	Valoraciones sobre las TIC en las experiencias educativas.....	130
8.4.2	Logros relacionados con la integración de TIC en la enseñanza	131
8.4.3	Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en la carrera	133
8.4.4	Saberes autopercebidos de los/as docentes	134
8.4.5	Posiciones sobre el lugar de las TIC en educación superior	135
8.4.6	Predisposición a participar de iniciativas institucionales	137
8.5	Recapitulación	139
CAPÍTULO 9: Integración de tecnologías digitales en las prácticas educativas de estudiantes ..		142
Resumen		142
9.1	Características de la muestra de estudiantes	142
9.2	TIC en el marco de la carrera. Presentación de la subdimensión	143
9.2.1	Herramientas de comunicación	144
9.2.2	Materiales digitales	145
9.2.3	Entornos para la realización de actividades	145
9.3	TIC en el aprendizaje. Presentación de la subdimensión	147
9.3.1	Actividades con TIC de los/as estudiantes.....	147
9.3.2	Modo de empleo de las TIC en procesos educativos	149
9.3.3	Motivaciones de los/as alumnos/as	150
9.4	Posiciones frente a la integración de TIC en educación. Presentación de la subdimensión.	152
9.4.1	Valoraciones sobre el trabajo con TIC en procesos educativos.....	152
9.4.2	Logros atribuidos a la integración TIC en la enseñanza	153
9.4.3	Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje.....	155

9.4.4	Saberes autopercebidos de los/as alumnos/as.....	158
9.4.5	Posiciones generales frente a las TIC y la educación.....	159
9.4.6	Valoraciones de los/as estudiantes. Pregunta abierta.	161
9.5	Recapitulación	162
CAPÍTULO 10: Resultados generales y recomendaciones		166
Resumen		166
10.1	Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Síntesis de la información	166
10.2	Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes. Síntesis de la información	167
10.3	Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes. Síntesis de la información	168
10.4	Conclusión general del análisis de la IES	169
10.4.1	Algunas discusiones surgidas a partir de la sistematización de resultados.....	170
10.5	Propuestas a partir del modelo	172
CAPÍTULO 11: Conclusiones y líneas futuras de investigación		175
Resumen		175
11.1	Conclusiones del trabajo de tesis	175
11.2	Líneas futuras de investigación	176
Referencias bibliográficas.....		178

Índice de Figuras

Figura 1:	código qr para acceder a los anexos de la tesis.	19
Figura 2:	propuesta de kap (2014) para la segmentación de tipos de profesores/as en relación a las TIC.	32
Figura 3:	modelo de análisis de integración de TIC en las IES, con énfasis en actitudes y percepciones.	94
Figura 4:	composición del ciclo superior del profesorado en comunicación social (FPyCS-UNLP)	96
Figura 5:	código QR para acceder a los anexos de la tesis.	98
Figura 6:	estrategias e instrumentos desarrollados para el estudio de caso.	99
Figura 7:	muestras construidas para el desarrollo del estudio de caso.	101
Figura 8:	edad de los/as encuestados/as.	118
Figura 9:	cantidades y porcentajes de uso de entornos para la realización de actividades didácticas y seguimiento	119
Figura 10:	porcentajes y cantidades de uso de herramientas de comunicación	120
Figura 11:	porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de uso de RSV, según tipo de materia.	121
Figura 12:	porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de uso de chats, según cargo docente.	122
Figura 13:	porcentajes y cantidades de uso de materiales educativos	123
Figura 14:	porcentajes de respuestas que seleccionan frecuencias de uso positivas de materiales digitales, distinguidas según el tipo de materia.	124
Figura 15:	porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de uso de recursos interactivos, agrupadas según rango etario.	124

Figura 16: porcentajes y cantidades de respuestas sobre actividades que realizan los/as docentes utilizando TIC.	126
Figura 17: porcentajes y cantidades de respuestas del ítem proponer y coordinar actividades online, según materia.	127
Figura 18: porcentajes y cantidades de respuestas sobre momentos en que los/as profesores/as utilizan las TIC en la práctica docente.	128
Figura 19: porcentajes y cantidades de respuestas sobre instrucciones para la producción de recursos digitales.	129
Figura 20: porcentajes y cantidades de respuestas sobre modalidades indicadas para el trabajo con TIC	129
Figura 21: porcentajes y cantidades de respuestas sobre valoraciones acerca de las TIC en las experiencias educativas	130
Figura 22: porcentajes y cantidades de respuestas de los/as docentes sobre si las TIC han beneficiado sus clases, agrupadas según materias.	131
Figura 23: porcentajes y cantidades de respuestas de los/as docentes sobre si las TIC han beneficiado sus clases, agrupados según cargo.	131
Figura 24: logros que los/as docentes identifican -desde su percepción- con la integración TIC en la enseñanza.	132
Figura 25: porcentajes y cantidades de respuestas sobre las dificultades percibidas.	133
Figura 26: porcentajes y cantidades de respuestas sobre saberes autopercebidos por los/as docentes.	135
Figura 27: porcentajes y cantidades de respuestas que grafican posiciones docentes sobre TIC y educación.	136
Figura 28: porcentajes y cantidades de respuestas del ítem “me preocupa...”, según tipo de materia.	137
Figura 29: edad de los/as encuestados/as.	143
Figura 30: estado de avance en la carrera de los/as alumnos/as de la muestra	143
Figura 31: porcentajes y cantidades de uso de herramientas de comunicación.	144
Figura 32: porcentajes y cantidades de uso de materiales educativos.	145
Figura 33: porcentajes y cantidades de uso de entornos para la realización de actividades didácticas.	146
Figura 34: porcentajes y cantidades del ítem almacenamiento compartido, según rango etario.	147
Figura 35: porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de realización de actividades con TIC.	148
Figura 36: porcentajes y cantidades de casos de participación en debates online, según rango etario.	149
Figura 37: porcentajes de respuestas y cantidades de casos sobre modos de empleo TIC en procesos educativos.	150
Figura 38: porcentajes y cantidades de respuestas sobre cómo se motiva el uso de TIC para aprender.	151
Figura 40: porcentajes y cantidades de opiniones estudiantiles sobre si las TIC enriquecen el estudio de la carrera.	152
Figura 41: porcentajes y cantidades de respuestas sobre los logros asociados a la integración TIC en la enseñanza.	154
Figura 42: logros asociados a la integración TIC en la enseñanza, según rango etario.	155
Figura 43: dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje.	156
Figura 44: dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje, según rango etario.	157
Figura 45: dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje, según avance en la carrera.	158
Figura 46: saberes autopercebidos de los/as alumnos/as.	159
Figura 47: posiciones sobre el lugar de las TIC en educación superior.	160
Figura 48: posiciones sobre el lugar de las TIC en educación superior, según rango etario.	161

Índice de Tablas

Tabla 1. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Artículos no elegidos para la lectura.	21
Tabla 2. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Artículos descartados tras la lectura.	22
Tabla 3. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Artículos selectos para el estado del arte.	22
Tabla 4. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Trabajos incorporados por sugerencia.	23
Tabla 5. Actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Artículos recuperados de fuentes primarias para el estado del arte.	23
Tabla 6. Actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Integración de los hallazgos del capítulo.	37
Tabla 7. Principales categorías, variables e indicadores, según los/as autores/as que los abordan.	42
Tabla 8. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Artículos descartados para su lectura.	45
Tabla 9. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Artículos descartados tras su lectura.	45
Tabla 10. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Trabajos selectos para el estado del arte.	46
tabla 11. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Artículo recuperado de fuente primaria para el estado del arte.	46
Tabla 12. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Integración de los hallazgos del capítulo.	56
Tabla 13. Principales categorías, variables e indicadores, según los/as autores/as que los abordan.	60
Tabla 14. Estrategias de integración de TIC que consideren percepciones de docentes y estudiantes. Artículos descartados.	64
tabla 15. Estrategias de integración de TIC que consideren percepciones de docentes y estudiantes. Artículos descartados tras su lectura.	64
Tabla 16. Estrategias de integración de TIC que consideren percepciones de docentes y estudiantes. Artículos seleccionados para el estado del arte.	65
Tabla 17. Estrategias de integración de TIC en educación. Hallazgos del capítulo.	73
Tabla 18. Principales propuestas, según los/as autores/as que los abordan.	76
Tabla 19. Componentes de la subdimensión técnico / estratégica.	82
Tabla 20. Componentes de la subdimensión cultural / profesional.	82
Tabla 21. Componentes de la subdimensión integración curricular.	83
Tabla 22. Componentes de la subdimensión uso de TIC como propuesta de las cátedras.	85
Tabla 23. Componentes de la subdimensión estrategias didácticas de los/as docentes que integren TIC	86
Tabla 24. Componentes de la subdimensión percepciones y actitudes de los docentes hacia las TIC.	87
Tabla 25. Componentes de la subdimensión las TIC en el marco de las cursadas de la/s carrera/s.	89
Tabla 26. Componentes de la subdimensión prácticas de uso de TIC para el aprendizaje.	89
Tabla 27. Componentes de la subdimensión prácticas de uso de TIC para el aprendizaje.	90
Tabla 28. Etapas, fuentes e instrumentos de relevamiento del modelo propuesto.	92
Tabla 29. Criterios de sistematización de las preguntas cerradas de los cuestionarios.	103
Tabla 30. Cantidad de docentes según el tipo de materia en la que se desempeñan.	117
Tabla 31. Cantidad de docentes según cargo en el que se desempeñan.	118
Tabla 32. Iniciativas institucionales para integrar las TIC en la enseñanza propuestas por docentes.	138

CAPÍTULO 1: Introducción

Resumen

En este Capítulo, se brinda un marco introductorio al proceso de investigación efectuado. Con este fin, se exponen motivaciones y conceptualizaciones relativas a la temática de las estrategias de integración de tecnologías de información y comunicación en procesos de enseñanza y aprendizaje de nivel universitario. También, se enuncian los objetivos de este trabajo de tesis y se explican las principales decisiones metodológicas de la investigación, especialmente, los criterios de revisión bibliográfica utilizados. Finalmente, se describe la estructura de la tesis.

1.1. Encuadre conceptual y motivaciones

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) han redefinido prácticas inmersas en la trama de la cultura, que impactan en la identificación subjetiva y social, las relaciones cotidianas, la percepción de la realidad y el conocimiento, el vínculo con el espacio-tiempo, entre otros.

En ese sentido, el creciente uso social de estos dispositivos digitales plantea retos sustanciales en la educación formal. Entendiendo que la primera revolución educativa fue gestada por el desarrollo de la imprenta, al posibilitar el surgimiento del sistema de enseñanza y aprendizaje moderno, los cambios impulsados por las TIC habilitan –para Díaz Barriga (2009)- la segunda revolución en la educación, al alterar la centralidad del saber docente, la organización y modos de trabajo convencionales. Este escenario -relativamente nuevo si se tiene en cuenta los años de enseñanza tradicional- genera disyuntivas acerca de qué es válido enseñar, cómo y para qué.

Los/as formadores se ven ante la necesidad de interpelar a generaciones jóvenes que mayoritariamente se desenvuelven en un contexto de convergencia, conceptualizado por Jenkins (2008, p.14) como el “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas”. Se trata de un ecosistema de mediaciones que no solo se construyen desde espacios institucionalizados o de poder, sino que están presentes en las interacciones sociales y populares y dan lugar a procesos participativos e, incluso, de construcción colectiva de conocimiento.

Frente a este contexto, son muchas las instituciones de nivel superior que se han iniciado en la convergencia de las modalidades de aprendizaje y llevan adelante estrategias de enseñanza que reconocen en las TIC una apuesta por enriquecer la educación, en un marco de cambios tecnoculturales voraces, pero también de incertidumbres.

Así pues, se tensan las figuras de docente y estudiante, que ahora son empujadas a alterar sus tradicionales roles y relaciones basadas en la transmisión del saber en una organización temporal simultánea y confinada al aula, extendiendo actividades por fuera de los espacios académicos, pero también incorporando nuevos y variados aspectos. Al respecto, Scolari (2017, p.29) sostiene que “el cambio no está en la tecnología sino en los procesos. Un profesor puede sustituir su voz dentro del aula por la de un televisor y nada cambiará (...) necesitamos una educación transmedia donde el relato se construye entre todos y utilizando muchos medios y plataformas (...) debemos poner a alumno como co-productor de contenidos y pasar de la repetición a la creación”. Por tanto, estas reconfiguraciones requieren de que la inclusión de las TIC en situaciones educativas habilite los “nuevos modos de percepción y de lenguaje, sensibilidades y escrituras, nuevas formas de relacionamiento y aprendizaje” (Olivera Cajiga, Morales, Passarini y Correa, 2017, p.93) con que éstas operan.

Asumiendo entonces que la presencia de tecnologías digitales en las aulas, o como complemento de los ambientes de aprendizaje, no resuelve automáticamente tales desafíos; una de las motivaciones que da origen a la presente tesis es la factibilidad de contar con un modelo que guíe el análisis de las estrategias de integración de TIC en la formación superior, de modo de generar un itinerario sistemático para estudiar procesos de hibridación educativa y poder actuar sobre ellos.

A partir de un trabajo de revisión de antecedentes, se considera apropiado conformar una propuesta que tribute a una mirada amplia del problema, capaz de reunir diferentes dimensiones y variables que influyen desde el nivel institucional hasta lo que le sucede a docentes y estudiantes. En este sentido, adquiere especial interés el estudio de actitudes y percepciones acerca de las TIC, como forma de explorar la integración de tecnologías digitales en el marco de ámbitos educativos, bajo el argumento de que su utilización depende en gran medida del nivel de aceptación que se registra en la comunidad académica (Teo, 2014).

Se trata de abrirse a reflexiones en torno a las intenciones de uso tecnológico digital presentes en un ámbito formativo, a la autopercepción de habilidades por parte de docentes y alumnos/as, a nociones individuales sobre beneficios y problemáticas que se asocian a las TIC en los contextos de enseñanza, a representaciones del uso de dispositivos inteligentes en la práctica educativa y a su vínculo con condicionantes institucionales, entre otras aristas.

Asimismo, y en relación a lo dicho inicialmente, motiva la realización de este trabajo la conformación de un modelo que permita analizar y distinguir alcances y limitaciones de las prácticas relacionadas a los dispositivos informáticos como mediadores de situaciones educativas. Al respecto, se reconoce una diferencia entre una apropiación de tecnologías para la información y la comunicación, para el aprendizaje y el conocimiento, o bien; para el empoderamiento. Pues, distan mucho estrategias que incorporen estos dispositivos digitales para usos estandarizados como circular información e interactuar en redes, de las que lo hacen como ventanas abiertas de conocimiento especializado o medios para aprender o, por el contrario, las que favorecen el involucramiento y formas auténticas de participación social (Reig y Vilchez, 2013). Acorde a esta clasificación, se han mostrado mayores logros académicos en estudiantes que realizan actividades interactivas con pares y profesores/as, de quienes solo usan distintas herramientas de Internet y posibilidades de entretenimiento (Torres-Díaz, Duarte, Gómez-Alvarado, Marín-Gutiérrez y Segarra-Faggioni, 2016).

Finalmente, otra motivación que impulsa el desarrollo de este trabajo se vincula con el contexto de desempeño profesional de la tesista, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que no es ajena a estas discusiones y tendencias de la proliferación TIC como mediaciones pedagógicas y comunicacionales.

En particular, se sitúa en la carrera de Profesorado en Comunicación Social, que ofrece esa Casa de Estudio, cuyas materias presentan propuestas diferenciadas para la integración de tecnologías educativas, evidenciándose decisiones disímiles en aspectos que van desde modos de trabajo, selección de materiales educativos y prácticas en entornos virtuales, entre otros.

El análisis en torno a los esfuerzos de inclusión de las TIC apuesta a contribuir al fortalecimiento de los procesos de innovación educativa que conviven en el ámbito concreto de aplicación (la FPyCS), respondiendo así a uno de los aspectos a mejorar que plantea el nuevo Plan de Estudios de la carrera, que comenzó a implementarse en 2017. Además, el diseño de una propuesta de análisis de dichas estrategias otorga la posibilidad de reflexionar sobre las actitudes de los/as docentes y alumnos/as en relación al uso tecnológico para luego reconocer cómo y qué implica encontrar, al interior de cada propuesta pedagógica, instancias superadoras de modelos basados en la transmisión de información que favorezcan el aprendizaje desde la interacción y el intercambio de experiencias y saberes.

El trabajo se enmarca entonces en la preocupación por generar aportes para pensar los procesos educativos de nivel superior, y en particular, la formación de formadores en comunicación, cuyo campo ha sido (y es) especialmente atravesado por los cambios que propician las tecnologías digitales.

En términos generales, la propuesta se aborda con el fin de generar un modelo de comprensión de las reacciones de la academia frente a la necesidad de resignificar la organización de la enseñanza tradicional y los modos de hacer de la docencia. Aun comprendiendo que la innovación educativa genera tensiones y retos que no se superan de una vez y para siempre; producir conocimiento sobre las condiciones y variables contextuales, institucionales, pedagógicas y tecnológicas para una integración significativa de las TIC en los procesos de formación, remitiría también un aporte para pensar otros marcos institucionales.

1.2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es investigar sobre los procesos de integración de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza y aprendizaje de nivel universitario. La temática integra la indagación sobre aspectos contextuales, institucionales, tecnológicos, comunicacionales y pedagógicos implicados en la mediación tecnológica digital en espacios de formación y la sistematización conceptual acerca de estadios modelizados de integración de tecnología educativa en Universidades.

Como objetivos específicos se plantean:

- Investigar sobre estrategias de integración de TIC en instituciones de educación superior.

- Investigar sobre modelos que pongan especial foco en las actitudes de los docentes y alumnos como factor crítico para integración de TIC.
- Diseñar un modelo que integre diferentes variables analizadas en el marco teórico y en particular, en relación a las actitudes, que permitan favorecer la integración de TIC en una institución de educación superior.
- Desarrollar un estudio de caso en el que se lleve adelante ese modelo y que permita visibilizar sus alcances y posibilidades.

Se toma como punto de partida de este trabajo, la tesis de Maestría de Nóbile y Sanz (2014) que propone un modelo para indagar el grado de integración de TIC en una institución de educación superior (IES) y contempla tres instancias de análisis: las políticas estatales acerca de la integración de TIC y la situación general del sistema educativo; el proceso de integración de TIC en la institución teniendo en cuenta cinco dimensiones (Estratégica, Organizativa, Tecnológica, Cultural y Profesional) y el grado de apropiación de las TIC de los docentes.

En concordancia con líneas de trabajo y preguntas surgidas a partir de una revisión de antecedentes, se realizan las siguientes modificaciones a dicho modelo:

- Profundizar una perspectiva de análisis cuanti y cualitativo respecto de las actitudes de los/as docentes y contemplar la indagación de la mirada de los/as estudiantes en torno a la integración de TIC en los procesos de formación. Ambos ejes fueron calificados por las autoras como limitaciones de su propuesta y líneas de investigación plausibles de continuar.
- Ahondar en el diseño de un conjunto de herramientas conceptuales que consideren las actitudes de docentes y alumnos/as en relación a las TIC, y otras variables que se encuentren como parte de la investigación teórica, de manera tal que se favorezca la inclusión de TIC en la educación superior.
- Validar el conjunto de estrategias (de ahora en más modelo) en un estudio de caso en la carrera de Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP; de cuyos resultados se desprendan recomendaciones para la institución.

1.3. Metodología de la investigación

El trabajo de tesis prevé un diseño metodológico que integre, por un lado, una revisión teórica a partir de la indagación, análisis y sistematización de aportes realizados por diferentes autores/as e instituciones de referencia, con el fin de componer un modelo de análisis de los temas/problemas planteados.

Se desarrolla, luego, un estudio de caso que permite poner en juego propuesta construida. Éste se lleva adelante en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP, específicamente, en la carrera de Profesorado en Comunicación Social.

Los esta carrera se organiza en dos grandes períodos: un ciclo básico, compartido con otras ofertas académicas, y un ciclo superior, cuyos espacios curriculares abordan conocimientos específicos para la formación de educadores/as comunicadores/as. El corpus seleccionado para la investigación se centra en las cátedras que integran este tramo orientado de la carrera. Se realiza el estudio a nivel institucional y de los equipos pedagógicos involucrados.

Con este fin, se opta por una triangulación metodológica, un enfoque que apunta a realizar un estudio de forma integral ya que considera las herramientas cuantitativas y cualitativas como complementarias.

En este marco, se realizan entrevistas a docentes y referentes de la unidad académica, a quienes se indaga sobre los sentidos que le atribuyen a la mediación de la enseñanza, alcances y limitaciones de la integración tecnológica digital en sus currículos, obstáculos y dificultades del diseño y desarrollo de dichas propuestas. Las entrevistas son semiestructuradas ya que esta herramienta permite la formulación de temas y subtemas con preguntas amplias, contando con un número de ítems que funciona a modo de guía.

Por otra parte, se contempla la realización de cuestionarios destinados a profesores/as y alumnos/as del ciclo superior del Profesorado en Comunicación Social. Se conforma una muestra de 90 estudiantes y 45 educadores/as, quienes responden una mayor cantidad de preguntas cerradas y una menor proporción de consignas abiertas sobre su visión de las TIC en la educación y sus propias experiencias y percepciones en el marco de la carrera.

Finalmente, se incluye dentro del trabajo metodológico un estudio documental de proyectos institucionales, programas de cátedra y otros textos normativos.

En la instancia de sistematización del material empírico recogido, se recuperan y contextualizan las informaciones registradas y se emprende un análisis mediante las categorías surgidas del marco conceptual-referencial, como recurso crítico para generar conocimientos.

1.3.1. Sobre la revisión sistemática de la bibliografía

Tal como se indicó, una de las primeras decisiones metodológicas de este trabajo está referida a la adopción de una revisión sistemática de bibliografía, capaz de orientar, explicitar y fundamentar criterios de selección y exclusión de antecedentes teóricos y de investigación, necesarios para la construcción del marco conceptual y metódico de la tesis.

El proceso de elección de este corpus de publicaciones se basa en la propuesta realizada por Barbara Kitchenham (2009) y que es puesta en práctica -entre otros trabajos- en tesis de grado y postgrado de la Facultad de Informática de la UNLP (Astudillo, Sanz y Santacruz-Valencia, 2016; Pagnutti, Trabucco y Bibbó, 2016; Herrera, Sanz, Fénema y Luna, 2016).

Se trata de un conjunto de acciones que tiene su origen en ramas de la medicina y ciencias sociales y que luego se apropian para las revisiones de literatura sobre software. Si bien pueden ser aplicadas en distintas disciplinas, su uso no contempla el mero traslado de protocolos que pasen por alto especificidades de cada campo u objeto en singular. Trabajar con una revisión sistemática en el área de la educación y, en particular, de la integración de

tecnología informática en procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere la construcción de criterios y estrategias de búsqueda en función a las preguntas de investigación en cuestión, que orienten la prospección en una temática en la que confluyen múltiples campos y matrices de pensamiento.

Entre sus principales ventajas, se puede mencionar la posibilidad de explicitar y ordenar este proceso, y otorgar mayor rigurosidad al trabajo de tipo intelectual; evitando caer en la imposibilidad de establecer explicaciones posteriores sobre las fuentes consultadas y las ecuaciones de búsqueda utilizadas.

Kitchenham et al. (2009) encontraron que ese rigor es lo que distingue al método de otras búsquedas tradicionales y demostraron que incrementa la probabilidad de detectar estudios primarios correspondientes al área de interés. Además, entre las razones de utilización, enumeran la posibilidad de identificar vacíos en la investigación actual, examinar coincidencias y contradicciones de las discusiones de los trabajos, ayudar a la generación de nuevas preguntas.

No obstante, estas prácticas no escapan a la necesidad de establecer un recorte que condicione los resultados de una búsqueda bibliográfica. En este sentido, los mencionados antecedentes reconocen sesgos vinculados, por un lado, a la escasa difusión que adquieren trabajos científicos que no llegan a resultados significativos o que contradicen sus hipótesis de estudio. Y, por otro, se advierte la posibilidad de que los intereses del / la autor/a puedan inmiscuirse en los criterios de selección, según los resultados pretendidos. En relación a lo antedicho, es preciso enunciar que la revisión sistemática implica el compromiso de sostener una vigilancia sobre estos procesos, pero no por ello desde este trabajo se desconoce que la elección de todo método detenta limitaciones propias de la práctica científica, la inherente relación entre subjetividad e investigación y los modos de producción de conocimiento de cada época.

Aun con estos riesgos metodológicos, la propuesta proyecta su consistencia en la estructuración de un proceso que, de no ser explicitado, no permitiría reflexionar, debatir, promover y proporcionar información referente a las bambalinas de la revisión bibliográfica y -menos aun- la posibilidad de volver sobre los pasos, problematizando las fuentes de variación y generando esquemas más densos de búsqueda y selección.

1.3.2. Definición de descriptores

A la luz de los argumentos precedentes, se presenta a continuación el protocolo de búsqueda fundado para el trabajo de tesis. Teniendo en cuenta los objetivos planteados inicialmente, se definen preguntas que conforman los criterios de inclusión y exclusión de publicaciones, a saber:

- ¿Qué características tienen los distintos modelos de integración de TIC en instituciones de educación superior?
- ¿Proponen métodos, dimensiones y/o niveles de análisis?

- ¿Existen modelos que consideren las actitudes de los/as docentes frente a la tecnología?
- ¿Existen modelos que consideren las actitudes de los/as alumnos/as frente a la tecnología?
- Los aportes en relación a las actitudes ¿Proviene de distintas disciplinas? ¿Cuál es la definición de actitud que sostienen?
- Los aportes en relación a las actitudes ¿Proponen marcos que posibiliten la reflexión sobre el vínculo de prácticas y usos tecnoculturales y los procesos educativos?
- ¿Existen propuestas que consideren las actitudes de los/as docentes y alumnos/as frente a la tecnología en relación con el nivel institucional?
- ¿Estos estudios han reflexionado sobre el desarrollo de estrategias que permitan favorecer la integración de TIC?
- ¿Quién o quiénes son sus destinatarios? ¿Qué resultados / conclusiones / discusiones han abierto?
- ¿Consideran estas estrategias a las actitudes de los/as docentes y alumnos/as frente a la tecnología? ¿De qué modo?

De estos interrogantes, surgen las siguientes palabras clave que se tienen en cuenta para realizar la búsqueda bibliográfica: Modelos de Aceptación de la Tecnología, Integración de TIC en educación superior, Modelos de integración de TIC en la enseñanza y aprendizaje, Actitudes de los docentes y alumnos en relación a las TIC, Estrategias de integración de TIC en la enseñanza y aprendizaje. Con dichos descriptores, se forjan las cadenas de búsqueda de literatura.

1.3.3. Itinerario de selección de publicaciones

El proceso de exploración y selección de bibliografía sobre la temática se realiza en artículos de congresos y revistas, tesis de postgrado, reportes de investigación y normativas oficiales publicados desde 2006 hasta 2016, escritos en idioma español e inglés. Se contempla la selección de otros trabajos que formen parte de las referencias de las publicaciones halladas en primer término. Los criterios de exclusión de publicaciones están delimitados por no corresponder a las temáticas y/o los tipos de escritos descriptos, por su idioma de origen, por no referirse al nivel superior de educación y/o por pertenecer a una literatura informal.

La localización de los documentos se concentra la búsqueda en dos espacios que integran el Sistema Nacional de Repositorios Digitales: el Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación y el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata, que condensan materiales producidos por diversas áreas gubernamentales, por un lado, y la producción científica e intelectual de la Casa de Estudios donde se desarrolla esta tesis, por otro. Complementariamente, se rastrean revistas indexadas a nivel internacional, con pertinencia específica sobre la temática: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y

Educación Comunicar, Journal of New Approaches in Educational Research (NAER) y Journal Computers & Education.

La riqueza de estas fuentes deviene en que hacen foco en tres campos íntimamente relacionados como la Comunicación/Educación, la Educación y la Tecnología Informática Aplicada a la Educación; que posibilitan la confluencia de distintas miradas sobre el objeto de estudio en cuestión. Además de estos criterios de inclusión, se amplía la revisión a partir de recomendaciones provistas por el equipo a cargo de la dirección de este trabajo.

Para organizar la información de cada artículo, se utiliza un protocolo que permite sistematizar información sobre autores/as, año de publicación, objetivos y metodología seguida, país donde tuvo lugar el estudio, breve resumen de hallazgos, conclusiones y/o discusiones. De este modo, se realiza un abordaje preliminar de los artículos para luego volver a aplicar los criterios de inclusión/exclusión, descartando aquellos que no responden a las preguntas de investigación establecidas. Con los artículos restantes, se inicia el proceso analítico de lectura, cotejo y síntesis que da pie a la conformación del modelo de análisis de integración de tecnologías de información y comunicación en procesos de enseñanza y aprendizaje, que integra diferentes variables analizadas en el marco teórico y en particular, en relación a las actitudes y percepciones de docentes y estudiantes.

1.4. Estructura de la tesis

Este documento está organizado en diez capítulos: 1. Introducción; 2, 3 y 4. Estado de arte; 5. Integración del modelo de análisis; 6. Caso de Estudio; 7, 8 y 9. Sistematización de hallazgos; 10. Síntesis de resultados, discusión y recomendaciones; 11. Conclusiones.

El Capítulo 1 brinda un encuadre general al proceso de investigación efectuado. En la primera sección, se exponen las motivaciones y conceptualizaciones principales de la temática, para luego enunciarse los objetivos y la metodología del estudio en cuestión. Finalmente, se describe la estructura de la tesis.

El Capítulo 2 aborda la primera parte del estado del arte acerca de estudios de actitudes y percepciones de docentes frente a las TIC. Tras detallar los resultados obtenidos de una revisión sistemática de literatura, se desglosan y cotejan características de las publicaciones halladas y se determinan aspectos que adoptan relevancia en función del objetivo de esta tesis.

El Capítulo 3 continúa esta labor, pero focalizada en producciones académicas que analizan a la población de estudiantes. Por tanto, también se resumen los principales rasgos de los estudios primarios seleccionados, para luego, reflexionar sobre sus aportes.

El Capítulo 4 presenta la última parte del estado del arte. Allí se recuperan antecedentes que indagan estrategias de inclusión digital educativa, a partir de considerar actitudes y percepciones de docentes y alumnos/as, entre otras variables.

En el Capítulo 5 se integra el modelo de análisis de estrategias de integración de TIC en las IES, con énfasis en percepciones de docentes y estudiantes. Este propone tres dimensiones de

análisis de los temas problemas que se abordan en este trabajo y prescribe acerca de los instrumentos y etapas necesarias para su implementación.

El Capítulo 6 presenta el caso de estudio de esta tesis: el Profesorado en Comunicación social. Asimismo, se detallan las muestras y dispositivos construidos para desarrollar cada dimensión de análisis y se explica cómo se abordaron las diferentes etapas investigativas.

El Capítulo 7 avanza con la primera parte de la validación del modelo propuesto, la dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional, y sistematiza la información obtenida.

El Capítulo 8 detalla los hallazgos encontrados en torno al estudio de las prácticas educativas de los/as docentes del Profesorado en Comunicación Social de la UNLP, segunda instancia analítica del modelo efectuado.

El Capítulo 9 hace lo propio con la dimensión integración de tecnologías digitales en las prácticas educativas de los/as estudiantes del Profesorado en Comunicación Social de la UNLP.

El Capítulo 10 brinda el informe de resultados generales del estudio de caso y discusiones teóricas que se desprenden de la experiencia. También pauta recomendaciones destinadas a la IES (FPyCS-UNLP), en especial, a la carrera de Profesorado en Comunicación Social.

En el Capítulo 11, se detallan conclusiones y líneas futuras de investigación.

Finalmente, se encuentra la bibliografía utilizada para la realización de este trabajo.

Por su parte, los Anexos de esta tesis se presentan de modo virtual en una carpeta compartida de Dropbox. Allí se pueden encontrar instrumentos de relevamiento utilizados y la sistematización de la información obtenida, según el siguiente detalle:

- Anexo A: Protocolo de entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales
- Anexo B: Protocolo de entrevistas semiestructuradas a docentes
- Anexo C: Cuestionario destinado a docentes
- Anexo D: Cuestionario destinado a estudiantes
- Anexo E: Respuestas de las entrevistas semiestructuradas
- Anexo F: Respuestas del cuestionario destinado a docentes
- Anexo G: Respuestas del cuestionario destinado a estudiantes
- Anexo H: Recomendaciones a partir del modelo

Figura 1: Código QR para acceder a los Anexos de la tesis.



CAPÍTULO 2: Estudios de actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Estado del arte

Resumen

Este Capítulo presenta la primera parte del estado del arte acerca de estudios de actitudes y percepciones de docentes frente a tecnologías de la información y comunicación.

Inicialmente, se detallan los resultados obtenidos de la revisión sistemática de antecedentes. Basado en criterios de inclusión y exclusión, el proceso ha arrojado una selección de 33 publicaciones sobre la temática.

Luego, se enuncian características generales de las publicaciones halladas. Como parte de esta descripción, se sintetizan los enfoques utilizados, las variables e indicadores considerados y los resultados alcanzados en las distintas investigaciones.

Por último, se avanza en un cotejo de las propuestas y se subrayan aspectos que adoptan relevancia en función del objetivo de esta tesis.

2.1 Introducción

Una de las motivaciones de este trabajo está vinculada a la investigación de modelos que ponen foco en las actitudes de docentes, como factor crítico para integración de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La búsqueda de estudios y material bibliográfico sobre la temática abre un abanico de posibilidades para abordar esta cuestión, así como también inquietudes respecto a qué relaciones se podrían configurar entre esta dimensión subjetiva y el establecimiento de estrategias de uso de aplicaciones y dispositivos tecnológicos digitales con fines pedagógicos.

A continuación (Sección 2.2) se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de selección de publicaciones -en base al protocolo descrito en el Capítulo 1-, para luego, en la Sección 2.3, precisar algunas consideraciones iniciales respecto a los conceptos de tecnología y actitud, que son claves en función a la pregunta de investigación realizada.

Seguidamente (Sección 2.4), se enuncian las características generales de los antecedentes revisados, que abordan la cuestión desde recorridos y miradas heterogéneas, además de distintos niveles de profundización.

Las últimas dos secciones ofrecen una recapitulación. En la Sección 2.5, se avanza en un cotejo de las distintas propuestas para determinar recurrencias y divergencias entre los distintos trabajos. Finalmente, en las conclusiones (Sección 2.6) se subrayan aspectos que se presentan como más útiles y significativos, de cara a los objetivos de esta tesis.

2.2 Selección de artículos

La revisión sistemática realizada en base a la propuesta de Barbara Kitchenham (2009) permite presentar y analizar una serie de estudios primarios, realizados por investigadores/as de distintos países que abordan como temáticas:

- Actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC
- Actitudes y percepciones de estudiantes acerca de las TIC
- Estrategias de integración de TIC que consideren actitudes y percepciones de docentes y/o estudiantes

En total, se seleccionan 33 artículos de las distintas fuentes establecidas: hallados en los repositorios de referencia, sugeridos por parte de las profesionales que dirigen esta tesis y/o recuperados de otras fuentes académicas por ser obras referenciadas en los antecedentes encontrados en primer término. Los resultados logrados en este proceso, se detallan en el siguiente apartado de esta sección.

2.2.1 Actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Selección bibliográfica

En una primera instancia de búsqueda sobre estudios que abordan actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC se localizan 15 publicaciones, de las cuales se leen sus resúmenes. Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión detallados en el Capítulo 1, se eligen 8 artículos para su lectura completa. 4 de ellos se descartan porque no consideran la cuestión actitudinal como dimensión de análisis de la investigación emprendida (ver Tabla 1) y -en uno de los casos- debido a que se circunscribe educación secundaria.

Tabla 1. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Artículos no elegidos para la lectura.

(1) Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. <i>Revista Científica de Educomunicación Comunicar</i> , 13(45), pp. 117-124.
(2) Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. <i>Revista Científica de Educomunicación Comunicar</i> , 19(38), pp.147-155.
(3) McCloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. <i>Revista Científica de Educomunicación Comunicar</i> , 19(38), pp.41-49.
(4) Cabero Almenara, J. y Marín Díaz, V. (2012). La capacitación en TIC del profesorado universitario en un Entorno Personal de Aprendizaje. El proyecto DIPRO 2.0. <i>New Approaches in Educational Research</i> 1(1), pp.2-7.

Según delimita el protocolo, el paso siguiente consiste en la lectura completa de los estudios. A partir de esta instancia, se identifican dos artículos (ver Tabla 2), que también deben ser excluidos de la revisión, dado que no validan su propuesta teórico metódica.

Tabla 2. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Artículos descartados tras la lectura.

(5) Pavlicevic, J., Cámpoli, O. y Minnaard, C. (2012). Las capacidades docentes y los proyectos de integración de tecnologías de la información y comunicación en la educación superior. En: <i>Actas XIV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación</i> . Misiones: Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI), pp 908-912.
(6) Laura Quispe, C. D., Sosa Laura, O. E. y Almanza Ope, L. A. (2015). Formación Inicial Docente y Tecnologías: ¿Cuáles son los niveles de Integración de TIC en las prácticas Pedagógicas Universitarias? En: <i>Actas X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología</i> . Corrientes: Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI), pp. 247-257.

En efecto, los trabajos hallados en la revisión sistemática sobre actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC, que se ajustan a los criterios de selección establecidos, son los presentados en la Tabla 3. Tal como estipulan las pautas de la revisión sistemática explicada en el Capítulo anterior, en este proceso también se consideran trabajos por sugerencia de las profesoras que dirigen esta tesis y antecedentes citados dentro de las fuentes originales sometidas a lectura. Los trabajos sugeridos son los expuestos en la Tabla 4. Asimismo, cuatro trabajos citados en fuentes primarias (Teo, 2011; Dussel, 2012; Cabello, 2006 y Malbernat, 2014) se recuperan para este estado del arte para poder aportar mayores precisiones sobre las distintas líneas de trabajo (ver Tabla 5).

Tabla 3. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Artículos selectos para el estado del arte.

(1) Durand, P. y Van Esso, M. (2012). Prácticas y percepciones de las TIC entre docentes universitarios. El caso de la plataforma Moodle en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. En: <i>Actas VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología</i> . Junín, Buenos Aires: Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI), pp. 1-9.
(2) Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época. En: A. Birgin, coord., <i>Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio</i> , 1era. ed. Buenos Aires: Paidós, pp.203-232.
(3) Lombillo Rivero, I., López Padrón, A. y Zumeta Izaguirre, E. (2012). Didáctica del uso de las TIC y los medios de enseñanza tradicionales en las Instituciones de Educación Superior (IES) municipalizadas. <i>Journal of New Approaches in Educational Research</i> , 1 (1), pp.38-46.
(4) Malbernat, L. R. (2014). Incorporar Actividades Virtuales en Educación Superior: Modelo para Caracterizar Docentes según sus Competencias. <i>Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación</i> , 12, pp. 28-36.
(5) Malbernat, L. R. (2016) Segmentación de Docentes según su Preparación y Actitud para Incorporar Tecnología en Educación Superior. En: <i>45 JAIIO, 3º Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad</i> . Buenos Aires: Sociedad Argentina de Informática, pp.169-175.
(6) Quevedo, L. A. y Dussel, I. (2010). <i>Educación y nuevas tecnologías tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital</i> . VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
(7) Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. <i>Revista española de pedagogía</i> , 233, pp.21-44.
(8) Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. y Prada Salamanca y Ávila, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. <i>Revista Científica de Educomunicación Comunicar</i> , 17(33), pp 115-124.
(9) Ros, C. (2014). <i>Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario</i> . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tabla 4. Actitudes y percepciones docentes hacia las TIC. Trabajos incorporados por sugerencia.

(10) Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. <i>Computers & Education</i> , 57, pp. 2432–2440.
(11) Teo, T. (2014). Unpacking teachers' acceptance of technology: Tests of measurement invariance and latent mean differences. <i>Computers & Education</i> , 75, pp.127–135.
(12) Teo, T. y Noyes, J. (2011). An assessment of the influence of perceived enjoyment and attitude on the intention to use technology among pre-service teachers: A structural equation modeling approach. <i>Computers & Education</i> , 57, pp.1645–1653.
(13) Teo, T., Scherer, R. y Fazilat, S. (2015). Becoming more specific: Measuring and modeling teachers' perceived usefulness of ICT in the context of teaching and learning. <i>Computers & Education</i> , 88, pp.202-214.
(14) Cabello, R. (2006). <i>Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza</i> . Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional General Sarmiento.
(15) Kap, M. (2014). <i>Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente</i> . Buenos Aires: Prometeo.

Tabla 5. Actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Artículos recuperados de fuentes primarias para el estado del arte.

(16) Davis, F. D., Bagozzi, R. P. y Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. <i>Management Science</i> , 35(8), pp.982–1003.
(17) González, J. A. (1999). Tecnología y percepción social: evaluar la competencia tecnológica. <i>Revista Culturas Contemporáneas</i> , 5 (9), pp. 155-165.
(18) Rogers, E. M. (1995). <i>Difussion of Innovation</i> . 4ta ed. Nueva York: The Free Press.
(19) Dussel, I. (2011). <i>Aprender y enseñar en la cultura digital. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías</i> . VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

En suma, son seleccionados 19 estudios para esta primera etapa del estado del arte. Los artículos se localizan en el *Journal New Approaches in Educational Research* -NAER- (1), el Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata -SEDICI- (3), el Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación (5), *Journal Computer & Education* (4), Revista Comunicar (1) y búsquedas académicas de artículos recomendados y/o citados en fuentes primarias (5). Entre estos se incluyen actas de congresos, revistas, informes de investigaciones y tesis de posgrado, escritos por investigadores/as de Universidades de Cuba, Singapur, Reino Unido, China, Noruega, España y Argentina.

2.3 Algunas aclaraciones iniciales

La pregunta por los aspectos actitudinales permite abrir reflexiones en torno a la habilidad tecnológica percibida por los/as docentes, sus nociones individuales sobre beneficios y problemáticas asociados a las tecnologías digitales, las representaciones del uso de dispositivos inteligentes en la práctica educativa, y su vínculo con distintos condicionantes individuales, intersubjetivos y/o institucionales, entre otras aristas.

Cuando la literatura seleccionada menciona la tecnología, en general, hace referencia a la tecnología digital, cuya integración en los distintos contextos educativos motiva sus investigaciones. No obstante, es preciso aclarar que esta tesis no adopta una perspectiva simplificadora de este concepto. Siguiendo a Juana Sancho (1998), se coincide en que el término tecnología excede a los últimos avances vinculados al software, la informática y las telecomunicaciones. En cambio, permite echar luz sobre productos de la inteligencia humana que vienen generando transformaciones socioculturales en toda la historia universal.

En este sentido, la autora señala la preexistencia -en los ambientes de enseñanza y aprendizaje- de tecnologías simbólicas que median la comunicación social (y entiende dentro de tal categorización el lenguaje, el libro, entre otros) y de tecnologías organizativas, que han resultado dispositivos disciplinares y fijado sistemas de enseñanza, gestión y producción¹.

Haciéndose eco de estas invenciones previas, Ángel Díaz Barriga (2009) entiende que la primera revolución en la educación es gestada por el desarrollo de la imprenta, al posibilitar el surgimiento del sistema educativo moderno con eje en el libro y en la centralidad del saber por parte del docente, en un espacio (aulas) y tiempos (horarios y sesiones de clase) determinados. Así pues, para el pedagogo, los desarrollos tecnológicos digitales se constituirán “en los impulsores de la segunda revolución en la educación” (Díaz Barriga, 2009, p.81), al plantear desafíos y tensiones que reconfiguran estas prácticas pedagógicas tradicionales y que están formando parte de problemas de la investigación educativa contemporánea.

Dentro de las múltiples dimensiones que se ponen en juego en esta temática, la actitud de los/as docentes y alumnos/as frente al uso de las tecnologías digitales se presenta en esta tesis como objeto de estudio. La noción de actitud suele definir disposiciones valorativas individuales adquiridas socialmente y con implicancias en acciones concretas. En tanto un constructo no tangible que puede ser inferido a través de diversas categorizaciones y procesos analíticos, tiene reminiscencias en distintas perspectivas de estudio y disciplinas.

Una definición de actitud, que esta tesis adopta, es su comprensión como “predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p.244). Desde esta concepción, el análisis de las actitudes en contextos educativos se fundamenta porque éstas “están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.244).

Es preciso mencionar además que las actitudes de los/as docentes hacia el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es uno de los ejes considerado por el modelo de Nóbile y

¹ Sancho arguye la importancia de posicionar este concepto amplio de tecnología: “Uno de los aspectos considerados más peligrosos de la denominada cultura tecnológica es su tendencia a descontextualizar, a tener sólo en cuenta aquellos componentes de los problemas que tienen una solución técnica y a desconsiderar el impacto—en los individuos, la sociedad y el entorno—producido por la misma” (Sancho, 1998, p.03). Paralelamente, desde esta perspectiva, es posible argumentar que el cambio de almacenamiento, acceso y circulación de la información que implican las TIC, no refiere únicamente a procesos vinculados con la tecnicidad. Para Barbero (2002) pueden comprenderse como mediaciones del campo de la comunicación, la educación y la cultura, escenarios donde se ponen en juego (muchas veces en procesos asimétricos y desiguales) la producción y definición social de sentidos e imaginarios.

Sanz (2014) para identificar el grado de apropiación de las tecnologías digitales por parte de los/as educadores/as². Esta propuesta retoma a Sancho (1994) para describir a las actitudes de los/as 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/as que se sienten entusiasmados/as y motivados/as 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.

Nóbile y Sanz (2014) recuperan modelos teóricos que distinguen cinco posibles tipos de integración de TIC, por parte de los/as profesores/as: acceso, adopción, adaptación, apropiación e invención. Solo quienes logren alcanzar los niveles más avanzados, pueden cuestionar los modelos tradicionales de instrucción ya que el aprendizaje se entiende como una construcción colectiva en lugar de ser algo que se transfiere.

De este modo, la inquietud por las actitudes y percepciones que docentes y estudiantes forjan respecto a las tecnologías digitales, busca poder profundizar de modo focalizado el eje de análisis planteado Nóbile y Sanz (2014) y comprender cómo estos aspectos inciden en la introducción de recursos informáticos dentro de los modelos pedagógicos de las IES, para proyectar estrategias superadoras. La búsqueda de estudios que indagaran esta cuestión permite ahondar este acercamiento conceptual inicial y brinda herramientas para la diagramación de un nuevo modelo de análisis.

2.4 Análisis de marcos conceptuales y metodológicos sobre actitudes de los/as docentes frente a las TIC

En esta sección, se presentan trabajos que plantean distintos marcos conceptuales y metodológicos para analizar la actitud de los/as docentes y su percepción en relación a la adopción individual de una determinada tecnología digital.

Los artículos analizados en primer término (sección 2.4.1) se caracterizan por examinar las actitudes de grupos de profesores/as universitarios/as de España y de Cuba respecto al uso de medios de enseñanza, particularmente las TIC, y explorar su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar (sección 2.4.2), se sintetizan publicaciones que retoman el Modelo de Aceptación Tecnológica y -a través de estudios realizados en Singapur, Reino Unido, China y

² Además de esta cuestión actitudinal, el modelo de Nóbile y Sanz (2014) plantea indagar el uso de diferentes software para el desarrollo de propuestas de formación, la inclusión de estas herramientas en la planificación didáctica y la preparación en tecnología informática que poseen los/as docentes.

Noruega- aportan categorías validadas que se constituyen como condicionantes del nivel de aceptación de las TIC por parte de los/as docentes.

Seguidamente (sección 2.4.3), se explican y relacionan investigaciones que construyen patrones de percepciones docentes en torno a la tecnología digital. Se trata de estudios realizados en universidades de Argentina, aunque con recorridos y propuestas disímiles entre sí.

Para terminar (sección 2.4.3), se recuperan autores/as argentinos/as cuyos trabajos ponen en foco la habilidad y uso de TIC percibida por educadores/as. Estos artículos profundizan en torno a las relaciones posibles entre estas percepciones y dimensiones de análisis como las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales de desempeño docente.

2.4.1 Artículos que consideran actitudes como principal variable de estudio

Tres publicaciones halladas a partir de la revisión se caracterizan por tener como principal motivación el reconocimiento de las actitudes del profesorado hacia la integración de las tecnologías digitales.

Uno de estos modelos es propuesto por los/as investigadores/as Lombillo Rivero et al. (2012) de la Universidad Agraria de La Habana, Cuba, quienes ponen énfasis en analizar el modo en que las actitudes se reflejan en la conducta y en la actividad, a partir de un trabajo de campo en una institución de educación superior.

Parten de una concepción del concepto actitud al que emparentan con una disposición psicológica adquirida, en la que prima lo afectivo sobre lo cognitivo. El objeto de exploración es la actitud en torno al uso de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y plantean tres indicadores: los conceptos de TIC en el proceso de educativo y de uso integrado de los medios de enseñanza tradicionales; las TIC en las clases; y una comparación de las actitudes de los/as profesores/as hacia el concepto TIC y el concepto medios de enseñanza tradicionales (MET) en la formación. El estudio se realizó a partir de una escala de actitudes basado en la técnica "Diferencial semántico de Osgood"³. La propuesta también incluye la realización de una encuesta que posibilita ahondar en aspectos relacionados con el uso de los MET y una observación directa de las clases en la IES en estudio.

Los resultados mencionan que los/as profesores/as manifiestan un uso ocasional, no sistémico y con cierta tendencia a una actitud de desaprobación y resistencia al uso de los medios de enseñanza -particularmente las TIC- en el proceso educativo semipresencial. No se avanza en determinar vínculos posibles entre los indicadores de actitudes y otras dimensiones relevadas como tipos y frecuencias de uso de medios en la enseñanza, sino que éstos resultados se presentan de modo descriptivo.

Tejedor et al. (2006), en el marco de una investigación realizada en la Universidad de Salamanca, España, también consideran dentro de su modelo al constructo actitud. Al mismo tiempo, analizan su relación con otras variables de estudio: disponibilidad de recursos,

³ Se trata de un instrumento de evaluación psicológica que propone una lista de adjetivos al sujeto que se presentan en forma bipolar, mediando entre ambos extremos una serie de valores intermedios.

conocimientos del profesorado sobre las TIC, uso personal, uso escolar, integración en el currículo, necesidades formativas para el manejo y para la integración de las TIC en el currículo y valoración de los obstáculos percibidos para el uso de las TIC en la IES. Cuestionarios y técnicas estadísticas son las metodologías utilizadas para indagar estas dimensiones.

A diferencia del estudio anterior, encuentran que “los datos sobre las actitudes de los profesores nos permiten concluir que los docentes no sienten aversión a las TIC, al contrario, reconocen sus potencialidades didácticas y sienten interés en explorarlas aunque no consideran indispensable su utilización para la enseñanza. De todo el colectivo docente, son los jóvenes y los profesores de secundaria, los más favorables a su uso educativo, sin diferencias en cuanto al género” (Tejedor et al. 2006, p.35).

La relación entre variables permite inferir una dependencia favorable entre los conocimientos de las TIC y el uso (ya sea personal, en aula, o en integración curricular). En cuanto a la variable actitud frente a las TIC, sostienen que su relación con el logro de un uso generalizado, está condicionada por los conocimientos sobre TIC y el nivel de uso personal que el/la profesor/a hace de las TIC fuera del contexto institucional⁴. En tal sentido, concluyen que “las actitudes suponen una disposición previa necesaria pero no suficiente para lograr un uso adecuado de las TIC en las aulas, existiendo entre los dos polos del continuo (actitud ante las TIC-uso generalizado de las TIC en el aula) unas variables que podríamos considerar como intervinientes o condicionantes de dicha relación” (Tejedor et al. 2006, p.37).

Un estudio posterior de Tejedor et al. (2009), realizado en la Universidad de Salamanca, España, busca demostrar particularmente la fiabilidad y validez de un instrumento de medición de actitudes docentes frente a las TIC. Parten por comprenderlas como constructos que predisponen reacciones hacia un objeto y a la acción. Éstas son aprendidas, no innatas, y susceptibles de cambio. Respecto de su estructura, mencionan los componentes cognitivo (conocimientos), afectivo (valoración) y comportamental (tendencia a la acción). Por consiguiente, en su trabajo de campo ponen en juego un cuestionario que busca obtener información respecto de cada uno de estos componentes. Éste utiliza escala de Likert⁵ y consta de 24 ítems.

Los/as autores/as reconocen un patrón que suele repetirse en los procesos de integración de las tecnologías digitales en la educación relacionado con las actitudes del cuerpo docente y la práctica educativa, que va desde las altas expectativas, pasa por la normalización y una caída posterior del interés (Tejedor et al. 2009). En línea con lo planteado en el estudio anterior (Tejedor et al. 2006), consideran que hay distintos factores que desfavorecen la integración de las TIC en las aulas, aunque éstas sean bien valoradas y se reconozcan sus posibilidades. Más allá de las conclusiones arribadas, los/as autores/as destacan la necesidad de construir una metodología que permita indagar los mencionados componentes cognitivo, afectivo y comportamental, y consideran que su propuesta constituye un aporte en tal sentido.

⁴ Los resultados permiten inferir los pasos a seguir para favorecer la integración de las TIC que serán retomados en el capítulo sobre estrategias.

⁵ La escala permite capturar niveles de acuerdo o frecuencias temporales respecto de una afirmación, objeto o actividad.

2.4.2 Trabajos que retoman el Modelo de Aceptación Tecnológica

Otra línea de investigación que aporta a la construcción de este estado del arte es la que retoma el Modelo TAM (Technology Acceptance Model), impulsado inicialmente por Davis, Bagozzi y Warshaw (1989), que sostiene que la utilización de TIC en la enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de la aceptación de dichas innovaciones por parte de los/as docentes.

Para estos/as autores/as, las actitudes son valoraciones positivas o negativas de un sujeto acerca de un objeto (la tecnología digital) y/o una conducta asociada (el uso de estos artefactos) y teorizan que presentan una inferencia modesta en la intención de uso de las mismas. No sucede lo mismo al considerar percepciones sobre la utilidad y dificultad de uso que se atribuyen a los dispositivos o entornos. Al respecto, sostienen que cuando los/as profesores/as perciben que la tecnología digital es útil y fácil de usar, se incrementa significativamente la intención de su uso, incluso si no tienen una actitud positiva hacia las TIC *per se*. Caso contrario, no importa qué tan útil sea un recurso o aplicación informática, no va a ser utilizado si es percibido como difícil de usar.

En consecuencia, los/as autores/as que retoman TAM en sus estudios consideran como variables de análisis la intención de usar tecnologías (UIT), las actitudes hacia el uso (ATU), la utilidad percibida (PU) y la facilidad de uso percibida (UEP). En los últimos años, investigadores/as de universidades públicas de Singapur, Reino Unido, Noruega y China⁶, introducen algunos cambios a la propuesta de Davis et al. (1989), bajo la inquietud de explicar por qué en distantes partes del mundo, se suelen registrar usos mínimos de las TIC por parte de los/as docentes, a pesar de las inversiones gubernamentales en equipamiento (Teo, 2011).

Publicaciones revisadas para este estado del arte dan cuenta de la validación de estos modelos en distintas experiencias empíricas, realizadas sobre muestras significativas, cuyos tamaños contemplan desde 500 y hasta más de 1100 personas encuestadas. Aunque con particularidades en cada caso, las metodologías optadas fundamentalmente incluyen cuestionarios diseñados a partir de escalas de tipo Likert y estadísticas descriptivas que permiten realizar interacciones explicativas entre distintos factores.

Uno de estos artículos es desarrollado por Teo y Noyes (2011), quienes exploran la aceptación de tecnología digital en un grupo de profesores/as en formación de Singapur. Con este fin, ponen en juego una nueva categoría: el disfrute percibido (PEN). A partir del trabajo de campo, los/as especialistas reafirman que la actitud frente al uso no es un predictor significativo en la intención de utilizar la tecnología digital y, en cambio, resaltan la incidencia de la categoría PEN. Al respecto, comprueban que se asocia el disfrute de las TIC con su facilidad de uso, actuando esto como limitación en ciertos ámbitos de enseñanza (Teo y Noyes, 2011).

En otro de sus proyectos, Teo (2011) indaga la intención de uso de tecnología digital por parte de educadores/as de Singapur, en el marco de un estudio que cruza variables de TAM, de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT)⁷ y de la Teoría del

⁶ Se trata de la Universidad Tecnológica de Nanyang, en Singapur; Universidad de Bristol, en Reino Unido; Universidad de Macao, en China y Universidad de Oslo, en Noruega.

⁷ UTAUT propone una perspectiva multinivel para explorar la adopción de TIC. Se llama Teoría Unificada porque integra conceptualizaciones de modelos similares y establece cuatro determinantes de estudio

Comportamiento Planificado (TPB)⁸. En relación al modelo original, se unen dos nuevas categorías: a) las condiciones que se facilitan desde el ámbito de trabajo y, b) la norma subjetiva que refiere a la incidencia de personas de referencia para el sujeto dentro de la institución. Los resultados muestran que la norma subjetiva no tiene una influencia significativa, mientras la variable condiciones aporta datos interesantes en cuanto a que refleja que si los/as docentes perciben un apoyo técnico adecuado, accesible y oportuno, se incide en su intención de usar tecnología (Teo, 2011).

Más adelante, Teo (2014) puso nuevamente a prueba este modelo, atendiendo especialmente a la relación con tres descriptores del cuerpo de enseñantes: género, tiempo y nivel de enseñanza en el que se desempeña. En este trabajo, se encuentran diferencias significativas por género respecto de la facilidad de uso percibida y la actitud hacia el uso de la tecnología, así como también entre los/as profesores/as que presentan más años de trayectoria. De modo opuesto, no hallan diferencias relevantes de acuerdo a los niveles educativos (Teo, 2014).

Finalmente, en base a una investigación realizada con profesores/as noruegos/as, Scherer, Fazilat y Teo (2015), afirman que la utilidad percibida de los/as docentes de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje puede ser conceptualizada como un constructo multidimensional. Los/as científicos/as denominan PU a las creencias de los/as educadores/as respecto a si el uso de las tecnologías de la información y la comunicación les ayuda a mejorar su trabajo. En base a antecedentes, sostienen que es el único constructo que incide directamente en dos variables claves del modelo: las intenciones de los/as profesores/as a utilizar las TIC y sus actitudes hacia el uso, ambas determinantes de la efectiva presencia de dispositivos informáticos en los procesos educativos. En este marco, distinguen indicadores que comprenderían la construcción de la categoría de utilidad percibida, a saber: 1) si fomentan el interés y el aprendizaje, 2) la colaboración y la recuperación de la información; 3) si causan problemas y/o crean obstáculos. El estudio verifica relaciones positivas de PU con respecto a características de los/as docentes (indicadores de autoeficacia y uso de TIC). La edad de los actores, en cambio, no se presenta como un factor que pueda dar cuenta de correspondencias con las percepciones relevadas.

En suma, los modelos que parten de TAM logran respuestas a sus objetivos. Si bien los/as autores/as advierten el carácter coyuntural de los resultados a los que se arriba en cada caso - puesto que las percepciones son dinámicas, situadas y deben adecuarse a la permanente actualización de los dispositivos y el software- elaboran discusiones que pueden tenerse en cuenta para motivar el uso de TIC⁹ y continuar estas líneas de trabajo en instancias futuras.

(expectativa de desempeño, expectativa de esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras) y otros cuatro moderadores (género, edad, uso voluntario u obligatorio y experiencia previa de los usuarios).

⁸ Si bien no está centrada únicamente en el uso de las innovaciones tecnológicas, la teoría sugiere tres variables explicativas de la intención del comportamiento individual: actitud, norma subjetiva y control percibido (producidas por creencias); además del contexto social y cultural en que se producen.

⁹ En todos los casos, se menciona la relevancia de tener en cuenta tales índices para el establecimiento de estrategias institucionales y de formación docente. Los aportes serán retomados en el Capítulo 4.

2.4.3 Modelos que definen perfiles docentes a partir de sus actitudes y percepciones en relación a las TIC

En la literatura pedagógica, el Modelo de Adopción de la Innovación diseñado por Everett Roger (1995) se ha empleado para poder estudiar el perfil de los/as docentes en cuanto a su relación con las TIC, la generación de cambios en el desempeño de su tarea profesional y en las instituciones educativas en general. Para este sociólogo estadounidense, la innovación refiere a cualquier idea nueva en una comunidad, mientras que su adopción no ocurre de modo simultáneo en todos sus miembros: la teoría concibe que algunos lo hacen rápidamente, otros con más demora y también están quienes, posiblemente, nunca lo harán.

Desde este marco, las actitudes de docentes frente a la tecnología digital constituyen una de las variables a estudiar para poder establecer el perfil de profesores/as entre las siguientes segmentaciones: innovadores (han reformado su práctica y modifican su entorno), flemáticos (no liderarán el cambio), desorientados (tienen vocación para el uso de la tecnología, pero no poseen preparación y tienen una comprensión limitada de la cuestión), reticentes (presentan resistencias) y refractarios (rehúsan su incorporación y tienen nula preparación).

Dos trabajos de la investigadora argentina Malbernat (2014, 2016), revisados para el desarrollo de este estado de la cuestión, retoman esta propuesta y redefinen ciertos criterios para la indagación de las actitudes hacia la innovación de docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y de Universidad de la Cámara Argentina de Comercio y Servicios (CAECE).

Malbernat (2014) propone un modelo constituido por dos variables: Preparación (P) y Actitud (A). Son indicadores de la primera categoría: nivel de uso de TIC, formación y experiencia en entornos virtuales y dominio de herramientas informáticas. Para el segundo constructo se establecen como indicadores: nivel de interés en el uso de TIC, interés en formación virtual, valoración del vínculo con las TIC orientadas a la educación y valoración de la educación virtual. La investigación se realiza sobre una muestra total de 138 docentes y como instrumento metodológico se instruye un cuestionario que permite comparar las respuestas que los sujetos encuestados otorgan a los distintos indicadores, con escalas propuestas por el modelo de innovación para cada uno de los ítems. Las taxonomías utilizadas son de puntuación, gradualidad, frecuencia y niveles de acuerdo / desacuerdo¹⁰.

Sobre la base de la misma muestra, un segundo estudio de caso de Malbernat (2016) retoma esta propuesta pero introduce algunas modificaciones para luego someterlas a una validación. En primer lugar, mantiene como variables de análisis Preparación y Actitud pero define menos indicadores. Capacitación, Experiencia y Dominio de herramientas, en el primer caso, e Interés en capacitación, Valoración del propio Vínculo con las TIC y Valoración de la Educación mediada por TIC, en el segundo. En cuanto a las decisiones metodológicas, aplica una variedad de técnicas de minería de datos. Así pues, se argumenta la posibilidad de alcanzar una “mejor segmentación” de los/as docentes en cinco grupos homogéneos (Malbernat, 2016, p.171).

¹⁰ Por ejemplo, en la dimensión de Niveles de Uso discrimina siete estamentos que abarcan desde quien no utiliza TIC, pasando por usos tecnológicos básicos, hasta quienes coordinan el uso de TIC con colegas y examinan nuevas innovaciones.

Independientemente de los recorridos dispares, ambas investigaciones validan la llamada curva de la innovación, donde los adoptantes tempranos y tardíos conforman los conjuntos mayoritarios, quedando en los márgenes los innovadores y rezagados.

Además, los resultados permiten una descripción minuciosa de la preparación y de la actitud de los/as profesores/as de la IES relevada. También posibilitan reconocer una distribución por carrera y por cargos docentes de los actores identificados en los diferentes perfiles de innovación. Estas informaciones resultan significativas para definir acciones estratégicas para incorporar actividades virtuales en educación superior¹¹.

Paralelamente, una investigación desarrollada por Miriam Kap (2014) en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, aporta un antecedente que tiene vinculación con la propuesta planteada desde el Modelo de Adopción de Innovación, aunque desde una perspectiva diferencial que articula miradas de la comunicación y la educación.

Tras realizar un extenso estado del arte, la autora sostiene que “no existe un desarrollo teórico singular sobre el impacto subjetivo que tiene en los docentes la imposición, la exigencia o el compromiso de incorporar las nuevas tecnologías como mediación pedagógica, sobre cómo los docentes perciben este impacto y de qué modo enuncian los cambios” (Kap, 2014:61)¹². Desde esta motivación, el estudio plantea el análisis e interpretación de las narrativas de los/as profesores/as de IES, para luego poder construir categorías que den cuenta de entramados de sentidos en juego.

Consecuentemente, el trabajo no reconoce como categoría central del modelo a la actitud de docentes frente a las TIC, sino que se posiciona desde un reconocimiento de las percepciones de los actores¹³. En esta línea, se indagan percepciones en relación a tres variables: la emergencia de tecnologías de información y comunicación, las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza, y la identidad docente. Los indicadores considerados son posicionamientos y actitudes frente a la realidad del aula a partir de la integración de tecnologías digitales, en el primer caso; sensaciones y emociones que las clases movilizan en los/as docentes en sus relativos contextos, en el segundo; y acciones que despliegan efectivamente en el aula, por último. Con este fin, Kap opta por estrategias de carácter cualitativas y designa una muestra intencional de docentes de nivel superior según sus destrezas, trayectorias y compromiso para con la investigación¹⁴.

¹¹ Siguiendo los lineamientos de la teoría, se considera importante diagramar estrategias para los distintos segmentos, resaltándose nuevamente la cuestión actitudinal de los actores involucrados. En la tercera parte del estado del arte, se retoman estos debates vinculados a los modos de definir estrategias de integración de TIC en Educación Superior.

¹² Además, entre otros elementos conceptuales y contextuales, contempla que los moldes escolares vienen siendo socavados por cambios sociales amplios, entre los que se incluyen las TIC, y estos actores ya no poseen caminos tan claros hacia donde ir frente a expectativas propias y colectivas.

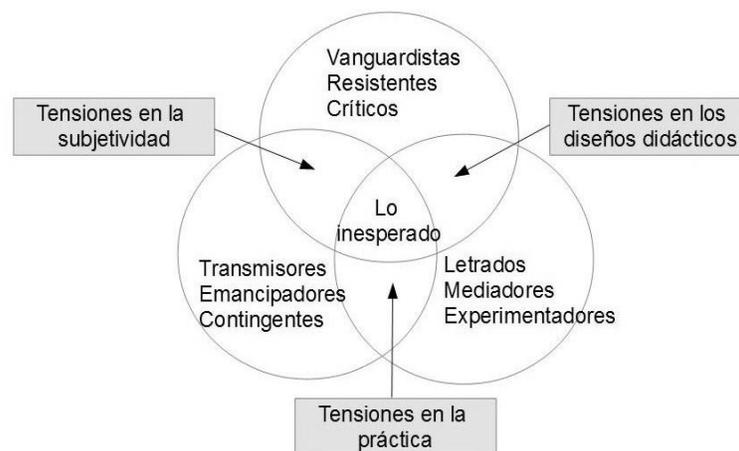
¹³ El estudio indaga las impresiones de los actores sobre los objetos y/o acciones en cuestión, pero también busca inferir cuáles son los imaginarios y los discursos tras esas manifestaciones. En esta línea, se suscribe particularmente a la perspectiva metódica de las narrativas docentes, al reconocer que “otorgan la posibilidad de ordenar la experiencia, reconstruirla, resignificarla, volverla perceptible y comprensible, tanto para los investigadores como para los propios participantes” (Kap, 2014, p.118).

¹⁴ Se define un diseño abierto y flexible que posibilita un análisis sincrónico basado en sucesivas observaciones no participantes y entrevistas en profundidad. Éste permite una reflexión de tipo

Este trabajo de campo le permite construir, en primer lugar, una clasificación de los/as educadores/as como vanguardistas (presentan una posición favorable a la tecnología digital y están dispuestos a problematizar el sistema educativo), resistentes (sostienen que las TIC son incomprensibles, inútiles y entorpecen el devenir de la clase) y críticos (creen en la importancia de las tecnologías e intentan producir aprendizajes genuinos con los insumos que se encuentran a su alcance). En relación al segundo eje, los segmenta en transmisores de saberes de otros (están atrapados en una sensación de perplejidad), emancipadores (quieren promover la solidaridad y la circulación del saber) y contingentes (construyen su identidad en arenas movedizas constantes, articulan prácticas del pasado y del presente y se renuevan cada clase). En cuanto a la última variable, los/as denomina profesores/as letrados; mediadores o negociadores; y experimentadores o aventureros. Encuentra que los segundos incorporan TIC porque perciben cambios tecnoculturales y lo hacen de forma ligada al deseo y a la responsabilidad, más que a imposiciones. En cambio, los integrantes del último grupo comprenden las mutaciones como un rasgo vinculado a la época y sienten la necesidad de estar a la vanguardia educomunicacional.

Al respecto, configura un diagrama en el que además de graficar las categorizaciones descriptas, muestra la conformación de articulaciones posibles de las segmentaciones y tensiones en sus respectivas intersecciones (ver Figura 2). Así, por ejemplo, menciona que no necesariamente los vanguardistas se corresponden con experimentadores y/o contingentes; y/o los resistentes con los letrados y transmisores de saberes de otros; inferencia que evidencia con su trabajo de campo. El modelo habilita entonces a estudiar la combinación de estas segmentaciones y seguir reflexionando sobre las complejas relaciones subjetivas que pueden forjarse a partir de la integración de tecnologías digitales en el ámbito de la educación superior.

Figura 2: Propuesta de Kap (2014) para la segmentación de tipos de profesores/as en relación a las TIC.



Finalmente, con una propuesta de estudio diferente, Durand y Van Esso (2012) de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, también analizan percepciones de un grupo de educadores/as y construyen una tipología en relación a estos hallazgos.

interpretativo. Vale aclarar además que no se precisa el número de la muestra constituida, pero se lo describe como un grupo focalizado, al cual se le realiza un seguimiento en profundidad.

A diferencia de los trabajos precedentes que tenían como objeto de referencia de las actitudes y percepciones al conjunto de tecnologías digitales, los/as autores hacen foco en valoraciones y experiencias de uso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) en particular que utilizan los/as docentes de esa casa de estudio.

A partir de un diseño metodológico en el que se estudian casos sin la manipulación de variables¹⁵, se construye una categorización de docentes en relación a las TIC. En este sentido, diferencian a aquellos que consideran que las tecnologías digitales pueden enriquecer la formación universitaria, de quienes aceptan su uso sólo poniendo énfasis en su utilidad (y no en un interés genuino), en tanto nuevas formas de poder establecer procesos educativos. Un tercer tipo refiere a profesionales que rechazan la mediación virtual como válida para la enseñanza y aprendizaje.

2.4.4 Modelos centrados en el estudio de percepciones de habilidad y uso de TIC

La revisión sistemática realizada también permite el hallazgo de estudios que exploran cómo los/as docentes de nivel superior perciben sus competencias y las acciones que desarrollan sobre y/o con las tecnologías digitales.

Una de estas investigaciones es coordinada por Roxana Cabello (2006) en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, con el fin de examinar percepciones de más de 160 docentes¹⁶ del partido bonaerense de Malvinas Argentinas.

La experiencia combina técnicas de tipo cuantitativo con otras que posibilitan una aproximación interpretativa. Esta triangulación se argumenta entendiendo que la situación de los/as educadores/as “se significa especialmente a partir de las imágenes que el sujeto tiene de sí mismo. Imágenes que habrán de condicionar sus actitudes tanto para con la tecnología como para con el aprendizaje” (Cabello, 2006, p.132).

Por otra parte, plantea una serie de indicadores¹⁷ para indagar las competencias tecnológicas percibidas, categoría definida como un sistema finito de disposiciones cognitivas configuradas de forma situada, que permiten el desempeño en el uso de artefactos tecnoculturales o en el desarrollo de tareas mediadas por dichos artefactos, y que pueden ser transpuestas en situaciones diversas.

El estudio obtiene información nominal y mediante escalas sobre seis dimensiones: el saber hacer uso de las TIC, el uso efectivo que los docentes hacen (o declaran hacer), la posesión (modo de acceso), tiempo de relación con, frecuencia de uso y habilidad de uso. Comprendiendo que los datos que se pueden recoger con los instrumentos de medición “hacen perder de vista las implicancias de las definiciones construidas por los maestros y que orientan su percepción sobre su propia situación” (Cabello, 2006, p.158), la investigación apela además a la explicitación -por parte de los/as profesores/as que conforman la muestra- de los sentidos

¹⁵ Para ello, se utilizan entrevistas semiestructuradas y un grupo focal.

¹⁶ La muestra satisface un ajuste por cuotas en función a la edad de los actores.

¹⁷ El modelo retoma la experiencia de Jorge González (1999).

atribuidos a las categorías en cuestión, incorporando preguntas abiertas en una encuesta y en entrevistas en profundidad. La exploración cualitativa busca conocer significados atribuidos a las tecnologías en general y a la informática, en particular¹⁸.

Entre los hallazgos del estudio, encuentra que la actitud de los/as docentes en torno a la incorporación de medios informáticos en los procesos de enseñanza es favorable, así como también en la capacitación en/con TIC. Y, definen tres modos de expresar este interés: por abnegación, determinación o aspiración. La noción de disposición, que se comprende como un conjunto de actitudes en relación con las tecnologías digitales, se vuelve clave para generar reflexiones sobre el objeto en estudio. Al respecto, se encuentran disposiciones cercanas e intermedias (expresadas mediante sensaciones de indiferencia y/o no desagrado). Aunque, la disposición que predomina es la de distancia, que los/as educadores perciben que media entre ellos/as y la tecnología digital. Esta última está “signada por el desconocimiento y reforzada por la propia sensación que este desconocimiento genera: temor (...) Aparece con todas las letras o bajo el nombre de inquietud. Aparece a veces asociado a la indiferencia y otras veces a la necesidad de ayuda, a la imposibilidad de cobrar autonomía frente a la computadora. En un caso aparece referido como una sensación del pasado, que fue superada con el tiempo y con la práctica y en otro caso aparece vinculado con el uso intensivo: temor a caer en el uso intensivo, definido como abuso, como adicción” (Cabello, 2006, p.154-5)¹⁹. El estudio infiere que esta exterioridad percibida condiciona la implementación efectiva de innovaciones en el aula, a pesar de que los/as docentes reciban capacitaciones y/o propuestas institucionales.

En línea con estas preocupaciones, se pueden recuperar trabajos de campo realizados por Inés Dussel (2011, 2012). Además, esta autora junto a Quevedo (2010) profundizan sobre las conceptualizaciones que los/as docentes tienen en torno al vínculo entre tecnología digital e instituciones educativas, en función a datos que arroja una encuesta realizada por la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, cuya muestra de 874 docentes tiene carácter exploratorio.

Encuentran que “la actitud de los docentes está vinculada a la frecuencia de uso y a la posibilidad de tener un repertorio de prácticas organizado desde el trabajo cotidiano. A menor contacto e interacción, mayor será la actitud negativa de los docentes, y más pobres serán los usos” (Dussel y Quevedo, 2010, p.38). En este sentido, señalan que (al igual que otros antecedentes) la mayoría de los/as docentes consultados/as acepta la incursión de las TIC en sus prácticas educativas, aunque realizan un uso pedagógico incipiente de las mismas, y generalmente limitado a pensar las tecnologías digitales en términos de información, sin que se materialicen cambios significativos en las dinámicas de trabajo.

En los análisis cualitativos de estos registros puede reconocerse que una minoría está replanteándose su rol docente y hacen usos más complejos de las tecnologías digitales en los procesos educativos, cuestionándose la organización del grupo de estudiantes, la distribución

¹⁸ Se constituyen como indicadores en ambos casos: funciones percibidas, actitudes que generan, modalidades de uso, relaciones entre tecnologías.

¹⁹ Ligada a estas discusiones, Cabello añade sugerencias para el diseño de capacitaciones que se apoyen en los saberes previos sobre TIC con los que cuentan los/as destinatarios/as y también en las actitudes con las cuales los sujetos se enfrentan con las tecnologías y afrontan los procesos de aprendizaje; que serán retomadas en el capítulo sobre estrategias.

de tareas y roles en las actividades planteadas, la secuencia de trabajo y la distribución de los tiempos (Dussel, 2012).

A raíz de estos hallazgos, los/as autores/as señalan que el problema ya no estaría dado por una negativa o rechazo a incorporar las TIC a las propuestas educativas, sino en cómo forjar prácticas significativas con estos recursos²⁰. La propuesta motiva a continuar profundizando la reflexión sobre la relación entre las percepciones frente a las TIC y los conocimientos y habilidades de uso de tecnologías digitales que los/as docentes reconocen poseer, así como también sobre su propia práctica docente. “Entre los elementos que habría que mirar menos optimistamente, está la tendencia de muchos docentes a creer que las nuevas tecnologías complementan o apoyan lo que vienen haciendo, y no suponen grandes cambios en la forma ni en el contenido de la enseñanza. Esta es probablemente una posición defensiva, originada en el desconocimiento en muchos casos de lo que significan las transformaciones” (Dussel y Quevedo, 2011, p.84).

Atendiendo a estas inquietudes, adquiere significatividad un proyecto llevado adelante por Ros (2014) en Institutos Superiores de Formación Docente de las provincias de Córdoba, Jujuy, Mendoza, Buenos Aires y Santa Fe (Argentina), en el cual se conforma un dispositivo de investigación (con técnicas cuanti y cualitativas) que busca determinar las condiciones en las que están ocurriendo, o podrían ocurrir, transformaciones educativas en relación a las tecnologías digitales, que posibiliten su integración con sentido crítico²¹.

“Es necesario atender a los modos en los que lo nuevo articula con lo posible y lo acumulado en las instituciones y en las personas que las encarnan. La investigación espera echar luz sobre el modo en el que la coyuntura de los escenarios 1:1 toca a los profesores, directivos y equipos técnicos, en qué momento de su recorrido profesional los encuentra, insertos en qué lógicas institucionales, cuánto de estas lógicas son permeadas por las políticas” (Ros, 2014, p.32).

Por tanto, se consideran como dimensiones de análisis las condiciones ideológicas (valoraciones sobre el lugar que los actores creen que deben ocupar las TIC en la enseñanza superior y aspectos que permiten o limitan las prácticas con TIC), las condiciones materiales (en términos de dispositivos técnicos disponibles y de facilitadores del trabajo institucional y pedagógico con las tecnologías), las prácticas institucionalizadas y la relación con lo curricular (proyectos, redes de comunicación y trabajo colaborativo a través del uso de herramientas digitales, entre otros).

De este modo, a las variables planteadas sobre las habilidades TIC percibidas y las prácticas docentes de integración de tecnologías digitales, se agrega un nivel institucional trasversal (con

²⁰ En palabras de la mencionada autora, la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos (Dussel, 2011), es decir, entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes, en función a si pueden apropiarse de las potencialidades comunicacionales y educativas de las TIC, según los objetivos de enseñanza y aprendizaje planteados.

²¹ El estudio se desarrolla a dos años de haberse implementado -en dichos establecimientos- el Programa Conectar Igualdad (PCI), dispuesto por el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), por el cual se le brinda una *netbook* a cada estudiante y docente de nivel secundario y terciario. Además, se conforma una estructura de referentes de apoyo técnico pedagógico para los distintos estamentos educativos y una batería de materiales didácticos que facilitan el trabajo con contenidos diversos, en el marco del modelo 1 a 1 (una computadora por alumno/a).

distintas aristas de estudio), en el cual los/as docentes deben desempeñarse y articular sus propuestas de enseñanza. Nuevamente, el concepto de actitud no es utilizado como categoría central, pero si las percepciones en torno a este nivel son consideradas relevantes.

La exploración permite observar usos pedagógicos incipientes de las TIC en las instituciones de la muestra²² y luego establece algunas relaciones entre variables que posibilitan reflexionar sobre las condiciones contextuales y percepciones individuales y colectivas que los facilitan u obstaculizan. En primer lugar, identifica que en los/as docentes existe, en general, un buen nivel de habilidades en el uso instrumental de las TIC a nivel personal, que no derrama necesariamente en un uso pedagógico. Al respecto se indica que “persiste la vivencia de un falta de formación para el uso de las TIC en el aula, una carencia percibida mayoritariamente como una responsabilidad individual, así como también lo es la inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza” (Ros, 2014, p.121). Ligado a esto, en muchos casos se registran solapamientos y vacíos en torno a las figuras diversas de apoyo institucional para la inclusión de las TIC, los/as docentes vivencian profundos cambios en torno a sus condiciones laborales (que representan en mayores exigencias y tiempo de dedicación personal) y cuentan con escasos espacios de socialización y reflexión entre pares respecto a este tipo de experiencias novedosas. Esta percepción de responsabilidad individual (por oposición a una contención institucional) tiene entonces una relación significativa con el uso limitado de TIC en aulas, más allá de la intención de uso y aceptación de las mismas.

No obstante, el estudio reconoce usos creativos que -con cierta infrecuencia- son llevados a cabo por algunos/as profesores/as de la muestra. Estos son valorados como prácticas posibles y novedosas en los respectivos marcos institucionales y tienen como sustrato común docentes con alto grado de involucramiento y compromiso en su práctica profesional. Esto va acompañado de una formación sólida en su disciplina, un espíritu de búsqueda de información digital y analógica, una actitud reflexiva sobre su tarea docente y la frecuente participación en espacios formales e informales de capacitación.

Se encuentra que estos usos excepcionales están íntimamente relacionados con las concepciones que los/as docentes tienen acerca de la enseñanza y de las tecnologías digitales, en cuanto a que “superan la visión instrumental de las TIC, como accesorios o dispositivos materiales, para ubicarlas en la relación con los contenidos disciplinares y las decisiones didácticas” (Ros, 2014, p.121). En otras palabras, se trata de docentes que dejan de percibir las tecnologías de información y comunicación como capaces de motivar (*per se*) la participación de los alumnos/as, sino que comprenden que éstas están incidiendo en el conocimiento y su modo de aprenderlo. En conjunto a esta noción más compleja, reconocen (e intentan) una apropiación de los recursos digitales que no depende únicamente de sus protocolos y lógicas de uso más extendidas, sino de las aplicaciones que es posible encontrarles y destinarles en función de las necesidades formativas.

²² Se trata de docentes que requieren a sus alumnos/as que interaccionen entre sí en Internet, recaben información desde buscadores *online*, utilicen editores de textos y/o de presentaciones en sus computadoras. Son profesionales cuyas tareas están más orientadas hacia el uso y / o consumo y en relación a la planificación didáctica, y en menor medida a la producción de recursos y a la evaluación.

2.5 Integración de los hallazgos del Capítulo

A continuación, se presenta un cuadro comparativo (ver Tabla 6) de los trabajos recuperados en las secciones previas, a fin de recapitular los aspectos descriptos más relevantes. Se toman las siguientes preguntas como disparadores del cotejo:

1. ¿Quién/es es/son los autores de cada estudio? ¿Dónde y cuándo se realiza?
2. ¿Cuáles son las principales categorías y/o variables de los modelos propuestos? ¿Qué indicadores se construyen en cada estudio?
3. ¿Qué métodos e instrumentos se proponen para llevar a cabo la investigación?

Los distintos estudios relevados se apoyan en propuestas diferenciales para la indagación de actitudes y/o percepciones de profesores/as de nivel superior. La categoría de actitud adquiere centralidad analítica en la mayoría de los artículos presentados (Malbernat, 2014, 2016; Lombillo Rivero et al. 2012; Tejedor et al. 2006, 2009; Teo y Noyes, 2011; Teo, 2011, 2014; Scherer, Facilat y Teo, 2015). A la par de este constructo, los modelos presentan una variable de uso y/o de integración de TIC en el ámbito educativo, ya sea relevándola a través de indicadores de intenciones y/o valoraciones vinculantes y/o generando registros en torno a la efectiva acción de / con tecnologías digitales. En efecto, las propuestas revisadas que integran a actitud como categoría de estudio, coinciden en indagar cómo esta variable se relaciona con el comportamiento y/o actividad del profesorado (ver Tabla 6).

Según concluyen la mayoría de las publicaciones descriptas, las actitudes de docentes frente a la tecnología por sí misma (en tanto objeto) no suelen ser determinantes de su integración o uso en contextos educativos²³. No obstante, los/as autores/as consideran propicio desagregar y/o enfatizar diferentes componentes del constructo actitud, para profundizar un análisis sobre la cuestión y hallar relaciones más significativas. En este sentido, Tejedor et al. 2009 pone foco en una estructura integrada por aspectos afectivos, cognitivos y de comportamiento. Con distintas enunciaciones, las variables e indicadores de los modelos propuestos por Malbernat (2014, 2016) también responden a estas tres dimensiones (ver Tabla 7). Ambos estudios enfatizan en la exploración de las actitudes, a partir de instrumentos que recogen datos nominales y numerales, dejando por fuera la profundización de las definiciones por parte de los/as profesores/as.

Tabla 6. Actitudes y percepciones docentes acerca de las TIC. Integración de los hallazgos del capítulo.

Autor/es, país y año de origen	Categorías, variables e indicadores del modelo propuesto	Diseño metodológico
Lombillo Rivero et al. Cuba 2012	Variables: actitudes (componente afectivo) y uso de MET y TIC en los procesos educativos. Indicadores: nociones sobre TIC y de uso integrado de MET y TIC en el proceso educativo; actitudes hacia los conceptos de TIC y MET. No establece relaciones entre los componentes del modelo.	Triangulación metodológica. Escala de actitudes (Osgood). Cuestionarios, observación.

²³ Solo el estudio de Lombillo Rivero et al. (2012) halla lo contrario en su trabajo de campo.

Autor/es, país y año de origen	Categorías, variables e indicadores del modelo propuesto	Diseño metodológico
Tejedor et al. España 2006	Variables e indicadores: docentes (actitudes hacia las TIC, conocimientos sobre las TIC, uso personal, uso escolar); Práctica docente (necesidades formativas percibidas para el manejo y para la integración de las TIC en el currículo) - IES (disponibilidad de recursos, integración de TIC en el currículo, obstáculos percibidos para el uso de las TIC). Relaciones constatadas: Dependencia favorable entre conocimientos y uso de TIC. Inferencia moderada de las actitudes en el uso de TIC.	Triangulación metodológica. Cuestionarios. Técnicas estadísticas.
Tejedor et al. España 2009	Variable: Actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. Indicadores: componentes afectivo, cognitivo y afectivo. Resultante del modelo: Patrón institucional de actitudes del profesorado.	Triangulación metodológica. Cuestionarios. Escala de Likerts. Técnicas estadísticas.
Teo y Noyes Singapur 2011	Variables: Intensión de uso de tecnologías (UIT), Actitudes hacia el uso (ATU) -se retoma de TAM-. Indicadores: Facilidad de uso percibida (UEP), Utilidad percibida (PU)-se retoma de TAM- Se añade como indicador el disfrute percibido (PEN) y se constata que es significativo respecto de la intensidad de uso.	Triangulación metodológica. Cuestionarios Escala de Likerts Técnicas estadísticas.
Teo Singapur 2011	Variables endógenas: UIT y ATU. Indicadores: UEP, PU y PEN. Se añade como variable exógena a Condiciones (del ámbito de trabajo) y se constata su incidencia en la intensidad de uso.	Triangulación metodológica. Cuestionarios. Escala de Likerts. Técnicas estadísticas.
Teo China 2014	Variables endógenas: UIT y ATU. Indicadores: UEP, PU y PEN. Se añade como variable sobre descriptores del cuerpo de docentes (indicadores: género, trayectoria profesional y nivel de enseñanza). Género y trayectorias se relacionan significativamente respecto de UEP, y ésta influye en ATU. Nivel educativo no es relevante a otras categorías del modelo.	Triangulación metodológica. Cuestionarios. Escala de Likerts. Técnicas estadísticas.
Scherer, Facilat y Teo Noruega, Bélgica 2015	Variables endógenas: UIT y ATU. Indicadores: UEP, PU y PEN Profundizan la categoría Utilidad percibida (PU) como constructo que incide directamente en UIT y ATU. Distinguen indicadores de PU: el interés y el aprendizaje, la colaboración y recuperación de información, problemas u obstáculos que se perciben en torno a las TIC. Verifican relaciones positivas de PU respecto de la variable sobre descriptores del cuerpo de docentes (indicadores de autoeficacia y uso TIC).	Triangulación metodológica. Cuestionarios. Modelos de ecuaciones estructurales. Análisis Bayesiano.
Malbernat Argentina 2014	Variable: Preparación [Indicadores: uso TIC, formación, experiencia y dominio de herramientas informáticas]. Variable: Actitudes [Indicadores: interés en el uso TIC y en la formación virtual, valoración TIC en educación]. Resultado: segmentaciones del perfil docente según sus actitudes frente a la innovación (retoma Modelo Adopción Innovaciones)	Triangulación metodológica. Cuestionarios.

Autor/es, país y año de origen	Categorías, variables e indicadores del modelo propuesto	Diseño metodológico
Malbernat Argentina 2016	Variables: Preparación y Actitudes. Introduce cambios en indicadores: Capacitación, Experiencia y Dominio de herramientas, en el primer caso, e Interés en capacitación, Valoración del propio Vínculo con las TIC y Valoración de la Educación mediada por TIC, en el segundo.	Triangulación metodológica. Cuestionarios. Minería de Datos.
Kap Argentina 2014	Tres dimensiones de análisis: la emergencia de TIC, las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza y la identidad docente. Los indicadores considerados son posicionamientos y actitudes frente a la integración de TIC en el aula, sensaciones y emociones en sus relativos contextos educativos y acciones que despliegan en clase. Resultado modelo: categorías que describen segmentaciones y relaciones posibles entre distintos tipos de subjetividades docentes frente a las TIC.	Perspectiva cualitativa. Método de narrativas docentes. Instrumentos: entrevistas semiestructuradas, grupo focal.
Duran y Van Esso Argentina 2012	Se estudian casos sin la manipulación de variables. Construyen una tipología de docentes: aceptan TIC en educación (dos posibles: énfasis en la utilidad de tecnologías digitales o en sus potencialidades para enriquecer la formación universitaria). Un tercer tipo refiere a quienes rechazan la mediación virtual.	Perspectiva cualitativa. Entrevistas semiestructuradas y un grupo focal.
Cabello Argentina 2006	Categoría de competencias tecnológicas percibidas, analizada a partir de seis dimensiones: el saber hacer uso, el uso efectivo, la posesión, tiempo de relación con, frecuencia de uso y habilidad de uso. Se añade como constructo: significados que docentes atribuyen al uso y al consumo de TIC. Se constituyen como indicadores: funciones percibidas, actitudes que generan, modalidades de uso, relaciones entre las tecnologías. Establece categorizaciones sobre disposiciones docentes frente a las TIC (similar actitud): cercanas, intermedias y de distancia.	Triangulación metodológica. Cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y entrevistas en profundidad.
Dussel y Quevedo Argentina 2010 - 2011	Categorías que indagan: percepciones frente a las TIC; conocimientos y habilidades de uso de tecnologías digitales que los/as docentes reconocen poseer; usos pedagógicos de las TIC en las instituciones educativas; práctica docente. La dimensión respecto a la práctica docente deviene significativa respecto de los usos pedagógicos.	Triangulación metodológica. Cuestionarios y entrevistas en profundidad.
Ros Argentina 2014	Categorías que se indagan: condiciones ideológicas y materiales, prácticas institucionales y curriculares. Relaciones más significativas: la percepción de la integración de las TIC en educación como responsabilidad individual tiene una incidencia negativa en el uso. Usos creativos de TIC en las aulas se relacionan con concepciones profundas de docentes acerca de la enseñanza y de las tecnologías digitales.	Triangulación metodológica. Cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Las investigaciones que continúan el TAM presentan una propuesta diferencial y se constituyen en aportes relevantes a esta tesis, dado que se trata de experiencias que replican métodos sistemáticos en muestras masivas pertenecientes a contextos diversos. Este modelo segmenta posibles percepciones en torno a las TIC que podrían condicionar la actitud y la intención de uso de tecnologías digitales. Deviene de estos estudios la importancia de considerar como indicadores de estas categorías a la utilidad, el disfrute y la facilidad de uso percibidas por parte de los docentes respecto de las tecnologías digitales (Teo y Noyes, 2011; Teo, 2011, 2014; Scherer, Facilat y Teo, 2015).

Los artículos citados constatan relaciones entre los distintos indicadores descriptos que se relevan como determinantes de la integración de TIC en contextos educativos. De este modo, posibilitan superar los vínculos moderados hallados entre los modelos que solo indagaban actitudes de docentes frente a la tecnología por sí misma (objeto) y el uso efectivo de mediadores informáticos en la práctica educativa.

Vale mencionar además que la utilidad percibida es descrita en el estudio llevado a cabo por Duran y Van Esso (2012) como una cualidad resaltada por docentes que aceptan las TIC en educación. Se trata de un relevamiento cualitativo acotado que no busca definir una matriz conceptual y metódica plausible de implementar en otros contextos. Por tanto, es valioso destacar la presencia de este indicador al que se arriba desde propuestas muy disímiles, y posicionar la noción de utilidad como significativa de cara al objeto de estudio de esta tesis.

En cuanto al disfrute y la facilidad de uso percibidas, no son categorías de análisis que se repliquen en otros estudios revisados. Sin embargo, pueden establecerse algunas líneas en común entre estos indicadores y los hallazgos a los que arriba el estudio de Cabello (2006). Esta autora establece las categorizaciones de disposiciones cercanas, intermedias y de distancia frente a las TIC, construidas a partir del análisis efectuado. Dentro de la percepción de las tecnologías digitales como exterioridad -que fue mayoritaria en el muestreo- se suceden valoraciones que tienen relación con ambos indicadores propuestos por Teo (2011), en cuanto a que los actores refieren desde una imposibilidad de cobrar autonomía frente a la computadora y hasta su definición como adicción enfatizando en la intensidad de uso que generan. Cabello (2006) además concibe como indicador de las competencias tecnológicas percibidas (una de las categorías centrales de su modelo) las funciones percibidas por los/as profesionales de la educación en torno a los medios de comunicación y dispositivos inteligentes.

Cabello y Teo otorgan a estas categorías lugares y connotaciones dispares en sus respectivas propuestas. Aun así, es preciso resaltar que estas consideraciones les permiten arribar a reflexiones fundadas y demostrar sistemáticamente la representatividad de tales inferencias. En este sentido, la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas posibilita a los/as autores/as ahondar en los sentidos atribuidos a las dimensiones en cuestión. De este modo, la apertura de las búsquedas hacia las percepciones de docentes acerca de las TIC abre un gran abanico de componentes posibles de profundizar, además de los ya descriptos (utilidad, disfrute y facilidad).

Cabello (2006) habilita en su propuesta la profundización sobre cómo los actores conciben que son sus habilidades de uso. Por su parte, Kap (2014), Dussel (2011, 2012) y Dussel y Quevedo (2010) añaden a estas indagaciones, una pregunta sobre la práctica docente vinculada a la

integración de TIC²⁴. Esta última deviene en una categoría de análisis que permite relevar percepciones sustanciales para pensar la inclusión de las TIC en las IES con sentido crítico.

Para Kap (2014) es preciso indagar en las impresiones que generan la emergencia de TIC, las mediaciones pedagógicas y la identidad docente para poder dar cuenta de los distintos tipos de subjetividades docentes, percepciones y prácticas posibles -y hasta contradictorias- que se generan frente a las TIC.

En tanto, las experiencias efectuadas por Dussel (2011, 2012) y Dussel y Quevedo (2010) les permiten sostener que el problema es la escasa incursión de los/as docentes en prácticas significativas de uso de recursos digitales en las propuestas educativas. Aspecto que encuentran que se relaciona no solo con sus habilidades y percepciones frente a las TIC, sino fundamentalmente con nociones de la integración de TIC en la enseñanza que superan una visión instrumental.

Estas inquietudes también pueden observarse en las investigaciones que se basan en TAM. Scherer, Fazilat y Teo (2015) profundizaron el significado conceptual de la utilidad percibida y distinguen como indicadores de esta categoría factores como el interés y el aprendizaje que promueven, la colaboración y recuperación de información, problemas u obstáculos que se perciben en torno a las TIC en los ambientes educativos. En este sentido, plantean que una visión unidimensional de la construcción de indicadores puede generalizar -e incluso solapar- la naturaleza compleja de las percepciones de los/as profesores/as respecto al uso de las TIC en la enseñanza.

Por último, la consideración de variables externas en modelos relevados también amplía las posibilidades analíticas a la hora de comprender las actitudes y percepciones de docentes. Ros (2014) problematiza el nivel institucional, con el fin de poder comprender las valoraciones de los actores educativos y sus vínculos con los dispositivos tecnológicos en cuestión.

Sin este nivel de desagregación y desde otra metodología, esta variable institucional también es considerada en la propuesta de Tejedor et al. (2006) (ver Tabla 7). Además, Teo (2011) agrega a las variables endógenas de UIT y ATU, una categoría exógena relativa a condiciones del ámbito de trabajo y constata su incidencia en la intensidad de uso de TIC manifestada por los/as docentes de la muestra.

²⁴ Esta dimensión también es considerada en Tejedor et al. (2006) aunque relevada únicamente desde cuestionarios cerrados.

Tabla 7. Principales categorías, variables e indicadores, según los/as autores/as que los abordan.

		Lombillo Rivera et al. (2012)	Tejedor et al. (2006)	Tejedor et al. (2009)	Teo y Noyes (2011)	Teo (2011)	Teo (2014)	Scherer, Facilat y Teo (2015)	Malbernat (2014, 2016)	Kap (2014)	Duran y Van Esso (2012)	Cabello (2006)	Dussel y Quevedo (2010,2011)	Ros (2014)
Categorías principales	Actitud Frente a TIC	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Intensión Uso de TIC				✓	✓	✓	✓						
	Preparación / Competencias								✓			✓		
	Identidad /Perfil Docente								✓	✓	✓			
	Percepciones Integración TIC en educación									✓	✓	✓	✓	✓
	Práctica docente con TIC									✓			✓	✓
Subcategorías / Indicadores principales	Condiciones institucionales		✓			✓							✓	✓
	TIC en aula		✓				✓	✓		✓	✓			
	Competencia / Habilidades/ Nociones TIC	✓		✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Componente afectivo			✓					✓					
	Tipos de usos de TIC	✓	✓	✓					✓	✓		✓	✓	✓
	Facilidad de Uso				✓	✓	✓					✓		
	Utilidad percibida				✓	✓	✓	✓			✓	✓		
	Disfrute percibido				✓	✓	✓					✓		

2.6 Conclusiones

La revisión efectuada permite reconocer dimensiones que pueden profundizar el estudio de la aceptación de la tecnología digital por parte de los/as profesores/as de las IES.

Dado el alto grado de vigencia, sistematicidad y representatividad de las propuestas desarrolladas por los/as investigadores/as Teo y Noyes (2011), Teo (2011, 2014) y Scherer, Facilat y Teo, (2015), se sostiene la pertinencia de sus planteamientos de cara al trabajo emprendido. Se valoran especialmente las modificaciones efectuadas al TAM en torno a la construcción de las categorías de utilidad, disfrute y facilidad de uso percibidas por parte de los/as docentes. Se argumenta además la posibilidad de retomar aportes de Cabello (2006) y Duran y Van Esso (2012) en la construcción de dichos indicadores, desde una metodología cuanti y cualitativa, atendiendo a la necesidad descrita por Scherer, Fazilat y Teo (2015) de superar visiones unidimensionales de su construcción.

Paralelamente, aportes de las experiencias de Kap (2014), Ros (2014), Dussel (2011, 2012) y Dussel y Quevedo (2010) permitirían complementar y enriquecer un modelo orientado a investigar las percepciones docentes frente a las TIC. Se apunta particularmente a categorías de análisis desarrolladas para explicar la práctica docente vinculada a la integración de TIC y las condiciones institucionales favorables, entendiendo que permiten relevar percepciones sustanciales para pensar la inclusión de las TIC en las IES con sentido crítico, uno de los objetivos de esta tesis.

CAPÍTULO 3: Estudios de actitudes y percepciones de estudiantes acerca de las TIC. Estado del arte

Resumen

En este capítulo se presenta la segunda parte del estado del arte de esta tesis, en la cual se analizan una serie de investigaciones que indagan actitudes y percepciones de estudiantes de nivel superior frente a las tecnologías de la información y comunicación.

Inicialmente, se exponen los resultados de la revisión sistemática de publicaciones efectuada para la construcción de esta instancia del trabajo, de acuerdo a las pautas descritas en el Capítulo 1. Luego, se presenta una breve aclaración conceptual para abordar la lectura del análisis bibliográfico.

A continuación, se resumen los principales rasgos y aportes de los estudios primarios seleccionados, para luego graficar -en cuadros comparativos- similitudes y diferencias entre líneas de trabajo. Finalmente, se reflexiona sobre el valor de las experiencias recapituladas y su contribución a los fines de esta tesis.

3.1 Introducción

En este Capítulo se describen modelos conceptuales y metódicos construidos por distintos/as autores/as para la exploración y comprensión de percepciones individuales vinculadas a las TIC. Mientras que en el apartado anterior se hace foco en las actitudes de docentes, en este tramo se recorta el universo de análisis a grupos estudiantiles.

A partir del protocolo propuesto para la búsqueda y selección de antecedentes, se puede dar cuenta de una serie de estudios primarios llevados a cabo en instituciones de educación superior de Argentina y España, que abordan la cuestión.

Las producciones halladas establecen heterogéneas relaciones entre categorías y subcategorías explicativas de la aceptación e integración de la tecnológica digital en ambientes educativos. Para ello, consideran percepciones sobre dispositivos como computadoras y celulares; o bien respecto de usos y prácticas mediadas por entornos virtuales y/o redes sociales. Y, de este modo, abren discusiones en torno a cómo los/as estudiantes perciben su propia destreza y qué valoraciones asocian con la utilización de TIC. Por otra parte, las experiencias revisadas aportan reflexiones sobre cómo estas actitudes se relacionan con el aprendizaje y las posibilidades de desempeño individual y colectivo para la producción y apropiación de conocimiento.

A continuación, se muestran los resultados de la revisión sistemática de publicaciones efectuada para la construcción de esta instancia del trabajo, para luego exponer analítica y

sintéticamente los estudios primarios seleccionados. Por último, se establece un cotejo entre los modelos analizados y se reflexiona acerca de sus principales aportes.

3.1.1 Actitudes y percepciones de estudiantes acerca de las TIC. Selección bibliográfica

La segunda instancia de búsqueda delimitada por el protocolo de revisión sistemática de antecedentes orienta a la selección de investigaciones en las cuales se indagan actitudes y percepciones de estudiantes de educación superior frente a las tecnologías de la información y comunicación.

En primer término, se hallan un total de 14 publicaciones, de las cuales se leen sus resúmenes. Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión detallados en el Capítulo 1, dos publicaciones se descartan para su lectura completa por no cumplir con el requisito de considerar las valoraciones de las TIC como dimensiones de análisis dentro de la investigación (ver Tabla 8).

Tabla 8. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Artículos descartados para su lectura.

(1) Guevel, D. (2011). Los usos de las nuevas tecnologías por los jóvenes y las posibles respuestas desde la pedagogía. En: <i>VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas</i> . Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp.1-10.
(2) Bogado, A. G. (2013). Representaciones sociales de estudiantes secundarios sobre el proceso de inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad. <i>Virtualidad, Educación y Ciencia</i> , 7(4), pp.27-44.

A continuación, se inicia un proceso de lectura de los artículos restantes por el cual se determina la exclusión de los siguientes trabajos (ver Tabla 9).

Tabla 9. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Artículos descartados tras su lectura.

(1) Duarte-Hueros, J., Duarte-Hueros, A. y Ruano-López, S. (2016). Las descargas de contenidos audiovisuales en Internet entre estudiantes universitarios. <i>Revista Científica de Educomunicación Comunicar</i> , 24(48), pp.49-57.
(2) Sabulsky, G. (2007). La integración de las nuevas tecnologías como problema metodológico. En: <i>Actas II Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología</i> . La Plata, Argentina: Red de Universidades con Carreras en Informática, pp.157-167.

La exclusión de estos artículos se designa respondiendo a criterios de no aceptación de estudios secundarios, y de primarios que no exploren valoraciones sobre las TIC. De este modo, se llega a la selección de un total de nueve publicaciones cuyas características se adecuan a las pautas establecidas para la revisión y que posibilitan la construcción de la segunda parte del estado del arte, referida a actitudes y percepciones de estudiantes de educación superior acerca de las tecnologías digitales.

Los artículos se localizan en *Journal New Approaches in Educational Research* -NAER- (2), el Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata -SEDICI- (5) y *Revista Comunicar* (2). Entre estos se incluyen ponencias publicadas en actas de congresos, artículos de revistas e informes

de proyectos de investigación, escritos por profesionales de Universidades de España y Argentina (ver Tabla 10).

Por último, un trabajo citado en una fuente primaria (Fernández Zalazar et al., 2011) se recupera para este estado del arte para poder aportar mayores precisiones sobre el modelo considerado por los/as autores/as (ver Tabla 11).

Tabla 10. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Trabajos selectos para el estado del arte.

(1) Cardozo, F. y Ormachea, C. (2009). La apropiación de las TIC en los futuros docentes. El caso de los estudiantes de profesorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento. <i>Revista Question, Especializada en Periodismo y Comunicación</i> , 1 (24), pp. 1-7.
(2) Castaño, J., Duart, J. M. y Sancho-Vinuesa, T. (2015). Determinantes del uso de Internet para el aprendizaje interactivo: un estudio exploratorio. <i>New Approaches in Educational Research</i> , 4(1), pp.25-34.
(3) Del Río, L. S., Sanz, C. V. y Búcarí, N. D. (2016). Actitudes de los estudiantes frente a un material hipermedial para el aprendizaje de la matemática: un estudio de caso. En: <i>Actas XI Congreso de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación</i> . Morón, Buenos Aires: Red de Universidades con Carreras en Informática, pp.351-359
(4) Fernández Zalazar, D., Neri, C. M., Ciacciulli, S. y Di Tocco, C. (2011) Tecnología y educación en estudiantes universitarios. En: <i>Actas Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología</i> . Argentina: Universidad Nacional de La Plata, pp.1-2.
(5) Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. <i>Revista Científica de Educomunicación Comunicar</i> , 19(38), pp.131-138.
(6) López, A. I. (2011). Usos y actitudes de estudiantes universitarios futuros profesores sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y recursos sociales de Internet. <i>Revista Question, Especializada en Periodismo y Comunicación</i> , 1(31), pp.1-10.
(7) Pérez, S. y Collebechi, M. E. (2013). Tecnologías digitales y prácticas de lectura y escritura: un estudio exploratorio en entornos virtuales de aprendizaje. <i>Revista Question, Especializada en Periodismo y Comunicación</i> , 1(39), pp.28-41.
(8) Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. <i>Revista Científica de Educomunicación Comunicar</i> , 18(35), pp.175-182.
(9) Tur, G. y Marín, V. I. (2015). Enriqueciendo el aprendizaje con social media: las percepciones del alumnado sobre Twitter usado en una actividad de debate. <i>New Approaches in Educational Research</i> , 4(1), pp. 51-59.

Tabla 11. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Artículo recuperado de fuente primaria para el estado del arte.

(10) Fernández Zalazar, D., Neri, C. M., Ciacciulli, S. y Di Tocco, C. (2011) Tecnología y educación en estudiantes universitarios. En: <i>Actas Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología</i> . Argentina: Universidad Nacional de La Plata, pp.1-2.

3.2 Algunas aclaraciones iniciales

Habiendo efectuado algunas aclaraciones sobre las categorías de actitudes y tecnologías en el Capítulo anterior, es preciso reflexionar acerca de la noción de percepciones, que también

adquiere un lugar central en las investigaciones primarias que exploran la aceptación de las TIC por parte de alumnos/as de instituciones de educación superior.

En los modelos que se presentan en este estado del arte, las percepciones estudiantiles constituyen variables de interés, en cuanto pueden contener diferentes valores o características y son susceptibles de observación y estudio. En términos operativos, en cada trabajo éstas se definen según una serie de enunciaciones, clasificaciones y/o segmentaciones ligadas a un objeto, persona o situación que motiva tales disposiciones; al tiempo que se especifica el procedimiento mediante el cual se recaban.

Si bien es transversal al conjunto de las publicaciones analizadas, los/as autores/as no profundizan en definiciones conceptuales sobre el término. Una acepción -que considera esta tesis- indica que "la percepción ofrece la materia prima sobre la cual se conforman las evidencias, de acuerdo con la estructuras significantes que se expresan como formulaciones culturales que aluden de modo general a una característica o a un conjunto de características que implícitamente demarcan la inclusión de determinado tipo de cualidades y con ellas se identifican los componentes cualitativos de los objetos" (Vargas Melgarejo, 1994, p.51).

Desde esta perspectiva, lo percibido permite aludir a predisposiciones que manifiesta un sujeto a partir de su interpretación de las sensaciones e impresiones ante el entorno. Por tanto, ésta solo es posible de producirse sobre lo que existe: los sujetos no pueden percibir lo que no está presente. Se trata de un registro sensorial que se moldea según sus pautas culturales e ideológicas; que son aprendidas, situadas y dinámicas.

La percepción es especialmente estudiada desde las Ciencias Sociales ya que posibilita la investigación de las interpretaciones subjetivas. En estos procesos, se suelen integrar modelos junto a otras categorías explicativas-analíticas similares; aunque autores/as como Vargas Melgarejo (1994) consideran que éstas no deberían ser utilizadas como sinónimos. "Una de las razones por las que el concepto de percepción se ha confundido con otros conceptos relacionados con la cosmovisión, como los valores sociales, las actitudes, las creencias, los roles y otros elementos de las prácticas sociales, es que las fronteras mutuas se traslapan en tanto que todos éstos se refieren a conjuntos de estructuras significantes que describen cualitativamente a las vivencias (p. 51).

De este modo, es posible observar coincidencias en torno a los descriptores de los términos de actitudes y percepciones que retoman los artículos que se presentan en esta instancia del estado del arte, mientras que las diferenciaciones entre éstos se vuelven más veladas. Desde este trabajo de tesis, se concibe ambos conceptos en profunda relación; aunque se determina que "las percepciones y las actitudes son dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo" (Richardson, 1996; citado por Chiner Sanz, 2011, p.161)

De igual forma, se sostiene que percibir no equivale a la conformación de representaciones sociales, un término que -en menor medida- es acuñado también por algunos/as de los autores/as de la selección bibliográfica. Pese a la naturaleza cercana de ambos términos, pormenorizar algunas disparidades facilita una comprensión más acabada de sus implicancias.

Las representaciones sociales refieren a modalidades de pensamiento práctico y constituyen una simbolización del objeto, la persona o la situación representada (Jodelet, 1991). Entonces,

mientras que la percepción remite al proceso cognitivo de interpretación de la información que llega a través de diferentes estímulos, la representación tiene que ver tanto con el proceso como con el producto resultante de la elaboración psicológica y social de lo real.

En otras palabras, lo percibido está más relacionado a los sentidos, a lo que existe en el mundo exterior; y la representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida; una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural que orienta los comportamientos (Jodelet, 1991).

Como se verá, los/as trabajos que se sintetizan a continuación adoptan algunas de estas categorías desglosadas. La revisión analítica sobre estas publicaciones viene a profundizar este acercamiento conceptual inicial, pero específicamente considerando las percepciones y actitudes de estudiantes frente a las TIC, en el marco de procesos de educación superior.

3.3 Análisis de marcos conceptuales y metodológicos sobre actitudes de los/as estudiantes frente a las TIC

Los primeros dos apartados de esta sección, sintetizan una serie de artículos que abordan la cuestión de las percepciones y usos estudiantiles de las tecnologías digitales. En esta línea, en la Sección 3.2.1 confluyen investigaciones que se preguntan sobre las relaciones posibles entre TIC y aprendizaje. Seguidamente (punto 3.2.2), se desagregan estudios sobre percepciones en docentes en formación.

En las partes subsiguientes, se abordan publicaciones que se centran en el estudio de valoraciones individuales circunscriptas a una experiencia de uso de una tecnología de información y comunicación en particular. La sección 3.2.3 presenta la síntesis de artículos que indagan actitudes estudiantiles frente a un material educativo digital, por un lado; y a un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, por otro. En tanto, el apartado sucesor (punto 3.2.4), sistematiza trabajos que abordan el análisis de percepciones de estudiantes universitarios/as acerca de usos académicos de redes sociales virtuales (RSV).

3.3.1 Artículos que consideran valoraciones estudiantiles sobre la relación de TIC y aprendizaje

Los estudios que se presentan en esta sección apuntan a conocer qué relaciones establecen los/as alumnos/as entre las TIC y el aprendizaje, con la motivación de fortalecer procesos educativos en el nivel superior.

Es el caso del itinerario recorrido por los/as autores/as Fernández Zalazar et al. (2011, 2012) a partir de un relevamiento realizado en un grupo de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, seleccionados de modo intencional.

Bajo el objetivo de explorar posibles conexiones entre usos espontáneos de la tecnología digital y las competencias y disposiciones para el aprendizaje que se requieren en el ámbito

académico, en la investigación se definen dos escalas sobre las que se indagan las percepciones de la población en estudio. Por un lado, la Apertura a la Web, cuyos indicadores son Compras, Educación y Relaciones sociales. Y por otro, Estrategias de Estudio, cuyas dimensiones de análisis son: organización y planificación, habilidades para la preparación de exámenes, motivación, recursos para el aprendizaje, estrategias de control y consolidación del aprendizaje y habilidades para jerarquizar la información. Estas últimas están basadas en el Inventario LASSI (Learning and Study Strategies Inventory)²⁵.

El análisis se realiza sobre una muestra de 300 casos conformada por estudiantes de un total de 35 carreras de la UBA. Los/as especialistas aplican cuestionarios formulados en formato Likert y, tras una reflexión descriptiva e inferencial de los datos estadísticos, hallan una disociación respecto de los usos de la tecnología digital. Por un lado, relevan elevados índices de utilización de TIC para prácticas sociales y de mercado; pero estos son bajos en función del desarrollo del conocimiento.

La dimensión que analiza la percepción que tienen los/as alumnos/as sobre el uso de Internet adquiere un rol destacado en el modelo. Encuentran que un porcentaje menor de la muestra (32,6 %) percibe a la Web como útil para la educación, pero no pueden corroborar asociaciones de estos índices con las estrategias de estudio y aprendizaje del inventario LASSI. Entre sus conclusiones, sostienen que "el hecho de que los alumnos no puedan representar que el uso de tecnología sea favorecedora para sus estrategias de aprendizaje, se explica también por la representación social que se tiene de la educación, situada ésta en un modelo tradicional que resulta reactivo a los cambios y anclado a formas estáticas de tiempo, espacio y modos de transmisión característicos de la etapa inaugurada por la revolución industrial" (Fernández Zalazar et al., 2012, p.02).

En esta línea, conciben que las estrategias de aprendizaje -enmarcadas tanto en ámbitos formales o no formales de educación- están subsumidas en la estructura de intercambios y pautas de uso vigentes del mercado, que muchas veces no están en línea con las necesidades formativas del nivel superior.

Algunas recurrencias pueden establecerse entre este estudio y la experiencia de Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015), investigadores/as de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), en España, quienes conforman un modelo para explorar los determinantes del uso de Internet para el aprendizaje interactivo.

La validación de la propuesta se realiza sobre 17.090 individuos que cursan sus estudios superiores en las universidades de Barcelona (UB), Politécnica de Catalunya (UPC) y la UOC. Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) parten por considerar la categoría de utilidad percibida del TAM²⁶, como uno de los principales indicadores del uso de TIC. Pero, además, adosan un

²⁵ El inventario LASSI se propuso por primera vez en Estados Unidos en 1987 para evaluar pensamientos, comportamientos, actitudes y emociones que actúan como facilitadores u obstaculizadores de aprendizajes. Los/as autores/as retoman la adaptación argentina del modelo (Fernández Liporace, Scheinsohn y Uriel, 2008). Desde este marco, las Estrategias de Aprendizaje y Estudio se comprenden como procedimientos para arribar a fines educativos, que involucran disposiciones cognitivas, metacognitivas y afectivas o actitudinales.

²⁶ Como se indicó en el Capítulo anterior, el Modelo de Aceptación de Tecnología identifica que la utilidad y la facilidad de uso percibidas inciden de forma directa en la aceptación de innovaciones

conjunto de variables a partir de las cuales se analizan características de los/as estudiantes y sus prácticas en la Web y la institución.

Una dimensión de estudio es el grado de uso de Internet para el aprendizaje interactivo. Esta se construye considerando la comunicación de los/as estudiantes con profesores/as y compañeros/as, la participación en discusiones online y el uso de internet como herramienta para el trabajo cooperativo.

Otro constructo del modelo se define de acuerdo a la relación de los/as estudiantes con la tecnología digital. En este caso, se incluyen como ejes de análisis finalidades de uso que les atribuyen a las TIC, relevándose usos no académicos de Internet así como también para el aprendizaje.

También se relacionan las variables con aspectos individuales e institucionales. Éstos implican características sociodemográficas de la muestra, edad, género y tiempo disponible para seguir sus estudios; así como también atributos de las áreas de formación y modalidad de la carrera elegida (presencial, presencial con alguna experiencia virtual complementaria o a distancia).

El modelo permite arribar a datos significativos respecto a la influencia de la utilidad percibida de las TIC en el uso efectivo que se hace de ellas, relación que también fue relevada en antecedentes presentados sobre actitudes docentes. “A rasgos generales podemos decir que se cumple la hipótesis de que aquellos estudiantes a los que les es más útil utilizar Internet para la interacción son los que más lo usan” (Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa, 2015, p.32).

No obstante, se hallan limitaciones a la influencia de esta categoría, que tienen que ver por un lado, con el interés y la competencia individual, y por otro, con la motivación institucional.

En el primer caso, se expone que quienes se reconocen como más hábiles en el uso de Internet remiten a la tecnología digital para interactuar en el aprendizaje independientemente del reconocimiento de estas prácticas en la carrera e institución donde estudian (Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa, 2015).

En segundo lugar, se observa que los/as estudiantes de la modalidad virtual utilizan más Internet para la interacción, sin ser relevante la utilidad -en forma de rendimiento académico- que les reporta. Para los/as autores/as, la mayor motivación institucional en los procesos educativos mediados por las tecnologías digitales que reciben este grupo de alumnos/as, se constituye como otro determinante del uso de Internet para el aprendizaje interactivo.

3.3.2 Estudios sobre percepciones hacia las TIC de docentes en formación

Dentro de los antecedentes revisados, adquieren singularidad aquellos que impulsan la reflexión sobre las percepciones de unos alumnos/as en particular: los/as formadores/as en formación. Se trata de estudiantes de nivel superior que deberán desempeñarse en el campo educativo, tal como es el caso de la población de estudio de la presente tesis. En este sentido, la mirada sobre las actitudes frente a las TIC de estos actores se contextualiza en su rol vigente

informáticas. La primera refiere a la medida en que el individuo considera que el uso de TIC mejora su desempeño en una actividad, mientras que la segunda indica el nivel de esfuerzo que le implica.

como estudiantes, pero también considerando la acción profesional venidera. En el primer caso, interesa la aceptación de tecnología digital a los fines del aprendizaje, mientras que en el segundo; se vincula con la posibilidad de innovar en futuras estrategias de enseñanza.

En esta línea, puede leerse el trabajo de López (2011) que tiene como objetivo indagar los usos y actitudes de estudiantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) frente a las tecnologías informáticas en general y a Internet en particular. La muestra se compone de 150 futuros/as profesores/as de distintas disciplinas de nivel secundario, y los datos de análisis se recaban con la aplicación de una encuesta que incluye escalas de medición de actitudes²⁷.

El modelo de investigación se asienta sobre tres categorías principales: uso, apropiación y competencia tecnológica. La primera refiere a la utilización de las herramientas online en la cotidianeidad²⁸. La apropiación, en tanto, describe una instancia superadora en la que los sujetos incorporan tecnología digital en sus prácticas, a partir de un reconocimiento de sus potencialidades de uso. Por último, se retoma el concepto de competencias tecnológicas de Jorge González (1999) que hace énfasis no solo en las destrezas para el uso de TIC, sino también en su aprehensión social y situada, y en la posibilidad de transponerlas frente a diferentes instancias²⁹.

En esta línea, se conciben tres variables de estudio: tipos de usos de TIC, apropiaciones de las plataformas sociales en Internet y actitudes frente a las TIC e Internet. Son indicadores del primer eje: condiciones de acceso, usos, motivaciones y frecuencias. En cuanto a la segunda dimensión, se indagan formatos y características de producción y publicación en los recursos sociales de Internet, aplicaciones más utilizadas, actividades y fines de conexión con compañeros/as estudiantes. Finalmente, para desgranar el constructo actitudes, se releva la percepción de la tecnología digital en cuanto a si facilita o no las tareas como estudiante, en relación con su actual formación y su futura tarea docente, y en torno a la vinculación que detectan entre el currículum de su carrera y los usos sociales de Internet.

Los hallazgos dan cuenta de un mayoritario acceso a los dispositivos informáticos y a Internet mientras que entre los usos se privilegian los fines de obtención de información y conexión interpersonal, que López define como instrumentales. Apropiaciones de orden superior harían referencia -según su marco teórico- a la posibilidad de la gestión de la información y al poder de construcción de conocimiento de forma colaborativa.

En cuanto a las actitudes que manifiesta la población en análisis, López observa una dificultad para establecer conexiones entre las representaciones del ámbito de la Informática y de la educación. "Las principales actitudes entre los entrevistados describen una situación de marcada exterioridad respecto de la tecnología en general y los usos de internet en particular, o bien, cuando se reconocen como amplios usuarios de la tecnología no son capaces de visualizar correctamente las diversas posibilidades de desarrollo de los ámbitos de enseñanza y

²⁷ Se integran preguntas abiertas y otras de respuesta precodificada. El muestreo es del tipo bola de nieve, una técnica no probabilística ni dirigida. Localizados los primeros encuestados, éstos conducen a otros, hasta conseguir una cantidad suficiente.

²⁸ La categoría apunta a reconocer usos sociales de la tecnología digital. Estos suelen remitir a prácticas con fines de socialización entre pares y/o vinculadas al consumo de información.

²⁹ Esta categoría también adquiere un rol sustancial en la investigación de Cabello (2006) descrita en el capítulo anterior. Ambos trabajos se enmarcan en la UNGS y parten de marcos teóricos similares.

aprendizaje que podrían estimular internet y sus variados recursos sociales e interactivos" (López, 2011, p.10).

Los resultados tienen puntos en común con un estudio anterior realizado por Cardozo y Ormachea (2009) en la misma casa de estudio (UNGS-Argentina), en el cual se analiza la apropiación de TIC por parte de los/as estudiantes de los profesorado universitarios de la institución. Se consideran indicadores de dicha categoría: el acceso real a las computadoras, el conocimiento acerca de sus características y potencialidades (referidas al software y hardware), las competencias adquiridas para su utilización y la percepción y el uso efectivo que se hace de ellas. Los datos se construyen a partir de la instrumentación de una encuesta que se aplica a un grupo de 112 estudiantes avanzados, agrupados en dos bloques etarios: hasta 25 años y desde 26 en adelante.

Según indican, encuentran un grado alto de apropiación entre los/as futuros/as docentes pero circunscripto hacia un ámbito privado de uso. Y, sostienen que si estos no son propiciados / canalizados por la institución, no se debería a una falta de equipamiento tecnológico y de conectividad, sino por las propuestas educativas en vigencia.

La investigación de Cardozo y Ormachea (2009) aporta a los modos de abordar esta temática, el estudio de las percepciones sobre las habilidades tecnológicas, como indicador de la categoría de apropiaciones. En este sentido, no se reconoce a la edad de los actores como determinante en la habilidad autopercebida y encuentran que las personas mayores de 26 años predominantemente se reconocen como "medianamente hábil", mientras que quienes tienen hasta 25 años se distribuyen entre la concepción de "medianamente hábil" y "muy hábil".

Se subraya especialmente que la percepción de usuario "medianamente hábil" se vincula significativamente con una frecuencia de uso alta de dispositivos inteligentes y el manejo de programas que no requieren de elevadas competencias tecnológicas (tipos de usos). "Tiende a la utilización de estas tecnologías como productoras de un bien para sí mismo, aspecto que resulta relevante a la hora de pensar una integración tecnológica en futuros docentes que orienten procesos de apropiación colaborativos en futuros alumnos de escuela media" (Cardozo y Ormachea, 2009, p.06). Para los/as autores/as es preciso poder ahondar en estas reflexiones que generen aproximaciones explicativas tanto de los usos instrumentales como de apropiaciones significativas de los ordenadores.

Una discusión similar plantean Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) a partir de un análisis efectuado acerca de las competencias para el uso de TIC por parte de estudiantes avanzados de profesorado que dicta la Universidad de Murcia, España.

El estudio no valora las competencias per sé, sino cómo los/as alumnos/as las perciben. Entiende que las competencias que requiere un docente para el uso de las TIC se configuran por conocimientos relacionados del área pedagógica; aspectos sociales, éticos y legales; habilidades en la gestión escolar apoyada en tecnología digital, el uso de entornos virtuales para el desarrollo profesional y los saberes técnicos. Sin embargo, sostiene que éstos últimos son claves en la competencia digital de un/a docente. Por tanto, se centran en investigar esta categoría, aunque desde un enfoque tridimensional, que considera tres indicadores: aspectos del dominio técnico, una valoración de dicha competencia, y sus alcances y limitaciones de cara

a su futuro desempeño profesional³⁰. La muestra se constituye por un total de 351 alumnos/as, quienes responden un cuestionario en base a escalas numéricas.

Como principal conclusión, Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) mencionan que el grupo accede y usa tecnología informática pero no saca provecho de sus posibilidades de rendimiento, en especial, en tareas relativas a creación, edición y evaluación.

Asimismo, la investigación releva la propia percepción de los/as alumnos/as sobre sus cualidades técnicas frente a distintas pantallas, programas informáticos y/o entornos virtuales y halla que en muchos casos no se encuentran satisfechos con éstas. En este sentido, consideran: “que crean que son capaces resulta una gran puerta de entrada al conocimiento (especialmente en lo que a creación y evaluación de medios) y a la posibilidad de atreverse con el enorme número de herramientas de creación y publicación que aparecen diariamente en el mundo de las TIC” (Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010, p.182).

3.3.3 Modelos que indagan sobre actitudes estudiantiles frente a un entorno o red virtual

A raíz de la búsqueda sistemática realizada, es posible también analizar una serie de artículos que investigan las actitudes de alumnos/as universitarios/as frente a una experiencia de aprendizaje mediada.

Uno de ellos es realizado por Del Río, Sanz y Búcarí (2016), quienes indagan acerca de cuáles serían las razones por las cuales estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, atribuyen valoraciones a la utilización de un Material Didáctico Hipermedial (MDH) para la enseñanza de matemáticas.

Los/as autores/as triangulan métodos cuantitativos y cualitativos como observación, entrevistas y cuestionarios al inicio y fin de la experiencia educativa, que se suministran tanto a grupos participantes como a un grupo de control³¹. El modelo considera como variables de entrada: actitudes de los/as alumnos/as hacia las matemáticas y hacia el uso de las TIC como mediadoras del aprendizaje y conocimientos previos sobre el software GeoGebra, entre otras características individuales.

Primero, analizan las encuestas -mediante la prueba-U de Mann Whitney- para observar si hay diferencias significativas en torno a las variables de entrada, tanto de quienes trabajan con el material digital como de quienes lo hacen de modo convencional. Luego, calculan las variaciones en las actitudes de los/as estudiantes antes y después del desarrollo de la experiencia, a través del método estadístico de Wilcoxon. Asimismo, el modelo ahonda en la definición de aspectos -que se vinculan con la estrategia y el contexto de uso del material

³⁰ Los indicadores se relacionan con el uso y conocimiento de dispositivos informáticos e Internet; el trabajo con documentos de texto, bases de datos y cálculo, imágenes, sonido y multimedia; y por último, respecto a entornos virtuales propios de la Universidad de Murcia.

³¹ Se utiliza para la medición de las actitudes un escalamiento de Likert. Se complementa -entre otras- con preguntas abiertas sobre aspectos positivos y negativos del material. El grupo de la experiencia se integra por 178 alumnos/as y el grupo control, por 188 alumnos/as.

digital- que inciden en que los/as aprendices manifiesten una actitud negativa, positiva o indiferente frente a estos entornos. Para ello, se evalúan correlaciones entre las variables de entrada y las valoraciones del MDH, a partir de distinguir grupos con valores iguales y examinar la distribución de las respuestas al interior de cada uno de ellos.

Este tratamiento permite definir que la experiencia no resulta positiva para la mayoría de la muestra. Según lo presentado en Del Río, Sanz y Búcarí (2016), expresan una mejor aceptación del MDH, los/as alumnos/as que tienen más acercamiento previo a entornos similares. En cambio, en el menor aprovechamiento del material, influyen valoraciones negativas en torno a la logística de la experiencia y el tiempo de uso demandado, así como creencias acerca de que el material generaría por sí solo un aprendizaje instantáneo, entre otras.

Desde una propuesta distinta, el estudio de Pérez y Collebechi (2013) aborda percepciones de estudiantes en relación a EVEA, en el marco de un grupo de alumnos/as de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Puntualmente, avanza en la caracterización de las valoraciones en torno a las prácticas de lectura y escritura de los/as universitarios/as en el llamado Campus UVQ, a partir del análisis de las respuestas abiertas de un cuestionario³².

La investigación no conceptualiza a la lectoescritura en términos de habilidades, competencias o estrategias de aprendizaje, sino que se posiciona desde su entendimiento como actividad sociocultural y, por tanto, reconoce que es objeto de múltiples significaciones y transformaciones en el marco de las prácticas de uso social de la tecnología digital. Desde la mirada de la construcción semiótica, trabajan con la noción de campus virtual como lugar, y de pantalla, como unidad de análisis en la que se despliegan objetos interpretados como textos en sí mismos y como caminos hacia otros espacios y prácticas comunicacionales.

Los indicadores para poder inferir sobre las percepciones en juego son dos: qué es lo que hacen los/as usuarios/as del EVEA y cómo conciben esas acciones. Para llevar adelante su análisis, los enunciados recolectados se clasifican como procesos materiales, mentales, de relación y de conducta³³. Esto permite identificar una mayoritaria presencia de tipos mentales y materiales y, consecuentemente, interpretar que las representaciones sobre las prácticas de lectura de los/as estudiantes se orientan al mundo narrado / escrito, y no tanto a algo que puede ser mirado en la pantalla.

“Los sujetos asocian las prácticas de lectura en la universidad a los géneros canónicos del discurso académico. Las prácticas de comunicación que aparecen vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación, como los foros y el correo, a pesar de ser realizadas en el modo escritura, no son percibidas ni actuadas en su totalidad como prácticas de lectura”, detallan al respecto Pérez y Collebechi (2013, p.39). Por tanto, concluyen que más allá de lo que aporten o no estos procesos a su formación, no siempre son percibidos como prácticas de lectoescritura en el marco de los EVEA.

³² Se valoran 425 respuestas.

³³ Es una perspectiva de análisis de la tradición gramática sistémico-funcional. Los procesos materiales conceptualizan la experiencia externa al individuo; los mentales, la experiencia interna; los relacionales, las relaciones entre fragmentos de la experiencia; y los conductuales son manifestaciones externas de actividades internas. Para cada uno de estos grupos, se sugieren verbos que facilitan la clasificación.

3.3.4 Estudios sobre prácticas educativas de estudiantes universitarios/as en redes sociales virtuales

Los últimos estudios que se analizan abordan las percepciones de alumnos/as de nivel superior acerca de la utilización de RSV en instancias de enseñanza y aprendizaje.

La investigación realizada por los/as autores/as Gómez, Roses y Farias (2012) explora el uso académico de las redes que hace un grupo de estudiantes de la Universidad de Málaga, España. El estudio cuenta con un diseño metodológico que combina técnicas cualitativas y cuantitativas. Se construye un muestreo de tipo probabilístico por conglomerados compuesto por un total de 938 estudiantes. Se diseña un cuestionario con escalas de tipo Likert y se llevan a cabo dos grupos de discusión de entre siete y diez participantes.

Se identifican como dimensiones de análisis: la frecuencia de uso de RSV para fines académicos, el grado de apoyo académico percibido a las mismas por la institución y el profesorado, las actitudes de los/as estudiantes sobre la posibilidad de que se utilicen las redes en la enseñanza y aprendizaje, en detrimento de los EVEA. Además se define un eje individual donde se recaban datos sociodemográficos, hábitos de consumo y usos de TIC.

El trabajo permite observar que los/as universitarios/as hacen un uso intensivo de las redes sociales en sus tareas cotidianas, pero que la aplicación en cuestiones académicas son escasas. Es posible inferir una tensión de uso en relación a los fines y valoraciones. Estudiar es la tercera actividad a la que los/as estudiantes dicen restar tiempo en beneficio de las redes sociales; tiempo que no se aprovecha -o al menos no es percibido- como con fines educativos.

Aun así, destacan varias actividades didácticas³⁴ que los/as encuestados/as llevan a cabo en estas redes y encuentran que se desarrollan siempre entre compañeros/as y mayoritariamente por iniciativa propia. Complementariamente, es escaso el apoyo docente e institucional percibido hacia el uso de las redes para actividades académicas.

El modelo permite inferir una correlación entre las categorías de uso de RSV y actitud hacia su utilización en la enseñanza, aunque éstas no son estudiadas en profundidad por los autores. A modo descriptivo, mencionan evidencias de la actitud positiva de los estudiantes hacia el uso de las redes con fines académicos, que se relaciona significativamente con el uso intensivo ya existente en sus tareas cotidianas. En tanto, “los que se muestran en contra o indiferentes extienden esa actitud al uso de las TIC en general” (Gómez, Roses y Farias, 2012, p.136).

Paralelamente, el estudio de Tur y Marín (2015), con asiento en la Universidad de las Islas Baleares, España, también se pregunta por las percepciones en torno a las redes sociales virtuales y su incidencia en la enseñanza y aprendizaje; pero focaliza en una de ellas: Twitter.

La investigación se realiza a partir de proponer, en una formación de profesorado, una actividad de debate sobre temáticas curriculares. Se abren como dimensiones de estudio: el grado de participación en la experiencia, si es percibida una mejor comprensión del contenido

³⁴ Se enumeran: resolución de dudas, mantenerse informado sobre las clases, realización de trabajos en grupo y compartir información.

a partir de la tarea y consideraciones generales sobre las posibilidades de las RSV para fines educativos.

El análisis de los tweets generados y de un cuestionario provisto a un total de 153 alumnos/as permite establecer resultados que muestran la disposición positiva del estudiantado hacia el uso de las redes sociales en la educación y sobre la actividad experimentada en Twitter.

Dentro de las consideraciones que inciden a esta actitud favorable, se desagrega que los encuestados/as describen a la tarea como placentera y no mencionan barreras para su desempeño, porque se reconocen familiarizados con la herramienta. Por otra parte, Tur y Marín (2015) mencionan como limitante que la no promueve necesariamente el desarrollo de pensamiento crítico.

Dentro de las discusiones, mencionan que se releva un uso de la RSV desde los dispositivos móviles y por fuera de la institución. Por tanto, se sostiene que investigaciones futuras podrían observar las posibilidades de la tecnología móvil en contextos de aprendizaje formal.

3.4 Integración de los hallazgos del Capítulo

A continuación, se presenta un cuadro comparativo (ver Tabla 12) de los trabajos recuperados en las secciones previas, a fin de recapitular los aspectos descriptos más relevantes. Se toman las siguientes preguntas como disparadores del cotejo:

- (1) ¿Quién/es es/son los autores de cada estudio? ¿Dónde y cuándo se realiza?
- (2) ¿Cuáles son las principales categorías y/o variables de los modelos propuestos? ¿Qué indicadores se construyen en cada estudio?
- (3) ¿Qué métodos e instrumentos se proponen para llevar a cabo la investigación?

Tabla 12. Actitudes y percepciones estudiantiles hacia las TIC. Integración de los hallazgos del capítulo.

Autor/es, país y año de origen	Categorías, variables e indicadores del modelo propuesto	Diseño metodológico
Fernández Zalazar et al. (2011, 2012) Universidad de Buenos Aires, Argentina	Categorías y subcategorías: La Apertura a la Web (Compras, Educación y Relaciones sociales) y Estrategias de Estudio (organización y planificación, habilidades para la preparación de exámenes, motivación, recursos para el aprendizaje, estrategias de control y consolidación del aprendizaje y habilidades para jerarquizar la información)	Cuestionario (Escala de Likert) Análisis estadístico
Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) Universitat Oberta de Catalunya, España	Categoría: Uso de Internet para el aprendizaje interactivo. Indicadores: comunicación con profesores y compañeros, debates y trabajo cooperativo. Categoría: relación del estudiante con la tecnología digital. Indicadores: utilidad percibida, finalidades de uso de Internet. Se agregan las variables de entrada (datos sociodemográficos de los/as estudiantes, edad, género y tiempo disponible para seguir sus estudios; características de las áreas de estudio y modalidad de cursada de la carrera elegida)	Encuesta online Análisis estadístico

Autor/es, país y año de origen	Categorías, variables e indicadores del modelo propuesto	Diseño metodológico
López (2011) Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina	Tres variables de estudio: tipos de usos de TIC, apropiaciones de las plataformas sociales en Internet y actitudes frente a las TIC e Internet. Son indicadores del primer eje: condiciones de acceso, usos, motivaciones y frecuencias. En la segunda dimensión, se indagan formatos y características de producción y publicación en Internet, aplicaciones más utilizadas, actividades y fines de conexión con compañeros estudiantes. Para el constructo actitudes, se releva percepciones en cuanto a si las TIC facilitan las tareas como estudiante y su futura tarea docente, y si detectan vínculos entre su carrera y los usos sociales de Internet	Diseño y análisis de encuestas en base a escalas de medición, preguntas abiertas y de respuesta precodificada
Cardozo y Ormachea (2009) Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina	Categoría: apropiación de TIC. Indicadores: acceso a las computadoras, conocimiento (software y hardware) competencias, percepción y uso que se hace de ellas	Los datos se construyen a partir de una encuesta
Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) Universidad de Murcia, España	Categoría: Competencia digital. Tres indicadores: aspectos del dominio técnico, una valoración de dicha competencia, y sus alcances y limitaciones de cara a su desempeño profesional	Cuestionario en base a escalas numéricas
Del Río, Sanz y Búcarí (2016) Universidad Nacional de La Plata, Argentina	Categoría: actitudes de estudiantes frente a un material hipermedial educativo. Variables: actitudes de los/as alumnos/as hacia la disciplina de estudio, actitudes hacia el uso de las TIC como mediadoras del aprendizaje, características individuales	Encuestas, observación y entrevistas. Trabajo con grupos contrastados: grupos de experiencia y control. Análisis estadístico
Pérez y Collebechi (2013) Universidad Nacional de Quilmes, Argentina	Percepciones sobre prácticas de lectura y escritura de estudiantes en un EVEA. Dos preguntas de referencia: qué es lo que hacen los/as usuarios/as del EVEA y cómo conciben esas acciones	Análisis cualitativo de las respuestas abiertas de un cuestionario
Gómez, Roses y Farias (2012) Universidad de Málaga, España	Categoría: uso académico de las RSV. Dimensiones de análisis: frecuencia de uso de RSV para fines académicos, grado de apoyo académico percibido hacia las mismas, actitudes de los/as estudiantes sobre las RSV en la enseñanza y aprendizaje. Además cruzan datos sociodemográficos, hábitos de consumo y usos de TIC	Cuestionarios (escalamiento Lickert) y grupos de discusión
Tur y Marín (2015) Universidad de las Islas Baleares, España	Categoría: percepciones del alumnado sobre Twitter en contextos de aprendizaje. Dimensiones de estudio: grado de participación en actividad educativa online, percepciones en torno a si permite una mejor comprensión del contenido y cómo consideran las posibilidades de las RSV para el uso con fines educativos	Análisis de tweets, cuestionarios

Los trabajos sintetizados en las secciones anteriores presentan heterogéneos planteamientos conceptuales e itinerarios metódicos sobre la cuestión de las actitudes y percepciones de estudiantes acerca de las TIC. Pese a sus disimilitudes, coinciden en señalar como motivación común que tales valoraciones pueden aportar un conocimiento valioso a la hora de repensar estrategias académicas.

La categoría actitud -disposición aprendida ante un objeto- adquiere un rol central en los modelos de López (2011), Gómez, Roses y Farias (2012) y Del Río, Sanz y Búcarí (2016) (ver Tabla 13). La noción de percepción -por su parte- es transversal al conjunto de las publicaciones analizadas. Ambos conceptos se utilizan en relación a las tecnologías digitales presentes a nivel didáctico / institucional en la educación superior, y/o bien, en torno a aquellos dispositivos que forman parte de las prácticas cotidianas de los sujetos, en función de sus hábitos de comunicación y vínculo con la información y saberes de distinta índole. Paralelamente, como referencia de lo percibido o actitudinal, se consideran aspectos educativos y/o institucionales.

De modo transversal, se puede encontrar que los modelos relevan características del orden de la acción individual, es decir, del uso que se hace de éstas (ver Tabla 13). En este sentido, los trabajos de Fernández Zalazar et al. (2011, 2012), López (2011), Cardozo y Ormachea (2009), Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) y Gómez, Roses y Farias (2012) muestran que los/as universitarios/as hacen un uso asiduo de las TIC en sus tareas cotidianas, pero que la aplicación en cuestiones académicas es escasa³⁵. En el abordaje y análisis de estos modos de utilización de tecnologías digitales, los estudios diferencian niveles de usos.

Para esta tesis, se destaca particularmente el aporte de la categoría de apropiación citada por López (2011) y Cardozo y Ormachea (2009) que apunta a trascender la mirada instrumental vinculada a procesos de comunicación e información con tecnologías. Este concepto remite claridad acerca de qué implican los usos críticos y no críticos. Y, sobre los primeros, describe procesos de creación, expresión, producción e intercambio cultural que no solo se forjan en un contexto de enseñanza y aprendizaje sino a partir de posibilidades diversas de integración tecnológica en situaciones cotidianas.

Frente a la mencionada recurrencia suscitada en torno a los usos, cobran relevancia propuestas teóricas metodológicas que no solo permiten registrar estas prácticas, sino que además avanzan en explorar relaciones posibles entre las acciones con TIC y las percepciones individuales que se asocian.

Por ejemplo, los/as autores/as Gómez, Roses y Farias (2012), Fernández Salazar et al. (2011, 2012), López (2011) y Pérez y Collebechi (2013) encuentran que aun cuando la representación [del uso] es favorable a la utilización de recursos digitales en ámbitos académicos, no repercute necesariamente en usos críticos y/o la producción de conocimientos. En cada caso, relevar percepciones sobre las estrategias de aprendizaje y estudio en el nivel superior, permite presumir incidencias negativas de dichas creencias en la apropiación de TIC, por hallarse las primeras ligadas a perspectivas tradicionales de característica letrada y erudita; y las segundas, subsumidas a fines sociales de entretenimiento, mercado, entre otros.

³⁵ Estos niveles de uso de la tecnología digital también forman parte de los hallazgos en el marco de estudios que indagan a profesores/as de educación superior, detallados en el Capítulo anterior.

Por otra parte, adquieren significatividad antecedentes de la cuestión que consideran importante investigar cómo perciben los/as universitarios/as sus habilidades tecnológicas, competencias digitales o cualidades técnicas. Esta dimensión de análisis es profundizada por Cardozo y Ormachea (2009); Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) y Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) (ver Tabla 13).

Cardozo y Ormachea (2009) plantean esta indagación a partir de que los/as estudiantes se reconozcan como usuarios con grado alto, medio o bajo de habilidad. Junto a la frecuencia de uso de TIC, se constituyen en descriptores de incidencia en la categoría apropiación. En tanto, Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) cuestionan valoraciones asociadas a la autopercepción de sus cualidades técnicas. Hallan que en muchos casos los/as estudiantes no se encuentran satisfechos con su propia capacidad y concluyen que esta variable incide en la posibilidad de que se atrevan a generar usos tecnológicos digitales que trasciendan lo instrumental.

El modelo de Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) también muestra la relevancia de considerar este indicador [habilidad] en el marco de investigaciones sobre actitudes estudiantiles frente a las TIC y encuentra relaciones positivas entre habilidad y frecuencias y niveles avanzados de uso.

La experiencia de estos/as autores deviene además pertinente a los fines de esta tesis porque propone otras categorías que permiten encontrar algunas pautas comunes de percepciones emitidas por quienes sí optan por hacer usos académicos de las tecnologías digitales. Por un lado, reponen y validan la incidencia de la utilidad percibida en tanto indicador de la aceptación de entornos virtuales y/o dispositivos informáticos en la educación superior. Pero además, arguyen cuáles son las limitaciones de la influencia de la utilidad percibida en el uso de la tecnología y apuntan a la ya mencionada competencia individual y a la motivación institucional. Su reciente publicación, sumado a que construye sus conclusiones sobre la base de una extensa muestra e alumnos/as de diferentes unidades de estudios superiores de España, permiten considerar el modelo como un aporte valioso para conocer los determinantes de uso de Internet para el aprendizaje interactivo³⁶.

Finalmente, los estudios de Tur y Marín (2015) y de Del Río, Sanz y Búcarí (2016) se diferencian de los anteriores al enmarcarse en una práctica educativa situada y aportar algunas dimensiones que -según muestran- inciden en que los/as aprendices manifiesten una actitud negativa, positiva o indiferente frente a las TIC.

Éstos relevan -a partir de distintos indicadores y estrategias metodológicas- actitudes hacia el uso TIC en educación y -en particular- percepciones respecto del entorno en cuestión (un MDH, en el primer caso; y la red social virtual Twitter, en el segundo). En ambos se encuentra que la aceptación y uso exitoso de los mismos está relacionado a si los/as estudiantes se reconocen familiarizados con anterioridad con la herramienta digital.

³⁶ Además, las limitaciones en torno a la utilidad percibida, también fueron valoradas por Fernández Salazar et al. (2011, 2012). Al encontrar que un porcentaje de la muestra analizada percibe a la Web como útil para la educación, pero no poder corroborar asociaciones de estos índices con las estrategias de estudio y aprendizaje, los/as autores/as concluyeron que no se trata de un constructo que incida directamente en el uso académico de las tecnologías digitales. El modelo no incluye como indicador la utilidad percibida, sino que estos hallazgos devienen a partir de cuestionar las finalidades de uso de TIC.

Consecuentemente, aparecen aspectos que remiten al nivel de esfuerzo y/o disfrute que pueda ocasionar este uso. Dentro de las consideraciones que inciden a esta actitud favorable, Tur y Marín (2015) menciona que los encuestados/as describen a la actividad como placentera y que no hallan barreras para el desarrollo de la consigna. En el modelo de Del Río, Sanz y Búcarí (2016) influyen valoraciones negativas en torno a la logística de la experiencia y el tiempo de uso demandado, así como creencias acerca de que el material generaría por sí solo un aprendizaje instantáneo, entre otras. De este modo, ambas experiencias, que además son de reciente publicación y validadas en muestras significativas de actores, aportan reflexiones que se vinculan con la estrategia y el contexto de uso de un material o recurso digital que pueden condicionar la aceptación de TIC en un grupo de estudiantes.

Tabla 13. Principales categorías, variables e indicadores, según los/as autores/as que los abordan.

		Fernández Zalazar et al. (2011, 2012)	Castañó, Duart y Sancho -Vinuesa (2015)	López (2011)	Cardozo y Ormachea (2009)	Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010)	Del Río, Sanz y Búcarí (2016)	Pérez y Collebechi (2013)	Gómez, Roses y Farias (2012)	Tur y Marín (2015)
Categorías principales	TIC / Web / Internet	✓	✓							
	Estrategias estudio / Aprendizaje interactivo	✓	✓							
	Características institucionales		✓						✓	
	Usos TIC			✓					✓	
	Apropiación TIC			✓	✓					
	Actitud Frente a TIC			✓			✓		✓	
	Competencia TIC					✓				
	Percepciones sobre TIC y educación							✓		✓
Subcategorías / indicadores principales	Fines de uso TIC	✓	✓	✓	✓					
	Habilidades de estudio / recursos de aprendizaje	✓								
	Motivación aprendizaje / Formación	✓					✓			
	Utilidad percibida	✓	✓							
	Características de uso TIC (recursos utilizados, modos)			✓						✓

	Fernández Zalazar et al. (2011, 2012)	Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015)	López (2011)	Cardozo y Ormachea (2009)	Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010)	Del Río, Sanz y Búcarí (2016)	Pérez y Collebechi (2013)	Gómez, Roses y Farias (2012)	Tur y Marín (2015)
Condiciones de acceso de TIC			✓						
Frecuencia de uso TIC			✓	✓				✓	
TIC facilitan tareas estudiante / futura profesión			✓		✓	✓			✓
Habilidades TIC / Valoración propia habilidad TIC		✓		✓	✓				
Percepción prácticas en EVEA / RSV / MD						✓	✓		✓
Esfuerzo Uso TIC						✓			✓

3.5 Conclusiones

El proceso de selección y análisis bibliográfico enunciado en las secciones anteriores permite reconocer recurrencias y diferencias en cuanto a los modos de abordar el tema de las percepciones y actitudes de los/as estudiantes de nivel superior en relación a las TIC, así como también determinar un enfoque que pueda sumar conocimiento valioso a lo ya investigado.

En función a los objetivos de esta tesis, se considera un aporte del conjunto de los modelos, la introducción de categorías que permiten clasificar los usos de la tecnología digital a partir de reconocer -entre otros- finalidades y características de utilización de dispositivos informáticos y materiales hipermediales. Como se mostró anteriormente, estas líneas se profundizan en la publicación de López (2011) al problematizar la distinción de usos y apropiaciones; y de Fernández Salazar et al. (2011, 2012), Pérez y Collebechi (2013) y Gómez, Roses y Farias (2012), al preguntarse por las percepciones que los actores asocian a distintas prácticas con / en tecnologías digitales. Al respecto, una línea menos explorada remite a reflexionar en torno a los vínculos entre los usos de TIC y las percepciones del rol de alumno/a y la tarea de estudiar.

Paralelamente, el modelo desarrollado por Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) presenta y valida planteamientos que se vuelven pertinentes de cara al trabajo emprendido, máxime, considerando el alto grado de vigencia y representatividad que posee. La propuesta permite conocer el uso de Internet para el aprendizaje y la relación de los/as estudiantes con la tecnología digital. Se valora de modo puntual la constatación de limitaciones de la influencia de la utilidad percibida [indicador] en el uso de la tecnología [variable], que remiten a la competencia individual y a la motivación institucional. Asimismo, de acuerdo a los resultados de los estudios de Tur y Marín (2015) y de Del Río, Sanz y Búcarí (2016), se argumenta también

la posibilidad de continuar indagando sobre el disfrute o esfuerzo que implica el uso de tecnologías digitales con fines de enseñanza y aprendizaje.

En suma, los modelos y categorías resaltadas permitirían profundizar la investigación en el área temática y trabajar estratégicamente -en el marco de una institución de educación superior- en pos de la integración de tecnologías de información y comunicación.

CAPÍTULO 4: Estrategias de integración de TIC en educación superior. Estado del arte

Resumen

En este Capítulo, se presenta la última parte del estado del arte de esta tesis que tiene por fin analizar estudios primarios que reflexionen acerca de estrategias de inclusión de tecnologías digitales en la educación superior, que consideren las actitudes y percepciones de docentes y alumnos/as, entre otras variables.

Para comenzar, se expone la selección bibliográfica efectuada sobre esta temática, de acuerdo al protocolo establecido para la revisión sistemática de antecedentes. En segundo lugar, se considera relevante realizar algunas aclaraciones sobre el concepto de estrategias, para luego exponer los estudios seleccionados. A modo de síntesis final, se ejerce una comparación entre los modelos presentados y se subrayan los principales aportes hallados a partir de la revisión.

4.1 Introducción

Diversos caminos se abren a la hora de reflexionar, definir y diseñar estrategias para la integración de tecnologías digitales en ambientes educativos. Los trabajos en revisión posicionan el valor de reconocer percepciones y actitudes frente a las TIC por parte de actores de la práctica, como instancia para repensar y fortalecer la formación. Estos antecedentes permiten observar procesos de investigación que finalizan con la previsión de acciones que - desde la forma de lineamientos concretos o bien bajo la presentación de recomendaciones y sugerencias- buscan poder incidir en la aceptación de dispositivos inteligentes que potencien las tareas de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo estudiantes y docentes.

Estas decisiones se articulan con una realidad situada en estudio, pero sirven de antecedentes a la hora de pensar en la adopción de estrategias en otros escenarios. En especial, su prescripción posibilita reconocer tanto los aspectos que valoran los/as autores/as para llegar a la elaboración de tales propuestas, cuanto las características y expectativas que se les adscribe. Además, posibilita analizar las particularidades que este proceso adquiere de acuerdo al ámbito de aplicación (institucional, didáctico-áulica), la funcionalidad que se le adscribe y/o los problemas planteados (enseñanza, aprendizaje).

A propósito de tales desarrollos teórico-conceptuales, este Capítulo busca dar cuenta de un estado de situación del área temática. Una vez explicitados los resultados de la revisión sistemática de publicaciones efectuada, se realiza una sintética conceptualización del término estrategias, para luego continuar con la descripción analítica de los estudios primarios seleccionados. Por último, se establece un cotejo entre los modelos analizados y se reflexiona acerca de sus principales aportes de cara al trabajo emprendido en esta tesis.

4.2 Estrategias de integración que consideren actitudes y percepciones de docentes y estudiantes acerca de las TIC. Selección bibliográfica.

La revisión estipulada orienta la selección de una serie de trabajos que abordan la cuestión de las estrategias de integración de TIC, siempre que éstas consideren actitudes y percepciones de docentes y/o estudiantes.

En esta instancia, se retoman gran parte de las publicaciones consideradas previamente para la construcción del estado del arte sobre la aceptación de tecnologías digitales por parte profesores/as y alumnos/as. Éstos tienen en común que -habiendo estudiado la cuestión actitudinal de un grupo de actores de la educación frente a dispositivos tecnológicos de información y comunicación- añaden recomendaciones y reflexiones desde una mirada estratégica.

En tanto, la búsqueda a partir de los descriptores “estrategias”, “integración de TIC” y “actitudes” o “percepciones” permite el hallazgo de siete publicaciones adicionales. Aplicando los criterios de exclusión precisados anteriormente, los artículos presentados en la Tabla 14, no se eligen para su lectura completa.

Tabla 14. Estrategias de integración de TIC que consideren percepciones de docentes y estudiantes.

Artículos descartados.

(1) Totter, E., Raichman, S., Mirasso, A., Tinelli, F. y López, E. (2014). Estrategias didácticas mediadas por tecnologías para el aprendizaje complejo de conceptos asociados a la dinámica lineal en carreras de ingeniería. En: <i>Actas IX Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología</i> . Chilecito, La Rioja: Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUnCI), pp. 221-228.
(2) Scorians, E. E. (2016). <i>Propuesta de capacitación en escritura en inglés para alumnos de Geofísica de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (UNLP) a través de la implementación de TAC [Trabajo de especialización]</i> La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Además, luego de la instancia de lectura completa, se excluyen tres publicaciones, ya que no comprenden a la dimensión de las percepciones de docentes y/o estudiantes como marco desde el cual pensar estrategias de integración de TIC en las IES (ver Tabla 15).

Tabla 15. Estrategias de integración de TIC que consideren percepciones de docentes y estudiantes.

Artículos descartados tras su lectura.

(3) Favieri, A. (2016). Implementación estratégica de tecnología en el aula. En: <i>Actas 3º Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad</i> . Tres de Febrero, Buenos Aires: SADIO, pp.95-102.
(4) Borello, M. (2009). <i>Educación y TIC. Líneas para caracterizar sus relaciones</i> . La Plata, Buenos Aires: Red de Universidades con Carreras en Informática (Red UnCI), pp.106-115.
(5) Loaiza-Aguirre, M. I., Andrade-Abarca, P. S. y Salazar-Romero, A. C. (2017). Determinar la capacidad innovadora de las universidades bajo el contexto ecuatoriano. <i>Journal of New Approaches in Educational Research</i> , 6(1), pp.61-67.

Finalmente, resultan pertinentes a los criterios de selección pautados dos artículos hallados en repositorios establecidos por protocolo (ver Tabla 16) y un trabajo por sugerencia de las profesoras que dirigen esta tesis. Los artículos se localizan en *Journal Computer & Education* (1), el Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación (1) y el Repositorio de

la Universidad Nacional de La Plata -SEDICI- (1) y son escritos por investigadores de Universidades de Argentina y Países Bajos.

Tabla 16. Estrategias de integración de TIC que consideren percepciones de docentes y estudiantes.

Artículos seleccionados para el estado del arte.

(6) Malbernat, L. R. (2014). Capacitación docente: Propuesta para incorporar TIC en educación superior. En: Actas IX Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología. Chilecito, La Rioja: Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI), pp. 174-183.
(7) Van den Beemt, A. y Diepstraten, I. (2016). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. <i>Computers & Education</i> , 92(93), pp.161-170.
(8) Zukerfeld, M. y Benítez Larghi, S. (2015). Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar <i>Igualdad</i> . Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

4.3 Algunas aclaraciones iniciales

El estudio de las actitudes y percepciones de docentes y estudiantes frente a las tecnologías digitales, que se realiza como parte de las indagaciones de esta tesis, permite identificar tramas de valoraciones individuales e intersubjetivas que pueden funcionar como facilitadores u obstaculizadores de la integración de las TIC en las instituciones de educación superior.

Dar lugar a problematizar qué tan útil se percibe un dispositivo inteligente, con qué sensaciones se asocia su uso, o bien, cuál es el nivel de habilidades que se cree que se debería poseer para su dominio; son tan solo algunas de las dimensiones trabajadas con cierta recurrencia por la literatura citada en los capítulos previos. El análisis de esos nudos problemáticos y -en algunos casos- los esfuerzos por relacionarlos con distintas variables explicativas, derivan en resultados y discusiones sobre las cuales es posible continuar un trabajo de investigación / acción para el fortalecimiento de las prácticas educativas. Apoyándose en experiencias que han mostrado que -aun cuando los docentes y alumnos/as tienen intención de aprovechar el sentido educativo de las TIC, puede verse diluido ese potencial en la práctica-; el fortalecimiento de la dimensión estratégica deviene necesario para la generación de corrimientos en los esquemas de trabajo arraigados en la formación superior.

En esta línea, los artículos que se sintetizan a continuación sientan precedentes sobre tareas que podrían forjarse en tales ámbitos, para lograr alterar distintos patrones de percepciones frente a las TIC. En su recorrido, es posible reconocer una noción de estrategias de los ámbitos educativos, que si bien no se explicita teóricamente ni se discute con profundidad, designa un proceso de toma de decisiones hacia la acción; dotado de una intencionalidad que las define. Por tanto, independientemente del problema y espacio que inspire esa estrategia, en todos los casos, las propuestas aspiran a lograr una transformación, un cambio de esa situación relevada.

Tales connotaciones coinciden con la propuesta de Feldman (2010), quien conceptualiza a las decisiones estratégicas como una direccionalidad que puede expresarse en distintas metodologías, enfoques o tipos de actividades. Y es por ese motivo que diferencia la estrategia de aquellos procedimientos y técnicas pormenorizadas que se diseñan y desarrollan como parte de esa orientación amplia.

Para esta tesis, es preciso añadir que hablar de estrategias implica pensar en “prácticas de interpelación (en la que el agente se constituya como un sujeto de comunicación/educación activo)” (Huergo, 2007:13). Esto supone que su construcción requiere de un plan metodológico fundado en contexto, en el reconocimiento del otro, su universo socio cultural y en relación con los saberes en cuestión. También, supone renunciar a comprender la propuesta estratégica como una serie de acciones rígidamente establecidas, que pueden moldear cabalmente los comportamientos de docentes y alumnos/as, previamente investigados, para obtener mejores resultados.

Se sostiene entonces que las estrategias son un camino posible, que buscan transformaciones en los ambientes de enseñanza y aprendizaje, pero que se resignifican en las instancias procesuales y que deben reinventarse de acuerdo a la realidad situada problematizada y en diálogo permanente con la teoría.

4.4 Análisis de marcos conceptuales y metodológicos sobre la definición de estrategias que consideren percepciones frente a las TIC.

En esta sección, se sintetizan una serie de artículos que forjan lineamientos sobre estrategias de gestión educativa, institucionales y didácticas surgidas del análisis de las percepciones estudiantiles y de los/as docentes sobre las tecnologías digitales.

Inicialmente (punto 4.4.1), se abordan publicaciones que reflexionan sobre la posibilidad de que las representaciones, trayectorias y perfiles docentes sean núcleo de acciones que favorezcan la revisión de prácticas de enseñanza y la aceptación de TIC en contextos educativos.

En la instancia siguiente (sección 4.4.2), se desagregan artículos cuya inquietud se centra en pensar alternativas para que los/as estudiantes puedan integrar las TIC con fines de aprendizaje. Y, en el apartado final (punto 4.4.3), se analizan dos trabajos que -desde un enfoque integral- brindan recomendaciones destinadas a distintos niveles y actores educativos para promover usos académicos de las tecnologías de la información y la comunicación.

4.4.1 Propuestas con eje en los/as representaciones, trayectorias y perfiles docentes

La capacitación permanente de profesores/as es una de las instancias que se promueven desde distintos niveles de gestión educativa para favorecer la integración de las TIC en las instituciones. El relevamiento efectuado permite localizar propuestas que articulan estos procesos de formación con la posibilidad de incidir en las percepciones de los actores y enriquecer las prácticas educativas con tecnologías digitales.

Una de ellas es elaborada por Cabello (2006). En base al estudio realizado en territorio en la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y que se analiza en el Capítulo dos de esta tesis, la investigadora fundamenta que los/as docentes enuncian una relación de distancia con las TIC,

percibidas como ajenas al universo académico. Para la autora, estas representaciones son difíciles de cambiar con experiencias de formación de corto plazo, ya que se relacionan con un modo de ser docentes, aprehendido a lo largo de su trayectoria como alumnos/as y profesionales. Ante la complejidad de la realidad educativa -sostiene la investigadora- los/as educadores/as no pueden implementar innovaciones (por más que hayan sido capacitados al respecto) sin poner en juego sus principios sobre cómo ser y estar en una clase forjados a lo largo de la vida.

Por esa razón, propone que una formación docente debería abordar *sine qua non* el núcleo de estas representaciones sobre la práctica docente. Entendiendo que todo proceso de aprendizaje se construye sobre la base de otro anterior y que está influido por la percepción que cada sujeto tiene respecto de sus propias capacidades de aprender, considera que esta instancia “será más exitosa cuanto mejor logre crear condiciones que favorezcan la ruptura de la distancia que las docentes mantienen respecto de esas tecnologías” (Cabello, 2006, p.162).

La investigación arguye que una capacitación institucional y colectiva ligada al uso de la computadora en el aula puede ser una estrategia para superar este extrañamiento; siempre que esa propuesta tenga en cuenta las condiciones de trabajo de los/as profesores/as. Arriba a estas conclusiones -además- tras haber analizado que los profesionales de la educación perciben a cursos de capacitación -a los cuales han asistido- como aislados y desconectados de la cotidianidad educativa. Poner énfasis en la capacitación institucional permitiría dar rumbo y continuidad a la propuesta, características que este modelo considera esencial para poder trabajar las representaciones de los/as docentes y sistematizar los esfuerzos de formación.

Van den Beemt y Diepstraten (2016) también enfatizan en el rol estratégico que tendría la propia reflexión de los/as docentes para su formación y desempeño, aunque en vez de ubicar como foco problematizador los modos de ser y estar en las clases, se centran en las maneras en que se aprende a usar las tecnologías de información y comunicación durante toda la vida.

En primer lugar, se posicionan desde la noción de aprendizaje ecológico ya que entienden que la adquisición de conocimientos puede tener lugar en cualquier espacio-tiempo y que varía de acuerdo a los contextos por los que transitan las personas. En segunda instancia, proponen el uso de narrativas biográficas para poder trazar cambios en el desarrollo profesional (DPT)³⁷ de los educadores/as en torno a las TIC.

El estudio se construye sobre un muestro intencional de 36 profesores/as de institutos de formación de maestros/as y otros servicios educativos de los Países Bajos. Reunir datos sobre lugares, actividades y personas relevantes en las trayectorias de vida a través de entrevistas en profundidad, permite a los/as investigadores/as identificar patrones de motivaciones, itinerarios de uso y modos de aprender relacionados con las TIC. Van den Beemt y Diepstraten (2016) deducen un carácter informal -no regido por las instituciones educativas- que adquiere la DPT, de acuerdo a los relatos subjetivos, y sostienen que tal característica no puede ser omitida a la hora de proyectar intervenciones.

A continuación, argumentan que esta instancia reflexiva puede ser fuente de cambio de creencias, al facilitar que los propios protagonistas den cuenta de sus prácticas de aprendizaje y

³⁷ El documento define el desarrollo profesional de los /as docentes como el proceso mediante el cual adquieren conocimientos, habilidades y valores relacionados al uso educativo de las TIC.

uso y cuáles son los factores que funcionan como obturadores o potenciadores de tales instancias. Los/as autores sostienen que este proceso es un requisito previo importante para la adopción de TIC por parte de profesores/as, y se promueven entonces diversas vías estratégicas para alcanzar esta cavilación. En base al modelo de Ertmer (2005, citado por Van den Beemt y Diepstraten, 2016), se menciona que estas instancias de reflexión deberían recapitular sobre experiencias personales y de participación, vicarias (representadas por inspiración e imitación hacia pares que funcionan como modelos a seguir) y socioculturales (se relaciona con entornos enriquecidos de aprendizaje).

En torno a los aportes de ambos trabajos (Cabello, 2006 y Van den Beemt y Diepstraten, 2016), se vuelven relevantes apuntes que realiza Kap (2014) en función de su investigación sobre la subjetividad docente llevada adelante en la Universidad Nacional de Mar del Plata (cuyos principales rasgos se describen en el Capítulo dos de esta tesis).

La autora subraya los temores que puede producir la búsqueda de alternativas y el atravesamiento tecnológico diversificado en la enseñanza, aunque también -sostiene- son escenarios potenciales para que el horizonte del profesorado pueda extenderse hacia lo imprevisible. En este sentido, se refiere al devenir de transformaciones en cuanto a los modos de llevar adelante una propuesta pedagógica y la imagen del docente sobre sí mismo, además de vinculación con los actores del proceso y con el conocimiento.

Para propiciar estos cambios, Kap no se circunscribe a pensar posibles lineamientos para una capacitación docente, sino que abre un abanico de acciones posibles de planificar a nivel institucional. “Es necesario poner en circulación la palabra del docente y crear condiciones institucionales de escucha, de acompañamiento, de formación, que le permitan al profesor volver a reconocerse, recrearse e imaginarse. La responsabilidad no es exclusiva del docente; este cambio además de ser un acontecimiento de fuerte impacto pedagógico, es un hecho político, social y cultural. Por lo tanto es necesario generar los mecanismos -al interior de cada comunidad educativa- para que estas transformaciones ocurran de modo constructivo, dialogado, participativo y democrático” (Kap, 2014, p.188).

Finalmente, Malbernat (2014b) establece una propuesta de capacitación que también recupera percepciones docentes sobre las TIC, pero que en este caso apuntan a cómo los/as profesionales reconocen sus propias competencias digitales. A diferencia de los anteriores, la autora planifica un orden secuencial de contenidos que se deberían llevar adelante en una instancia de formación, en base a un estudio realizado sobre un muestreo de 114 docentes de grado y de posgrado de la Universidad CAECE y la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, consultados previamente mediante una encuesta.

En primer lugar, estructura la propuesta según los niveles de apropiación de las TIC (básico, intermedio y avanzado) que se determinan a partir de la propia percepción docente respecto a sus habilidades y dominio de herramientas informáticas y al interés y valoración que hace de la educación virtual. En segundo lugar, promueve una organización de contenidos de enseñanza según grupos de competencias pedagógicas, comunicativas, sociales, éticas y tecnológicas requeridas para el uso de TIC en la educación; los cuales son secuenciados en tres módulos correlativos. Sobre el diseño de actividades del programa, argumenta que se deben centrar en el autoaprendizaje del destinatario/a, mientras que es preciso orientar la aplicación práctica y vivencial de cada concepto que desarrolle.

En la diferenciación de cursos establecida, se puede inferir que Malbernat se basa en la imposibilidad de homogeneizar estas capacitaciones. Y, fundamenta dicha estructura, pensando en los distintos acercamientos individuales hacia dispositivos inteligentes. En este sentido, sostiene que “la introducción de TIC supone un grado inicial de alfabetización de los docentes que les permita reconocer la importancia de las TIC, perder el miedo, resistencias, dificultades e inhibiciones en relación al uso de los medios electrónicos e iniciar las primeras acciones de incorporación de actividades online en sus tareas académicas” (Malbernat, 2014b, p.175).

De este modo, la estrategia se articula con la posibilidad de reconocer con anterioridad distintos perfiles de los/as profesionales de la educación, tal como lo desarrollan otros estudios de Malbernat (2014a, 2016)³⁸. Siguiendo los lineamientos del Modelo de Adopción de la Innovación, en el cual se basa a autora, se considera importante diagramar estrategias para los distintos perfiles docentes (innovadores, flemáticos, desorientados, reticentes y refractarios). En efecto, para mantener la motivación de los innovadores, recomiendan “darle respuestas institucionales a sus requerimientos tecnológicos, facilitarle los recursos, proponerles capacitaciones de actualización acordes a sus iniciativas e integrarlos a los proyectos tecnológicos con sus propias motivaciones” (Malbernat, 2014a, p.35). También menciona que la necesidad de motivar a los indiferentes a dar los primeros pasos y ofrecerles otros tipos de capacitaciones tendientes a la integración básica de las TIC. Por último, aclaran que los reticentes posiblemente nunca se comprometan con estas propuestas. No obstante, entienden que las estrategias hacia este grupo deberían “propiciar la detección de las oportunidades que la tecnología puede brindarles” (Malbernat, 2014b, p.35).

4.4.2 Propuestas con eje en los/as estudiantes

Cómo trazar puentes para que los/as estudiantes de superior se apropien de las tecnologías digitales en función de las necesidades de su formación, es una inquietud recurrente en los estudios que problematizan las percepciones de alumnos/as frente a las TIC, que en algunos casos alcanzan también orientaciones hacia la acción en contextos institucionales y/o áulicos.

Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) -cuyo estudio³⁹ identifica características de los usos de Internet por parte de grupos estudiantiles- plantean que desde esos datos es posible proyectar formas de extender las prácticas online de interacción y aprendizaje de una manera eficaz.

Una de las primeras directrices que arroja este modelo es fomentar recompensas al uso de TIC en forma de utilidad. Se trata de una de las categorías trabajadas por autores/as que siguen la línea de investigación del TAM y que en muchos casos se presenta como una limitación a la intensión de utilización de dispositivos informáticos en contextos educativos.

A modo de graficar el empleo de esta categoría en términos estratégicos, se puede esbozar la pregunta que podría hacer un/a alumnos/a: ¿Qué tan útil puede resultar aprender mediante un determinado material multimedial o sostener una comunicación entre pares en un entorno

³⁸ Los artículos se desglosan en el Capítulo 2.

³⁹ El trabajo se sintetiza en el Capítulo 3.

virtual de enseñanza y aprendizaje? La posibilidad de que los/as estudiantes puedan percibir esta dimensión favorablemente está relacionada con la aceptación de propuestas de trabajo mediado, según plantean Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) y varios autores de la línea del TAM, como Teo (2011). De ahí, la relevancia de tener en cuenta tal variable para el establecimiento de estrategias institucionales enfocadas en el conjunto de la comunidad educativa. Pero, además, este último investigador menciona que las propuestas deberían contemplar el disfrute y el nivel de complejidad que los sujetos asocian al uso de TIC.

Para Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015), una vía posible para alterar la percepción de la utilidad de los dispositivos informáticos, es incorporar Internet para la interacción en el aprendizaje, en la evaluación y otras áreas menos proclives a su utilización. Por último, los/as autores enfatizan además la importancia de poder trasladar hábitos tecnocomunicacionales de los/as jóvenes al mundo académico y entienden que un camino viable es “fomentar entre los estudiantes más jóvenes hábitos de uso de Internet extracadémicos vinculados a la comunicación y trabajo en red sin vincularlos tan solo a actividades de ocio” (Duart y Sancho-Vinuesa, 2015, p.33).

En otro orden, otros/as autores/as reflexionan sobre las competencias digitales percibidas y creen que es necesario derivar esfuerzos sobre esta dimensión, no solo desde el relevamiento y análisis, sino también en función de modelos propositivos. Es el caso del estudio de Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) que hallan que gran parte de los actores encuestados no se encuentran satisfechos con las habilidades que poseen para trabajar con tecnologías digitales.

Al respecto, sostienen que “creemos que además del refuerzo de determinadas áreas de dominio tecnológico a trabajar en los próximos años, es muy relevante reforzar la propia percepción de los alumnos, que crean que son capaces, pues creemos que resulta una gran puerta de entrada al conocimiento (especialmente en lo que a creación y evaluación de medios) y a la posibilidad de atreverse con el enorme número de herramientas de creación y publicación (Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010, p.182).

Si el conjunto de estas matrices tienen por característica el bosquejo de diseños de tinte institucional con foco en los estudiantes, otro grupo de investigaciones reflexiona en torno a propuestas áulicas o didácticas. Gómez, Roses y Farias (2012), por ejemplo, tras analizar el uso académico de las redes sociales en universitarios (que se aborda en capítulo dos) reflexionan sobre decisiones didácticas que podrían interpelar y fortalecer prácticas de los/as estudiantes. Una de ellas -sostienen- es que profesores/as elijan una red social virtual que se ajuste al ámbito educativo. Según se desprende de la investigación, consideran estratégico que esta selección se fundara “no solo por su idoneidad para la práctica docente, sino por el mayor uso y dominio de las mismas por parte de los estudiantes; así como su facilidad de uso y que se trate de una web abierta cuyo perfil tecnológico sea bajo (...) A pesar de que predomine el uso dirigido al entretenimiento, la actitud positiva del alumnado y las vastas posibilidades comunicativas de estos canales posibilitan también la utilización didáctica de las redes sociales, siempre y cuando, los docentes planifiquen y gestionen adecuadamente estos recursos” (Gómez, Roses y Farias, 2012, p.136-7).

No es irrelevante mencionar que los/as universitarios/as encuestados/as [en dicho estudio] llevan a cabo en estas redes -de una manera informal, espontánea y por iniciativa propia- actividades didácticas como resolución de dudas, mantenerse informado sobre las clases,

realización de trabajos en grupo y compartir información. “Estas tareas no les supone un esfuerzo adicional, sino que muy al contrario descubren en ellas múltiples ventajas a la hora de compartir información, realizar trabajos, interactuar entre ellos y con los profesores (...) Por tanto, los docentes podrían afianzarlas además de ofrecer a los estudiantes nuevas ópticas y fórmulas para sacar partido académico a las redes” (Gómez, Roses y Farias, 2012, p.137).

Por último, la investigación de del Río, Sanz y Búcarí (2016), que también se desarrolla en el Capítulo tres, deviene de interés en esta instancia, en especial, porque analiza estrategias que se podrían contemplar en experiencias que promuevan el trabajo con un material hipermedial educativo (MDH), para ayudar a mejorar la actitud de los alumnos/as.

El estudio de caso se realiza en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, en un curso de matemática de grado y con modalidad presencial. Uno de los ejes problematizados refiere a decisiones previas a tomar -por parte del equipo pedagógico- para una mejor aceptación de los mismos, y hallan que podría resultar beneficioso que los/as alumnos/as tengan un mayor acercamiento previo con programas o recursos relacionados. En este sentido, del Río, Sanz y Búcarí (2016) aportan que se requiere de estrategias adicionales que debería considerar el profesorado. Ejemplos de ello son la creación de un videotutorial sobre la aplicación en cuestión y hasta una guía específica sobre su uso para los temas abordados en la asignatura.

Por otra parte, remiten a ciertos elementos negativos referenciados por los/as alumnos/as en torno a la logística que implica una propuesta semejante en un curso presencial, por dificultades que van desde limitaciones edilicias hasta el tiempo y atención extra requerida para su utilización. En este sentido, es preciso mencionar el aporte de Tejedor, García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2006) quienes sostienen que la posibilidad de estimular el desarrollo de actitudes positivas de los/as estudiantes y docentes frente a las TIC, está condicionada por la generación de un clima institucional adecuado que supone del equipamiento y posibilidades reales de uso (gestión, apoyo técnico al profesorado, organización).

4.4.3 Sugerencias destinadas a distintos niveles y actores educativos

Los modelos presentados al momento no desconocen la posibilidad y necesidad de generar estrategias de integración de TIC aplicables a distintos ámbitos de la educación. No obstante, dado sus problemáticas iniciales, enfocan sus desarrollos propositivos hacia docentes o estudiantes, con recomendaciones de capacitación y/o acompañamiento institucional que podrían incidir especialmente en sus percepciones y actitudes frente a las TIC. En cambio, en esta sección, se presentan trabajos que tras analizar la implementación de una política pública, el Programa Conectar Igualdad, realizan sugerencias destinadas a distintos niveles y actores educativos.

Una de ellas es la investigación de los argentinos Zukerfeld y Benítez Larghi (2015), que estudia tres dimensiones (subjética, intersubjética y tecnológica), en el marco de un estudio de

carácter federal⁴⁰, mediante la indagación de prácticas y representaciones de alumnos/as, docentes, directivos y referentes técnicos escolares.

Como parte de los hallazgos, observan un ciclo de valoración de la incorporación de tecnologías digitales en las instituciones educativas que “corre a distintas velocidades y atraviesa diferentes estaciones según el actor que se trate” (Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015, p.06). Según identifican, la aceptación por parte de los/as docentes es más lenta que en otros sujetos y, mayoritariamente, lo atribuyen a que éstos/as no se perciben o han percibido como preparados para su uso. En este sentido, desarrolla algunos lineamientos destinados hacia alumnos/as y profesores/as para lograr subvertir este desfase.

Respecto a las habilidades vinculadas con las tecnologías digitales e Internet, confronta la percepción de los distintos actores, encontrando que la propia habilidad muchas veces no es la percibida por otros/as y deduciendo la necesidad “no sólo de capacitación, sino también de evaluación de destrezas informacionales mínimas” (Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015, p.282). Sugieren que parte de esas capacitaciones deberían dedicarse a usos pedagógicos de las TIC sin Internet y en el hogar, aspectos no visibilizados en la muestra.

Resulta interesante además el rescate de la percepción adulta sobre las habilidades de los/as estudiantes, a los que refieren empapados de tecnología informática, anidando sentidos comunes. Aquellos referentes formados o con trayectorias vinculadas a la tecnología educativa, reconocen en cambio que hay ciertas habilidades que el estudiantado no ha desarrollado y perciben la potencialidad de un trabajo conjunto. Para los autores, la presencia de un referente institucional en la materia podría redundar en una mejora de solución de aspectos técnicos y de promoción de usos habilidosos en las clases. Subrayan la importancia de una valorización de sus cargos y funciones, al reconocer que -de lo contrario- sus conocimientos circulan por vías no-oficiales y no pueden ser apropiados.

Por último, atendiendo a que toda institución trasciende su tiempo y espacio a través de modalidades extendidas, para las cuales es especialmente utilizado Internet, proponen trabajar sobre regulaciones que puedan canalizar esas interacciones de un modo virtuoso. De la misma forma, se promueve explicitar distintas conductas viables de realizar con las tecnologías digitales y en relación a la institución, las cuales no necesariamente son interpretadas del mismo modo por los actores educativos. Se trata de generar acuerdos en vez de dar por sentadas ciertas normas implícitas.

Por su parte, el trabajo que coordina Ros (2014), presentado en parte en el Capítulo 2, también presenta una serie de recomendaciones destinadas a nivel de la gestión educativa, de las instituciones de formación docente y de las prácticas de enseñanza. Si bien su desarrollo es

⁴⁰ Se realiza en el marco de un proyecto llevado a cabo por la UNLP y la Universidad Maimónides, con el fin de establecer un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad, una política pública de innovación educativa puesta en marcha a partir de 2010 en Escuelas Secundarias e Institutos Terciarios de Argentina. La investigación -que triangula técnicas cuantitativas y cualitativas- objetiva entramados de sentidos y flujos de conocimientos que se ponen en juego en la interacción entre actores sociales y tecnologías digitales, en marcos institucionales. Como parte del plan metodológico, se integran encuestas, registro y análisis de aspectos tecnológicos disponibles, observación de las interacciones socio-técnicas entre los actores y entrevistas no estructuradas.

amplio, solo se consideran aquellas que tienen alguna relación con las percepciones halladas en torno a las TIC por parte de estudiantes y docentes.

En el primer nivel, dado la asociación del uso de tecnologías digitales con barreras (que abarcan limitaciones infraestructurales, hasta problemas técnicos, desconocimientos por parte de alumnos/as y profesores/as, tiempo extra requerido, entre otros), también se enfatiza la necesidad de gestión de figuras de apoyo institucionales, o bien en los casos en los que ya se encuentran trabajando, de reorganizar sus funciones para evitar solapamientos y vacíos.

Por otra parte, desde el plano institucional, se menciona la promoción de “espacios sistemáticos de socialización, debate, análisis y conceptualización de experiencias con TIC de modo tal que no quede como una actividad aislada y desconocida por el plantel docente” (Ros, 2014, p.126) en los que se comparta una estrategia de integración de TIC, desde una construcción de una comunidad de práctica. Asimismo, se resalta el rol institucional en el desarrollo de capacitaciones que surjan de una lectura de las necesidades particulares y privilegien la atención a las demandas específicas, atendiendo además a que las necesidades de formación suelen ser heterogéneas al interior de las instituciones.

Por tanto, se insiste en el ofrecimiento de capacitación continua, pero bajo esquemas más presenciales que virtuales, que permitan una interacción cara a cara para la resolución de problemas. Asimismo, retoman el concepto de “saber pedagógico por defecto” (Terigi, 2012, citado en Ros, 2014) que refiere al poder performativo de las prácticas escolares. Fundados en esta teoría, Ros argumenta el valor de “aprender en la instancia de formación a través de experiencias concretas de uso pedagógico” (Ros, 2014, p.98).

Por último, pensando en las prácticas de enseñanza, se orientan intervenciones para que los/as docentes puedan reflexionar sobre los materiales educativos digitales utilizados y mantener una actitud crítica respecto del sentido disciplinar de la inclusión de los recursos TIC.

4.5 Integración de los hallazgos del Capítulo

A continuación, se presenta un cuadro comparativo (ver Tabla 17) de los trabajos recuperados en las secciones previas, a fin de recapitular los aspectos descriptos más relevantes. Se toman las siguientes preguntas como disparadores del cotejo:

- (1) ¿Quién/es es/son los autores de cada estudio? ¿Dónde y cuándo se realiza?
- (2) ¿Cómo se define la propuesta?
- (3) ¿Cuáles son sus principales características?
- (4) ¿Quiénes son sus destinatarios/as?

Tabla 17. Estrategias de integración de TIC en educación. Hallazgos del capítulo.

Autor/es, país y año de origen	Propuesta	Principales características	Destinatarios
Cabello (2006) Argentina	Capacitación institucional	Abordaje de representaciones sobre práctica y rol docente. Continuidad y articulación situada.	Docentes

Autor/es, país y año de origen	Propuesta	Principales características	Destinatarios
Van den Beemt y Diepstrate (2016) Países Bajos	Métodos biográficos para el desarrollo profesional de los educadores/as.	Instancias reflexivas sobre las maneras en que se aprende a usar TIC	Docentes
Kap (2016) Argentina	Mecanismos institucionales	Formación, acompañamiento, escucha y circulación de la palabra.	Docentes
Malbernat (2014a, 2014b, 2016) Argentina	Capacitación Mecanismos institucionales	Estrategias diferenciales según perfiles de innovación. Énfasis en competencias sociales, pedagógicas, comunicativas, éticas y tecnológicas.	Docentes
Castaño, Duart y Sancho - Vinuesa (2015) España	Mecanismos institucionales	Reforzar utilidad de Uso TIC: áreas académicas y extra académicas.	Docentes
Teo (2011) Singapur	Mecanismos institucionales	Estrategias que contemplen utilidad, facilidad y disfrute.	Docentes y estudiantes
Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) España	Capacitación	Reflexión sobre habilidades percibidas de uso TIC	Estudiantes
Gómez, Roses y Farias (2012) España	Pedagógica áulica	- Estrategias de utilización didáctica de RSV	Estudiantes
Del Río, Sanz y Búcarí (2016) Argentina	Pedagógica áulica	- Estrategias para trabajar con un MDH en un curso presencial	Estudiantes
Zukerfeld y Benítez Larghi (2015) Argentina	Capacitación, mecanismos institucionales	Formación en usos pedagógicos de TIC. Presencia de figuras de apoyo. Estrategias para regular y generar acuerdos de uso de Internet	Estudiantes, docentes y otros actores institucionales
Ros (2014) Argentina	Capacitación institucional, mecanismos institucionales	Presencia de figuras de apoyo. Formación continua y presencial, que reconozca necesidades situadas y propicie experiencias de uso.	Estudiantes, docentes y otros actores institucionales

De la literatura en revisión, se podrían desprender al menos cuatro dimensiones propositivas para promover la aceptación de las TIC en la educación superior; a saber: la generación de espacios de reflexión y escucha, instancias de formación, mecanismos institucionales de

acompañamiento, y acciones y herramientas didácticas para el fortalecimiento de la percepción de los actores.

La generación de instancias de reflexión y escucha se presenta con diferentes formatos en los trabajos de Van den Beemt y Diepstraten (2016), Cabello (2006), Kap (2014), Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) y Zukerfeld y Benítez Larghi (2015) y Ros (2014) (ver Tabla 18).

En la investigación de Van den Beemt y Diepstraten (2016) esta línea aparece desde la convocatoria al uso de métodos biográficos para el desarrollo profesional de los/as docentes en torno a las TIC. Por su parte, la propuesta de Cabello (2006), menciona la generación de estas instancias reflexivas como una parte sustancial de propuestas de capacitación en una comunidad educativa. De acuerdo a estas sugerencias, se trata de orientar una modalidad para recapitular sobre creencias adquiridas y que sean esas re-lecturas las que faciliten actitudes favorables para la adopción de TIC en el profesorado.

Ros (2014) y Kap (2014) se posicionan en la creación de espacios institucionales, donde los/as docentes sistemáticamente puedan volcar sus valoraciones respecto a los desafíos y tensiones inherentes al trabajo en ámbitos con disposición de tecnologías de la información y la comunicación. Algunas características de tales escenarios son la sistematicidad, la circulación de la palabra, la posibilidad de consensuar trabajos conjuntos, entre otros.

La institucionalización de estas condiciones de diálogo colectivo también forma parte de las sugerencias vertidas por Zukerfeld y Benítez Larghi (2015), aunque en este caso está apuntada a generar regulaciones y acuerdos sobre el uso TIC entre estudiantes y docentes, sabiendo que pueden producirse desfasajes respecto a cómo son percibidas tales prácticas.

Por último, Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) trasladan la promoción de la reflexión hacia los/as alumnos/as. Las orientaciones que realizan -brindadas a modo general y sin mencionar un ámbito concreto de aplicación- refieren a la instauración de discusiones sobre las propias destrezas de trabajo con dispositivos informáticos, con el fin de valorar prácticas invisibilizadas y volver perceptibles aquellos dominios menos explorados.

Una segunda línea de acción estratégica recurrente es la capacitación, que también adquiere diversos atributos según los modelos teóricos en revisión (ver Tabla 18). Cabello (2006), Ros (2014) y Kap (2014) coinciden en valorar una formación de índole institucional, entendiendo que es la manera propicia para ajustar la propuesta en función de las condiciones de trabajo y las problemáticas que atraviesan a los sujetos. También, las propuestas tienen como punto de encuentro la continuidad. Este atributo da cuenta de que las necesidades de preparación, adquieren diversos desafíos según los procesos que emprende cada docente, y que no pueden ser sorteados de una vez y para siempre a partir de estímulos aislados. Desde estos sentidos, otorgan a la formación permanente la potencialidad de generar transformaciones duraderas.

En lo que respecta a esta heterogeneidad necesidades de formación, la propuesta de Malbernat (2014b) también se apoya en la imposibilidad de homogeneizar la capacitación docente y genera como antecedente un diseño que pone foco en la diferenciación de contenidos, según los niveles de apropiación de TIC de los destinatarios. Asimismo, Malbernat (2014b) coincide con Ros (2014) al remarcar que es preciso que los/as docentes aprehendan desde experiencias concretas de uso de tecnologías digitales, valorando la performatividad de estas instancias para con sus futuras prácticas de enseñanza. En el caso de Zukerfeld y Benítez Larghi (2015), sus sugerencias también enfatizan lo procesual vinculado a las TIC, pero el

acento está puesto en la posibilidad de exploración de prácticas pedagógicas menos recurrentes al creer que puede facilitar un reconocimiento intersubjetivo hacia las oportunidades del aprendizaje mediado.

En tercer lugar, otro grupo de autores/as sugiere el desarrollo de mecanismos institucionales. Kap (2016), Zukerfeld y Benítez Larghi (2015) y Ros (2014) consideran necesario un acompañamiento para la innovación de las dinámicas de trabajo y comunicación de la comunidad. En este sentido, orientan el reconocimiento y desempeño de figuras con capacidad de guiar aspectos técnicos y pedagógicos.

Esta referencia (que no habla de un sujeto puntual, sino de un apoyo integral) aparece también en el estudio de Malbernat (2014a, 2016). No obstante, para la autora, la definición de mecanismos institucionales deviene estratégica en función de que puedan responder a los perfiles diversos de innovación que conviven en un ámbito académico. Así pues, se recomienda la generación de propuestas para cada grupo.

Por otra parte, Castaño, Duart y Sancho - Vinuesa (2015) al igual que Teo (2011) se posicionan sobre la necesidad de que toda propuesta considere que la utilidad, el disfrute y la facilidad percibida son categorías con incidencia en la aceptación y adopción de TIC en contextos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, sería estratégico que una institución tuviera en cuenta tales aspectos a la hora de promover usos académicos de las tecnologías de información y comunicación.

Para finalizar, se pueden articular aportes de dos propuestas que reflexionan sobre cómo promover la inclusión en TIC en el marco de procesos pedagógicos – didácticos. Gómez, Roses y Farias (2012) proponen una serie de consideraciones a la hora de incluir RSV en un curso universitario, mientras que Del Río, Sanz y Búcarí (2016) reflexionan sobre la necesidad de instrumentar acciones que acompañen la implementación de un material hipermedial educativo. En ambos casos, los/as autores/as sostienen que es preciso generar estrategias adicionales para fortalecer la aceptación de TIC en el alumnado.

Tabla 18. Principales propuestas, según los/as autores/as que los abordan.

	Condiciones de escucha y reflexión	Capacitación	Mecanismos institucionales según perfil de innovación	Acompañamiento / referente de apoyo	Estrategias que consideren utilidad, disfrute y facilidad de uso TIC	Estrategias para propuestas pedagógicas - didácticas
Cabello (2006)	✓	✓				
Van den Beemt y Diepstrate (2016)	✓					
Kap (2016)	✓	✓		✓		
Malbernat (2014b)		✓				
Malbernat (2014a, 2016)			✓			
Castaño, Duart y Sancho - Vinuesa (2015)						
Teo (2011)					✓	

	Condiciones de escucha y reflexión	Capacitación	Mecanismos institucionales según perfil de innovación	Acompañamiento / referente de apoyo	Estrategias que consideren utilidad, disfrute y facilidad de uso TIC	Estrategias para propuestas pedagógicas - didácticas
Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010)	✓				✓	
Gómez, Roses y Farias (2012)						✓
Del Río, Sanz y Búcarí (2016)						✓
Zukerfeld y Benítez Larghi (2015)	✓	✓		✓		
Ros (2014)		✓		✓		

4.6 Conclusiones

Conceptualizaciones recurrentes y singulares halladas en este proceso de revisión bibliográfica devienen en aportes de cara a los objetivos de esta tesis, pues permiten visualizar aspectos en los cuales los modelos teóricos ponen énfasis para proyectar acciones que busquen incidir en percepciones de docentes y estudiantes frente a la integración de TIC en educación superior.

En la propuesta de generar instancias reflexivas institucionales se encuentra la fortaleza de que ésta permitiría trabajar con las creencias y percepciones de los actores en torno a la aceptación de los recursos informáticos y multimediales. De este modo, estos procesos apuntarían a propiciar una cavilación en cuanto a las maneras en que se aprende a usar estas tecnologías durante toda la vida y a las actitudes que representan escollos a superar. Los fundamentos teóricos revisados permiten argüir que las prácticas de innovación en ámbitos educativos requieren de una construcción colectiva, dialógica, participativa.

En una misma línea, las consideraciones vertidas en torno a la potencialidad estratégica de que se generen mecanismos institucionales para la implementación de TIC, se valoran especialmente por las sugerencias de generar un acompañamiento docente y una formación continua que pueda articularse con la realidad situada de la comunidad educativa y la necesidades heterogéneas del profesorado.

Finalmente, otra línea reflexiona sobre las estrategias complementarias a la integración de TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje, para apuntalar su aceptación. En esta instancia, se destaca la consistencia de trabajos que ponderan categorías explicativas del TAM que se vuelven significativas a la hora de llevar adelante una práctica educativa situada con /en TIC.

En suma, los modelos revisados generan recomendaciones pero dejan puertas abiertas para seguir profundizando, como aspectos relativos al diseño, organización e implementación de estas propuestas. Sabiendo que no es posible replicar dichas definiciones estratégicas en distintos contextos, es la reflexión situada lo que permitirá retomar estos aportes y trazar nuevos caminos.

CAPÍTULO 5: Modelo de análisis de estrategias de integración de TIC en las IES con énfasis en actitudes y percepciones de docentes y estudiantes

Resumen

En este Capítulo, se presenta una propuesta de un modelo de análisis de estrategias de integración de TIC en las IES, con énfasis en percepciones de docentes y estudiantes, que parte del relevamiento teórico expuesto previamente y allana un itinerario para comprender variables en estudio en un contexto situado.

La propuesta entabla un diálogo en particular con un modelo existente para el estudio de procesos de integración de tecnología digital en instituciones de educación superior, mientras que -a partir de los aportes de la revisión bibliográfica realizada- permite profundizar sobre la cuestión de las actitudes y percepciones de estudiantes y docentes.

En este marco, se detalla a continuación el modelo, antes mencionado, que está compuesto por tres dimensiones de análisis diferenciales para el estudio de los temas problemas que se abordan en este trabajo. Se espera que su implementación posterior en diversos ámbitos posibilite la construcción de conocimiento valioso a la hora de definir estrategias para la puesta en marcha de experiencias educativas mediadas por tecnología digital.

5.1 *Introducción*

Luego de haber relevado producciones científicas de autores/as de Argentina y distintos países del mundo, es factible relacionar enfoques y perspectivas de investigación y sistematizar un modelo de análisis de estrategias de integración de TIC en las IES con énfasis en percepciones de docentes y estudiantes.

Esta propuesta integra una serie de herramientas analíticas para comprender variables en estudio en un contexto situado. Sumado a la enunciación de las dimensiones e indicadores del problema a relevar, se prescriben criterios de definición de estrategias metodológicas e instrumentos que se estiman necesarios.

En el marco de esta tesis, su conformación viene a posibilitar la realización de un estudio de caso, circunscripto a la carrera del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). No obstante, en su conjunto, el modelo busca generar aportes en los modos de abordar la práctica investigativa en torno al objeto de estudio en cuestión. En este sentido, la construcción aquí establecida podría orientar la mirada de otras realidades institucionales, dado que para ello se distinguen dimensiones de análisis del problema, que contemplan distintos aspectos que -de acuerdo a fundamentos teóricos que se desagregan a continuación- juegan en su composición.

Del modelo debieran desprenderse reflexiones propositivas para la definición de estrategias de integración de tecnologías digitales en instituciones de educación superior, en función de las necesidades halladas y analizadas en el contexto situado.

5.1.1 Propuesta del modelo de análisis

El modelo que aquí se sistematiza se enmarca en la propuesta de análisis de procesos de integración de TIC en una institución de educación superior desarrollado por Nóbile y Sanz (2014) y profundiza una de sus líneas de trabajo: la cuestión relativa a las actitudes y percepciones de estudiantes y docentes.

En este sentido, se entabla un diálogo entre ambas producciones, tanto porque la primera sienta las bases para el desarrollo de la presente propuesta; cuanto porque podrían concebirse y apropiarse como complementarias en experiencias futuras.

Como fue mencionado anteriormente, Nóbile y Sanz (2014) distinguen tres fases de exploración: estudio a nivel país, análisis referido a la institución y el nivel de integración de las TIC en los/as docentes. En el primero, se orienta el conocimiento de políticas y lineamientos a nivel país en la materia, y en el segundo; se hace lo propio dentro de un ámbito educativo en particular. El último nivel indaga la apropiación de las tecnologías digitales en los/as profesores/as, a partir del estudio de la frecuencia de uso de las TIC, el grado de conocimiento y la actitud frente a éstas.

La revisión bibliográfica realizada permite establecer aportes sobre la dimensión institucional y la cuestión de las percepciones y actitudes de docentes. Además, echa luz sobre directrices y principios para estudiar este mismo objeto [la aceptación de las TIC] desde la perspectiva de los/as estudiantes; dimensión calificada por las autoras Nóbile y Sanz (2014) como una limitación de su modelo. En tal sentido, se espera que la propuesta que en esta tesis se presenta posibilite la construcción de conocimiento en torno a tres dimensiones:

- La integración de las TIC desde una mirada institucional
- La integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes
- La integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes

Entre los antecedentes que habilitan la conformación de este modelo confluyen aportes de diversas disciplinas científicas con ciertas divergencias, como la Tecnología Educativa, la Comunicación, la Pedagogía y la Psicología. Buscando atender a la complejidad del problema en cuestión, la propuesta entreteje aportes de estas vertientes analizadas, considerando preguntas aún sin plantear y aspectos que pueden profundizarse. En este sentido, se configuran las siguientes subdimensiones de análisis:

- Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Conformada por tres subdimensiones:
 - Técnico / Estratégica
 - Cultural / Profesional
 - Marcos curriculares

- Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes.
Conformada por tres subdimensiones:
 - Uso de TIC como propuesta de las cátedras
 - Estrategias didácticas de los/as docentes que integren el uso de las TIC
 - Percepciones y actitudes de los docentes hacia las TIC
- Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes.
Conformada por tres subdimensiones:
 - TIC en el marco de las cursadas de la carrera
 - Prácticas de uso de TIC para el aprendizaje
 - Percepciones y actitudes de los/as estudiantes hacia las TIC

5.2 Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional

El estado del arte realizado permite ubicar a la dimensión institucional como una instancia de problematización e indagación en el marco de varios estudios sobre la integración de TIC en la educación superior. La dimensión abarca la exploración de características y dinámicas instituidas en ámbitos educativos situados, en articulación con atravesamientos históricos y socioculturales, que devienen en condiciones, posibilidades y limitaciones para la acción formativa con / en TIC.

Desde una perspectiva que apunta a objetivar múltiples complejidades y rasgos institucionales, se continúan propuestas teóricas que contemplan distintos elementos constitutivos de esta unidad de análisis, sobrevalorándose esta perspectiva por encima de aquellas que no poseen dicha mirada integral y/o reducen la dimensión institucional a uno de sus aspectos; por lo general, el referente a los recursos tecnológicos. A partir de estas consideraciones, se establecen entonces las siguientes subdimensiones: Técnico / Estratégica, Cultural / Profesional e Integración curricular, que se explican a continuación.

El análisis que aquí se propone requiere de la recopilación de información, la sistematización y la consecuente caracterización de la integración de las TIC a nivel institucional. Ésta puede oscilar -tal como plantea Ros (2014)- en una serie de gradualidades. Por un lado, un nivel menos significativo en el que es factible visualizar que la unidad académica delega en los/as docentes y estudiantes la incorporación efectiva de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, coexisten experiencias pedagógicas muy diversas, dado que dependen de iniciativas individuales y fragmentadas.

Una gradualidad moderada o intermedia estaría definida, según Ros (2014), por gestiones que se caracterizan por responder (con disposición de recursos y/o apoyo para la presentación y/o ejecución de proyectos) a los requerimientos de equipos a los que se les reconoce un saber sobre el tema y en los que se confía puedan ir extendiendo su motivación. No obstante este apoyo, continúa siendo necesaria la generación de espacios para sistematizar dichas experiencias focales.

Por último, una integración significativa de las TIC desde la mirada de la institución, contempla diferentes iniciativas que surgen por un trabajo colectivo en el establecimiento, en respuesta a una decisión institucional. Se trata de establecimientos que incorporan al proyecto institucional

dicha inclusión y generan estrategias diversas que permiten que los/as docentes que vayan sumándose y aportando al mismo, de acuerdo a sus tiempos, procesos, necesidades, etc.

Para poder reflexionar acerca de cómo entran en diálogo estas caracterizaciones en las instituciones, es preciso relevar y analizar diferentes aspectos, marcados según cada subdimensión de esta primera fase del modelo.

5.2.1 Subdimensión Técnico / Estratégica

Aquí la mirada analítica hace foco en condiciones que inciden directamente en la viabilidad de la integración de tecnologías digitales en la educación superior, con fines de enseñanza y/o aprendizaje. En tal sentido, se distinguen como componentes de la subdimensión aspectos técnicos, organizativos y estratégicos que permiten identificar las posibilidades de acceso y uso de herramientas informáticas en el establecimiento, y que implican distintas recopilaciones de información (ver Tabla 19).

Se reconoce como primer componente de la subdimensión Técnico / Estratégica los llamados aspectos estratégicos (Nóbile y Sanz, 2014) Se incluyen aquí los esfuerzos institucionales que vienen a dar sentido a estas preguntas: ¿Cuál es el para qué de la integración de TIC en la IES? ¿Existe un plan de trabajo con metas a cumplir? ¿Cómo se evalúa? En este punto, se busca investigar las políticas de integración de TIC impulsadas por la unidad académica -que pueden verse materializadas en proyectos y programas-, sus propósitos, plan de acciones y etapas y formas de control.

En relación directa, los dispositivos técnicos se forjan como otro componente de la subdimensión. Tanto Teo (2011) como Tejedor (2006) añaden como variable de sus respectivos modelos de investigación a las condiciones del ámbito de trabajo, entendiendo por éstas la disponibilidad de recursos técnicos, y constatando su incidencia en la intensión de uso de las TIC por parte de la población en estudio. Para Ros (2014), éstas son descriptas como las condiciones materiales.

Siguiendo dichas propuestas, este eje contempla como aspectos a relevar: equipamiento informático y de conectividad (computadoras y otros dispositivos disponibles en el establecimiento, conexión a Internet, áreas de trabajo con TIC) y software tales como Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje -EVEA-, Redes Sociales Virtuales, Sitio Web, programas de uso en aulas y espacios compartidos de la institución. El modelo plantea explorar su funcionalidad y disponibilidad institucional, así como el seguimiento, mantenimiento y actualización que éstas reciben.

El último componente de la subdimensión Técnico / Estratégica pone en foco aspectos organizativos de la estructura de gestión de la institución, que tengan responsabilidades respecto a la integración tecnológica digital en los procesos educativos. Siguiendo lo desarrollado por Nóbile y Sanz (2014), se plantea una exploración en áreas del establecimiento que sean específicas de dicha materia, relevando su momento fundacional y cambios subsiguientes, sus tareas y puestos institucionalizados.

Tabla 19. Componentes de la subdimensión Técnico / Estratégica.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Aspectos estratégicos	Plan académico. Fines y acciones.	Ros (2014) Tejedor (2006)
Dispositivos técnicos	Equipamiento TIC (de recursos en el establecimiento, Conexión a Internet) Software (programas en equipos de uso en aulas y espacios compartidos, EVEA, Redes, Sitio Web) Disponibilidad, mantenimiento, actualización	Teo (2011) Nobile y Sanz (2014)
Organizativa	Áreas específicas. Puestos y funciones.	

5.2.2 Subdimensión Cultural / Profesional

Aquí cobran relevancia acciones institucionales que deberían propiciar el trabajo institucional y pedagógico con las TIC. Se trata de dinámicas que involucran a distintos actores del establecimiento y que se construyen de modo contingente en la cotidianidad. Son componentes de estas instancias acciones que Ros (2014), Zuckerfeld (2014) y Kap (2014) encuadran como acompañamiento institucional, además de prácticas de capacitación (Cabello, 2006, Malbernat, 2014) destinadas a los actores de la unidad académica; ambas integran distintos aspectos a relevar (ver Tabla 20). Se continúa así el posicionamiento de un grupo de antecedentes que advierten sobre la importancia de la observación de estos componentes de orden cultural y de actualización profesional, que no siempre son contemplados por las instituciones y que, incluso, muchas veces entran en contradicciones con las prescripciones existentes respecto de la integración de TIC⁴¹.

En sintonía, en primer lugar se indica el análisis de las acciones de apoyo a las experiencias singulares y situadas de docentes y estudiantes, motivaciones y otras prácticas orientadas a disminuir resistencias en los procesos mediados por tecnologías digitales, los criterios de definición de las mismas, su control, revisión y actualización y continuidad en el tiempo.

En segunda instancia, se postula la mirada de propuestas institucionales de capacitación, reflexión y/o trabajo conjunto; atendiendo además a los criterios y características de la instrucción y la evaluación institucional de sus alcances y limitaciones.

Tabla 20. Componentes de la subdimensión Cultural / Profesional.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Acompañamiento institucional	Apoyo a experiencias singulares. Motivaciones al uso. Acciones orientadas a disminuir resistencias. Criterios de definición. Control, revisión y actualización. Continuidad en el tiempo.	Kap (2014), Cabello (2006), Ros (2014), Malbernat (2014), Zuckerfeld (2014)

⁴¹ La revisión sistemática permite dar cuenta de la heterodoxia metodológica que abre este componente. Dinámicas institucionales que enfatizan el desempeño de facilitadores de trabajo con TIC de modo individual con los actores implicados y/o aquellas que promueven la reflexión conjunta entre distintos actores. La segmentación de iniciativas en función del perfil de los/as docentes y/o el abordaje de necesidades situadas, son algunas de las posibilidades de acción más valoradas.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Formación institucional	Capacitación. Reflexión y/o trabajo conjunto. Criterios y características de la instrucción. Evaluación de sus alcances y limitaciones.	Kap (2014), Cabello (2006), Ros (2014), Malbernat (2014), Zuckerfeld (2014)

5.2.3 Subdimensión Integración curricular

Aquí se apunta a reconocer las perspectivas existentes en los diseños curriculares de la institución respecto de la integración de las tecnologías digitales. Se trata de desmenuzar el modo en que las transformaciones culturales relacionadas a dinámicas de uso y apropiación de las TIC permean los currículos, en articulación con los horizontes formativos que se ofrecen y los retos que le impone la cultura digital.

Siguiendo a Dussel (2010) y a Ros (2014), se sostiene la integración de TIC desde la formalidad curricular deviene en un requisito fundamental para una inclusión de las mediaciones con tecnologías digitales desde una perspectiva crítica y adecuada a las necesidades formativas. Es por tanto que como componente de esta subdimensión se reconocen a los lineamientos pedagógicos de los planes de estudio, los cuales es posible relevar -de la misma manera que lo establecen los modelos de Ros (2014) y Tejedor (2006)- mediante el análisis de prescripciones sobre integración de TIC en ofertas académicas de la institución, del carácter y el grado de formalidad de dichas propuestas (ver Tabla 21)

Tabla 21. Componentes de la subdimensión Integración curricular.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Lineamientos pedagógicos para la integración de TIC	Prescripciones sobre integración de TIC en la carrera. Carácter y grado de formalidad.	Ros (2014) Tejedor (2006) Dussel (2014, 2010)

5.3 Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes

La pregunta acerca de cómo los docentes incluyen en sus prácticas de enseñanza a las tecnologías digitales conlleva en este modelo el estudio de tres subdimensiones: Uso de TIC como propuesta de las cátedras, Estrategias didácticas de los/as docentes que integren el uso de las TIC y Percepciones y actitudes de los docentes hacia las TIC; las cuales presentan distintos componentes a relevar.

Para la definición de tales núcleos de análisis se descartan propuestas -revisadas en el estado del arte- que exploran un arco amplio de prácticas y valoraciones individuales sobre las tecnologías digitales y, en cambio, se siguen antecedentes que problematizan el modo en que éstas se relacionan específicamente con las situaciones de enseñanza de los/as profesores/as.

Desde esta perspectiva, en esta instancia de la investigación se busca relevar una multiplicidad de factores que dan cuenta del acercamiento y utilización individual de entornos virtuales, herramientas y/o recursos digitales como apoyo para la enseñanza, así como también saberes y prácticas pedagógicas en torno a tales usos y el carácter atribuido a las mismas en sus percepciones y actitudes.

Siguiendo estos marcos, pueden distinguirse distintos niveles relativos al Uso de TIC como propuesta de las cátedras. Un acercamiento básico, en el cual autores/as como Dussel (2010) reconocen su rol instrumental, en paralelo a lo que Nobile y Sanz (2014) integran como fases de acceso y adopción. Le sigue una utilización que escala hacia la adaptación y adquiere mayor significatividad en los procesos de formación. Y el grado más alto que se eleva hacia apropiación e invención con TIC, en el cual Nobile y Sanz (2014), en línea con Ros (2014), López (2011) y Cardozo y Ormachea (2009) describen posibilidades de creación y construcción del conocimiento.

En relación a la segunda dimensión, también se preconice una serie de gradualidades en que pueden oscilar los modos en que los/as educadores/as llevan adelante estrategias didácticas que integren TIC. Como plantea Kap (2014), éstas pueden estar refiriendo a profesores/as tradicionales, a mediadores o negociadores de sus desempeños y, en una escala de mayor significatividad, a quienes se caracterizan por sus dinámicas de experimentación y aventura.

Por último, el modelo reconoce las potencialidades de la propuesta de Malbernat (2014, 2016) y Duran Evan (2012) para caracterizar las percepciones y actitudes de los/as docentes hacia las tecnologías digitales. Dentro de quienes aceptan TIC en educación, Duran Evan (2012) distingue a quienes ponen énfasis en el sentido utilitario de las mismas, de aquellos que además enfatizan en la propuesta pedagógica como modo de enriquecer y reconfigurar la formación universitaria. Malbernat (2014, 2016), por su parte, repone las categorías de profesionales no convencidos o desorientados. Ambas propuestas ubican una tercera tipología que refiere a quienes rechazan la mediación virtual: los reticentes. Tales herramientas conceptuales buscan representar valoraciones que juegan en el vínculo con las TIC y, posiblemente, traccionan las prácticas educativas.

5.3.1 Subdimensión Uso de TIC como propuesta de las cátedras

Dentro de esta unidad, se postula un itinerario para investigar con qué tipo de recursos y espacios digitales se relacionan los/as docentes, en el marco de sus propuestas de enseñanza y aprendizaje. Con este fin, se desglosan tres componentes (ver Tabla 22), que continúan lineamientos de Nobile y Sanz (2014) y se enriquecen con los aportes de la revisión bibliográfica realizada en este trabajo. Se trata de Uso de entornos de trabajo para la realización de actividades didácticas; Uso de herramientas de comunicación y Uso de materiales educativos como propuesta de las cátedras.

Para el primero de ellos se encomienda relevar la utilización de webs de cátedra, Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), wikis o blogs, espacios de almacenamiento compartido y redes sociales. El segundo componente refiere al uso de herramientas de comunicación como muro o mensajería de red social, mensajería o foro de EVEA, reuniones sincrónicas, chat o mensajería instantánea y correo electrónico; los cuales se constituyen como

elementos para efectuar el registro exploratorio. El último componente implica identificar la utilización de materiales educativos como propuesta de las cátedras, entre las que se incluyen textos digitales, videos, imágenes, audios, presentaciones digitales, recursos o materiales educativos interactivos o simuladores y aquellos hipermediales.

Asimismo, se plantea determinar la frecuencia de uso de tales recursos y espacios, para desde allí reseñar si es posible reconocer un énfasis hacia las actividades didácticas, de comunicación o de mediación de materiales de enseñanza vía tecnologías digitales, en los procesos que integran dichos profesionales de la educación.

Tabla 22. Componentes de la subdimensión Uso de TIC como propuesta de las cátedras.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Uso de entornos de trabajo para la realización de actividades didácticas	Identificación de los de entornos en uso y frecuencias, nivel de énfasis hacia la actividades en relación a las otras propuestas	Nóbile y Sanz (2014)
Uso de herramientas de comunicación	Identificación de herramientas en uso, frecuencias, nivel de énfasis hacia la comunicación en relación a las otras propuestas	
Uso de materiales educativos como propuesta de las cátedras	Identificación de materiales en uso, frecuencias, nivel de énfasis hacia los materiales educativos en relación a las otras propuestas	

5.3.2 Subdimensión Estrategias didácticas de los/as docentes que integren el uso de las TIC

Si la instancia anterior busca recabar información en torno a los usos de las tecnologías digitales, aquí se problematiza su función estratégica en la práctica docente, instancia que permite profundizar en torno a los saberes pedagógicos en juego a la hora de integrar las TIC en la enseñanza, y dinámicas y roles que los/as profesionales deben asumir. En esta línea, forman parte de esta subdimensión dos componentes: el carácter pedagógico atribuido a las TIC y la gestión del uso de dichas herramientas en la práctica docente (ver Tabla 23).

El primero remite a precisar si los/as educadores/as llevan adelante actividades mediadas por TIC como buscar y seleccionar información online, compartir materiales educativos digitales y/o recursos, proponer y coordinar actividades online, usar juegos serios, producir colaborativamente documentos, crear presentaciones, desarrollar materiales hipermediales y/o recursos multimediales (sacar fotos, editar imágenes o videos), evaluar con criterios el reuso de materiales educativos digitales o recursos. Se desprenden de tales tareas distintas funciones didácticas (informativa, instructiva-tutorial, evaluadora, investigadora, expresiva, creativa, motivacional, entre otras), que posibilitan inferir habilidades cognitivas -con grados diferenciales de dificultad- que se ponen en juego en cada caso.

En cuanto al segundo componente, supone indagar los momentos de uso, modos en que se instruye el trabajo con TIC de los/as estudiantes y la existencia de motivaciones para que los/as alumnos/as produzcan sus propios materiales o recursos. De acuerdo a teorizaciones de Coll (citado en Ros, 2014), se trata así de identificar el carácter pedagógico de las tecnologías

digitales en las siguientes instancias: en la gestión del propio proceso, en el espacio de la transposición didáctica y en el contrato pedagógico.

Tabla 23. Componentes de la subdimensión Estrategias didácticas de los/as docentes que integren TIC

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Carácter pedagógico atribuido a las TIC en la práctica docente	Actividades llevadas a cabo a través de las TIC con relación a la práctica docente [Identificación de funciones didácticas: Buscar y seleccionar información / Compartir materiales educativos digitales y/o recursos/ Proponer y coordinar actividades online / Uso de juegos serios/ Producir colaborativamente documentos / Crear presentaciones, Desarrollar materiales hipermediales y/o recursos multimediales (sacar fotos, editar imágenes o videos) / evaluar con criterios el reuso de materiales educativos digitales o recursos]	Dussel y Quevedo (2010 – 2011) Coll (citado en Ros, 2014)
Gestión del uso de las TIC en la práctica docente	Momentos de uso [Preparación de clases / Instancia presencial / extra clases - extendida] Tipo de instrucción/motivación para que los/as alumnos/as produzcan sus propios materiales o recursos Gestión del trabajo de los/as estudiantes [prácticas individualizadas – grupales – colaborativas] Énfasis de las TIC en las siguientes instancias: gestión del propio proceso, espacio de la transposición didáctica, en el contrato pedagógico	

5.3.3 Subdimensión Percepciones y actitudes de los docentes hacia las TIC

Acorde con los desafíos expuestos a partir de la lectura crítica de antecedentes, la propuesta que aquí se presenta busca relevar el grado de aceptación o rechazo hacia las tecnologías digitales per sé, pero además conocer cuáles son los factores más significativos en la formación de tales disposiciones subjetivas.

La sistematización de literatura académica da cuenta de cuáles son las variables e indicadores que se tienen en cuenta en las investigaciones sobre la aceptación de tecnologías digitales en instituciones de educación superior y, en función de tales aportes, se definen tres componentes de esta subdimensión: las valoraciones relativas a las repercusiones del uso docente de las TIC en el proceso de aprendizaje, la percepción sobre el uso educativo que cada docente hace de las tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza y la posición general frente a la integración de TIC en educación (ver Tabla 24).

Para estas definiciones, se toma como base la propuesta de Nobile y Sanz (2014), la cual se fortalece a partir de los aportes de Teo (2011), Scherer, Facilat y Teo (2015) y Cabello (2006), cuyas producciones científicas analizan especialmente las percepciones de docentes vinculadas a las prácticas educativas situadas. También se estiman los estudios de Tejedor et al. (2006, 2009) y Malbernat (2014, 2016).

En primer término, se apunta a registrar aquellas disposiciones individuales que permiten dar cuenta cómo los actores perciben la incidencia de las TIC en el aprendizaje, a partir de la

identificación de la utilidad que les atribuyen, las dificultades y posibilidades concretas de impacto en sus procesos educativos.

Para la segunda etapa, es preciso relevar valoraciones sobre sus experiencias en curso, focalizando en el uso de entornos de trabajo, herramientas de comunicación e información y materiales educativos, el diseño, planificación y gestión de actividades didácticas. Toman relevancia aquí también habilidades y saberes percibidos para su desempeño en dichas áreas, los cuales pueden inferir en la intención de uso de TIC.

El último nivel, postula la indagación de actitudes y percepciones sobre el lugar de las TIC en educación superior, independientemente a su práctica docente.

Tabla 24. Componentes de la subdimensión Percepciones y actitudes de los docentes hacia las TIC.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Valoraciones relativas a las repercusiones del uso docente de las TIC en el proceso de aprendizaje	Percepciones de la incidencia de las TIC en el aprendizaje. Identificación de la utilidad percibida y valoración de posibilidades concretas de impacto y dificultades.	Malbernat (2016) Scherer, Facilat y Teo (2015) Nóbile y Sanz (2014)
Posición frente al uso educativo que hago de las TIC como docente	Actitudes y percepciones en referencia al uso de entornos de trabajo, herramientas de comunicación e información y materiales educativos, diseño, planificación y gestión de actividades didácticas. Identificación de la facilidad de uso, habilidades y saberes percibidos	Teo (2011) Tejedor et al. (2006, 2009) Cabello (2006)
Posición general frente a la integración de TIC en educación	Actitudes y percepciones sobre el lugar de las TIC en la práctica docente	

5.4 Dimensión Integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes

Para esta instancia, se adopta el criterio de reunir propuestas teóricas que se preguntan sobre el modo en que las tecnologías digitales se relacionan con las situaciones de aprendizaje y la construcción del conocimiento por parte de los/as estudiantes de nivel superior. De acuerdo a la revisión sistemática de literatura que se presenta en esta tesis, un aspecto menos explorado es el vínculo entre los usos de TIC y las percepciones del rol estudiante y de la propia tarea de estudiar. En este sentido, líneas de trabajo específicas del universo de formadores en formación, apuntan a mirar el carácter formativo de las prácticas de uso digital de cara a la futura acción profesional.

Desde estas perspectivas, esta instancia de la investigación busca relevar una multiplicidad de factores acerca de la utilización de entornos, herramientas y/o recursos digitales, así como también saberes y prácticas y percepciones relacionados a tales usos. Para ello, se adaptan los ejes de análisis que se trabajan en relación a la población docente y se construyen tres subdimensiones: las TIC en el marco de las cursadas de la/s carrera/s, prácticas de uso de TIC

para el aprendizaje y percepciones y actitudes de los/as estudiantes hacia las TIC, que se explican a continuación.

De acuerdo a los marcos descriptos, se reconoce un gradiente en la que puede oscilar la integración de las TIC. Tal como lo evidencian los modelos de Gómez, Roses y Farias (2012) y Tur y Marín (2015), la frecuencia de uso de dispositivos y entornos es clave para poder efectuar dicha consideración. No obstante, no es la única. López (2011) es uno de los autores que enfatiza que es preciso ahondar en el sentido formativo de tales prácticas. Por tanto, esta doble mirada se plantea para el abordaje analítico de la primera y segunda subdimensión.

De este modo, puede considerarse que los/as estudiantes que presenten una frecuencia alta de uso de tecnologías digitales y las asocien a tareas didácticas, de comunicación y de estudio con distintos materiales, están habituados a las TIC. Es preciso allí distinguir las nociones de uso y de apropiación (López, 2011, Cardozo y Ormachea, 2009). Mientras que la primera solo implica el desempeño de prácticas individuales, la segunda permite nominar acciones en las que se encuentra un sentido de profundización y construcción del conocimiento, como parte del contrato pedagógico y de modo autorregulado.

Por su parte, la dimensión referente a las actitudes y percepciones permite -al igual que en la instancia de investigación con foco en los/as docentes- reconocer el nivel de aceptación, indiferencia o rechazo por parte de los/as estudiantes hacia las TIC. Siguiendo modelos de Del Río, Sanz y Búcarí (2016), López (2011), Gómez, Roses y Farias (2012) y Tur y Marín (2015), estas categorizaciones contemplan que los/as estudiantes tengan opiniones respecto de la utilización de las tecnologías digitales en la educación superior y, particularmente, en torno a sus experiencias situadas. La motivación personal, su propia habilidad digital, la utilidad percibida en forma de rendimiento académico que le reporta y la percepción del entorno institucional, entre otros, pueden aparecer como obturadores y/o facilitadores del apoyo a las actividades innovadoras de base tecnológica como forma enriquecedora del aprendizaje.

5.4.1 Subdimensión Las TIC en el marco de las cursadas de la/s carrera/s

En esta subdimensión se problematizan los usos de tecnologías digitales que hacen los/as estudiantes como parte de su formación de grado. Con este fin se recuperan aportes de Nóbile y Sanz (2014) y de Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) y se establecen tres componentes: uno relativo a los entornos de trabajo para la realización de actividades didácticas, otro respecto de herramientas de comunicación y el tercero que se refiere a los materiales educativos (ver Tabla 25).

En línea con la propuesta desglosada en torno a la población de docentes, se replican los aspectos de relevamiento de cada componente de la subdimensión y, también, se plantea necesario determinar la frecuencia de uso de tales recursos y espacios, para desde allí reconocer comparativamente el énfasis que se otorgan a las actividades didácticas, de comunicación o de mediación de materiales de enseñanza vía tecnologías digitales.

Tabla 25. Componentes de la subdimensión Las TIC en el marco de las cursadas de la/s carrera/s.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Uso de entornos de trabajo para la realización de actividades didácticas	Identificación de los entornos en uso y frecuencias, nivel de énfasis hacia la actividades en relación a las otras propuestas	Nobile y Sanz (2014) Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015)
Uso de herramientas de comunicación e información de archivos	Identificación de herramientas en uso, frecuencias, nivel de énfasis hacia la comunicación en relación a las otras propuestas	
Uso de materiales educativos como propuesta de las cátedras	Identificación de materiales en uso, frecuencias, nivel de énfasis hacia los materiales educativos en relación a las otras propuestas	

5.4.2 Subdimensión Prácticas de uso de TIC para el aprendizaje

Aquí se busca obtener información de los procesos que los/as estudiantes emprenden mediante las tecnologías digitales y que tributan a su desempeño académico. A diferencia del núcleo anterior, no se relevan espacios de trabajo, sino funcionalidades y características del uso de TIC para el aprendizaje, siguiendo los modelos de Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015), López (2011) y Cardozo y Ormachea (2009) (ver Tabla 26).

Uno de los componentes de esta subdimensión, en consecuencia, indaga el tipo de prácticas con TIC en relación a la formación. Buscar y seleccionar información, debatir online sobre contenidos de aprendizaje, compartir materiales educativos digitales, producir colaborativamente documentos, crear presentaciones, desarrollar materiales educativos digitales y/o recursos multimediales con fines educativos (editar imágenes o videos), son algunas de las actividades contempladas que implican diversos niveles de desempeño y vínculos con el conocimiento.

Complementariamente, la subdimensión incluye como componente la gestión del uso de las TIC en relación a la formación, en el cual se busca identificar motivaciones, momentos y modalidades de trabajo. Se trata de definir, a partir de tales atributos, si las prácticas forman parte de la organización del propio de aprendizaje o del contrato pedagógico, son autoreguladas y/o motivadas entre pares.

Tabla 26. Componentes de la subdimensión Prácticas de uso de TIC para el aprendizaje.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Tipo de prácticas con TIC en relación a la formación	Identificación de las actividades llevadas a cabo a través de las TIC	Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa (2015) López (2011) Cardozo y Ormachea (2009)
Gestión del uso de las TIC en relación a la formación	Identificación de la motivación hacia el uso de TIC [personal / Grupal / promovida por docentes / guiada por docente], los momentos de uso de TIC [instancia presencial / extra clases – extendida] y de las modalidades de trabajo con TIC [prácticas individualizadas - grupales – colaborativas].	

5.4.3 Subdimensión Percepciones y actitudes de los/as estudiantes hacia las TIC

Esta subdimensión pone foco en la posición de los/as estudiantes sobre las tecnologías digitales, readaptando los componentes del análisis que se trabajan en relación a la población docente en función de los aportes de la revisión sistemática de literatura. Se proponen, entonces, tres componentes: Valoraciones relativas a las repercusiones del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje, Posición frente al uso educativo que hago de las TIC como estudiante y Posición personal general frente a la integración de TIC en educación (ver Tabla 27).

En primera instancia, se promueve explorar las valoraciones relativas a las repercusiones del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje, a partir de tomar registros sobre percepciones de la incidencia tecnológica digital en el desempeño de tareas educativas, en la comprensión de contenidos, en la comunicación, en el aprendizaje colaborativo, en la ubicuidad, en apropiación y desarrollo de pensamiento crítico, en la performatividad para su futura práctica profesional.

El acercamiento al segundo componente (la posición frente al uso educativo que los/as estudiantes realizan de las TIC) se planifica a partir de identificar actitudes en torno al uso de entornos de trabajo, herramientas de comunicación e información y materiales educativos, desarrollo de actividades educativas en el marco de propuestas de cátedra, prácticas de estudio y producción de conocimiento como gestión del propio aprendizaje y su rol como estudiante. En este sentido, se cree necesario poder reunir información respecto a la facilidad y utilidad que perciben respecto de tales ejes y sus valoraciones en torno a dificultades y posibilidades que asocian, en función del reconocimiento académico, las estrategias de uso implementadas por docentes y el desempeño personal.

La posición general frente a la integración de TIC en educación, último componente de esta subdimensión, considera actitudes y percepciones hacia el uso de las tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje, independientemente a sus experiencias personales.

Tabla 27. Componentes de la subdimensión Prácticas de uso de TIC para el aprendizaje.

Componentes de la subdimensión	Aspectos a relevar	Autores/as
Valoraciones relativas a las repercusiones del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje	Incidencia de las TIC en el desempeño de tareas educativas, en la comprensión de contenidos, en la comunicación, en el aprendizaje colaborativo, en la ubicuidad, en apropiación y desarrollar el pensamiento crítico, en tanto experiencia formativas para su futura práctica docente	Nobile y Sanz (2014) Del Río, Sanz y Búcarí (2016)
Posición frente al uso educativo que hago de las TIC como estudiante	Percepciones sobre el uso de entornos de trabajo, herramientas de comunicación y materiales educativos, desarrollo de actividades educativas en el marco de propuestas de cátedra, prácticas de estudio y producción de conocimiento, vínculo de las TIC con rol estudiante. Identificación de las habilidades y utilidad percibidas, de las dificultades y posibilidades en función a apoyo / reconocimiento académico percibido, estrategias de uso implementadas por docentes, depempeño personal.	López (2011) Gómez, Roses y Farias (2012) Tur y Marín (2015)
Posición personal general frente a la integración de TIC en educación	Actitudes hacia el uso de las TIC como mediadoras del aprendizaje en el nivel superior	

5.5 *Acerca de las etapas, fuentes e instrumentos de relevamiento*

El modelo de análisis requiere para su implementación de un diseño metodológico que busca combinar herramientas cuantitativas y cualitativas. Según antecedentes analizados (Cabello, 2006 y Teo, 2011), es preciso tomar como complementarios ambos enfoques de modo de construir datos sistemáticos representativos del problema y, al mismo tiempo, realizar aproximaciones con mayor densidad interpretativa acerca de los sentidos individuales atribuidos a las dimensiones de estudio.

En relación a lo antedicho, el desarrollo de la propuesta requiere de una serie de fuentes e instrumentos de relevamiento, emplazadas en distintas etapas (ver Tabla 28), que otorgan un alcance descriptivo a la investigación, en tanto se “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p.80)⁴².

En este sentido, es necesario definir -en primer lugar- el universo de observación en una IES. El modelo permite relevar todas o una sola carrera de la institución o, incluso, efectuar un relevamiento en un grupo de asignaturas. Desde la perspectiva de esta tesis, la posibilidad de trabajar con un sector académico acotado posee la ventaja de conformar una muestra de actores educativos que cuenten con desafíos vinculados a una disciplina y oferta de formación en particular. Consecuentemente, se abre la oportunidad de hallar rasgos situados de la problemática; siendo esto un aporte significativo para la construcción de estrategias institucionales.

Definido el caso a estudiar, el siguiente paso a realizar -de acuerdo a las precisiones del modelo- es el análisis de la dimensión Integración de TIC desde una mirada institucional. En esta etapa, resulta preciso efectuar una revisión documental de programas, proyectos y planes de estudios de la unidad académica en cuestión, que describan perspectivas, estrategias y metas sobre la temática, para poder llevar a cabo un análisis en función a las subdimensiones y componentes de este núcleo de estudio. Con un mismo fin, se requiere de la realización de entrevistas semiestructuradas a participantes clave del proceso, como los responsables académicos de la IES, miembros de áreas de gestión que se encarguen de tareas de vinculación tecnológica y referentes institucionales en la temática.

Para las dimensiones que indagan la integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes y de los/as estudiantes, el instrumento de relevamiento considerado adecuado -siguiendo los aportes de la revisión bibliográfica efectuada- es el cuestionario, el cual permite explorar usos, saberes y percepciones sobre la tecnología digital. El mismo requiere de diferentes escalas para confeccionar las preguntas cerradas (de gradualidad, frecuencia y

⁴² Desde estas bases, es factible además establecer algunas relaciones preliminares entre las distintas variables en estudio. Sin embargo, el relevamiento no apunta a conformar explicaciones generalizadas vinculadas a estos temas problemas de investigación, sino a vislumbrar la comprensión de ciertas prácticas y percepciones de un grupo situado de actores educativos, en tanto lugar de partida para una perspectiva de transformación de los procesos de integración de TIC en las IES.

niveles de acuerdo / desacuerdo), complementadas por algunas indagaciones abiertas e, incluso, entrevistas semiestructuradas, según la disponibilidad de los sujetos de la muestra⁴³.

Una vez recolectada toda la información de cada nivel, se requiere de la sistematización y análisis del corpus a partir de los marcos orientativos de la propuesta. No es objetivo de esta instancia establecer grados de integración tecnológica digital en las IES, que puedan opacar las complejas -y hasta contradictorias- disposiciones institucionales y subjetivas. En cambio, se espera que puedan realizarse descripciones de cada dimensión de estudio, de acuerdo a las herramientas conceptuales del modelo. El resultado esperable es la caracterización de la muestra recortada, de modo de conocerse los principales rasgos de la integración de TIC existente, para luego esbozar líneas de acción que permitirían fortalecimientos y mejoras. En el Capítulo siguiente, se presenta el caso de estudio seleccionado para aplicar el modelo propuesto, de acuerdo a las etapas, fuentes e instrumentos aquí expuestos.

Tabla 28. Etapas, fuentes e instrumentos de relevamiento del modelo propuesto.

Etapa I: Definición del estudio de caso	Selección del universo de observación en una IES por carreras, niveles, asignaturas, entre otros.
Etapa II: Recopilación de información de la dimensión Integración de TIC desde una mirada institucional	Revisión documental de programas, proyectos y planes de estudios de la unidad académica y realización de entrevistas semiestructuradas a participantes clave del proceso.
Etapa III: Recopilación de información de la dimensión Integración de TIC en las prácticas educativas de los/as docentes	Implementación de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para conocer usos, saberes y percepciones sobre la tecnología digital. El mismo requiere de la previa adaptación de acuerdo a las particularidades de la IES en estudio. Realizar, en caso de ser necesario, entrevistas personales semiestructuradas.
Etapa IV: Recopilación de información de la dimensión Integración de TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes	Implementación de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para conocer usos, saberes y percepciones sobre la tecnología digital. El mismo requiere de la previa adaptación de acuerdo a las particularidades de la IES en estudio.
Etapa V: Análisis del corpus a partir de los marcos orientativos del modelo propuesto	Sistematización los hallazgos del estudio de caso y caracterizar los modos en se integran las TIC en la IES. Construir acciones que posibilitarían fortalecer dichos procesos.

5.6 *Recapitulación*

El modelo presentado en este Capítulo encuentra en la complejidad de cada una de sus dimensiones de análisis, la fortaleza para desgranar y realizar una lectura crítica sobre un estudio de caso.

Construidos en base a los aportes de la revisión bibliográfica realizada, los marcos propuestos para investigar la integración de TIC desde la mirada institucional y en las prácticas educativas de los/as docentes y de los/as estudiantes, proporcionan un itinerario metódico-conceptual

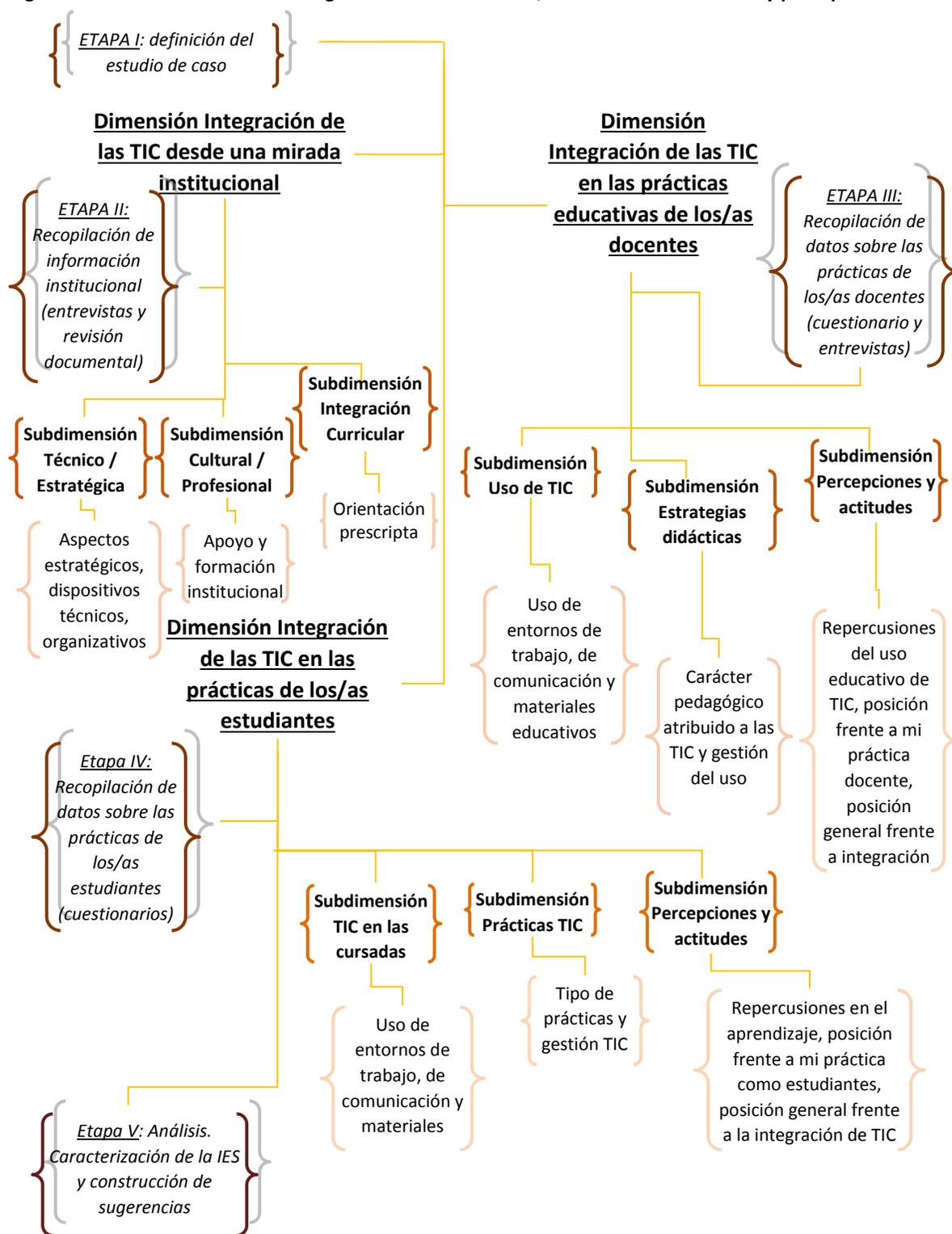
⁴³ En el capítulo siguiente, se presentan los protocolos de ambos instrumentos -cuestionarios y entrevistas- que adaptan lineamientos propuestos por la literatura revisada a los ejes de relevamiento propuestos por el modelo, construyéndose preguntas de acuerdo a las particularidades de la IES en estudio. Esta instancia de revisión y ajuste de los formatos de cuestionarios y entrevistas es crucial en cada instancia de investigación, al considerarse que éstas deben tratar de responder a las particularidades del objeto de investigación.

para la producción sistemática y fundada de caracterizaciones respecto del problema en cuestión, poniendo especial foco al reconocimiento del carácter atribuido a las tecnologías digitales en las percepciones y actitudes individuales de estudiantes y docentes, y en la profundización sobre cómo éstas se relacionan con las prácticas educativas.

Tal como se dijo previamente, el modelo habilita a estudiar la combinación de estas segmentaciones -en cada dimensión en estudio- de modo de evidenciar las disposiciones institucionales y subjetivas que pueden forjarse a partir de la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación superior.

A modo de síntesis final, se presenta un esquema (ver Figura 3) que integra la totalidad de las dimensiones, subdimensiones, componentes y etapas del modelo presentado.

Figura 3: Modelo de análisis de integración de TIC en las IES, con énfasis en actitudes y percepciones.



CAPÍTULO 6: Estudio de caso

Resumen

En este capítulo, se presenta el caso de estudio del Profesorado en Comunicación Social. Esta carrera, que se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, es el ámbito elegido para analizar la integración de TIC a partir del modelo propuesto, el cual permite explorar las actitudes y percepciones de docentes y estudiantes, entre otras variables.

En primer lugar, se explican los criterios de selección de dicho universo, se caracteriza y contextualiza a la IES y a la propuesta formativa, y se explicitan los objetivos de la investigación. Luego, se detallan las estrategias, instrumentos y muestras construidas para obtener la información de cada dimensión de análisis y los criterios utilizados para la sistematización de los resultados.

6.1 *Presentación del estudio de caso*

El modelo de análisis presentado en el Capítulo 5, se implementa en esta tesis para el estudio del caso del Profesorado en Comunicación Social; propuesta de grado que se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

La elección obedece a varios factores: la carrera se encuentra inmersa en un proceso de readecuación curricular que conlleva retos diversos en la gestión institucional y al interior de las cátedras, y que -entre otros aspectos- hace alusión a modalidades educativas híbridas. De este modo, la temática se enmarca dentro de los temas en agenda de la institución y, en particular, de la carrera, pues las reformas buscan dar respuestas a reconfiguraciones en el horizonte laboral de los/as comunicadores/as educadores/as y a transformaciones y desafíos que le impone la cultura digital a la educación superior y a la formación de formadores.

Asimismo, como quedó expuesto en la propuesta efectuada, el acercamiento a un sector académico acotado puede posibilitar el hallazgo de rasgos situados de la problemática. En este sentido, el Profesorado se localiza dentro del ámbito de desempeño de la tesista, lo que estrecha posibilidades de concreción del estudio y de los aportes que puedan desprenderse.

La oferta universitaria vigente consta de 31 materias y tiene una duración estipulada de 4 años y medio. Se cursa de forma presencial en dos etapas: el ciclo básico (20 materias), que se comparte con otras carreras de grado de la institución, y el ciclo superior (11 materias). El universo de estudio escogido para el relevamiento está compuesto por las asignaturas correspondientes al segundo trayecto académico (ciclo superior), donde los/as estudiantes se encuentran con contenidos específicos de la formación (ver Figura 4)⁴⁴. Seleccionar este grupo

⁴⁴ Los/as estudiantes pueden optar por esta orientación y comenzar a cursar el ciclo superior, luego de la acreditación de once materias de la primera etapa (6 obligatorias y 5 optativas).

de cátedras permite trabajar con referentes institucionales, profesores/as y alumnos/as que son específicamente de la orientación Profesorado, mientras que en el trayecto anterior no es factible, de acuerdo a la información que dispone la unidad académica, reconocer esta segmentación.

Figura 4: Composición del ciclo superior del Profesorado en Comunicación Social (FPyCS-UNLP)

Materias obligatorias anuales	Materias obligatorias cuatrimestrales	Talleres optativos cuatrimestrales	Seminarios optativos cuatrimestrales
<ul style="list-style-type: none"> •Didáctica de la Comunicación •Prácticas de la Enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> •Comunicación y educación •Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje •Teoría de la Educación •Diseño y Planeamiento del curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> •Taller de análisis, producción y evaluación de materiales y medios en educación •Taller de estrategias en el campo de la educación popular y no formal •Taller de estrategias educativas en la comunicación masiva •Taller de análisis de la comunicación en las instituciones educativas <p style="text-align: center;">Se deben acreditar dos talleres</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Permanentes: <ul style="list-style-type: none"> •Investigación en comunicación y educación •Transformaciones culturales •Interdisciplinarios específicos para el profesorado <ul style="list-style-type: none"> •Comunicación, Educación y Tecnologías •Aprender en desde un paradigma inclusivo •Interdisciplinarios (válido también para otras carreras) •Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online <p style="text-align: center;">Se deben acreditar tres seminarios</p>

Tal como lo muestra la Figura 4, los/as alumnos del ciclo superior deben cursar:

- Dos materias obligatorias de extensión anual que son correlativas entre sí e integran teórico y práctico en clases semanales de 2 horas y media de duración (de ahora en adelante, materias obligatorias anuales).
- Cuatro materias obligatorias de cursada cuatrimestral que contemplan módulos teóricos y prácticos separados (de ahora en adelante, materias obligatorias cuatrimestrales). En total, cada espacio curricular implica 4 horas semanales de cursada. Éstas también conllevan correlatividades entre sí.
- Dos talleres de duración cuatrimestral que se deben elegir dentro de cuatro propuestas permanentes (de ahora en adelante, talleres optativos cuatrimestrales). Este tipo de asignaturas conllevan cursadas semanales de 2 horas y media de duración, las cuales integran aspectos teóricos y prácticos. No tienen correlatividades con otras asignaturas.
- Tres seminarios optativos interdisciplinarios de extensión cuatrimestral cuyas cursadas integran teórico y práctico en clases semanales de 2 horas y media. Estas asignaturas (de ahora en adelante, seminarios optativos cuatrimestrales) se pueden elegir dentro de una

variedad de opciones. En la Figura 4, se anotaron espacios permanentes y otros interdisciplinarios abiertos durante 2017. No presentan correlatividades con otras materias.

6.2 Estrategias e instrumentos contruidos para el desarrollo del estudio de caso

El período tomado para el desarrollo del estudio se circunscribe al año 2017, aunque se retoma información relevante de hasta una década anterior. El objetivo de esta investigación es caracterizar la integración de tecnología digital existente en dicho espacio, poniendo en foco usos de TIC, prácticas de enseñanza y aprendizaje y percepciones individuales de docentes y estudiantes, además de condiciones institucionales en las cuales tales procesos se materializan.

El desarrollo del estudio de caso requirió de estrategias e instrumentos, contruidos en base a los lineamientos de las tres dimensiones de análisis del modelo presentado en el Capítulo 5:

- La integración de las TIC desde una mirada institucional
- La integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes
- La integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes

Para la resolución de la primera fase de análisis, correspondiente al nivel institucional, fue precisa la definición de una estrategia de búsqueda y revisión de documentos que permitiera el relevamiento de aspectos técnicos, organizativos y estratégicos, culturales y profesionales y curriculares en relación a la integración de TIC en la IES, en línea con las subdimensiones de esta unidad.

A partir de una instancia preliminar de indagación en fuentes digitales, se definió la revisión de informes de gestión y artículos de investigación elaborados por miembros de la Secretaría de Producción y Vinculación Tecnológica (SEPVIT) de la FPyCS. También aportaron notas valiosas los Planes de Estudio del Profesorado en Comunicación Social (1998 y 2017), programas de las asignaturas del ciclo superior de la carrera, notas de prensa y resoluciones del Consejo Directivo de la unidad académica (2017). En otro orden, sirvieron de referencia el Plan Estratégico de Gestión 2014-2018 de la Presidencia de la UNLP y el informe de avance de dicho plan del último trimestre de 2017.

Un segundo paso fue elaborar un protocolo para entrevistar a referentes institucionales de la FPyCS-UNLP, que ocupan cargos en la Dirección del Profesorado en Comunicación Social y la SEPVIT (ver Anexo A). Esta guía de interrogantes, desarrollada en relación a las subdimensiones y componentes de esta fase, puede consultarse en la carpeta de Anexos, a la que se puede acceder desde el código QR presentado en la Figura 5.

Figura 5: Código QR para acceder a los Anexos de la tesis.



Complementariamente, se conformó un protocolo de entrevistas semiestructuradas destinadas a profesores/as de materias del ciclo superior de la carrera (ver detalle del mismo en Anexo B), cuyos ejes de indagación también se definieron en función de las subdimensiones de esta fase, antes mencionadas.

Por otra parte, para obtener el corpus de datos necesario sobre la dimensión integración de TIC en las prácticas educativas de los/as docentes, segundo nivel de análisis del modelo, se creó un cuestionario que incluía 17 preguntas cerradas y tres abiertas, agrupadas en cuatro secciones.

En primer lugar, se configuraron tres interrogantes para obtener datos generales de los/as profesores/as. Éstos se consideran como variables de entrada, ya que permiten determinar algunas características de la muestra. Se definieron como variables de entrada edad, cargo y materia en la que se desempeñan los/as docentes en el marco de la carrera del Profesorado en Comunicación Social.

Tras esta parte inicial, el cuestionario presenta tres secciones que se corresponden con las distintas subdimensiones de la fase (Uso de TIC como propuesta de las cátedras; Estrategias didácticas de los/as docentes que integren el uso de las TIC y Percepciones y actitudes de los docentes hacia las TIC). Así pues, la sección dos “Uso de TIC como propuesta de las cátedras”, está constituida por cinco ítems; la sección tres “Estrategias didácticas” está conformada por cuatro preguntas, y la sección cuatro “Posiciones frente a la integración de TIC en educación”, está compuesta por ocho interrogantes (ver detalle de la encuesta en Anexo C).

La construcción de este instrumento se basó en cuestionarios relevados en el estado del arte, en particular, en los estudios de Nóbile y Sanz (2014), Cabello (2006); Tejedor et. al (2006, 2009) y Ros (2014). No obstante, se debieron redefinir preguntas e, incluso, crear nuevas, para responder a los criterios del modelo de análisis de esta tesis. En esta línea, se adoptaron diversas escalas para estructurar los interrogantes: de frecuencia de usos de TIC (nunca, ocasionalmente, a veces, casi siempre y siempre), de valoración de prácticas educativas con / en TIC (nada, muy poco, algo, bastante, muchísimo), de autopercepción de saberes y habilidades digitales (alto, medio y bajo), de niveles de acuerdo respecto a posiciones frente a TIC (totalmente en desacuerdo, desacuerdo, indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo) y de opciones respecto a disposiciones personales en torno a la integración de modalidades híbridas de formación (sí, no, tal vez).

Por último, también se desarrollaron cuestionarios para obtener información relativa a la tercera dimensión del modelo de análisis: la integración de TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes.

Destinado a alumnos/as regulares del Profesorado en Comunicación Social (FPyCS-UNLP), este instrumento contiene un total de 16 preguntas: dos de ellas son abiertas y las restantes, de

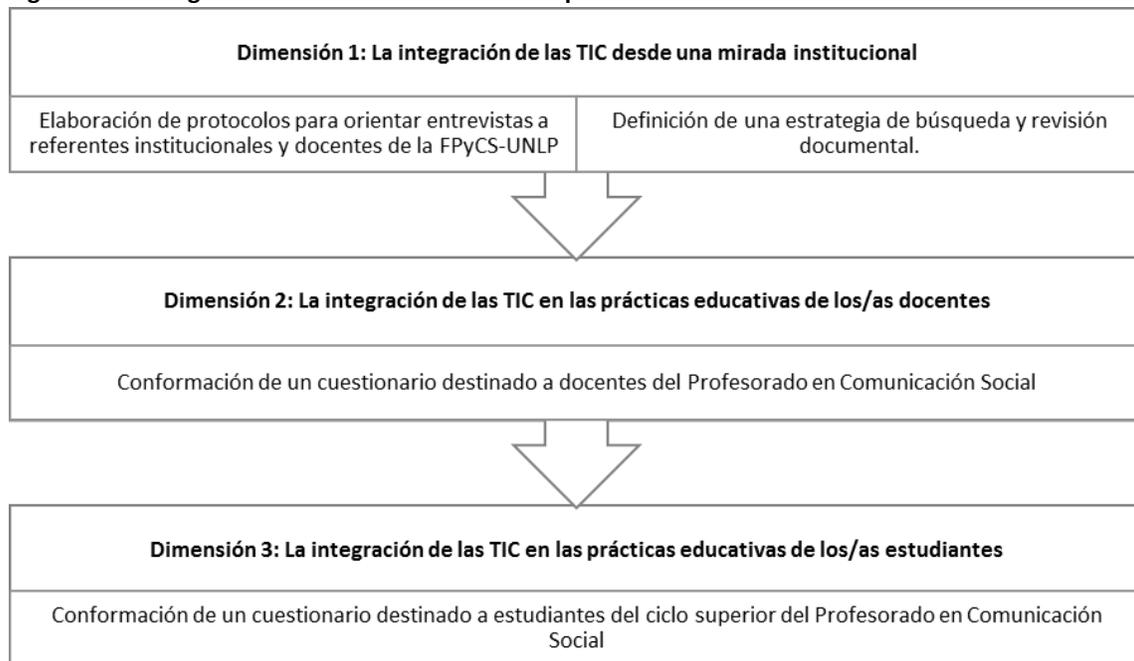
índole cerrada. Para la estructuración de estos ítems, se reapropian escalas y criterios utilizados en el cuestionario destinado a docentes, en función de las orientaciones que establece para esta fase de análisis el modelo presentado en el Capítulo 5.

El instrumento se organiza en cuatro secciones. La primera permite registrar datos generales de los/as estudiantes, a saber: edad e instancia de cursada del Profesorado en Comunicación Social en la que se encuentran. Tales registros conforman las variables de entrada de este dispositivo.

La segunda sección se denomina “Las TIC en el marco de las cursadas de la carrera” y está compuesta por cinco ítems. Luego, se presenta el apartado “Prácticas de uso de TIC para el aprendizaje”, conformada por tres preguntas, y finalmente, la cuarta sección es “Posiciones frente a la integración de TIC en educación”, la cual se integra por seis interrogantes (ver detalle de la encuesta en Anexo D). De este modo, se busca responder en los apartados dos, tres y cuatro a las necesidades de relevamiento prescriptas para las subdimensiones de esta fase de análisis.

En la Figura 6 que se expone a continuación, se grafican las decisiones e instrumentos construidos para obtener información de las tres instancias de análisis.

Figura 6: Estrategias e instrumentos desarrollados para el estudio de caso.



6.2.1 Muestra de participantes del estudio de caso

La definición de estrategias e instrumentos fue seguida de la construcción del muestreo de participantes del estudio de caso.

Para la dimensión de análisis sobre la integración de las TIC desde una mirada institucional, se consignó un muestra acotada de entrevistas, definidas por conveniencia, de acuerdo a la cercanía e involucramiento de los actores de la gestión de la unidad académica con las temáticas que se buscaban relevar. A partir de una indagación preliminar, se definieron tres entrevistados/as que, dado sus perfiles y funciones a cargo, podrían aportar información relevante. Éstas se realizaron al Director de la Carrera del Profesorado en Comunicación Social, a la Directora del área de Educación a Distancia (EaD) de la SEPVIT y al referente de Desarrollo Multimedia de la misma dependencia.

Asimismo, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a profesores/as de materias de la carrera. Se definió un muestreo intencional, teniendo como parámetros que contarán con más de cinco años de trayectoria en la institución, se mostraran interesados y activos en los temas del relevamiento y predispuestos a ayudar en el presente trabajo de tesis. Los/as entrevistados/as pertenecen a equipos pedagógicos de una materia obligatoria anual (1), una materia obligatoria cuatrimestral (1), un seminario optativo cuatrimestral (1) y un taller optativo cuatrimestral (1). Se desempeñan como profesores/as adjuntos/as (2) y ayudantes diplomados/as (3). La elección de estos perfiles se realizó teniendo en cuenta sugerencias vertidas por el área de EaD-SEPVIT y la dirección del Profesorado en Comunicación Social.

En lo que respecta a la dimensión de análisis sobre la integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes, se conformó una muestra de 45 profesores/as, quienes respondieron el cuestionario antes presentado, y que fue desarrollado en un formulario de la herramienta *Google Forms*. El total de participantes de esta instancia del estudio de caso representa el 56 por ciento del cuerpo docente del ciclo superior de la carrera.

En relación a la tercera dimensión, integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes, se lograron 90 respuestas de alumnos/as del Profesorado a los cuestionarios desarrollados. Este instrumento también se emplazó en un formulario de *Google Forms*. Al momento de la construcción del muestreo -noviembre de 2017-, esta cifra representaba el 20% del total de regulares de la carrera.

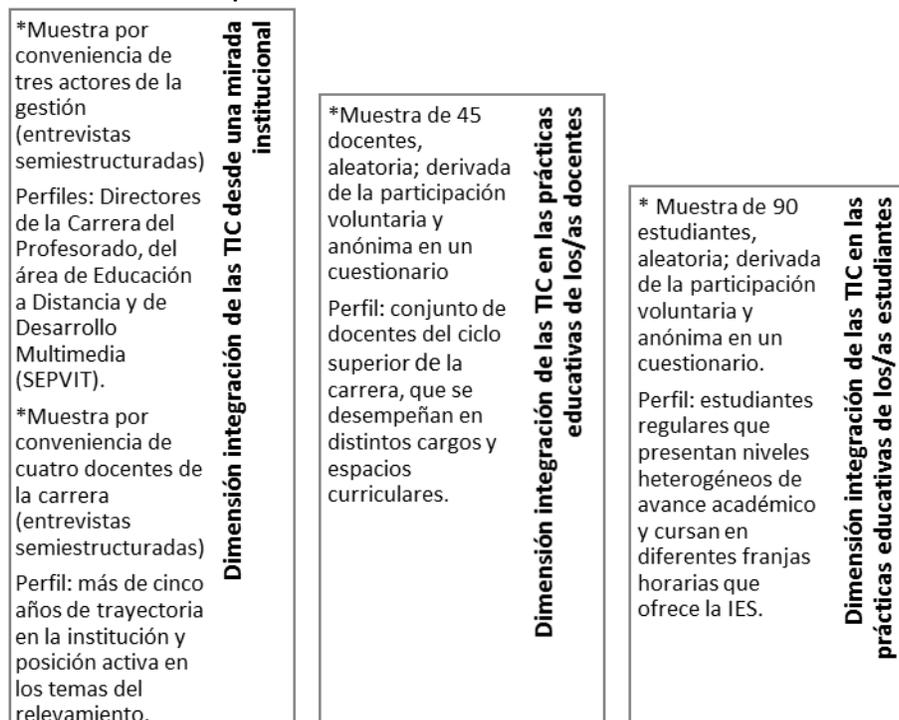
En ambas fases de análisis (segunda y tercera), se definió un tipo de muestreo aleatorio, mediante el cual se buscó que los distintos componentes del universo observable tuvieran iguales posibilidades de ser seleccionados. Para garantizar esta llegada, se contactó por un lado a la totalidad de profesionales que se desempeñan con cargos rentados como educadores/as en distintos equipos pedagógicos del Profesorado en Comunicación Social (80 docentes). Este acercamiento se realizó vía correo electrónico. La convocatoria a participar era voluntaria y anónima y además se sugería que se replicara a adscriptos/as a la docencia que colaboran *ad-honorem* en las distintas cátedras. En suma, se logró que más de la mitad de los contactados respondieran la encuesta *online*.

En el caso de la construcción del muestreo de estudiantes, éstos fueron invitados de forma presencial en el marco de asignaturas dictadas durante el segundo cuatrimestre de 2017. Con el fin de llegar a una cantidad de alumnos/as representativa de la totalidad de regulares de la carrera, se presentó el instrumento en los distintos tipos de asignaturas que ofrece el ciclo superior del Profesorado: dos comisiones de alumnos/as de dos materias obligatorias anuales, dos comisiones de una materia obligatoria cuatrimestral, una comisión de un taller optativo cuatrimestral y una comisión de un seminario optativo cuatrimestral. La motivación era alcanzar a actores estudiantiles con heterogéneos grados de avance en la carrera y diferentes

perfiles, por lo tanto también se cubrieron las diversas franjas horarias de cursada que ofrece la IES (mañana, tarde y noche). Así pues, se realizó una convocatoria que alcanzó alrededor de 130 estudiantes, lográndose la colaboración de 90.

En la Figura 7 que se expone a continuación, se grafican las muestras construidas en cada instancia de análisis.

Figura 7: Muestras construidas para el desarrollo del estudio de caso.



6.2.2 Implementación del estudio de caso y criterios de sistematización de resultados

En la primera instancia del desarrollo del estudio de caso, se abordó la dimensión referente al nivel institucional, realizándose entrevistas a actores de la gestión de la unidad académica en paralelo a la búsqueda y selección de documentos a revisar. Estas labores se cumplieron durante el primer cuatrimestre de 2017. Una vez superadas, se organizó la información obtenida teniendo en cuenta las necesidades de relevamiento pautadas en las subdimensiones de esta fase de análisis.

A continuación, se concretaron las entrevistas a un grupo focalizado de profesores/as de la carrera. Éstas tuvieron lugar entre los meses de junio y agosto de 2017. A partir de estos trabajos, se individualizaron respuestas que servían de aportes a componentes de esta fase de análisis.

En tercer lugar, se llevó a cabo la implementación de los cuestionarios destinados a docentes y estudiantes de la comunidad; tarea que se efectuó durante el segundo cuatrimestre de 2017.

Con este fin, los/as docentes fueron contactados en dos oportunidades a través del correo electrónico institucional del Profesorado. La primera comunicación, realizada en el mes de octubre, expresaba los motivos del relevamiento y adjuntaba la URL a la cual podían ingresar para responder la encuesta. De acuerdo a la repercusión obtenida, dos semanas después se decidió enviar una segunda difusión, a modo de recordatorio del pedido de colaboración. De este modo, se logró la conformación final de la muestra de docentes.

En el caso de los/as estudiantes, el contacto se llevó a cabo durante el mes de noviembre, cuando la tesista acudió a un total de seis clases de cursadas destinadas a alumnos/as del Profesorado⁴⁵. En tales instancias, se explicaron las características del proceso investigativo en marcha y se pidió su participación. De acuerdo a consensos surgidos junto a docentes y estudiantes, hubo quienes optaron por resolver la encuesta en las aulas, accediendo mediante sus dispositivos informáticos al formulario realizado en *Google Forms* y contando con el asesoramiento de la tesista ante cualquier inquietud. Otros/as, en cambio, prefirieron resolverlo con posterioridad a este encuentro. Con este fin, se compartió el enlace al cuestionario a sus respectivas casillas de correo electrónico, al curso creado por su docente en Aulas Web⁴⁶ o bien a grupos de Facebook y de WhatsApp en funcionamiento.

De este modo, en diciembre de 2017 se pudo iniciar la sistematización de los resultados de los cuestionarios que respondieron docentes y estudiantes de la FPyCS. No se definió para tal labor un método estadístico sino que se recurrió a un análisis descriptivo de la totalidad de las contestaciones. Los resultados obtenidos a partir de las preguntas cerradas y estructuradas según escalas de frecuencia, valoraciones o niveles de acuerdo, o bien por el establecimiento de opciones tripartitas, se agruparon considerando los extremos inferiores como valores negativos, un nivel intermedio neutral y los extremos superiores como valores positivos (ver Tabla 29). Este tratamiento permite establecer diferencias o recurrencias porcentuales halladas en cada ítem de indagaciones de ambas encuestas, y presentar gráficos y tablas que esquematizan comportamientos, prácticas y percepciones de los/as participantes.

Asimismo, a partir de la indagación de la existencia de correlaciones entre los interrogantes del cuestionario y las variables de entrada de las distintas muestras construidas, se considera oportuno puntualizar algunas diferencias porcentuales halladas en las respuestas, según los descriptores relevados para caracterizar a los/as encuestados/as.

Por su parte, las preguntas abiertas, requirieron del establecimiento de ciertos criterios para su ordenamiento y presentación. A partir de la lectura de las narraciones registradas en cada una de estas instancias (que son minoritarias en los instrumentos), se construyeron descriptores que permiten agrupar los distintos tipos de respuestas obtenidas.

⁴⁵ Para esto se contó con el aval del director de la carrera y de los docentes a cargo de las materias.

⁴⁶ Sobre este EVEA, disponible en todas las unidades de la UNLP, se brinda información en el Capítulo 7.

Tabla 29. Criterios de sistematización de las preguntas cerradas de los cuestionarios.

	Valor Positivo	Valor Neutral	Valor Negativo
Frecuencias	Siempre / Casi siempre	A veces	Ocasionalmente / Nunca
Grados de valoraciones	Muchísimo / Bastante	Algo	Muy Poco / Nada
Posiciones	Si	Tal vez	No
Saberes autopercebidos	Alto	Medio	Bajo
Niveles de acuerdo	Totalmente de acuerdo / De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo / Totalmente en desacuerdo

De acuerdo al itinerario marcado, los corpus de datos obtenidos se analizan por separado (según sus instrumentos de origen) para luego establecerse cruces de resultados en un informe general del estudio de caso. Así pues, en el Capítulo 7 se exponen los principales hallazgos de la primera dimensión de estudio: la integración de TIC en el nivel institucional. Por su parte, en el Capítulo 8 se sintetizan los resultados de la perspectiva de los docentes, mientras que en el Capítulo 9 se hace lo propio con las contestaciones de los/as estudiantes. El Capítulo 10 brinda el informe de resultados generales del estudio de caso, donde se cruzan los distintos resultados, pero además se desagregan discusiones teóricas y recomendaciones que se desprenden de la experiencia. Por último, en el Capítulo 11, se detallan conclusiones y líneas futuras de investigación.

6.3 Recapitulación

Este Capítulo introduce al estudio de caso que se lleva a cabo como parte de las instancias investigativas de esta tesis, y da cuenta de un mapeo de estrategias, instrumentos y muestras construidas con tal fin.

Estas decisiones metodológicas, de índole cuanti y cualitativas, involucran la revisión de documentos de la FPyCS y la UNLP, la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes y referentes institucionales y la implementación de encuestas a estudiantes y a docentes del Profesorado en Comunicación Social.

De este modo, se dejan expuestos los pasos que fueron necesarios para la construcción del estudio de caso y lo que será el corpus de datos que posibilitará caracterizar la integración de TIC en la IES y contrastar entre sí las distintas perspectivas obtenidas.

Es importante resaltar que todos los pasos aquí detallados se basan en la propuesta del modelo presentado en el Capítulo 5.

CAPÍTULO 7: Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Hallazgos

Resumen

En este Capítulo, se exponen los hallazgos alcanzados al abordar la primera dimensión de estudio: la integración de las TIC desde una mirada institucional.

En este sentido, se describen los resultados obtenidos tras la aplicación del itinerario metódico construido para el análisis del caso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), en particular, de la carrera de Profesorado Comunicación Social. La información se desglosa según los lineamientos requeridos por las subdimensiones de la fase: Técnico / Estratégica, Cultural / Profesional e Integración curricular.

Al finalizar, se propone una síntesis recapituladora que resalta debilidades y fortalezas de la IES, y de la propuesta de grado en particular, en torno a los ejes problematizados.

7.1 Introducción

El análisis que aquí se despliega requirió de la recopilación de información mediante la implementación de dos estrategias: la revisión de documentos de la IES y la realización de entrevistas semiestructuradas destinadas a actores de la gestión de la unidad académica y a docentes del Profesorado en Comunicación Social.

En principio, se presentan los aspectos técnicos, organizativos y estratégicos que permiten identificar las posibilidades de acceso y uso de herramientas informáticas en el establecimiento. Estas indagaciones son sistematizadas de acuerdo a los parámetros de la primera subdimensión de la fase: Técnico / Estratégica.

En segundo lugar, se pone foco sobre acciones institucionales que deberían propiciar el trabajo pedagógico con las TIC, como es el caso de propuestas de capacitación y otras prácticas de acompañamiento a los claustros docente y estudiantil. Estos datos son presentados de acuerdo a los lineamientos de la segunda subdimensión de la fase: Cultural / Profesional.

Finalmente, se analizan los planes de estudios de la carrera, con el fin de observar la prescripción de las modalidades educativas híbridas; tal como lo promueve la tercera subdimensión de la fase: Integración curricular.

En su conjunto, los aspectos que se describen a continuación permiten un acercamiento de nivel institucional sobre la problemática de la inclusión de tecnología digital en escenarios educativos.

7.2 Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Subdimensión Técnico / Estratégica

Esta fase está compuesta por tres componentes, sobre los que se sistematizaron datos de la IES, en el marco del estudio de caso.

Por un lado, los dispositivos técnicos con los que cuenta el establecimiento, enfocando la mirada sobre Equipamiento y Conexión a Internet disponible, así como la oferta de uso de programas informáticos en espacios institucionales, EVEA, Redes y Sitio Web.

El segundo componente que puntualiza en esa sección refiere a los aspectos estratégicos. Su desarrollo requirió del relevamiento de planes, fines y acciones relativas a las TIC dispuestas por la unidad académica.

Finalmente, se observa un componente organizativo. Éste permite caracterizar la existencia de áreas, puestos y funciones que, en el marco de la gestión institucional, se ocupan especialmente de estos temas.

7.2.1 Subdimensión Técnico / Estratégica. Componente dispositivos técnicos

La descripción sobre la infraestructura tecnológica con la que cuenta la comunidad educativa de la FPyCS⁴⁷ se construye a partir de la revisión de notas de prensa, resoluciones del Consejo Directivo de la unidad académica e informes de gestión de la SEPVIT, disponibles en el sitio web de la unidad académica (www.perio.unlp.edu.ar). También se consideran informaciones recogidas en las entrevistas al Director del Profesorado en Comunicación Social y a cuatro docentes de la carrera (ver Anexos E).

En primer término, se valoró la tecnología digital emplazada en las aulas. Al respecto, se destaca que la unidad académica posee:

- Una sala destinada a la enseñanza de asignaturas de las carreras de grado que está dotada de alrededor de seis computadoras con programas de ofimática
- Dos espacios institucionales con cinco computadoras con programas de ofimática para uso complementario a las actividades curriculares.
- Un aula tipo anfiteatro, con proyector de vídeo y sistema de sonido incorporados. Se utiliza -especialmente- para actividades extracurriculares, como conferencias y charlas, y algunos cursos de carreras de grado.

⁴⁷ El Profesorado comparte instalaciones con las otras seis carreras de grado (las Licenciaturas en Comunicación Social con orientación en Planificación Comunicacional y con orientación en Periodismo y las Tecnicaturas en Periodismo Deportivo, Comunicación Popular, Comunicación Digital y Comunicación Pública y Política. Éstas se dictan en el Edificio Néstor Kirchner, ubicado en Diagonal 113 y 63, La Plata. Además, la facultad posee otra sede (sita en 44 N° 676) donde se dictan 16 carreras de posgrado y se radican institutos y centros de investigación.

- Un aula con *SmartTV*, cuyo empleo se circunscribe, de forma mayoritaria, a comisiones del ciclo básico. las cátedras de Profesorado pueden coordinar su uso con la Secretaría Académica⁴⁸.
- El área de Producción Audiovisual de la SEPVIT presta equipos como TV, parlantes y proyectores, entre otros, para su aprovechamiento en el resto de las aulas de la Facultad, alrededor de una veintena, que carecen de equipamiento *in situ*⁴⁹. Éstos se deben encargar con anterioridad. Los/as docentes se encargan de su administración, o de ser necesario, pueden contar con asistencia técnica de los miembros del espacio.

En el acercamiento realizado, docentes y referentes institucionales caracterizan como limitada esta dotación tecnológica en las aulas y en las dependencias encargadas de tal finalidad, ya que no siempre encuentran disponibilidad para el uso de recursos, o no funcionan adecuadamente. Desde la gestión académica, se reconoce que es necesaria una mayor inversión en este tipo de equipamiento y se espera para 2018 poder generar avances en este sentido.

Paralelamente, se relevó información respecto de la infraestructura de red y conectividad en el edificio. Entre 2011 y 2016 se fortaleció esta estructura, a partir de la colocación de nuevos puntos de acceso a Internet, cableado y bocas de red en distintas oficinas administrativas, pero el sistema de conexión inalámbrica para acceso a Internet se tornó ineficiente ante la demanda existente en salones de clase y lugares de circulación común de estudiantes y docentes. A raíz de un petitorio elevado por el Centro de Estudiantes de la FPycS al Consejo Directivo de la Facultad, hacia finales del segundo cuatrimestre se compraron equipos que permitieron poner en marcha una nueva red de wifi. Hasta la realización de trabajo de campo de esta tesis - diciembre de 2017- la SEPVIT llevaba un período de prueba de dicha red y aún no había realizado evaluaciones acabadas acerca de su funcionamiento, aunque se contaban con expectativas favorables. Respecto a la necesidad de fortalecer este sistema de conexión inalámbrica, se hallaron coincidencias entre los distintos sectores de la comunidad educativa, al valorar que su rendimiento discontinuo representa un obstáculo para los/as docentes y estudiantes que lo requieren durante su paso por la Facultad.

Para terminar, dentro de este componente cabe mencionarse la disposición de un estudio de radio y de televisión, donde se dictan talleres de distintas carreras de grado y se graban y editan producciones comunicacionales⁵⁰. Los testimonios recabados valoraron que estas iniciativas favorecieron las posibilidades de producción y trabajo pedagógico de las cátedras abocadas a la enseñanza de los lenguajes radiofónico y audiovisual.

⁴⁸ Algunos equipos de investigación y docencia cuentan con otros TV con conexión para uso académico.

⁴⁹ Durante 2017, se avanzaron las obras del tercer bloque de la sede Néstor Kirchner de la FPycS, donde se planea crear un auditorio para 500 personas, seis aulas, el Primer Museo del Periodismo y la Comunicación de América Latina y la Biblioteca de la IES dotándola del equipamiento necesario “para el acceso y democratización del conocimiento que brindan las TIC” (Secretaría de Prensa, 2017, s/p).

⁵⁰ En el año 2011, se llevó adelante el “Proyecto de fortalecimiento y mejoramiento de equipamiento edilicio”, en el marco del cual se puso en funcionamiento un estudio de producción radiofónica y un aula. También se renovó y amplió el equipamiento y las instalaciones del área audiovisual. Éstas pueden usarse por estudiantes de grado para elaborar videos en HD en el marco de su formación.

7.2.2 Subdimensión Técnico / Estratégica. Componente estratégico

Otro de los componentes de esta subdimensión, refiere a los lineamientos estratégicos que encausan la integración de tecnologías digitales en la IES. Éstos pudieron definirse a partir de la revisión del Plan Estratégico de Gestión 2014-2018 de la Presidencia de la UNLP e informes de avance relacionados, documentos de gestión y artículos de investigación elaborados por miembros de la EaD (SEPVIT-FPyCS) y de informaciones que aportan las entrevistas a la Directora del área de EaD y al Referente de Desarrollo Multimedia de dicha dependencia.

En esta línea, se destaca la articulación entre la Dirección de Educación a Distancia y Tecnología de la UNLP y la dependencia homóloga de la FPyCS en tareas que hacen a la virtualización de los cursos y carreras de posgrado. Se trata de una línea de trabajo que forma parte de las tareas proyectadas en el Plan Estratégico 2014 - 2018 de la UNLP. El informe de estado de avance publicado en diciembre de 2017 da cuenta de procesos de elaboración conjunta, asesoramiento, evaluación y revisión de propuestas virtuales de la unidad académica⁵¹.

Asimismo, las prácticas educativas que se analizan en este trabajo se enmarcan en una política de integración de TIC en las carreras de grado, impulsada por la UNLP, con el fin de complementar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as alumnos/as. En 2009, la UNLP puso a disposición un EVEA con el fin de que la comunidad educativa pudiera contar con un espacio virtual de comunicación, interacción y acceso a recursos de interés en los distintos cursos⁵². En vistas a potenciar esta área, en los últimos años, la UNLP se incorporó a la Asociación de Universidades del Campus Virtual Latino-Americano (AULA-CAVILA) y, desde 2014, fomenta la adscripción a las Aulas Web (<http://www.aulasweb.unlp.edu.ar>), un entorno, desarrollado en base a la herramienta abierta Moodle, para la gestión del aprendizaje.

Si bien no es la única iniciativa que se promueve en esta materia desde la presidencia de la Universidad, dado los principios de autonomía y autarquía universitaria, el proceso de integración de TIC en la FPyCS se hizo eco fundamentalmente de la inclusión de los EVEA impulsados por la UNLP. Estas iniciativas conviven con otro lineamiento estratégico de la Facultad: el desarrollo de Web de cátedras por parte de especialistas del área de EaD de la unidad académica. Éstas ofrecen funcionalidades de comunicación y almacenamiento compartido de archivos y la posibilidad de que los/as alumnos y docentes realicen preguntas y respuestas y jerarquicen el conocimiento que se construye colectivamente⁵³.

De esta manera, desde hace una década, la institución busca encausar los esfuerzos individuales y dispersos de integración de TIC. En el marco de las normativas y reglamentaciones del sistema educativo de nivel superior, la IES definió un modelo de hibridación educativa que direcciona la adaptación de los EVEA, sitios y herramientas disponibles en la Facultad, a las finalidades y requerimientos de los/as profesores/as y

⁵¹ Se menciona la puesta en funcionamiento a distancia de la Maestría en Comunicación Digital, de las Especializaciones en Comunicación y Juventudes, en Comunicación y Salud, en Medios y Ámbitos Educativo Comunicacionales, en Comunicación digital y Cursos de la Escuela de verano, entre otros.

⁵² Denominada WebUNLP o WAC (Web Administradora de Cátedras).

⁵³ A modo de complemento, está disponible un servicio de videoconferencias para defensas de tesis y coloquios y otros sistemas para la administración de la Fotocopiadora y la Biblioteca de la Facultad.

estudiantes, de modo de reconfigurarlos en espacios de diálogo, intercambio y construcción colectiva (Guiller y Arce, 2015). Se cree fundamental, en este sentido, que la tecnología se ponga al servicio de la formación y que los/as docentes sean autores/as de sus propuestas y tomen las decisiones pedagógicas y didácticas necesarias (Guiller y Arce, 2015).

Otro orden estratégico en materia tecnológica digital está circunscripto al área de la producción comunicacional, que cuenta con mayor trayectoria en la institución. La elaboración de contenidos está a cargo de diversas dependencias de la Facultad (Prensa, SEPVIT, Secretaría de Extensión, entre otros⁵⁴) que luego se replican en sitios Web y redes sociales. Éstas elaboran materiales en formato gráfico digital, audiovisual, sonoro e hipermedia para la difusión de proyectos académicos y posicionamientos de la IES en distintas temáticas de agenda pública. También, la institución emite programas de radio con difusión en Internet y suele realizar transmisiones en *streaming* de los eventos que tienen lugar en la Facultad. En relación a todas estas iniciativas, se realizan invitaciones recurrentes destinadas a la comunidad educativa -en especial, a los/as estudiantes- para que puedan colaborar con los equipos de producción. Como contracara, es preciso dar cuenta de discontinuidades de algunos de estos espacios.

7.2.3 Subdimensión Técnico / Estratégica. Componente organizativo

Por último, el componente organizativo, que especifica áreas, puestos y funciones dentro de la IES, se constituye a partir de las informaciones obtenidas de los informes de gestión y artículos de investigación elaborados por miembros de la SEPVIT y de la entrevista a la Directora de EaD.

En primer término, vale mencionar que en el año 2007 se creó la Dirección de Educación a Distancia de la FPyCS con el objetivo de “contar con un espacio de asesoramiento, capacitación y seguimiento destinado a los docentes, de carácter pedagógico y comunicacional con relación al uso de herramientas informáticas y de comunicación en procesos formativos” (Guiller y Arce, 2013a). El espacio está conformado por una referente a cargo y una colaboradora, ambas comunicadoras sociales. Desde entonces, las funciones de la dependencia son:

- Fomentar la utilización de las TIC en los procesos educativos de los distintos niveles de formación de la Facultad que puedan brindar aportes novedosos teniendo en cuenta los contextos específicos.
- Impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas, difundir entre docentes y directivos de la unidad académica las potencialidades de la EaD.
- Capacitar a los equipos académicos de la Facultad de modo de mejorar sus abordajes pedagógicos de las TIC.
- Desarrollar planes, proyectos y programas de EaD en la Facultad y de investigación sobre sus potencialidades y limitaciones.
- Fortalecer los cursos de ingreso realizando propuestas de EaD para casos que lo requieran.
- Incrementar las propuestas de actividades y programas educativos que utilicen la modalidad no presencial de manera complementaria o los cursos de grado presenciales

⁵⁴ Área audiovisual (www.youtube.com/areaaudiovisual), Diario Contexto (www.diariocontexto.com.ar).

de modo de utilizar las TIC para el mejor desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin perjuicio de las modalidades presenciales.

- Fomentar la utilización de nuevas tecnologías en los procesos de investigación y evaluación de aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- Fortalecer el desarrollo de redes con otras Facultades utilizando las tecnologías digitales como instrumento que facilite el desarrollo de propuestas que integren conocimiento, recursos humanos e infraestructura para el desarrollo de propuestas pedagógicas en conjunto en el marco de asociaciones y convenios.

A fines de 2011, se constituyó la Secretaría de Vinculación Tecnológica (SEVIT) y se puso bajo su órbita a la EaD y a las siguientes áreas: Promoción de proyectos de comunicación y tecnología, Desarrollo multimedia e Infraestructura y redes. De este modo, las referentes de EaD pasaron a trabajar conjuntamente con profesionales del área informática y de la comunicación digital con quienes debían “propiciar la generación de espacios de formación, intercambio e investigación vinculados al campo de la comunicación y TIC; realizar el mantenimiento del parque informático y de las redes de la Facultad e impulsar producciones multimediales que colaboren con la difusión de conocimientos y espacios académicos” (SEVIT, 2012).

En 2017, se conformó la SEPVIT (Secretaría de Producción y Vinculación Tecnológica), en reemplazo de la SEVIT. Se apunta, de esta manera, a sumar el área Audiovisual a dicha dependencia, en pos de articular y fortalecer las funciones de los equipos de trabajo, haciendo usufructo de la convergencia de lenguajes que proporciona la tecnología digital. Este cambio fue definido desde la gestión como “en transición”.

Los referentes institucionales de dichas áreas destacan que la estructura montada en los últimos años permitió avances como el desarrollo de dos Jornadas de Comunicación Digital (2015 y 2017) (entre otras múltiples charlas y conferencias) y la creación de la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Digital, que es la primera carrera de comunicación digital de la universidad pública (con duración de 3 años). En materia de virtualización de procesos educativos, la puesta en marcha de la primera carrera de posgrado a distancia de la FPyCS (Especialista en Comunicación Digital) se marca como uno de los principales logros. Por su parte, la cuestión del personal y los recursos destinados específicamente para el área de EaD aparece en algunos relatos como un aspecto que podría reforzarse ante los retos que plantea la multiplicidad de ofertas académicas de la FPyCS.

7.2.4 Síntesis de la subdimensión Técnico / Estratégica

A nivel estratégico y organizacional, la FPyCS acuña un modelo de integración de TIC en educación que se funda en la generación de posibilidades de intercambio y construcción colectiva de conocimientos y que se materializa en acciones de acompañamiento a equipos pedagógicos, principalmente de postgrado, y a aquellos de nivel de grado que así lo requieran. Para ello resultó de importancia la estructuración de áreas específicas dentro de la gestión institucional.

En cuanto a los dispositivos técnicos, se registró un consenso entre las fuentes consultadas respecto de la necesidad de reforzar la disponibilidad de tecnología digital en las aulas y la

conexión a Internet en todo el edificio, para favorecer la integración de TIC por parte de los/as docentes de grado. Incluso, se apuntan gestiones institucionales en marcha en tal sentido.

En otro orden, se hallan valoraciones positivas sobre la renovación de equipamiento realizada en materia de producción audiovisual, que coinciden con la organización de puestos y funciones dentro de la IES para dicha área, y el rol estratégico adscrito a las TIC como parte sustancial de la elaboración y difusión de contenidos propios.

7.3 Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Subdimensión Cultural / Profesional

Esta fase está compuesta por dos componentes. Uno de ellos es la formación institucional, el cual implica reconocer y analizar propuestas de capacitación, reflexión y/o trabajo conjunto, que ofrece la IES, sus criterios y características. Por otro lado, se ubica al acompañamiento institucional hacia la integración de las TIC, como segundo componente de la subdimensión Cultural / Profesional. Este eje permite hacer foco en dinámicas de apoyo a experiencias singulares, motivaciones al uso y acciones orientadas a disminuir resistencias.

7.3.1 Subdimensión Cultural / Profesional. Componente formación institucional

La descripción sobre las propuestas de formación institucional para la integración de TIC en la enseñanza y aprendizaje se construye sobre la base de la información aportada por la Directora del área de EaD-SEPVIT en la entrevista efectuada para el desarrollo de esta tesis (ver Anexo E).

En sus inicios, la dirección de EaD de la unidad académica brindó capacitaciones a docentes con el fin de que pudieran acercarse a la entonces WAC y proyectaran estrategias didácticas innovadoras. Esas actividades no volvieron a repetirse dado ciertas dificultades para garantizar la convocatoria de los/as profesores/as y por considerarse mejor alternativa la sistematización de un trabajo situado con equipos de cátedra interesados en esta temática.

De este modo, ante la inquietud o necesidad de desarrollar tareas vinculadas a la enseñanza virtual y/o con mediación tecnológica digital, desde el área se ofrece asesoramiento mediante encuentros presenciales acordados con miembros del equipo. En este marco, se brindan guías para que los/as docentes elaboren planes de modalidad a distancia y estructuras de clases y tutorías. También se dispone de un documento con sugerencias para el uso de las Aulas Web. Una vez superada esta instancia de capacitación, los/as participantes cuentan con la posibilidad de mantener un vínculo con el espacio para resolver dificultades.

En suma, la formación que se ofrece no es sistemática sino personalizada, voluntaria y por canales informales. Tiene carácter instructivo: su fin es facilitar el aprendizaje del manejo del EVEA y especificidades del diseño y desarrollo de propuestas en modalidades educativas híbridas, mediante materiales digitales y tutorías que acompañan el proceso. No obstante, ésta no está estructurada sobre la base de una metodología y actividades didácticas, y tampoco se evalúan los alcances obtenidos.

7.3.2 Subdimensión Cultural / Profesional. Componente acompañamiento institucional

Las entrevistas efectuadas al Director de la Carrera del Profesorado en Comunicación Social y a la Directora del área de EaD-SEPVIT también permiten un acercamiento a dinámicas y rasgos culturales de la IES que podrían favorecer o dificultar la integración de TIC por parte de la comunidad educativa y las motivaciones institucionales previstas en tal sentido.

La titular del área resaltó que, si bien en los inicios se evidenciaban resistencias por parte de los/as docentes en torno a la inclusión de tecnologías digitales en las cursadas del Profesorado en Comunicación Social, actualmente esto no sucede. “Al contrario, reconocen -en principio- una vía necesaria para intercambiar la bibliografía y otros materiales con los alumnos. De esa manera se aseguran su acceso a los contenidos o textos obligatorios, ya que muchas veces manifiestan problemas para poder conseguirlos. Además, lo piensan como una vía de comunicación con los alumnos, alternativa al correo personal. Y que también genera otra seguridad en cuanto al envío de trabajos o consultas”, precisó.

En cambio, la dificultad que desde el espacio perciben está vinculada a la actualización, gestión y seguimiento de dichos EVEA o Web de Cátedra, que vienen a sumarse a las tareas habituales de los/as docentes, y que mayoritariamente recaen en uno o dos integrantes por equipo pertenecientes a cargos de baja jerarquía⁵⁵. En este sentido, se reconoce que la utilización de las Aulas Web es minoritaria (solo está presente en tres materias). Otras materias del Profesorado presentan una estrategia basada en el sostenimiento de blogs de cátedra o grupos en redes sociales, que constituyen iniciativas propias de los equipos pedagógicos, sin participación de la EaD. Del mismo modo, aspectos referidos al trabajo con materiales educativos digitales o software educativos, entre otras posibilidades de hibridación de la enseñanza, quedan a criterio de cada equipo.

Según evaluaciones internas de la EaD, por un lado, podrían influir en estas decisiones, percepciones negativas que se asociaron al anterior EVEA (WAC), dado que durante el último tiempo de vigencia presentó limitaciones en su funcionamiento. Con la llegada de Aulas Web, desde la Secretaría se acompañó el proceso de migración de los espacios y se invitó a nuevas cátedras a sumarse. Mientras que en algunos equipos se logró la aceptación del nuevo EVEA y se fortalecieron las estrategias de trabajo; no se registró la adscripción de otras asignaturas de la carrera a tales entornos. Se atribuye esta elección a una decisión pedagógica de los equipos. “Los alumnos de grado se inscriben bajo la modalidad presencial, no virtual. El tema para los docentes es encontrar el equilibrio del espacio virtual como un complemento. A veces, incluso, no como algo obligatorio. De acuerdo al uso que los docentes le pretenden dar a estos espacios, en algunos casos no tiene sentido su incorporación al aula”, explican desde la EaD. Coincidiendo con estas decisiones de los/as profesionales, no se registra la elaboración de propuestas destinadas a que el cuerpo docente de la carrera pueda encontrar otras motivaciones para la integración de TIC, más allá de los EVEA disponibles, o bien reflexionar acerca de sus estrategias en marcha.

⁵⁵ A modo de ejemplo, se mencionó el caso de dos espacios curriculares que disponen de Web de Cátedra desarrolladas por la SEPVIT, pero que han discontinuado su gestión.

Por su parte, durante 2017 desde la Dirección del Profesorado en Comunicación Social se ha decidido empezar a motorizar el involucramiento de los/as educadores/as de la carrera en estas temáticas. Para ello, han realizado gestiones para que asignaturas coyunturales de la carrera puedan brindar una modalidad de cursada virtual, en el marco de un programa de terminalidad para alumnos/as que han perdido su regularidad. Las acciones previstas con ese fin incluyen el asesoramiento de las profesionales de la EaD ya que se espera que próximamente dos espacios curriculares puedan incorporarse a las Aulas Web. Para el equipo institucional, de concretarse esta iniciativa conllevará “una revisión también a la modalidad presencial de las cátedras y el enriquecimiento de sus propuestas (...) Es parte de algunas de los cambios que queremos empezar a implementar en la carrera”⁵⁶.

Por último, respecto a motivaciones y rasgos que facilitan la integración de TIC en la IES, cabe apuntarse la recurrencia de invitaciones destinadas a que estudiantes -por lo general, un grupo acotado- puedan desempeñarse (de forma voluntaria) en una experiencia de comunicación digital. Dentro de éstas, se incluyen desde realizaciones de coberturas periodísticas de congresos o conferencias, participación en jornadas de edición colectiva y simultánea en Wikipedia y capacitaciones sobre edición audiovisual y manejo del programa *Adobe Premiere*⁵⁷.

7.3.3 Síntesis de la subdimensión Cultural / Profesional

La IES ha brindado formación a docentes de grado -algunos de ellos/as del Profesorado- que están interesados en enriquecer experiencias singulares y complementar sus clases presenciales con propuestas que incluyan acciones con TIC, aunque se visualiza mayor permeabilidad de estas iniciativas en equipos pedagógicos del posgrado donde la virtualización de cursos y carreras forma parte de una decisión institucional.

En cuanto a las motivaciones al uso, no se hallan acciones sistemáticas de la EaD orientadas a problematizar y movilizar la definición de estrategias de mediación comunicacional de las tareas de enseñanza y aprendizaje de los/as docentes en general. Desde la Dirección del Profesorado, en particular, se tiene la iniciativa de motorizar tales procesos, aunque su implementación está en una fase incipiente. En el caso de los/as estudiantes, en cambio, se han llevado adelante actividades abiertas de producción de contenidos y capacitación. Si bien las mismas son extracurriculares, discontinuas y restringidas a un número acotado de participantes, propician saberes para su desempeño en la comunicación digital.

⁵⁶ Entrevista realizada en 2017 al referente institucional de la carrera.

⁵⁷ En otro orden, se han registrado actividades articuladas con la Dirección de Grado de la FPyCS orientadas a reflexionar sobre la comunicación digital como objeto de estudio de Trabajos Integradores Finales (TIF) de la Licenciatura en Comunicación Social.

7.4 Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional.

Subdimensión Integración curricular

Esta fase está compuesta por un componente: los llamados lineamientos pedagógicos para la integración de TIC. Este eje permite hacer foco en las prescripciones existentes en los diseños curriculares de la institución que hacen referencia a la integración de las tecnologías digitales.

7.4.1 Subdimensión Integración curricular. Componente Lineamientos pedagógicos para la integración de TIC

La información que posibilita construir esta fase de análisis se recupera de las entrevistas al Director y a cuatro docentes de la Carrera del Profesorado en Comunicación Social (ver Anexo E). También, requirió de la revisión documental de Planes de Estudio del Profesorado en Comunicación Social (1998 y 2017), programas de las asignaturas del ciclo superior de la carrera y artículos de investigación / reflexión elaborados por miembros de dichos equipos.

Al momento de realización de esta tesis, rigen dos Planes de Estudios del Profesorado en Comunicación Social de la UNLP: el diseño que dio origen a la carrera en la institución, en 1998, y un nuevo currículo que fue aprobado en 2014 y que empezó a implementarse en el primer año de la cohorte 2017. Por tanto, este currículo ha iniciado su avance de forma gradual hasta alcanzar las etapas siguientes y, las cátedras del ciclo superior, que abordan contenidos específicos para la formación de comunicadores/as educadores/as, deben próximamente presentar sus propuestas readaptadas a las nuevas directrices⁵⁸.

El diseño de 1998 -realizado paralelamente a los planes de Licenciatura en Comunicación Social- expresa la prevalencia del culturalismo latinoamericano en las ciencias sociales y en el campo comunicacional, mientras que en el ciclo superior del Profesorado replica muchas materias de corte pedagógico de la entonces carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, ya que era la primera propuesta de formación docente que se abría por fuera de esa unidad académica. En materia de TIC, el Plan es anacrónico a las potencialidades de la convergencia digital que se consolidarían con el cambio de siglo, y los espacios de capacitación en lenguajes y tecnologías digitales otorgan relevancia a la producción periodística (Rodrigo, 2016).

En cuanto a su estructuración, se constituye como un curriculum flexible con la idea de fomentar la auto-organización de los/as estudiantes, y permite incluir espacios formativos optativos. Esto ha vuelto factible la incorporación de temáticas innovadoras a la carrera del Profesorado, como los Seminarios de Comunicación, Educación y Tecnologías y de Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online (TECCom).

El primero se dicta desde 2012 en modalidad virtual e incluye a las TIC como contenido y única mediación didáctica posible, estructurándose tales componentes desde la programación misma de la materia. Tras un análisis basado en cuestionarios a los/as alumnos/as, las docentes a

⁵⁸ El nuevo curriculum conserva la duración de la carrera en 4 años y medio. También preserva la estructura de la mayoría de las cátedras del ciclo superior, aunque varía en sus contenidos mínimos y objetivos, correlatividades y tipo de asignatura (optativa u obligatoria).

cargo destacaron que “la experiencia de cursada virtual también se convirtió en una dimensión formativa de estos futuros profesores en comunicación” (Guiller y Arce, 2013b:10).

Dos años después, se aprobó la propuesta del Seminario TECCom que vino a cubrir otras áreas de vacancia del Plan 1998 con el fin de potenciar las prácticas docentes mediante el reconocimiento y la utilización de TIC⁵⁹. Según valoran sus docentes a cargo, el paso por el espacio ha posibilitado a las diversas cohortes adquirir una nueva mirada sobre “las redes sociales digitales, el trabajo colaborativo, la articulación TIC y educación, cuestiones de licencias y derechos de autor sobre producciones culturales que circulan por la web” (Martín y Vestfrid, 2017:08). Fruto de esta experiencia se presentó la primera publicación de la carrera, que reflexiona sobre esta apuesta curricular y aporta propuestas concretas para la tarea de “innovar con TIC” en el campo de la Comunicación / Educación (Martín y Vestfrid, 2015).

El resto de las cátedras del ciclo superior de la carrera ha iniciado un proceso de revisión de sus diseños ya que, con la reforma, se prevé que las asignaturas recojan trayectorias del campo educativo y las redimensionen en función de los temas, problemas y objetos de la comunicación social y el área de incumbencia del Profesorado (Novomisky et al., 2017).

Con distintos grados de formalización y estructuración curricular, al momento, los programas de las materias dan cuenta de una heterogénea integración de TIC. Ésta es conceptualizada por la mayoría de los equipos como una herramienta para el afuera de las clases, en modalidad de aula extendida, en la que algunos aspectos de la comunicación, contenidos y/o trabajos se mediatizan como un complemento de la instancia presencial (Zangara, 2014)⁶⁰.

Además de los seminarios destacados, las cátedras que poseen EVEA, Web o Blog de cátedra emergen como las más formalizadas, pues éstas determinan las finalidades que le imprimen al espacio e, incluso, actividades virtuales destinadas a resolver objetivos puntuales. En este marco, se hallan distintos niveles de integración, que oscilan entre propuestas más complejas que buscan que “no se replique lo que se trabaja en clase, sino que empiecen a sumar alguna otra discusión o trabajo”⁶¹ y las que se remiten a “favorecer el intercambio con los estudiantes entre semana para resolver dudas o solucionar problemas de la gestión del campo y para facilitar materiales digitales”⁶². Más allá de estas diferenciaciones, se vislumbra en los grupos la discusión respecto a qué, cómo y por qué es valioso que ciertos saberes o tareas se trabajen de modo virtual, o mediados por herramientas tecnológicas digitales.

En cambio, otros casos visibilizan criterios distintivos de integración de TIC al interior de los equipos. Dentro de una misma asignatura puede haber cursadas que decidan contar con grupos en redes sociales virtuales y otras que no lo realicen, o bien ser distintivos los usos que se le otorgan a dichos espacios (ver en Anexo E las entrevistas de docentes que explicitan estas

⁵⁹ Si bien el seminario se proyectó inicialmente para profesores en formación, luego se abrió para las orientaciones periodismo y planificación comunicacional de la Licenciatura.

⁶⁰ Las cátedras fundan sus programaciones en perspectivas de educación popular (constitutivas del campo de la comunicación / educación) por las cuales le otorgan protagonismo a los/as estudiantes y su capacidad dialógica. En este marco, la tecnología digital es identificada en las prescripciones por sus posibilidades para circular materiales en formato multimedial, audiovisual, gráfico o sonoro y motivar múltiples debates y reflexiones. No obstante, existe escasa proyección escrita de prácticas con TIC en torno a la construcción de conocimiento y/o la adopción de roles activos del estudiantado en las clases.

⁶¹ Entrevista realizada en 2017 a un docente de una materia obligatoria cuatrimestral.

⁶² Entrevista realizada en 2017 a una docente de un taller optativo cuatrimestral.

experiencias). Como característica común, estos espacios cuentan con menor o nulo grado de programación sobre la dimensión tecnológica.

No obstante, desde la Dirección de la carrera de Profesorado en Comunicación Social se espera que estos diseños se ajusten y actualicen en función de los nuevos lineamientos curriculares, que se plantearon bajo la necesidad de ensanchar y recrear el horizonte reflexivo y de acción de los/as comunicadores/as educadores/as. Al respecto, el documento curricular argumenta que “se requiere una reconfiguración de los saberes y las prácticas alrededor de la enseñanza áulica, de la gestión de procesos comunicacionales educativos, del abordaje integral de los medios y los materiales educativos, y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento clave en los diferentes ámbitos de trabajo” (Plan de estudios, 2014: 17).

Esta inclusión se sugiere de manera transversal a la formación: debe alcanzar a todas las materias con la idea de lograr el “fortalecimiento de la formación en lenguajes y nuevas tecnologías” (Plan de estudios, 2014: 09). Dentro de los saberes que se deberían garantizar en este área disciplinar, se incluyen usos de la tecnología en el sistema educativo y las políticas públicas, experiencias de educación a distancia y comunidades virtuales interactivas y producción de contenidos multimedia.

7.4.2 Síntesis de la subdimensión Integración curricular

La subdimensión se caracteriza por la convivencia de distintos lineamientos curriculares tanto a nivel general de la carrera como en las cátedras del ciclo superior. Por un lado, se distinguen dos propuestas -con carácter optativas en la formación- que han desarrollado planeamientos transversales para el abordaje de las TIC como contenido y mediación pedagógico comunicacional. Por otro lado, se puede hacer referencia a un grupo mayor de asignaturas que no tienen esta centralidad, aunque sus espacios consideran modalidades de aula extendida con grados heterogéneos de formalidad, algunas con prescripciones incipientes.

Por otro lado, el Plan 2017 proporciona una nueva estructura desde la cual enseñar y aprender saberes prácticos y teóricos para el desarrollo de pensamiento crítico en torno las tecnologías digitales y su vínculo con lo educativo. En este sentido, otorga un marco de transición hacia el fortalecimiento de la convergencia digital en las distintas materias del Profesorado en Comunicación Social.

7.5 Recapitulación

El corpus de datos recogido para analizar la dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional, en la carrera del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS-UNLP, da cuenta de que la temática forma parte de las preocupaciones de la IES y es núcleo de numerosas acciones en la unidad académica.

Pueden mencionarse como fortalezas:

- La creación de áreas específicas en la gestión del establecimiento (EaD, SEVIT y SEPVIT)
- Formación y acompañamiento que se brinda a docentes interesados/as en modalidades híbridas de enseñanza, en especial, para la implementación de EVEA
- Elaboración de carreras y cursos de postgrado a distancia
- Algunos avances en materia de infraestructura tecnológica (Audiovisual y conectividad)
- Actividades extracurriculares destinadas a estudiantes sobre comunicación digital
- Programas de asignaturas que prescriben formalmente la integración de TIC
- Fortalecimiento en el área que promete el nuevo plan de estudios de la carrera

Paralelamente, devienen como puntos más débiles:

- Limitaciones en la disponibilidad de tecnología digital y conectividad en la IES
- Escasa definición estratégica para el enriquecimiento de espacios curriculares de grado (y del Profesorado, en particular) alternativa al asesoramiento “voluntario” y la implementación de EVEA
- Posibles restricciones en el accionar del área EaD por la disponibilidad de miembros y recursos
- Dificultades para sostener las propuestas de integración de TIC al nivel de las cátedras
- Propuestas que ofrecen como complemento la modalidad extendida, pero no elaboran prescripciones curriculares que las regulen

La sistematización de estas fortalezas y debilidades presentadas tras desglosar los componentes de las subdimensiones Técnico / Estratégica, Cultural / Profesional e Integración curricular, permite vislumbrar la coexistencia de condiciones heterogéneas -y hasta con ciertas contradicciones- en las que la comunidad educativa está desarrollando modalidades híbridas de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 8: Integración de tecnologías digitales en las prácticas educativas de docentes. Resultados

Resumen

En este Capítulo, se avanza con la sistematización de los datos obtenidos respecto de la dimensión de análisis de las prácticas educativas de los/as docentes, en el marco del estudio de caso implementado en el Profesorado en Comunicación Social de la UNLP.

Con este fin, en primer lugar se presenta la muestra en estudio para luego analizar los resultados de la indagación realizada. Además, se cruzan variables que permiten profundizar la comprensión de la problemática, de acuerdo a las preguntas de investigación efectuadas.

Por último, se recapitulan los principales hallazgos relevados en esta etapa, los cuales allanan la construcción de características preliminares sobre la integración de TIC que realiza parte de la comunidad educativa de la IES seleccionada.

8.1 Muestra construida para el análisis de la dimensión

La inquietud acerca de cómo los/as profesores/as de la FPyCS-UNLP incluyen en sus procesos de enseñanza a las tecnologías digitales conlleva –en este estudio y de acuerdo al modelo propuesto en el Capítulo 5- preguntas que se enmarcan en tres subdimensiones de análisis: el uso de TIC como propuesta de las cátedras, las estrategias didácticas que integran las TIC y las posiciones de los/as docentes hacia las TIC.

Para indagar sobre estos interrogantes, se implementó un cuestionario (cuyas respuestas pueden observarse en el Anexo F) que recoge información sobre prácticas y percepciones que los/as docentes del Profesorado en Comunicación Social atribuyen a las tecnologías digitales.

Específicamente, la muestra se conforma por 45 docentes, de un total de 80, lo que representa el 56% de los/as profesionales que se desempeñan como educadores/as en distintas cátedras del ciclo superior de la carrera (ver Tabla 30). Los cargos considerados son Profesor/a Titular, Adjunto/a, Jefe/a de Trabajos Prácticos, Ayudante Diplomado/a y Adscripto/a (ver Tabla 31).

Tabla 30. Cantidad de docentes según el tipo de materia en la que se desempeñan.

Docentes	Asignatura	Porcentaje
23	Materia cuatrimestral obligatoria	51%
11	Taller cuatrimestral optativo	24%
6	Materia anual obligatoria	13%
5	Seminario cuatrimestral optativo	11%

Tabla 31. Cantidad de docentes según cargo en el que se desempeñan.

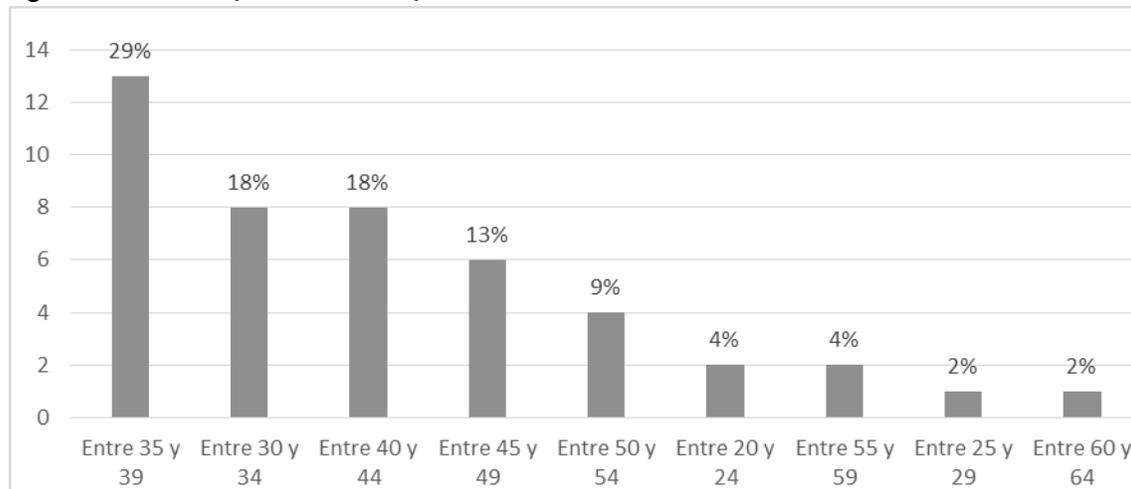
Cargo	Docentes	Porcentaje
Profesor/a Adjunto/a	13	29%
Profesor/a Titular	10	22%
Ayudante Diplomado/a	9	20%
Jefe/a de Trabajos Prácticos	7	16%
Adscripto/a	6	13%

De acuerdo a los cargos y tipos de asignaturas, los/as encuestados/as se dividen de la siguiente manera:

- o Materias obligatorias anuales: un/a profesor/a titular, un/a profesor/a adjunto/a, tres jefes/as de trabajos prácticos y un/a ayudante.
- o Materias obligatorias cuatrimestrales: tres profesores/as titulares, tres profesores/as adjuntos/as, dos jefes/as de trabajos prácticos, seis ayudantes y dos adscriptos/as.
- o Seminarios optativos cuatrimestrales: dos profesores/as titulares, dos profesores/as adjuntos/as y un/a adscripto/a.
- o Talleres optativos cuatrimestrales: tres profesores/as titulares, un profesor/a adjunto/a, un/a jefe/a de trabajos prácticos, un/a ayudante y tres adscriptos/as.

En tanto, la edad de los/as docentes oscila entre los 23 y los 61 años. De la segmentación de la muestra según el rango etario (ver Figura 8), se observa que la mayoría (29%) tiene entre 35 y 39 años, seguidos por las franjas que lo anteceden y preceden: de entre 30 y 34 (18%), y de entre 40 y 44 años (18%).

Figura 8: Edad de los/as encuestados/as.



8.2 TIC como propuesta de cátedras. Presentación de la subdimensión

La primera unidad analítica de la dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes orienta el relevamiento de los tipos de recursos y espacios digitales con los que

se vinculan los/as educadores/as. En las siguientes subsecciones, se presentan los datos obtenidos en cada componente relevado en el marco de esta fase.

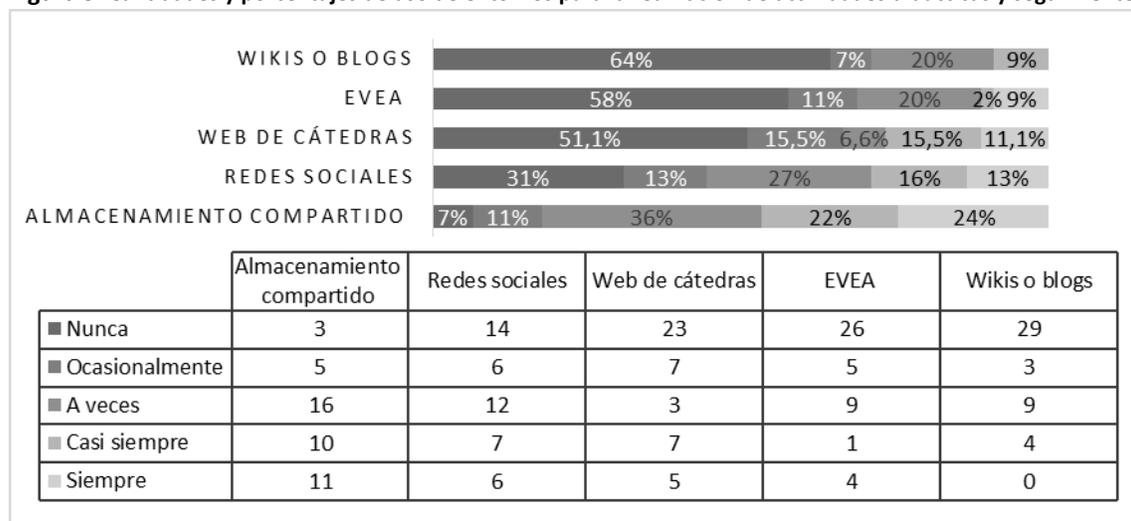
8.2.1 Entornos para la realización de actividades y seguimiento

El primer ítem del cuestionario aplicado permite reconocer con qué periodicidad los/as docentes deciden utilizar entornos virtuales de trabajo para la realización de actividades didácticas y seguimiento del proceso educativo.

De los resultados obtenidos (ver Figura 9), se desprende una menor cercanía de la población consultada hacia las Wikis o blogs y los EVEA. Solo entre un 9 y un 11% asocia a ellos una frecuencia alta de uso (siempre o casi siempre). Un 20% de los/as docentes referencian un valor intermedio o neutral, representado en esta escala con el ítem 'a veces'. El resto de la muestra, alrededor del 70% en ambos casos, nunca u ocasionalmente elige tales espacios para realizar tareas pedagógicas. Por su parte, las Web de cátedras tampoco son seleccionadas por la mayoría de los/as encuestados. Su uso es nulo o minoritario para un 67% de los/as educadores/as.

En cambio, los resultados obtenidos en torno al uso de redes sociales virtuales -RSV- y los espacios de almacenamiento compartido (Google Drive u otros) alcanzan mayores proporciones de frecuencias de uso elevadas. Un 29% de los educadores/as contaron que siempre o casi siempre usan RSV, un 27% lo realiza a veces, y el 44% solo lo hace ocasionalmente o nunca. Considerando las diferencias porcentuales, los espacios de almacenamiento compartido son referenciados como los más asiduos a las prácticas de los/as encuestados/as. Pues, un 46% de la muestra designa que acude a ellos con una periodicidad alta (casi siempre o siempre), el 36% lo realiza a veces y 18% restante asocia valores bajos de la escala de frecuencia presentada.

Figura 9: Cantidades y porcentajes de uso de entornos para la realización de actividades didácticas y seguimiento



Respecto de estas situaciones educativas, se verificó la existencia de correspondencias entre las respuestas de los/as docentes y las variables de entrada del cuestionario (edad, cargo y tipo de materias en la que se desempeñan). En este sentido, no se hallaron diferencias porcentuales que aporten datos de interés a los objetivos de investigación de esta tesis.

8.2.2 Herramientas de comunicación

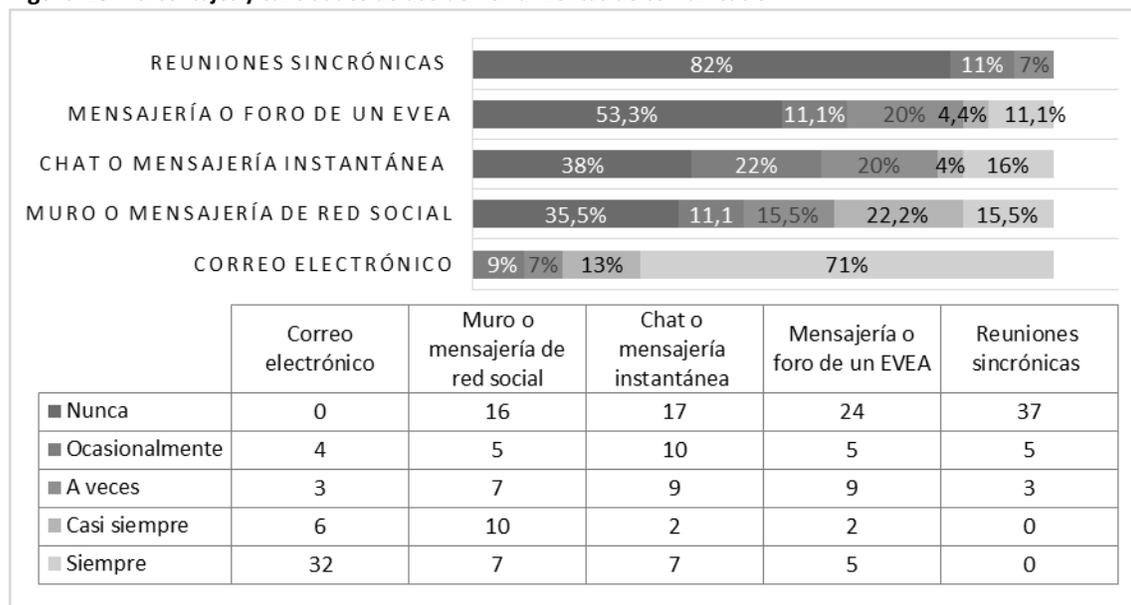
El segundo punto relevado en esta subdimensión refiere a las herramientas de comunicación. Según las respuestas recapituladas (ver Figura 10), la mayoría de los/as profesoras/as manifiesta un uso recurrente del email: el 71% lo hace siempre y el 13%, casi siempre.

En menor medida, pero también con índices que denotan periodicidad, aparecen los muros o mensajerías de redes sociales. El 38% de la muestra da cuenta de frecuencias elevadas de uso de estos espacios, el 16% lo hace en un valor medio y el 47%, con un nivel bajo o nulo.

Las preguntas sobre los chats o mensajerías instantáneas y la mensajería o los foros de los EVEA registran resultados con similitudes porcentuales. Por un lado, entre el 15 y el 20% de los/as docentes asocia estas herramientas con grados altos de utilización. Asimismo, un 20% considera que a veces se vuelca por estos entornos. Y, entre el 60 y el 64%, opta por las posiciones más bajas de la escala (nunca y ocasionalmente).

Por último, las reuniones sincrónicas vía *Skype*, *Hangout* u otros no obtienen ningún índice elevado de uso (siempre y casi siempre). En cambio, la mayoría designa que nunca o solo ocasionalmente usan estas aplicaciones (93%) y un 7% escoge el valor intermedio (a veces).

Figura 10: Porcentajes y cantidades de uso de herramientas de comunicación



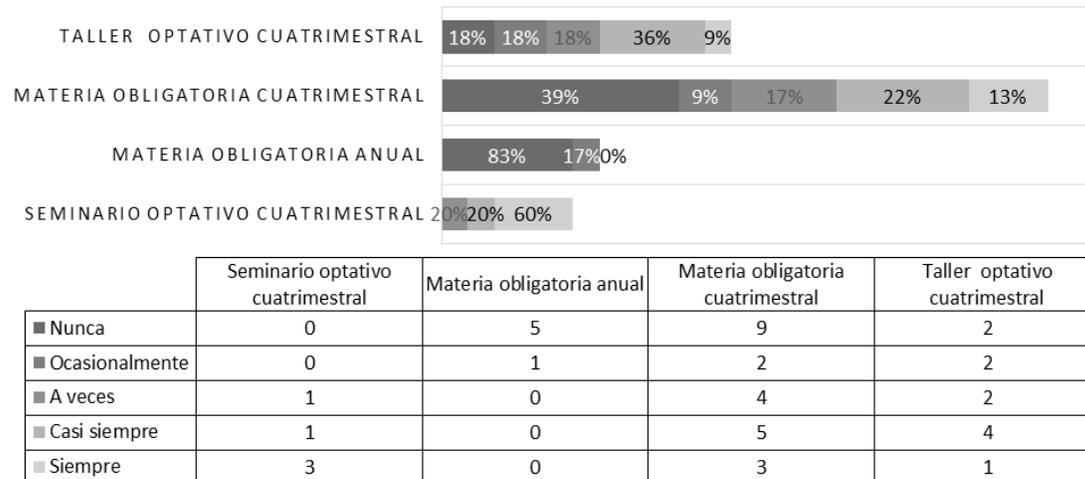
Al igual que en el ítem anterior, se efectuó una comparación de estas respuestas, en función de las variables de entrada del cuestionario. Los resultados obtenidos no vislumbran diferencias

porcentuales que llamen la atención en torno a la edad de los/as encuestados/as. En cambio, se observa una alteración de estas proporciones si se distingue el tipo de materia a la que pertenecen los/as encuestados/as.

De acuerdo a los cotejos efectuados, esta particularidad se puede advertir en torno a las respuestas del ítem muro o mensajería de red social. En ese caso, por ejemplo, ninguno de los/as profesores/as que se desempeñan en seminarios del ciclo superior presentan niveles bajos o nulos de uso de RSV. Por el contrario, el 60% de este grupo de docentes lo hace siempre, un 20% opta por el valor casi siempre y el porcentaje restante señala que a veces recurre a esta herramienta.

En contrapartida, quienes integran cátedras de cursada anual no optan por este medio para relacionarse con sus alumnos/as (todas las respuestas de este segmento de docentes se asocian a las opciones nunca [83%] y ocasionalmente [17%]). En el resto de las asignaturas, las frecuencias de uso de RSV se reparten entre las distintas partes de la escala (ver Figura 11).

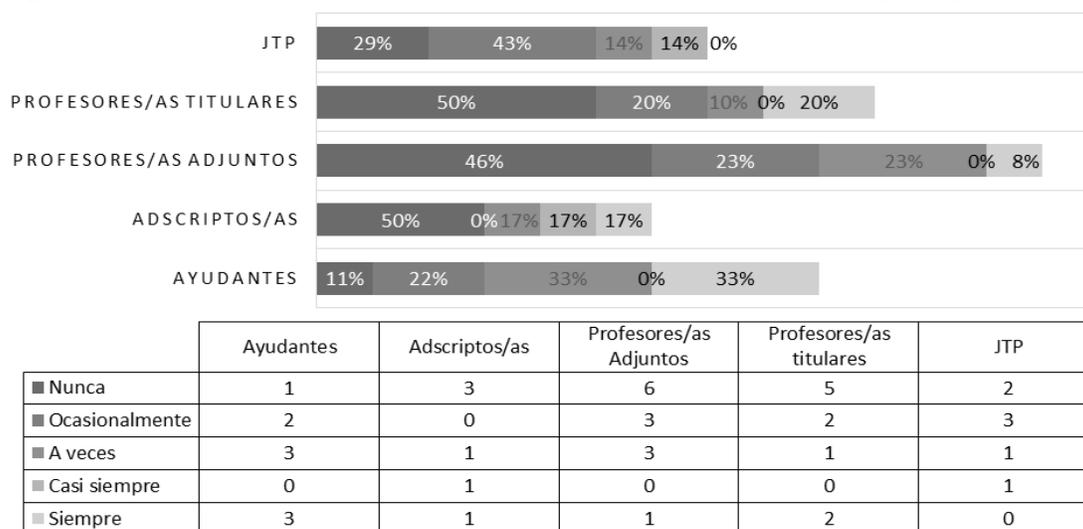
Figura 11: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de uso de RSV, según tipo de materia.



También pueden registrarse diferencias porcentuales si se realizan cotejos de las respuestas, según los cargos docentes que ocupan los/as encuestados/as. En especial, estas particularidades se observan en las indagaciones sobre la utilización de *WhatsApp* y afines.

Considerando los segmentos de profesores/as de igual cargo, se puede observar que eligen dicha herramienta -en mayor proporción- los/as ayudantes y los/as adscriptos/as; ambas posiciones de menor jerarquía (ver Figura 12). Estas lecturas son factibles al comparar las diferencias porcentuales de los/as cargos docentes que seleccionan la opción siempre o casi siempre. En este sentido, el 33% de los/as ayudantes optan por dichos niveles, mientras que hace lo propio el 34% de los/as adscriptos/as. Las cifras se distancian así de las alcanzadas por los/as JTP, adjuntos/as y titulares, que versan entre el 8 y el 20%.

Figura 12: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de uso de chats, según cargo docente.



8.2.3 Materiales educativos

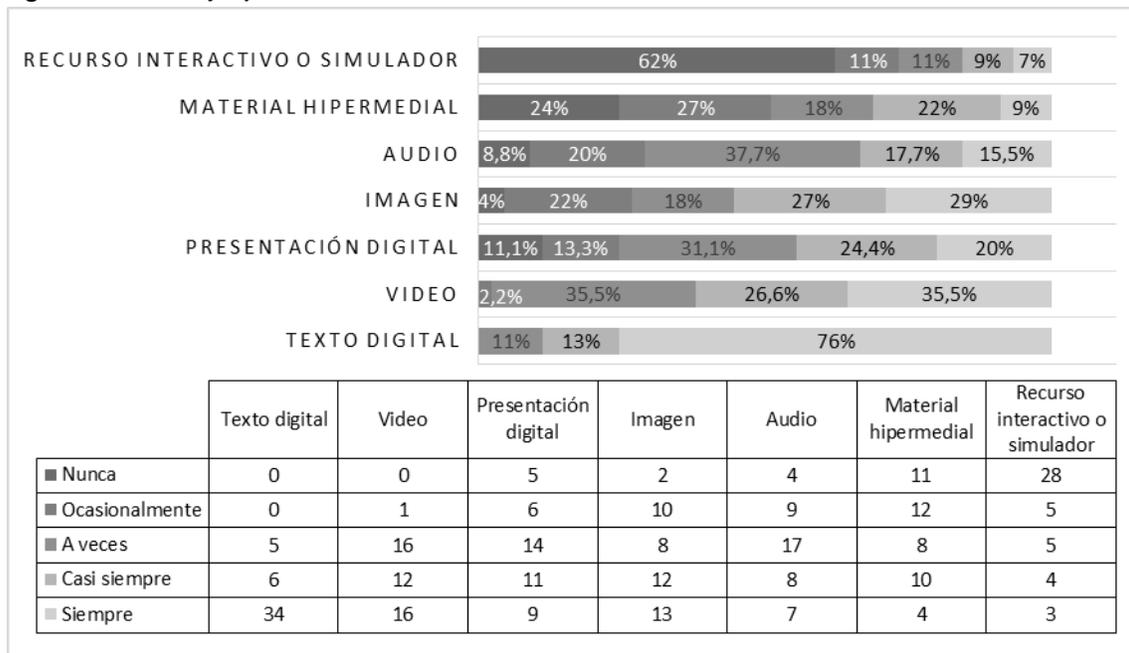
Por último, el cuestionario permite identificar la utilización de materiales educativos como propuesta de las cátedras, tercer componente de esta subdimensión. Sobre los resultados (ver Figura 13), se destaca que el uso de textos digitales no se relaciona con frecuencias bajas en ningún caso. El 89% de la muestra recurre a estos recursos siempre o casi siempre, mientras que el 11% lo realiza a veces.

Algo similar ocurre con los videos. Solo el 2% de los/as encuestados/as referenciaron este tipo de material educativo con niveles de utilización baja. El 36% lo asoció a niveles intermedios y más de la mitad del profesorado lo hizo en torno a los grados de mayor recurrencia (el 36% siempre y el 27% casi siempre).

A continuación, se pueden mencionar como prácticas relativamente asiduas aquellas que integran imágenes, audios y presentaciones digitales. Entre el 34 y el 56% de los/as profesores/as vincula estos materiales con frecuencias de uso elevadas, entre el 18 y el 36% hace lo propio con valores intermedios y entre el 24 y 29% nunca u ocasionalmente requiere de ellos para fines educativos.

Finalmente, en el caso de materiales hipermediales, recursos interactivos y simuladores, los porcentajes relativos a frecuencias altas de uso son más exiguos. En relación a los primeros, más de la mitad de la muestra les atribuye una periodicidad baja. En cuanto a los dos últimos, estos índices porcentuales sufren un gran aumento: un 62% de la población relevada indicó que nunca los utiliza y el 11%, solo lo hace ocasionalmente. Se trata entonces de los materiales menos cercanos a las prácticas educativas de los/as docentes del Profesorado en Comunicación Social.

Figura 13: Porcentajes y cantidades de uso de materiales educativos

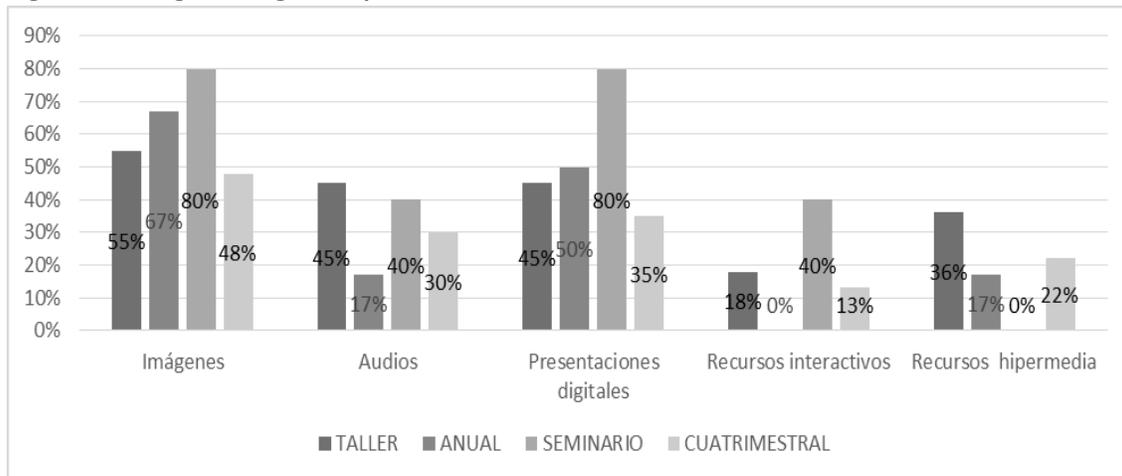


Como es posible observar en la Figura 13, los videos y textos digitales alcanzan un uso extendido. El cotejo de respuestas de estos ítems, de acuerdo a las variables de entrada del cuestionario aplicado, no deriva en diferencias porcentuales.

En cambio, en torno a los demás materiales relevados (imágenes, audios, presentaciones digitales, recursos interactivos e hipermedia) se podrían hacer algunas distinciones. En este sentido, la Figura 14 expone la comparación de los porcentajes de docentes, distinguidos por el tipo de asignatura donde se desempeñan, que les atribuyen (a dichos recursos) frecuencias de uso positivas (casi siempre y siempre). De este modo, se puede observar que el 80% de los/as educadores/as que dictan clases en seminarios del Profesorado, utilizan asiduamente imágenes y presentaciones digitales. Se distinguen del resto de los segmentos, por la brecha porcentual que establecen entre sí.

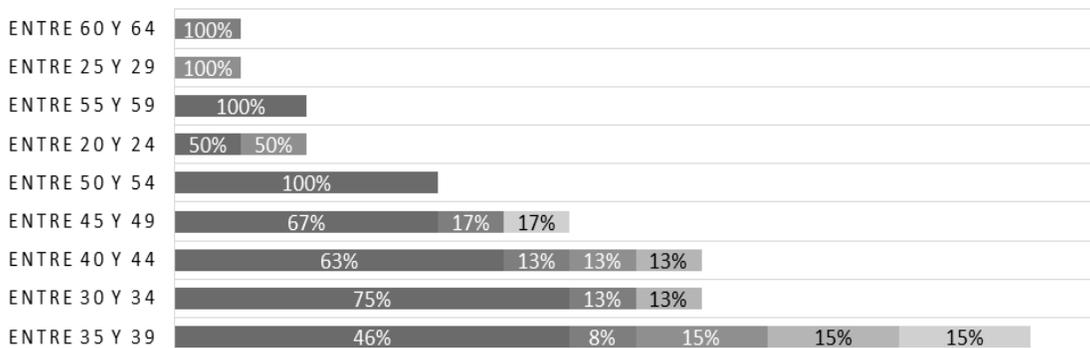
Por otra parte, es posible caracterizar a los/as docentes de las asignaturas cuatrimestrales como quienes reportan menos cercanía con imágenes y presentaciones digitales. Finalmente, se evidencia una mayor utilización de recursos hipermedia en el marco de los talleres, si se comparan las cantidades porcentuales del conjunto de las asignaturas.

Figura 14: Porcentajes de respuestas que seleccionan frecuencias de uso positivas de materiales digitales, distinguidas según el tipo de materia.



En relación a los materiales que registran menor recurrencia de uso entre el cuerpo docente, surgen algunas brechas porcentuales según la edad que poseen los/as profesores/as. De acuerdo a una comparación previa efectuada, estas diferencias son mayores en el caso de los recursos interactivos o simuladores (ver Figura 15). En este sentido, quienes tienen entre 35 y 39 años -que además es el grupo más numeroso de la muestra- aportan mayor cantidad de respuestas positivas a este ítem (30%). Los porcentajes disminuyen en los rangos que lo preceden, siendo los/as profesores/as de mayor edad, quienes directamente no se vinculan con este tipo de materiales.

Figura 15: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de uso de recursos interactivos, agrupadas según rango etario.



	Entre 35 y 39	Entre 30 y 34	Entre 40 y 44	Entre 45 y 49	Entre 50 y 54	Entre 20 y 24	Entre 55 y 59	Entre 25 y 29	Entre 60 y 64
■ Nunca	6	6	5	4	4	1	2	0	0
■ Ocasionalmente	1	1	1	1	0	0	0	0	1
■ A veces	2	0	1	0	0	1	0	1	0
■ Casi siempre	2	1	1	0	0	0	0	0	0
■ Siempre	2	0	0	1	0	0	0	0	0

8.3 Estrategias didácticas de los/as docentes que integran TIC. **Presentación de la subdimensión**

Si la instancia anterior recopila información en torno a la utilización de las tecnologías digitales, la subdimensión estrategias didácticas de los/as docentes que integran el uso de las TIC permite problematizar su función didáctica en la enseñanza, en donde se ponen en juego prácticas, dinámicas y roles que los/as profesionales asumen. En las siguientes subsecciones, se presentan los datos obtenidos en cada componente relevado en el marco de esta fase.

8.3.1 Actividades que realizan los/as docentes utilizando TIC

Los resultados de la encuesta aplicada en el Profesorado en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) permiten analizar las actividades que realizan los/as docentes utilizando TIC, como parte de su ejercicio como educadores/as de nivel superior.

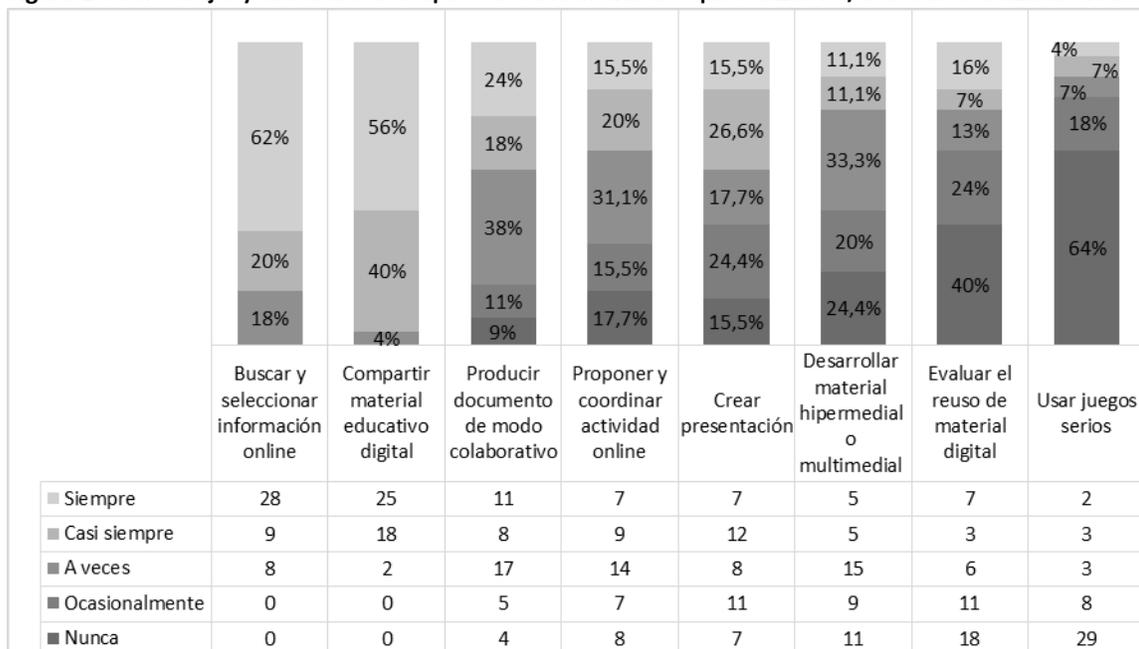
Las respuestas (ver Figura 16) denotan que buscar y seleccionar información y compartir materiales digitales son las tareas que desarrollan con mayor frecuencia. Ningún/a docente referenció un nivel bajo o nulo en torno a estas prácticas. Por el contrario, el 96% reconoce que siempre o casi siempre comparte materiales digitales, mientras que el 82% también otorga los valores más altos a las búsquedas online.

Los demás ítems, en cambio, obtienen respuestas que se reparten entre todos los valores de la escala. Producir documentos en forma colaborativa, proponer y coordinar actividades virtuales y crear presentaciones se asocian con porcentajes similares de valores positivos de la escala (42%, 36% y 43%, respectivamente). No obstante, la escritura colaborativa es referenciada con una menor cantidad de valores negativos (9% nunca y 11% ocasionalmente).

Por su parte, entre el 22 y el 23% de la población consultada siempre o casi siempre desarrolla materiales hipermedia y evalúa la reutilización de recursos. Aun así, este último obtiene una mayor cantidad de respuestas asociadas a valores negativos.

Finalmente, usar juegos serios es la práctica menos frecuente entre los/as encuestados/as. El 82% del total de la muestra nunca o solo ocasionalmente realiza esta actividad. El 18% lo hace a veces, y el 11%, siempre o casi siempre.

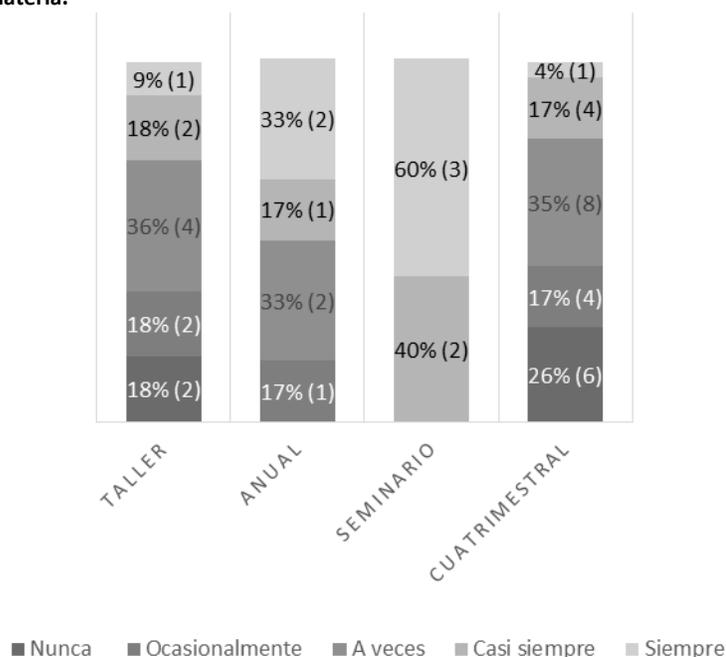
Figura 16: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre actividades que realizan los/as docentes utilizando TIC.



Respecto de estas situaciones educativas, no se hallan diferencias porcentuales en las respuestas por cuestiones de edad o cargo docente. No obstante, al igual que en la subdimensión anterior, se pueden detallar particularidades de acuerdo al tipo de materias al que pertenecen los/as encuestados/as, cuya brecha se vuelve más marcada en el ítem proponer y coordinar actividades online.

Tal como se visualiza en la Figura 17, los/as docentes que integran asignaturas cuatrimestrales suman una mayor cantidad porcentual del valor nulo en el desarrollo de esa actividad, en comparación con las otras segmentaciones. Por su parte, la totalidad de docentes que dictan clases en seminarios aseveran que siempre o casi siempre se desenvuelven en este tipo de prácticas, situación que no se replica en las otras agrupaciones por tipo de materia.

Figura 17: Porcentajes y cantidades de respuestas del ítem proponer y coordinar actividades online, según materia.

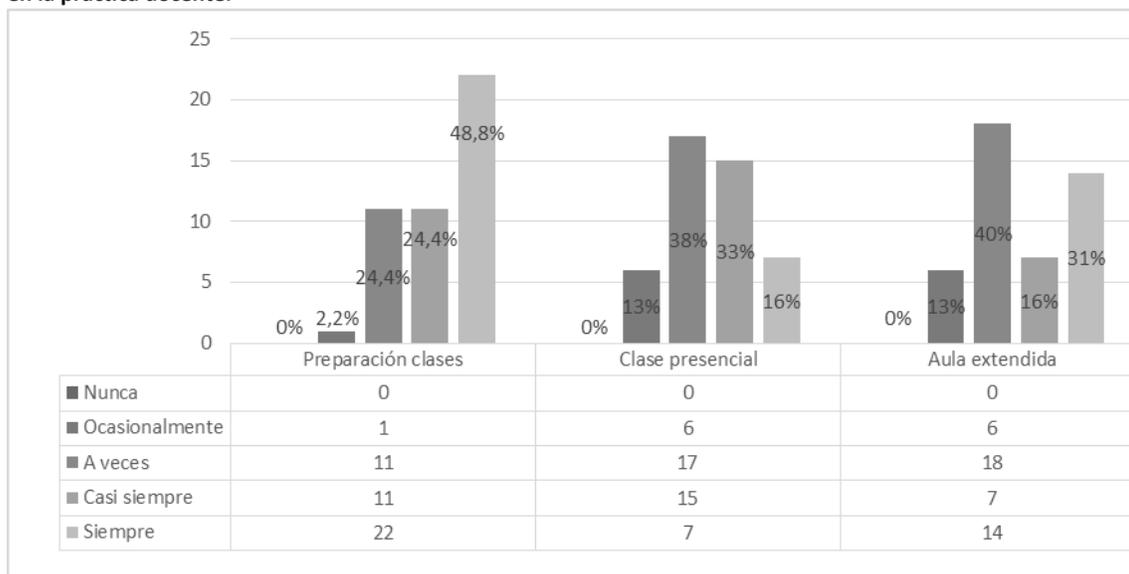


8.3.2 Momentos de utilización de TIC en la práctica docente

Seguidamente, en el cuestionario se indagan los momentos en que los/as profesores/as utilizan las TIC en la práctica docente. Tal como se expone en la Figura 18, ningún integrante de la muestra optó por la opción nunca en las instancias delimitadas (preparación de clases, clase presencial y aula extendida), mientras que también es minoritaria la selección del valor ocasionalmente.

Teniendo en cuenta la cantidad de respuestas de frecuencia alta (siempre y casi siempre), se puede interpretar una extendida presencia de las tecnologías digitales en las distintas etapas establecidas. Pero, cabe distinguir que mientras que el 49% de los/as docentes asegura que siempre se vale de recursos digitales para planificar sus clases, el indicador baja en los otros dos momentos establecidos (en la clase presencial alcanza el 16% y, en el aula extendida, el 31%), registrándose una mayor selección de la opción a veces (valor neutral).

Figura 18: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre momentos en que los/as profesores/as utilizan las TIC en la práctica docente.

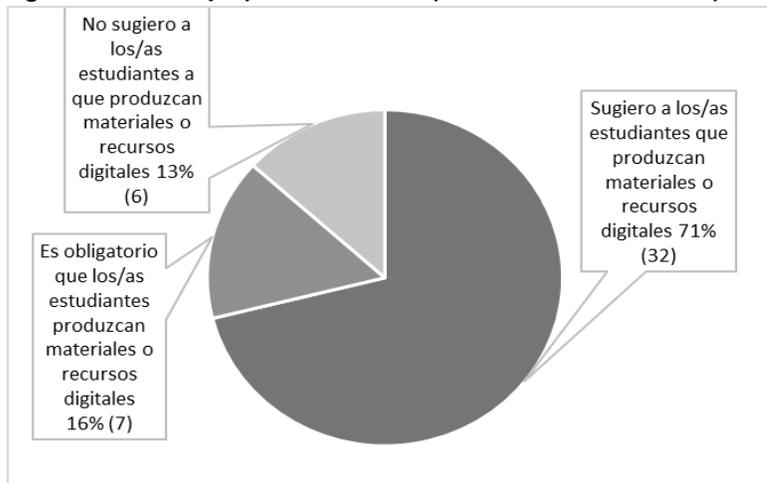


Los comportamientos mostrados en este punto de la encuesta no conllevan alteraciones en relación a las variables de entrada del cuestionario. Solo puede observarse una distinción en función de los cargos docentes. Ésta se presenta en el caso de los/as profesores/as adjuntos/as, quienes en su totalidad afirman que usan TIC en las clases presenciales. Esto no sucede con los otros segmentos de cargos docentes.

8.3.3 Instrucciones y modalidades de trabajo de los/as estudiantes en torno a la elaboración de recursos digitales

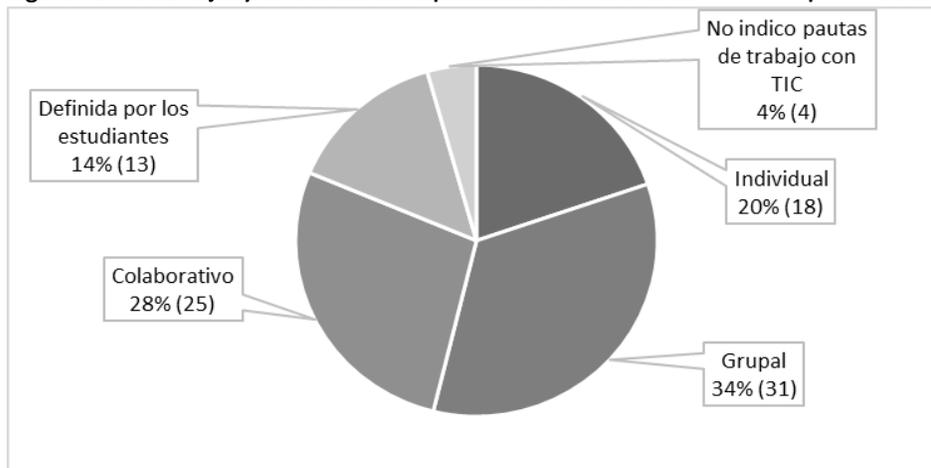
Para poder ahondar en los modos en que los/as docentes gestionan la inclusión digital, se añaden preguntas que recaban información acerca de las características del trabajo que realizan los/as estudiantes en el marco de las cursadas de la carrera. De la sistematización de estas respuestas, se evidencia que la mayoría sugiere a sus alumnos/as la elaboración de recursos digitales (71%), mientras que un 16% le otorga un carácter obligatorio a estas actividades. Un porcentaje menor (13%) no realiza este tipo de propuestas. En la Figura 19, se grafica esta distribución porcentual y se añade además la cantidad de casos que representan.

Figura 19: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre instrucciones para la producción de recursos digitales.



Bajo la misma motivación, se exploran las modalidades que los/as estudiantes atribuyen al trabajo con tecnologías digitales, encontrándose que la mayoría lo hace en dinámicas grupales (34%) e, incluso, colaborativas (28%). En menores proporciones, figuran otras alternativas: individual (20%), la definen los/as estudiantes (14%) y no indico pautas (4%). En la Figura 20, se grafica esta distribución porcentual y se añade además la cantidad de casos que representan.

Figura 20: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre modalidades indicadas para el trabajo con TIC



En ambos casos, se cotejaron las respuestas de acuerdo a las variables de entrada del cuestionario pero no se hallaron diferencias porcentuales amplias.

8.4 Subdimensión percepciones y actitudes docentes hacia las TIC. Resultados

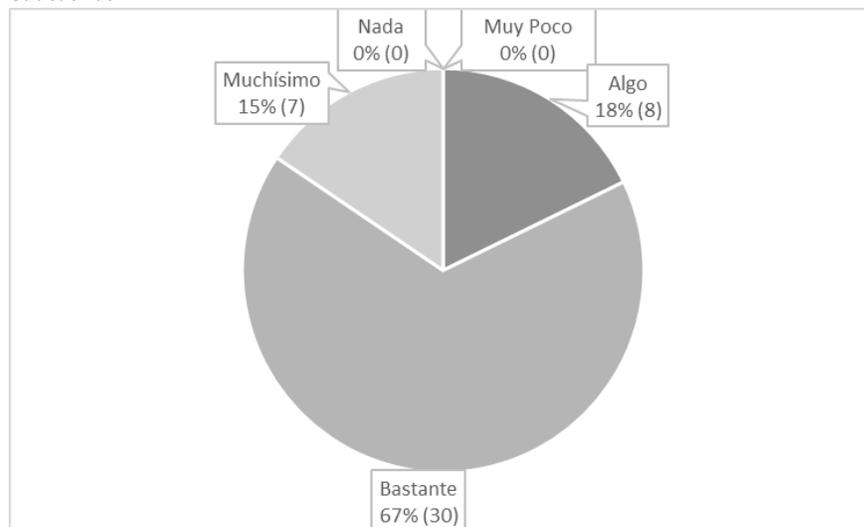
La última subdimensión de análisis busca conocer el grado de aceptación hacia la inclusión de tecnologías digitales en el nivel universitario e identificar cuáles son los factores más relevantes

en la formación de tales disposiciones subjetivas. En las siguientes subsecciones, se presentan los datos obtenidos en cada componente relevado en el marco de esta fase.

8.4.1 Valoraciones sobre las TIC en las experiencias educativas

El cuestionario explora las valoraciones relativas a las repercusiones del uso de las TIC en las experiencias educativas vividas por los/as profesores/as en la carrera. Al respecto, se encuentra que la mayoría de los/as encuestados/as creen que el trabajo mediado de forma digital ha enriquecido sus clases (ver Figura 21), por lo cual seleccionan las valoraciones más altas de la escala (muchísimo y bastante). Solo un 18% de las respuestas se vuelcan por un valor intermedio (algo) y las opciones más bajas (nada y muy poco) no son elegidas en ningún caso.

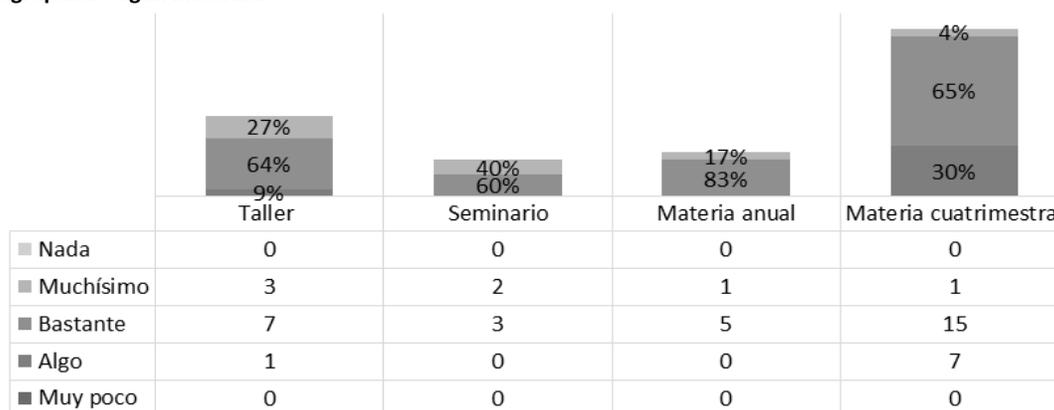
Figura 21: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre valoraciones acerca de las TIC en las experiencias educativas



En relación a esta pregunta, la edad de los/as educadores/as no deriva en agrupaciones diferenciales. En cambio, pueden hacerse algunas lecturas en torno a las otras dos variables de entrada de este cuestionario.

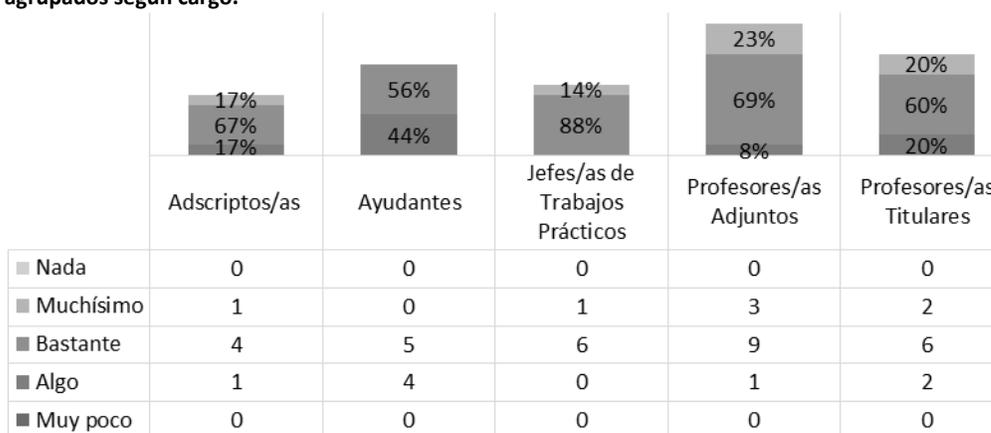
Por un lado, son las materias obligatorias cuatrimestrales las que más aportan -en cantidad total y de forma proporcional- a la categoría algo, que es el grado inferior seleccionado por el profesorado para valorar la incidencia de las TIC en las situaciones educativas (ver Figura 22).

Figura 22: Porcentajes y cantidades de respuestas de los/as docentes sobre si las TIC han beneficiado sus clases, agrupadas según materias.



Por otra parte, se registra otra particularidad, pero en función a un grupo docente: los/as ayudantes. De modo unánime, éstos no optan por la categoría muchísimo, máxima escala para expresar la aceptación de las tecnologías digitales (ver Figura 23), y son los que registran más respuestas en la opción 'Algo', en comparación con los distintos escalafones profesionales presentes en la muestra. Por su parte, surgen más opiniones favorables (bastante y muchísimo) en el caso de los profesores/as adjuntos/as.

Figura 23: Porcentajes y cantidades de respuestas de los/as docentes sobre si las TIC han beneficiado sus clases, agrupados según cargo.

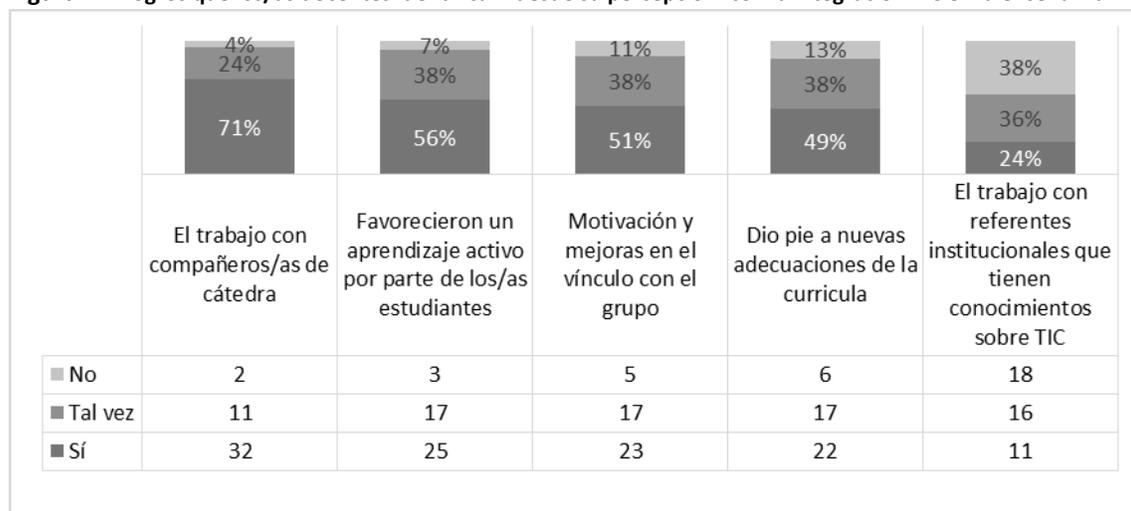


8.4.2 Logros relacionados con la integración de TIC en la enseñanza

A modo de ahondar en los componentes de esta subdimensión, otro punto del cuestionario busca reconocer logros que los/as docentes identifican a partir de la integración de TIC en la enseñanza (ver Figura 24). Al respecto, el 71% de los/as educadores/as universitarios/as define que el trabajo con compañeros/as de cátedra es el aspecto más positivo que ha conseguido. También alrededor de la mitad de los/as encuestados/as percibe favorablemente la incidencia digital para la motivación y mejora del vínculo con el alumnado, la realización de adecuaciones

de los currículos y la promoción de un aprendizaje activo por parte de los/as estudiantes. En tanto, solo un 24% sostiene que ha forjado un trabajo con referentes institucionales que tienen conocimientos sobre tecnología informática aplicada en educación.

Figura 24: Logros que los/as docentes identifican -desde su percepción- con la integración TIC en la enseñanza.



Al indagar sobre posibles recurrencias en las respuestas en función de las variables de entrada definidas en el cuestionario, se advierten algunas relaciones. Mientras que la selección de las opciones positiva y negativa no conllevan diferenciaciones porcentuales amplias en comparación con los resultados que arroja la muestra total, se pueden advertir peculiaridades, a mencionar, en torno a la opción 'Tal vez' (valor neutro). Por un lado, son los/as ayudantes quienes a lo largo de este punto seleccionan mayormente esta opción en los distintos tópicos en cuestión. Por ejemplo, al interrogar si las TIC favorecieron al aprendizaje activo de los/as estudiantes, 6 de 9 miembros de este colectivo se vuelcan por dicha selección (según su percepción), lo que representa el 35% de la cantidad total de respuestas 'Tal vez' (17) elegidas en dicho ítem.

Este porcentaje supera al aportado por los demás grupos de cargos docentes, incluso, de aquellos que poseen más cantidad de integrantes. Pues, los/as adscriptos/as solo se pueden vincular al 6% de las respuestas indefinidas, lo hacen un 12% los/as JTP y un 24%, respectivamente, los/as Profesores/as Titulares y Adjuntos/as.

Un comportamiento similar se expresa en 'Dio pie a nuevas adecuaciones a los currículos', donde 7 ayudantes eligen el valor neutro, representando el 41% del total de respuestas 'Tal vez' (17) elegidas en función de dicho ítem. Un 35% de estas respuestas la realizan los/as Adjuntos/as, un 18% los/as JTP y un 6% los/as Titulares. Ningún/a adscripto/a selecciona esta opción en este ítem.

De modo análogo, se puede mencionar -en el caso de la pregunta acerca de la motivación y mejoras en el vínculo con el grupo- que son las materias cuatrimestrales las que más contribuyen a la opción 'Tal vez'. Se trata de 13 respuestas de un total de 17; representando así al 76% de las posiciones indefinidas. En los talleres este porcentaje se reduce al 12%, en las materias anuales y en los seminarios al 6%, respetivamente.

8.4.3 Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en la carrera

A modo de complemento de esta instancia, se recolectó información sobre las dificultades percibidas para la integración de prácticas de cultura digital en el Profesorado. La ausencia de equipamiento y otras condiciones institucionales se indican como el principal obstáculo (representativa de un 67% de la muestra). Las demás opciones alcanzan muchas menos respuestas positivas (ver Figura 25). Pues, encontrar / adecuar herramientas tecnológicas disponibles a las materias se representa como una dificultad para un 27% de los/as encuestados/as, mientras que un 24%, cree que tal vez pueda serlo. En tercer orden, aparece la cuestión de los ritmos laborales: según percibe casi un cuarto de la población consultada, el trabajo con TIC demanda un tiempo que no siempre se dispone, en tanto que el 42% indica que tal vez esto sea un problema en cuestión.

Factores como la generación de estrategias de enseñanza, la apatía y la falta acceso digital por parte de los/as estudiantes obtienen índices mucho menores, por lo que pueden descartarse como aspectos que se conciben como barreras de la mediación digital y/o innovación de la enseñanza.

Figura 25: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre las dificultades percibidas.



Al igual que en los puntos anteriores se realizó una comparación de estas respuestas para reconocer posibles diferencias porcentuales según las variables de entrada establecidas. En relación a este proceso, puede destacarse un comportamiento singular de los/as titulares de cátedra, dado que no perciben obstáculos en las prácticas de enseñanza que tengan que ver con sus saberes prácticos y teóricos. Este patrón se repite en ejes como “Encontrar / adecuar las herramientas tecnológicas disponibles a mi materia, apatía / distracción por parte de los/as estudiantes, me cuesta generar estrategias adecuadas a una perspectiva crítica de la educación y me cuesta generar estrategias adecuadas al nivel universitario y la modalidad presencial”,

donde -a diferencia de otros grupos- de forma unánime o casi unánime no seleccionan la opción sí⁶³.

Además, devienen ciertas singularidades si se agrupan las respuestas según los rangos etarios de la muestra. Pues, cuando se indaga sobre si se percibe como una dificultad “encontrar / adecuar las herramientas tecnológicas disponibles a mi materia”, los segmentos que oscilan entre los 20-24, 25-29, 55-59 y 60-64 (que son los más extremos de los rangos posibles y, al mismo tiempo, cuentan con una menor cantidad de integrantes), asocian respuestas negativas o indefinidas. Por lo tanto, las contestaciones afirmativas no aparecen en los rangos extremos, sino en los intermedios.

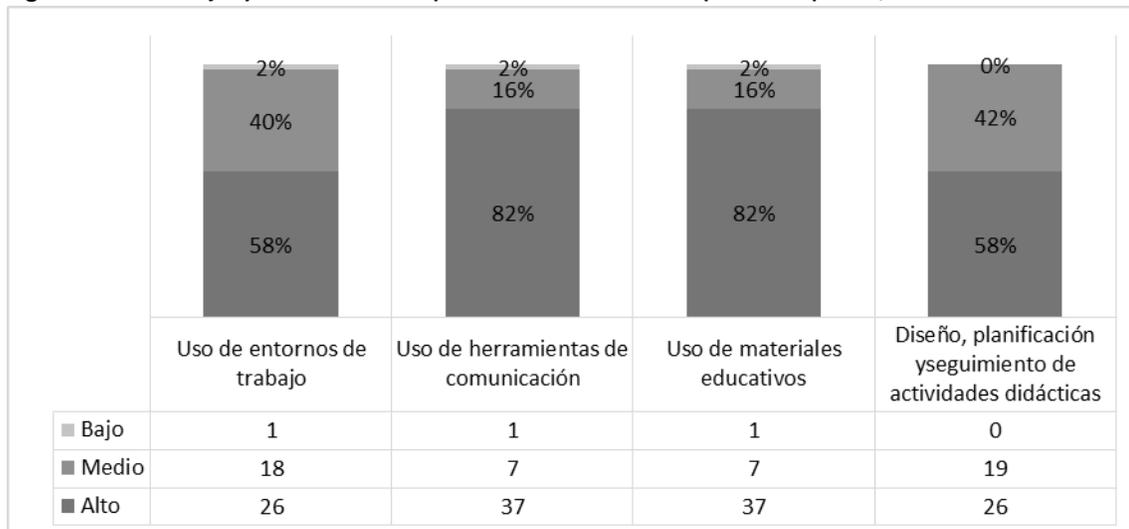
8.4.4 Saberes autopercibidos de los/as docentes

Por otra parte, son relevantes a esta dimensión de análisis, los datos que exponen saberes autopercibidos de los/as docentes (ver Figura 26). El 82% de los/as educadores/as considera que tiene un muy buen desempeño en tareas como el uso de herramientas de comunicación (Facebook, correo electrónico, Skype, WhatsApp, otros) y el uso de materiales educativos (texto digital, video, imagen, audio, presentación digital, recursos interactivos / simuladores, otros). Casi un 16% ubica sus habilidades en un gradiente intermedio y el 2% restante lo hace en un nivel bajo.

El uso de entornos de trabajo (*Aulas Web, Wikis, Google Drive, Web de cátedras y foros, otros*) y el diseño, planificación y seguimiento de actividades didácticas, son tareas que el 58% de los/as encuestados/as identifica que pueden apropiarlas y llevarlas a cabo significativamente. El resto de los actores consultados cree que puede desempeñarse en un nivel medio.

⁶³ El 100% de los/as titulares afirma que no les cuesta generar estrategias adecuadas a una perspectiva crítica. En tanto, en los ejes “Encontrar...” y “apatía / distracciones...” se registran 8 respuestas negativas y 2 indefinidas, respectivamente. Y en “me cuesta generar estrategias adecuadas al nivel universitario y la modalidad presencial”, se registran 8 respuestas negativas, 1 indefinida y 1 positiva.

Figura 26: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre saberes autopercibidos por los/as docentes.



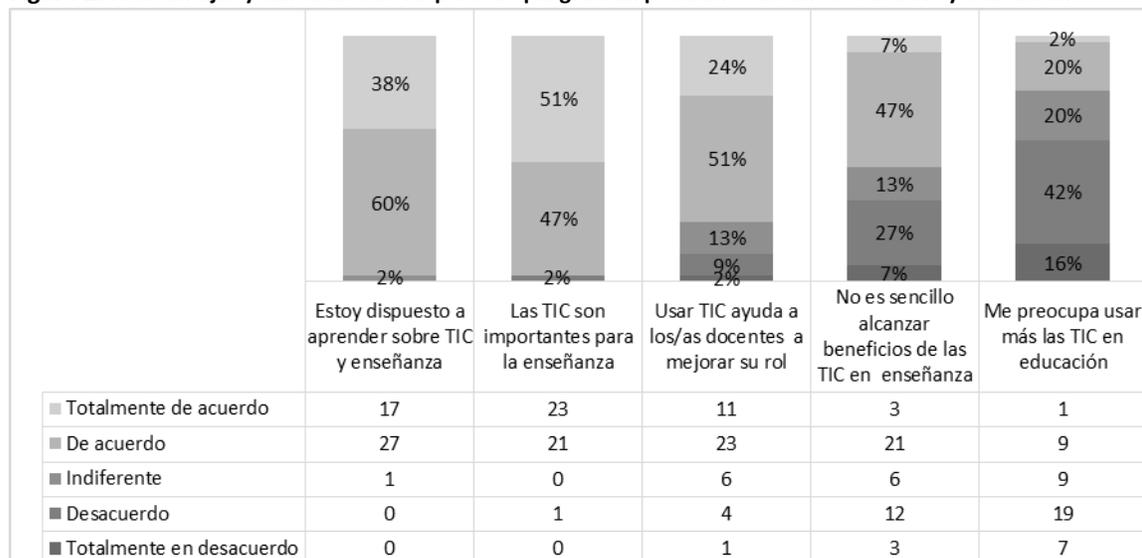
Sobre este eje, no se registran alteraciones en las respuestas obtenidas por cuestiones de edad, tipo de materia y/o cargo docente.

8.4.5 Posiciones sobre el lugar de las TIC en educación superior

Dentro del relevamiento de esta unidad analítica, se recaban opiniones sobre el lugar que los/as docentes le otorgan a las TIC en educación superior, independientemente a su práctica en la carrera del Profesorado en Comunicación Social. De la contabilización de estas respuestas (ver Figura 27), se desprende una predisposición generalizada para aprender sobre las posibilidades de las TIC en la enseñanza y un consenso casi completo en cuanto a la importancia que se le adscribe a las tecnologías digitales en los procesos de formación. También, se registra una confianza elevada en torno al enriquecimiento del rol docente que podría conllevar el uso TIC.

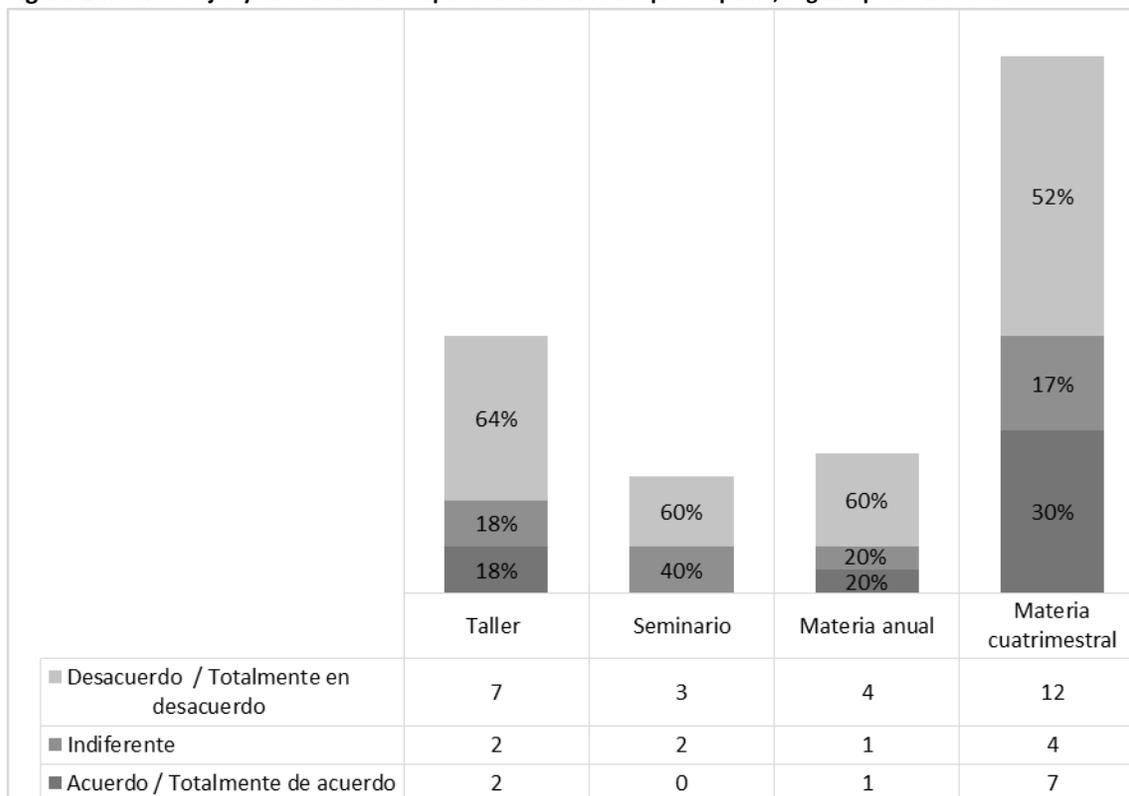
Estas percepciones favorables no parecen ser incididas por el hecho de que poco más de la mitad de los/as encuestados/as encuentre dificultoso “alcanzar los beneficios que se asocian entre TIC y enseñanza”. Y, además solo para un 22% de la muestra es una “preocupación” incorporar estas herramientas a sus prácticas docentes.

Figura 27: Porcentajes y cantidades de respuestas que grafican posiciones docentes sobre TIC y educación.



Para esta instancia, también fue realizada la comparación de las respuestas según los datos de entrada de la muestra. No se hallaron diferencias porcentuales amplias, con excepción de una particularidad que puede observarse en el ítem “me preocupa tener que usar más las TIC en educación”. A propósito de este punto, es preciso mencionar que la mayor cantidad de acuerdos provienen de docentes que se desempeñan en asignaturas de cursada cuatrimestral. La Figura 28 grafica este cotejo establecido, según los tipos de materia. Se agrupan las respuestas positivas y las negativas de la escala utilizada para facilitar su lectura.

Figura 28: Porcentajes y cantidades de respuestas del ítem “Me preocupa...”, según tipo de materia.



8.4.6 Predisposición a participar de iniciativas institucionales

Para finalizar, el cuestionario añade interrogantes acerca de la intención de los/as docentes de contribuir en el fortalecimiento de la integración de tecnologías digitales en el Profesorado.

En efecto, los/as educadores/as muestran predisposición para participar de iniciativas institucionales que promuevan las TIC en la enseñanza: el 69% contesta afirmativamente a este interrogante y 31% dice que tal vez lo haría. Ningún integrante de la muestra se vuelca por la opción No.

Sobre este punto no se hallaron diferencias porcentuales en relación a las variables de entrada del cuestionario que valgan la pena mencionarse. En cambio, es preciso desglosar los aportes que los/as docentes realizaron en el marco de una pregunta abierta, en la cual se les proponía que opinaran sobre cómo deberían ser las iniciativas institucionales para integrar las TIC en la enseñanza.

En este sentido, la capacitación, la optimización de las condiciones institucionales, la readaptación curricular y las estrategias de acompañamiento y trabajo conjunto son propuestas que los/as profesores/as creen necesarias llevar a cabo para promover estos procesos, según se pudo recoger en las respuestas. La sistematización de estos aportes (ver Tabla 32) permite ver la confluencia de diversas perspectivas que conceptualizan las

posibilidades educativas de las TIC y los aspectos divergentes que (de acuerdo a las percepciones de los/as docentes) condicionan su apropiación académica.

Tabla 32. Iniciativas institucionales para integrar las TIC en la enseñanza propuestas por docentes.

<p>Aportes para implementar acciones de capacitación docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación en torno a prácticas de uso concretas como: “dominio y posibilidades del trabajo en diferentes entornos”, “manejo de programas de edición y diseño”, “elaboración de materiales educativos digitales multimedia”, “nuevos formatos y recursos, edición de audio y video para materiales cortos”. • Formación en aspectos pedagógicos de la mediación digital: “mayor conocimiento acerca de estrategias bimodales”, “más allá de la capacitación técnica, se debería trabajar en el sentido pedagógico de la herramienta en el aula”, “diseño de estrategias de implementación, por niveles de apropiación”, “se necesita formar en mucho más de lo que imaginamos: cómo seleccionar información confiable, las cuestiones legales de uso de música, fotos, etc., cada vez hay más para enseñar y no menos”, “potenciar las estrategias docentes”.
<p>Aportes para implementar estrategias de acompañamiento y trabajo conjunto entre los diversos actores institucionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se representan como necesarias instancias colectivas como congresos, clases abiertas, jornadas, encuentros, foros docentes de intercapacitación. Las motivaciones son: “reflexionar acerca de la articulación entre las materias de la carrera, las producciones y las prácticas docentes”, “reflexión y producción entre ayudantes y JTP de las cátedras para identificar los mecanismos de inscripción y uso de las TIC en el trayecto formativo de los y las estudiantes en pos de construir acuerdos y ajustes a las dinámicas de enseñanzas en TIC y desde las TIC”, “problematización y análisis que permitan revisar y repensar nuestras formas habituales de enseñar de manera que posibiliten un uso genuino de las TIC”, “iniciativas de integración transversal de trabajos de producción y propuesta de implementación y recuperación institucionales”. • También se propone un “referente de apoyo que pueda orientar, ayudar en estos procesos, enlazando lo pedagógico y lo técnico”.
<p>Aportes para la integración curricular de las TIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un grupo de respuestas apuntan a reconfigurar los ámbitos de enseñanza: “desarrollo de estrategias para actividades presenciales”, “apoyatura de aulas virtuales para los espacios presenciales”, “trabajo con web de cátedra”, “integración de las <i>Netbooks</i> del programa Conectar Igualdad. Herramientas y software para trabajar en el aula”, “el desarrollo de algunas cursadas virtuales”, “herramientas digitales para la docencia”. • Se encuentran ideas divergentes sobre el uso de redes sociales virtuales: “Problematizar el adecuado uso de redes sociales en el vínculo con estudiantes en el marco de materias”, “la baja utilización de redes sociales como canales institucionales de comunicación y producción como decisión de cátedra”. • Aparece también la necesidad de revisar el posicionamiento sobre las TIC: “Pensar las TIC como tecnicidades: un eje transversal a toda la carrera. Y hacer foco en las transformaciones de las subjetividades y en los vínculos con el conocimiento que las tecnologías movilizan”, “Trabajar el uso de las tecnologías críticamente: qué entendemos por integrar las TIC al trabajo docente, cómo se hace ese trabajo; cómo cambia la relación entre enseñanza y aprendizaje con la mediación tecnológica; cómo aprenden las personas a través de la mediación tecnológica; relación entre el diseño/instancias áulicas; modelos o estrategias en educación superior vigentes a partir de la inclusión de NTICs”.
<p>Aportes para fortalecer las condiciones institucionales materiales para el uso de TIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son recurrentes relatos que refieren a experiencias dificultosas de integración digital, que atribuyen a una escasa disposición institucional de equipamiento. También indican que aportan recursos propios a las clases, pero aun así no siempre logran subsanar estas problemáticas. Por tanto, se propone en numerosas oportunidades: “garantizar conectividad, TV, cañón, PC”, “buena conexión a Internet para poder acompañar a los alumnos en ciertas prácticas cara a cara y no tener que hacerlo después de manera virtual”, “que la institución educativa sea la que brinde las herramientas e instrumentos necesarios, software

	<p>y hardware”, “contar con aulas que dispongan de artefactos y disposiciones tecnológicas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • También se precisa mejorar la administración de los recursos tecnológicos disponibles: “nos pasó en varias oportunidades que el recurso estaba reservado pero no había quien lo entregara, etc.”. “El uso del wifi debería ser abierto de manera directa, evitando problemas con los cambios de claves, el registro de las PC, etc.”.
--	---

8.5 Recapitulación

En relación a la primera subdimensión de análisis, acerca del uso de TIC como propuesta de las cátedras, es posible observar que los/as docentes del Profesorado en Comunicación Social (UNLP) se vinculan de modo recurrente con entornos no necesariamente preparados para las actividades de enseñanza y comunicación con estudiantes (como redes sociales virtuales, correo electrónico, espacios de almacenamiento colaborativos y *chats*), en desmedro de EVEA, *Wikis* y *Web* de Cátedra, que -por el contrario- son diseñados para orientar dichos procesos⁶⁴. Si bien los índices de uso son altos, se trata de espacios digitales con lógicas de uso que exceden la formación académica, por lo tanto se vuelve aún más necesario para el equipo pedagógico establecer criterios para potenciar la estrategia didáctica y superar usos instrumentales.

Por otra parte, se denota una presencia asidua de materiales digitales en las distintas propuestas de cátedra que permite inferir un esfuerzo de los/as docentes en términos de mediación pedagógica y aprovechamiento de las posibilidades de representación, construcción y circulación de conocimientos de forma digital e hipermedia. Ahondando en los diferentes tipos de recursos que se utilizan, se obtienen índices moderados y bajos para aquellos que requieren de una participación activa de los/as estudiantes, una de las dimensiones necesarias en la tarea de reconfigurar de los modos tradicionales de enseñanza. Paralelamente, el uso de TIC donde los/as docentes y estudiantes colaboran y/o interactúan entre sí se enfatiza en instancias asíncronas no presenciales, según puede leerse del cruce de los ítems relevados.

En cuanto a la segunda subdimensión de análisis, de la información recabada se desprende la convivencia de distintos modos en que los/as profesores/as vinculan las TIC a las estrategias didácticas que realizan con sus respectivos cursos y, en todos los casos, se denota una relación habitual, cercana, o -al menos- no ajena a sus prácticas. En este sentido, éstas se identifican en varios momentos de la práctica docente, siendo la instancia de preparación de clases donde mayormente se recurre al trabajo con TIC. Al respecto, indican -por ejemplo- que buscan información online, comparten materiales y desarrollan presentaciones digitales. Se observa también que la frecuencia de desarrollo de tareas con TIC disminuye frente a actividades que requieren de mayor preparación de los/as profesores/as, como es el caso del uso de juegos serios.

⁶⁴ Estas características no determinan necesariamente una solución pedagógica a la hibridación de la enseñanza.

Complementariamente, se registra que se sugiere a los/as alumnos/as la creación de materiales digitales, a veces, inclusive, de modo obligatorio. Así pues, conviven distintas dinámicas de trabajo con el predominio de instancias grupales.

En lo que respecta a la tercera subdimensión de análisis, los/as docentes coinciden en la importancia de integrar TIC en la educación superior y, en relación a sus experiencias en el Profesorado en Comunicación Social, le atribuyen a éstas la posibilidad de haber enriquecido procesos de formación. En este sentido, perciben un aprendizaje más activo de los/as cursantes e incidencias positivas en las adecuaciones curriculares y los trabajos conjuntos de los equipos de cátedras.

Asimismo, los saberes autopercebidos en torno a las prácticas de uso digital educativo también escalan niveles altos e intermedios. Aunque, puede advertirse una merma de estos desempeños autopercebidos en torno a tareas como el manejo de EVEA y la planificación y desarrollo de actividades didácticas con TIC.

Además, de acuerdo a sus experiencias situadas, emiten juicios reprobatorios sobre las condiciones institucionales: el trabajo con referentes de la IES en la materia no alcanza índices relevantes y, especialmente, se valora de modo negativo el equipamiento disponible, siendo la principal dificultad que registran a la hora de integrar TIC a sus propuestas de cátedra. Se encuentran al respecto relatos con experiencias que han desalentado las prácticas con herramientas digitales y se entiende como una necesidad institucional el fortalecimiento de este aspecto.

En este marco de posibilidades, es factible estimar la coexistencia de experiencias pedagógicas heterogéneas en torno a la hibridación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los/as profesores/as coinciden en que es preciso capacitarse en torno a la inclusión digital en procesos educativos y muestran una amplia predisposición a sumarse a iniciativas para profesionalizar experiencias individuales y fragmentadas. Para la revisión de este problema, apuntan ideas como la implementación de acciones de capacitación, estrategias de trabajo colectivo y rearticulaciones curriculares.

Por consiguiente, se vuelve significativo contraponer tales propuestas con los comportamientos divergentes que -en algunos puntos del cuestionario- muestran los actores consultados/as.

Por un lado, esta diferenciación se pone de manifiesto al observar las respuestas agrupadas según el tipo de asignatura en las cuales se desempeñan los/as encuestados/as. En este sentido, los/as docentes de las materias obligatorias cuatrimestrales de la carrera dan pautas de ciertas distancias en cuanto a la integración de TIC en la formación de formadores. Puesto que son quienes en menor medida registran la utilización de materiales educativos en variados formatos digitales y el desarrollo de algunas actividades mediadas, mientras que aportan buena parte de las valoraciones inferiores sobre la incidencia de las TIC en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Además, como se ha mostrado a lo largo de este capítulo, es posible destacar resultados que tienen cierta dependencia del cargo en el que se desempeñan los/as profesores/as. Al respecto, de modo recurrente, los/as ayudantes se relacionan con menores índices de aceptación a las TIC. Así se puede inducir de acuerdo a respuestas brindadas en la tercera subdimensión, en la cual se indagan percepciones sobre las tecnologías digitales.

En contrapartida, los/as cargos de mayor jerarquía pueden relacionarse con valoraciones y prácticas más favorables. Por ejemplo, todos/as los/as profesores/as adjuntos usan TIC en las clases presenciales y en modalidad de aula extendida, mientras que los/as titulares no perciben que sus propios saberes prácticos y teóricos sean condicionantes negativos para desarrollar prácticas de enseñanza medidas por tecnología digital.

Para terminar, es preponderante volver a mencionar que en algunos puntos del cuestionario se hallan porcentajes desiguales según la edad los/as encuestados/as. En la exploración respecto de los materiales educativos digitales que utilizan las cátedras, puede observarse que los/as profesionales de entre 35 y 39 años proporcionan mayor cantidad de respuestas favorables al uso frecuente de recursos interactivos o simuladores, mientras que los/as profesores/as de mayor edad directamente no se vinculan con este tipo de formatos. Por otra parte, los segmentos que oscilan entre los 30 y los 54 reconocen -más que los rangos inferiores y superiores de la muestra- la dificultad de encontrar o adecuar las herramientas tecnológicas disponibles a sus respectivas asignaturas.

Independientemente de estas vinculaciones encontradas, es oportuno resaltar que la pertenencia a determinadas franjas etarias no remite en este estudio diferenciaciones amplias de opiniones, actitudes, frecuencias de uso y/o saberes autopercebidos determinados.

CAPÍTULO 9: Integración de tecnologías digitales en las prácticas educativas de estudiantes

Resumen

El Capítulo aborda la última etapa del estudio de caso emprendido, en la cual se analiza la dimensión integración de tecnologías digitales en las prácticas educativas de los/as estudiantes del Profesorado en Comunicación Social de la UNLP.

Para empezar, se exponen características generales de un total de 90 alumnos/as de la carrera que respondieron un cuestionario sobre prácticas, conocimientos y opiniones relativas a la temática. Sobre el conjunto de información relevada, se presentan los resultados y relaciones halladas en función a las variables de entrada de la encuesta.

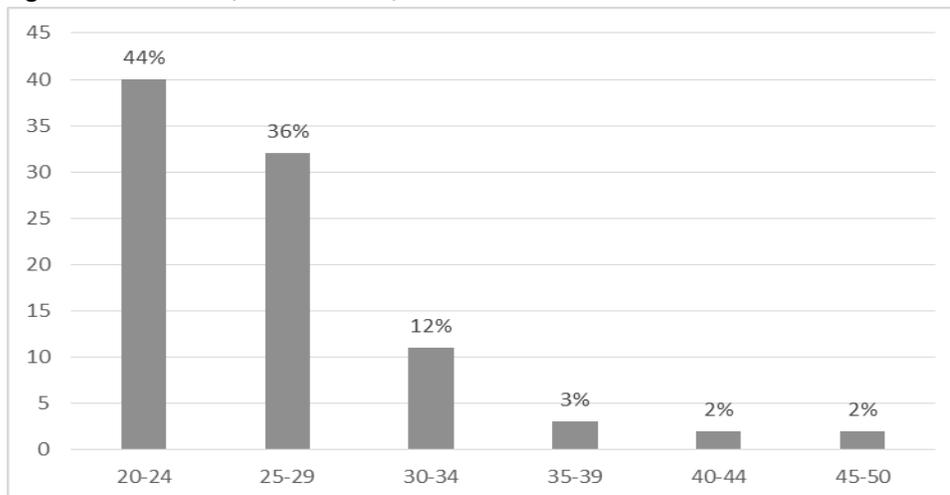
9.1 Características de la muestra de estudiantes

Además del nivel institucional y el referente a la población de docentes, el modelo de análisis de procesos de integración de tecnologías digitales en las IES -presentado en el Capítulo 5- orienta un relevamiento con base en indagaciones hacia el alumnado.

Siguiendo las disposiciones brindadas para esta etapa del estudio, sobre una muestra de estudiantes del Profesorado en Comunicación Social de la UNLP, se realizan acciones investigativas en torno a las siguientes subdimensiones que componen esta fase, a saber: las TIC en el marco de las cursadas de la carrera, las prácticas de uso de TIC para el aprendizaje y las percepciones y actitudes de los/as estudiantes hacia las TIC. Para indagar sobre estos ejes, se implementó un cuestionario (cuyas respuestas pueden observarse en el Anexo G).

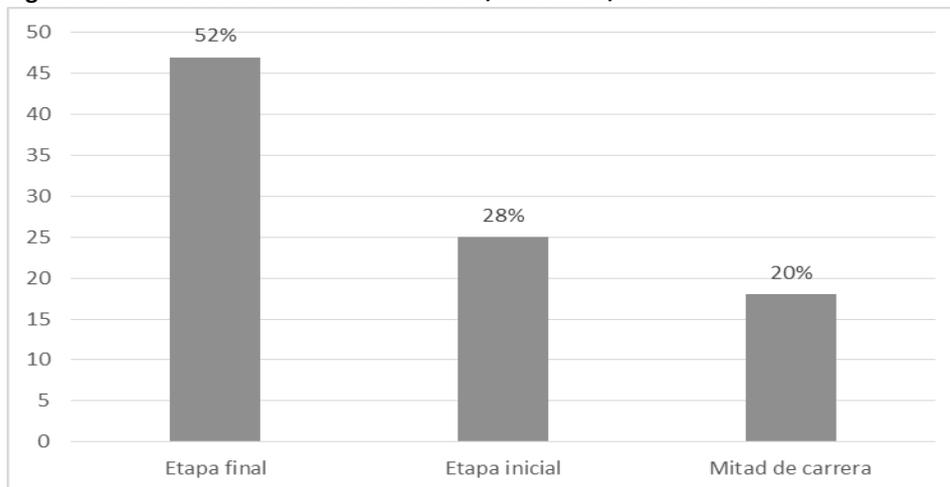
De este modo, se conformó una muestra de 90 alumnos/as, lo que representa el 20% del total de regulares de la carrera. La edad de los/as encuestados/as oscila entre los 20 y los 47 años. De la segmentación según el rango etario (ver Figura 29), se observa que un 44% tiene entre 20 y 24 años. Se trata de un total de 40 jóvenes y es el grupo más numeroso de la muestra. Lo siguen quienes poseen entre 25 y 29 años: son 32 estudiantes que entran en este rango, un 36% del total. En tanto, 11 encuestados/as tienen entre 35 y años (12%). Las franjas menos cuantiosas son las que abarcan los 35 y 39 años (3%), 40 y 44 años (2%) y 45 y 50 años (2%).

Figura 29: Edad de los/as encuestados/as.



Además, la población consultada registra distintos estados de avance respecto de lo que se reconoce al interior de la FPyCS como el Profesorado, es decir, las asignaturas del tramo superior (ver Figura 30). El grupo más numeroso de la muestra es el que asiste -o solo debe rendir- las últimas materias de la carrera, como máximo tres. Este segmento está constituido por 47 estudiantes y representa al 52% del total. Por su parte, 25 estudiantes (28%) han aprobado o llevan como regulares de una a cuatro asignaturas, es decir, están iniciando la orientación. Por último, son 18 los/as alumnos/as que se reconocen a mitad del recorrido de la formación (20%), con cinco a ocho asignaturas en curso o aprobadas.

Figura 30: Estado de avance en la carrera de los/as alumnos/as de la muestra



9.2 TIC en el marco de la carrera. Presentación de la subdimensión

En primer lugar, se exploran los tipos de recursos y espacios digitales con los que se vinculan los/as estudiantes en el marco de las cursadas de la carrera, utilizando para ello los mismos

criterios de sistematización acuñados anteriormente para analizar los datos sobre la población de docentes. En las siguientes subsecciones, se presentan los resultados obtenidos en cada componente relevado en el marco de esta fase.

9.2.1 Herramientas de comunicación

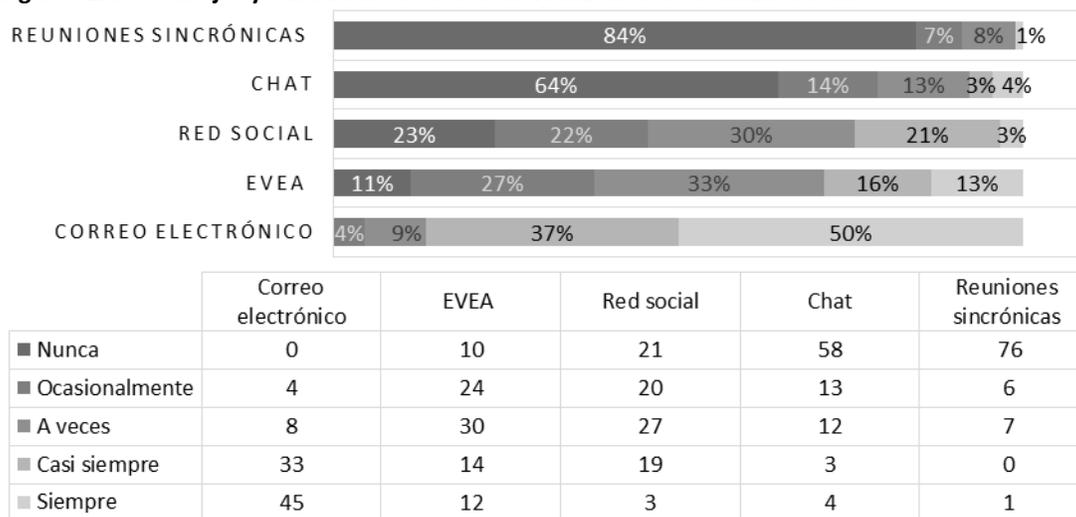
Uno de los puntos de la encuesta cuestiona a los/as estudiantes acerca de la utilización de herramientas para la comunicación con los/as docentes del Profesorado. Según las respuestas obtenidas de valores positivos (siempre y casi siempre), la mayoría de los/as futuros/as educadores/as responden que lo hacen vía correo electrónico (87%).

Tal como grafica la Figura 31, los porcentajes de uso de las otras herramientas relevadas en este ítem -mensajería o foro de un EVEA, muro o mensajería de alguna RSV, chat o mensajería instantánea y reuniones sincrónicas- disminuyen considerablemente.

En este sentido, un 13% del estudiantado consultado afirma que siempre adopta los EVEA como herramientas de comunicación, y un 16% lo hace casi siempre. Este punto obtiene mayores respuestas asociadas al valor intermedio (30%) y un 38% se vuelca por las opciones negativas (nunca u ocasionalmente).

En tercer lugar, casi un cuarto de la muestra registra niveles elevados de frecuencias de uso de RSV. En el caso de los chat o mensajerías instantáneas, éstas reducen al 7%. En tanto un 64% sostiene que nunca recurre a tales herramientas y un 14% lo hace solo ocasionalmente. Finalmente, las reuniones sincrónicas tienen mínima incidencia en las prácticas comunicativas de los/as encuestados/as.

Figura 31: Porcentajes y cantidades de uso de herramientas de comunicación.



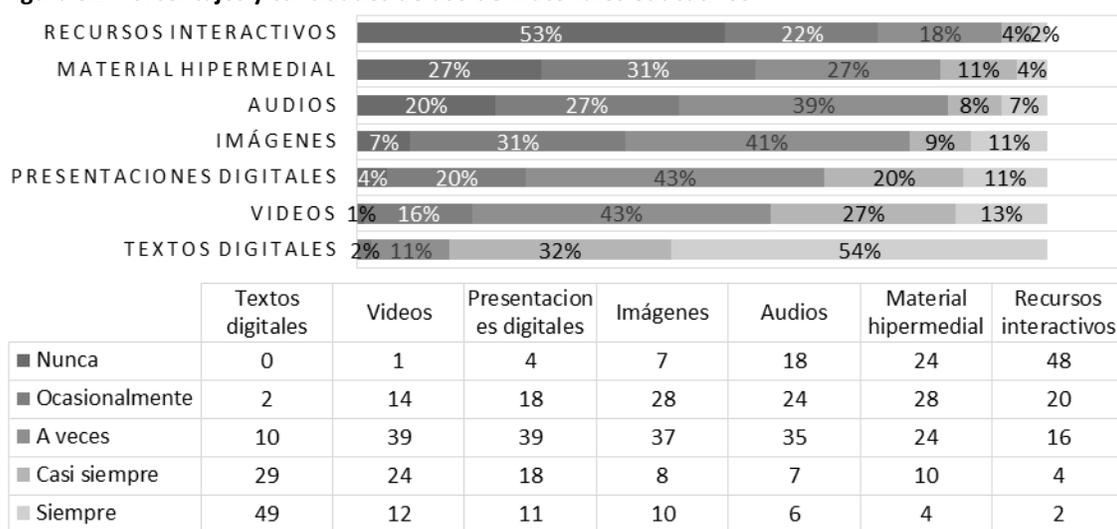
Además de recapitular los resultados de cada ítem, se realizaron cotejos para verificar la existencia de diferencias porcentuales en función de las variables de entrada del cuestionario aplicado, correspondientes a la edad y el grado de avance en la carrera. En este sentido, no se hallan datos a destacar en este grupo de respuestas.

9.2.2 Materiales digitales

Seguidamente, el cuestionario permite identificar los materiales educativos que abordan los/as alumnos/as en el marco de las cátedras del ciclo superior de la carrera (ver Figura 32).

La mayoría de la población relevada reconoce el uso continuo de textos digitales: el 32% lo hace casi siempre y el 54%, siempre. Los videos son el segundo material con mayor porcentaje de frecuencias altas de uso, sin embargo, la cantidad decrece considerablemente en relación al ítem anterior: el 27% los utiliza casi siempre, y el 13%, siempre. La mayor parte de la muestra (43%) selecciona la opción intermedia, manifestando así que a veces recurre a dichos materiales. Las valoraciones negativas obtienen índices menores. En tercer lugar, aparecen las presentaciones digitales, que alcanzan porcentajes similares a los descriptos anteriormente. Por su parte, las imágenes, los audios y los materiales hipermediales, son asociados entre un 15 y 20% con los niveles de utilización más elevados de la escala. Y, finalmente, los simuladores y recursos interactivos son los menos recurrentes.

Figura 32: Porcentajes y cantidades de uso de materiales educativos.



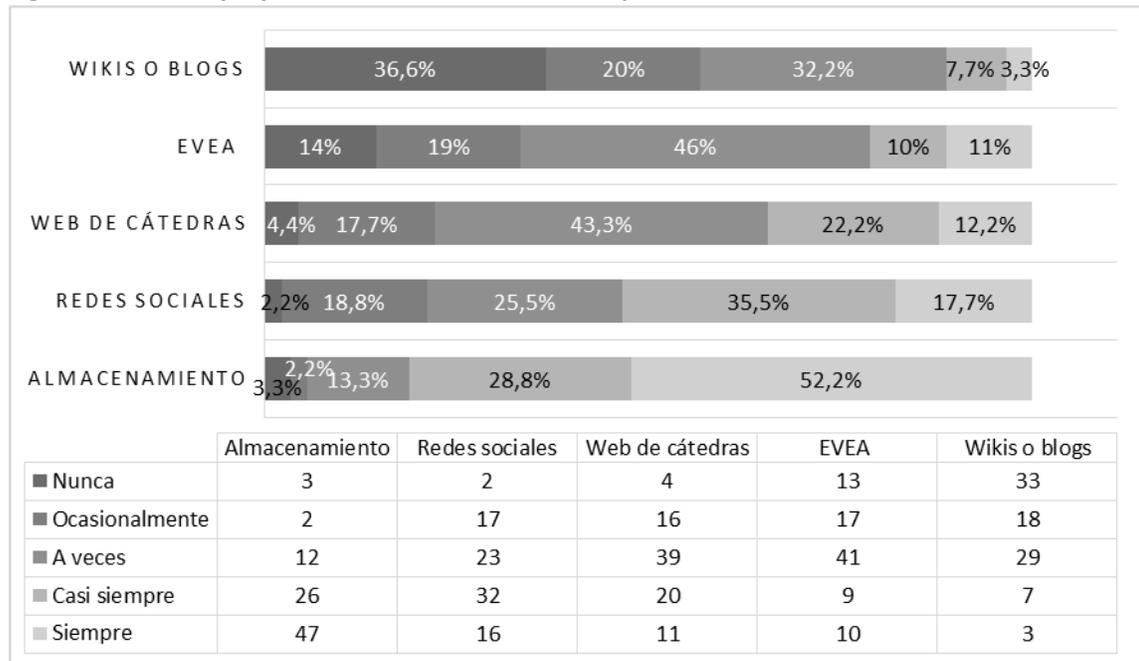
Al igual que en la instancia anterior, la comparación de respuestas según la edad o el avance en la carrera de los/as estudiantes, no da como resultados diferencias porcentuales que valgan la pena mencionar en esta sistematización.

9.2.3 Entornos para la realización de actividades

También se obtienen datos que permiten una aproximación a las frecuencias y tipos de plataformas de trabajo consideradas para la realización de actividades de aprendizaje (ver Figura 33). En este marco, los espacios de almacenamiento compartido (Google Drive u otros) son referenciados como los más asiduos a las prácticas de los/as encuestados/as. Pues, el 29% los utiliza casi siempre y el 52% lo hace siempre. Solo un 5% de la muestra asocia a estos espacios los valores más bajos de la escala y el 13% se vuelca por la opción neutra (a veces).

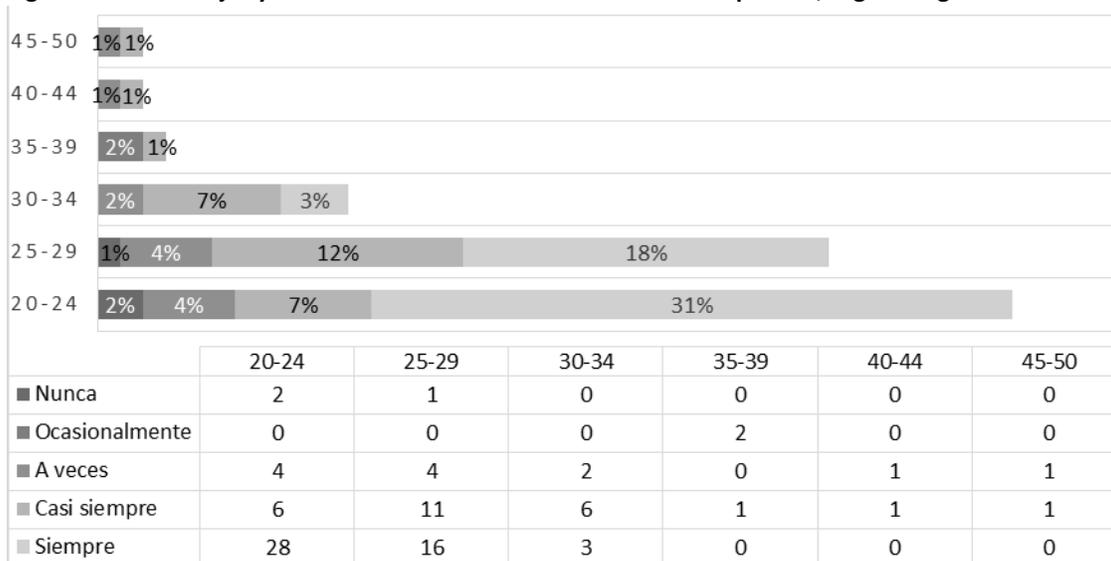
Las RSV son los segundos espacios seleccionados con mayor recurrencia entre los/as encuestados/as. En este caso, más de la mitad de la muestra asocia a estas redes frecuencias altas de uso. Por su parte, las Web de Cátedra y los EVEA tienen como factor común la presencia de una considerable adhesión al valor intermedio de la escala, mucho mayor al registrado en los otros ítems. Estas respuestas precisan que entre el 46 y 43% de los/as estudiantes a veces las utilizan para la resolución de tareas educativas. En el caso de las Web de Cátedras, un 34% lo hace siempre o casi siempre y un 22% no lo hace nunca o solo ocasionalmente. Con respecto a las EVEA, los porcentajes de uso frecuente son menores: se reducen al 21%. Y, consecuentemente, aumentan las respuestas que seleccionan niveles bajos o nulos (33%). Por último, el 10% de los/as estudiantes realizan tareas -de forma periódica- mediante las Wikis o blogs. Se trata del entorno menos utilizado por los/as estudiantes.

Figura 33: Porcentajes y cantidades de uso de entornos para la realización de actividades didácticas.



Los resultados obtenidos respecto de la adopción de modalidades híbridas para el desarrollo de actividades didácticas no vislumbran cambios en función de las variables de entrada. No obstante, cabe destacar una particularidad hallada en torno al uso de espacios de almacenamiento compartido (Google Drive u otros), que es el más asiduo entre la población consultada. La Figura 34 muestra las respuestas que obtiene dicho ítem, pero distinguiendo el rango etario de los/as estudiantes. Allí puede verse, por ejemplo, que dentro del 6% de estudiantes que contestaron que nunca u ocasionalmente realizan tareas en este tipo de plataformas, no se hallan integrantes de los rangos etarios superiores (entre 40-44 y 45-49), sino que pertenecen a los segmentos más jóvenes.

Figura 34: Porcentajes y cantidades del ítem almacenamiento compartido, según rango etario.



9.3 TIC en el aprendizaje. Presentación de la subdimensión

Las preguntas del cuestionario que se corresponden con esta subdimensión posibilitan reconocer en qué medida las tecnologías digitales aportan a las prácticas de estudio de los/as profesores/as en formación. En las siguientes subsecciones, se presentan los datos obtenidos en cada componente relevado en el marco de esta fase.

9.3.1 Actividades con TIC de los/as estudiantes

En primer lugar, en etapa del cuestionario se interroga con qué frecuencia los/as estudiantes realizan actividades con TIC en el marco de la carrera. A partir de la escala antes mencionada, los resultados (ver Figura 35) denotan que la principal tarea que realizan los/as alumnos/as es buscar y seleccionar información online: el 81% de los casos lo hace siempre y el 16%, casi siempre. Esta práctica está seguida por la tarea de comunicarse con otros/as compañeros/as y docentes, que implica frecuencias asiduas para un 89% de la muestra.

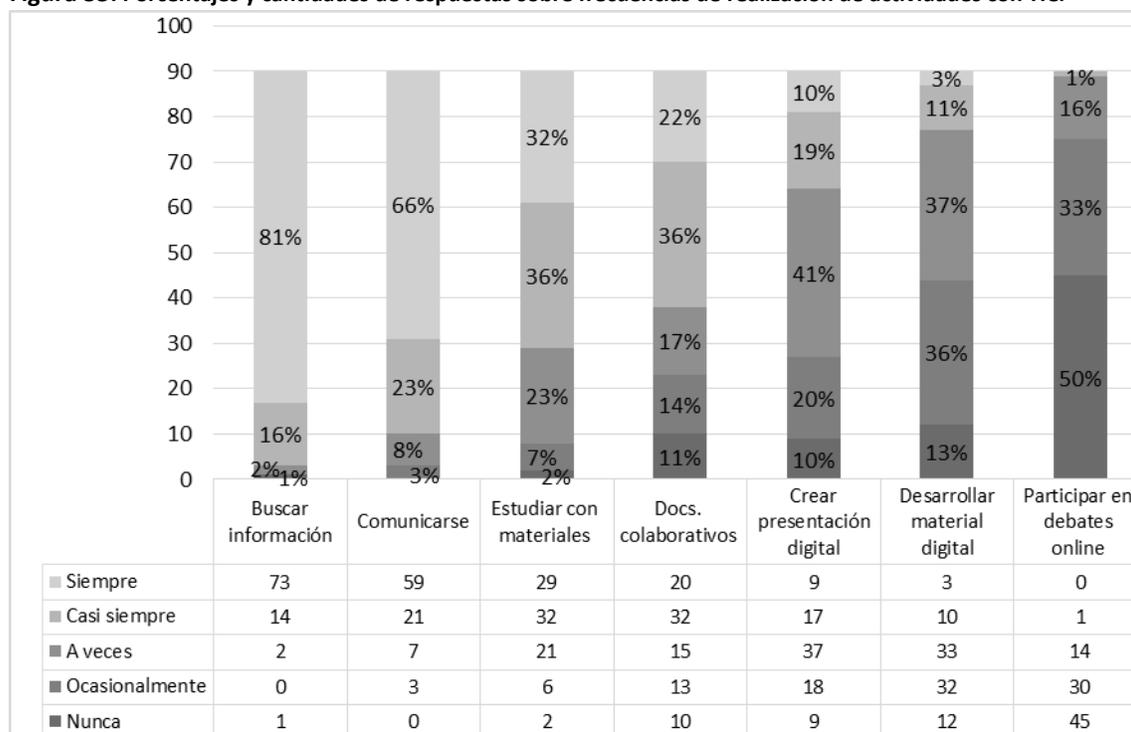
Seguidamente, un 68% de los/as encuestados/as casi siempre o siempre estudian con materiales educativos digitales, mientras que este porcentaje se reduce al 58% en el caso de la producción colaborativa de documentos.

Asimismo, casi un 30% del alumnado reconoce que periódicamente se dedica a la creación de presentaciones digitales, mientras que alrededor de un 40% lo hace a veces. De este modo, el 30% restante asocia esta tarea con opciones bajas de la escala.

Por su parte, la población consultada que desarrolla materiales educativos digitales y/o recursos multimediales sobre contenidos de aprendizaje de forma asidua disminuye en relación a las anteriores cantidades porcentuales. Solo un 3% lo hace siempre y un 11%, casi siempre.

Para terminar, la participación en debates online sobre contenidos de aprendizaje es la práctica seleccionada como la de menor recurrencia: no se selecciona en ningún caso la opción siempre, y solo 1% de la muestra manifiesta que casi siempre realiza tareas semejantes. El resto lo hace a veces (16%), ocasionalmente (33%) y nunca (50%).

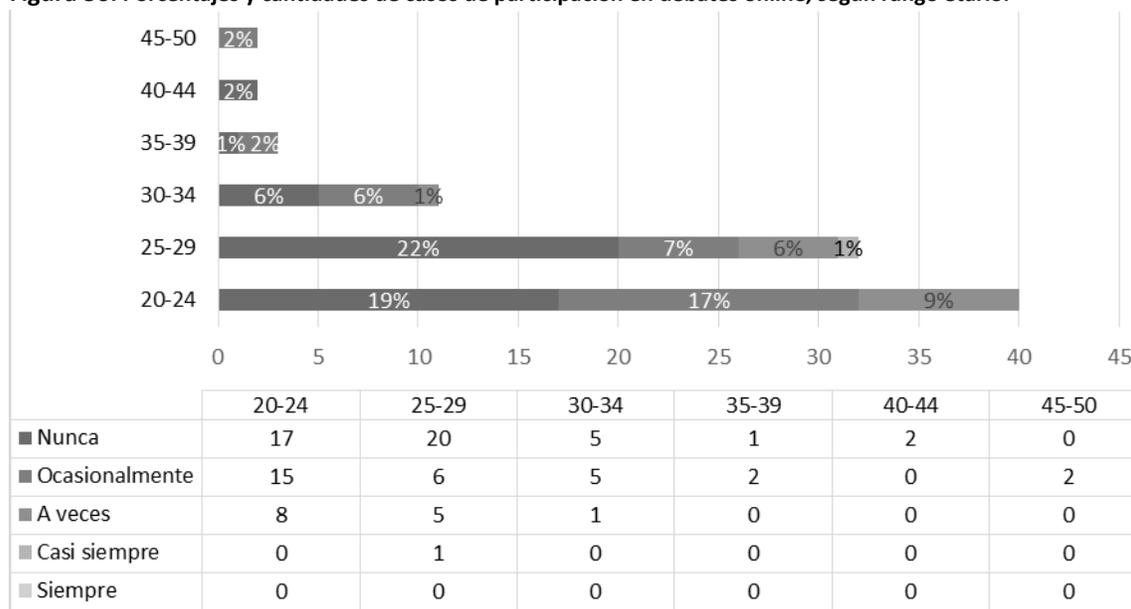
Figura 35: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre frecuencias de realización de actividades con TIC.



A partir de estos resultados, se realizó un cruce con las variables de entrada del cuestionario. Así pues, se halló una particularidad que puede mencionarse en relación a la edad de los/as encuestados/as.

En la Figura 36, se exponen las respuestas que se obtuvieron en relación al punto “participación en debates online sobre contenidos de aprendizaje”, segmentadas de acuerdo a los rangos etarios de los/as alumnos/as. A través de este esquema, es posible observar que dentro del pequeño porcentaje de personas que a veces o casi siempre realiza esta tarea, solo se incluye la población más joven de la muestra, mientras que los rangos de 30-34, 40-44 y 45-49 no seleccionan en ningún caso dichas opciones.

Figura 36: Porcentajes y cantidades de casos de participación en debates online, según rango etario.



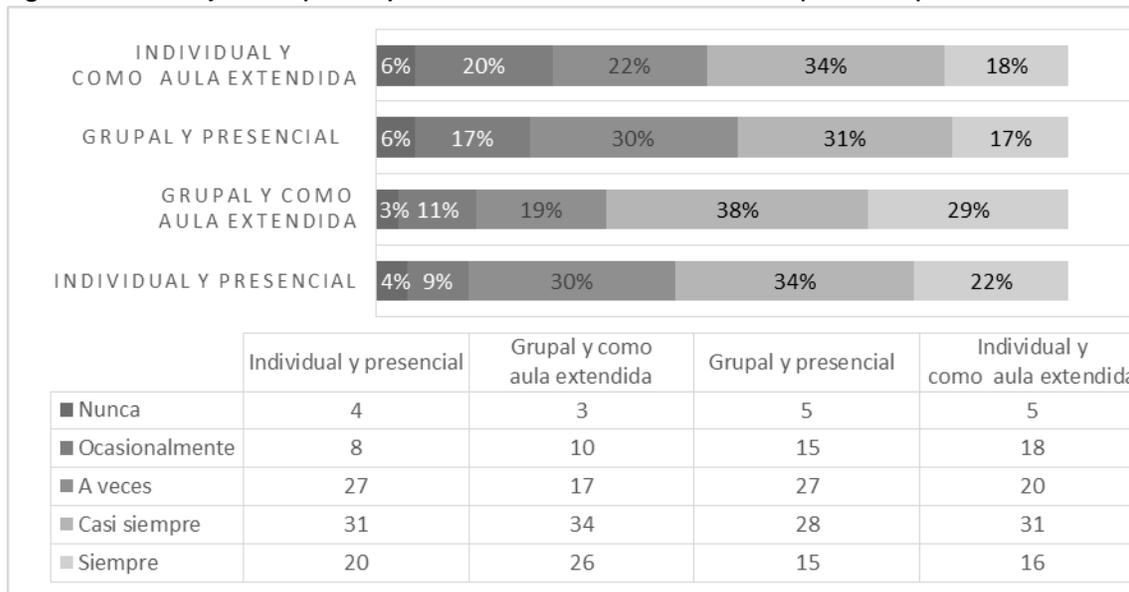
9.3.2 Modo de empleo de las TIC en procesos educativos

Como parte de esta subdimensión, se indaga el modo en que los/as estudiantes emplean las TIC como mediadoras y/o facilitadoras de procesos educativos. Estas modalidades integran las combinaciones posibles de dinámicas grupales o individuales y momentos presenciales o de aula extendida (ver Figura 37). Todos los ítems relevados obtienen cantidades minoritarias de frecuencias de uso bajas o nulas (entre el 13 y el 26%).

En este marco, se otorga el mayor porcentaje de usos frecuentes de tecnologías digitales para la realización de dinámicas grupales, como complemento y extensión de las clases presenciales. El 29% de los/as alumnos/as reconoce que siempre adopta esa modalidad, el 38% lo hace casi siempre y el 19%, a veces.

En segunda instancia, es posible reconocer el uso frecuente de TIC de forma individual, en los encuentros presenciales de cursada de la carrera. Se obtienen al respecto un 56% de respuestas asociadas a los valores más altos de la escala y un 30%, al nivel intermedio. Seguidamente, se da cuenta de la presencia de éstas en prácticas individuales de aprendizaje en instancias de aula extendida y, en cuarto lugar, en tareas áulicas clases que integran trabajos grupales.

Figura 37: Porcentajes de respuestas y cantidades de casos sobre modos de empleo TIC en procesos educativos.



Al explorar si existen diferencias porcentuales en las respuestas de acuerdo a la edad de los/as encuestados/as o el grado de avance que llevan en la carrera, no se halla ningún dato peculiar.

9.3.3 Motivaciones de los/as alumnos/as

La última consigna de esta sección indaga acerca de las motivaciones que tienen los/as alumnos/as para mediar sus prácticas de aprendizaje (ver Figura 38). La mayoría de las respuestas (30%) no designan una única fuente de origen de tales procesos, sino una combinación de las tres opciones brindadas: el interés personal, el fomento del grupo de pares y de los/as docentes.

En el segundo lugar de motivaciones se ubica únicamente el interés personal, elección que representa al 17 % de la muestra. Y está seguido por quienes consideran que son influyentes el grupo de pares y su interés personal o exclusivamente promovida por sus compañeros/as. Estas selecciones alcanzan un 14% de la muestra, respectivamente. Las últimas tres posiciones registradas no alcanzan al 10% de los/as estudiantes y tienen en común que integran en sus respuestas a los/as profesores/as.

La sumatoria de las respuestas totales de las tres posibilidades brindadas en este punto, independientemente de la combinación de opciones seleccionadas por los/as encuestados/as, permite visualizar que para el 71% del total de estudiantes la mediación de procesos de aprendizaje responde a un interés personal; para el 66% es promovido por el grupo de pares y para el 53%, por los/as docentes (ver Figura 39).

Figura 38: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre cómo se motiva el uso de TIC para aprender.

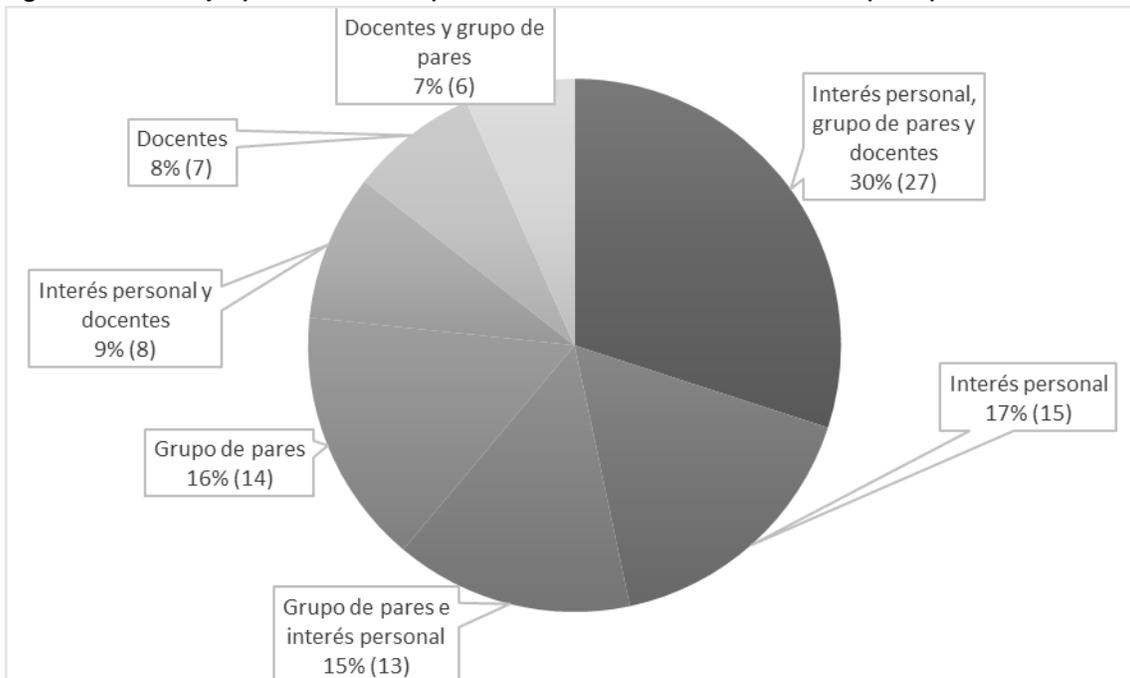
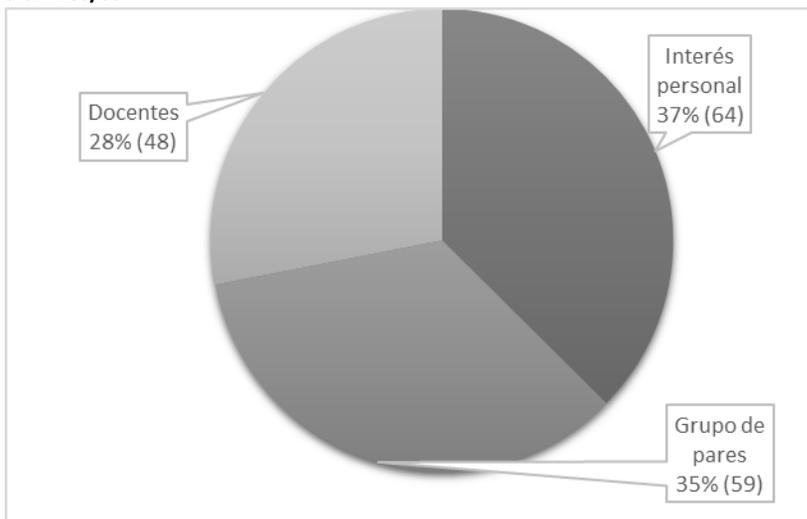


Figura 39: Cantidades y porcentajes totales de las tres opciones brindadas en “motivaciones de los/as alumnos/as”.



Respecto de este punto, se realizaron comparaciones de las respuestas obtenidas en función de las variables de entrada del cuestionario y no se observaron diferenciaciones porcentuales que valgan la pena mencionar.

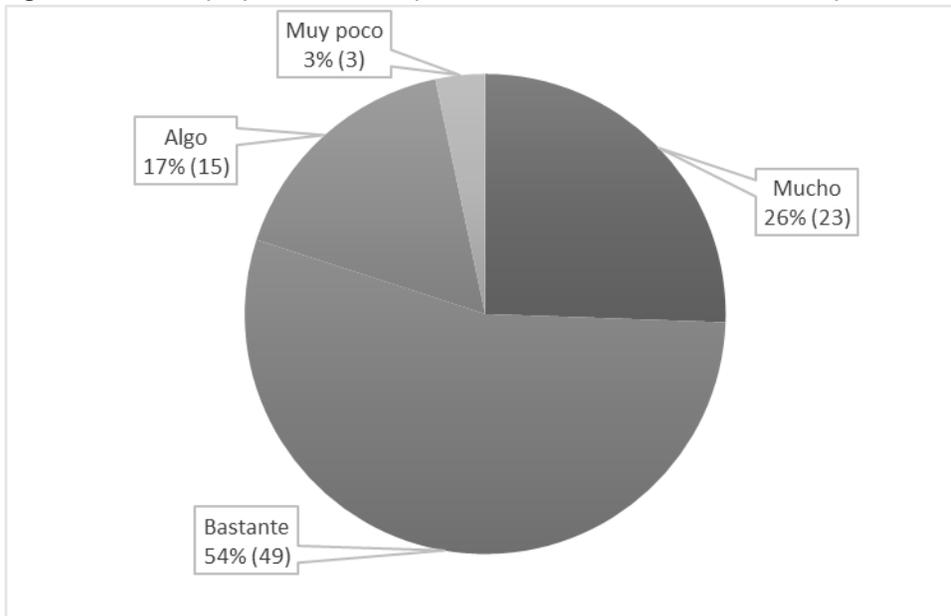
9.4 Posiciones frente a la integración de TIC en educación. Presentación de la subdimensión.

La última dimensión de análisis busca conocer opiniones y percepciones frente a la inclusión de tecnología digital en el nivel universitario. En las siguientes subsecciones, se presentan los datos obtenidos en cada componente relevado en el marco de esta fase.

9.4.1 Valoraciones sobre el trabajo con TIC en procesos educativos

En esta sección, el cuestionario implementado pregunta a los/as estudiantes si el trabajo con TIC ha enriquecido sus procesos educativos, de acuerdo a sus experiencias en las cursadas de la carrera. Al respecto, se encuentra que el 80% de los/as encuestados/as cree que estos procesos han enriquecido sus clases (ver Figura 40): un 54% califica este aporte como “bastante”, mientras que un 26%, lo hace con un “muchísimo”. Entre las valoraciones más desfavorables se encuentran “algo”, seleccionada por un 17% del total, y “muy poco”, elegida por el 3% de la muestra. El estudiantado no selecciona en ningún caso la opción “nada”.

Figura 40: Porcentajes y cantidades de opiniones estudiantiles sobre si las TIC enriquecen el estudio de la carrera.



En este ítem, no se hallan diferencias porcentuales de acuerdo a las variables de entrada del cuestionario.

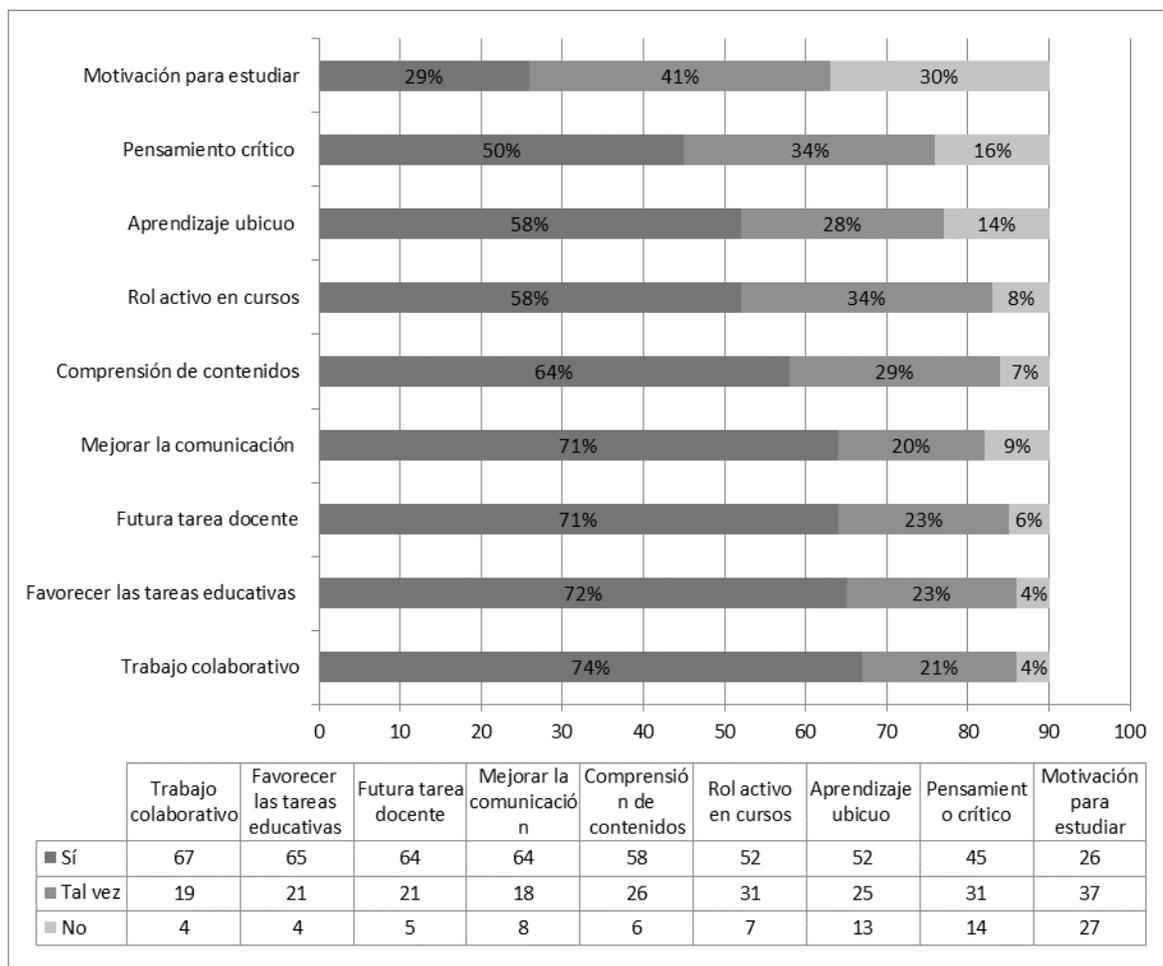
9.4.2 Logros atribuidos a la integración TIC en la enseñanza

También, se relevan logros que los/as estudiantes identifican que han forjado en la mediación digital de los procesos de aprendizaje (ver Figura 41). Las tareas que mayormente se mencionan en este ítem son “aprender a trabajar colaborativamente” (74%), “favorecer el desempeño de tareas educativas” (72%), “aprender prácticas vinculadas a las TIC formativas para mi futura tarea docente” (71%) y “mejorar la comunicación con pares y docentes” (71%). En cada uno de estos puntos, se registran menos de un 10% de respuestas negativas, mientras que entre el 20 y el 23% admiten que tal vez han conseguido tales logros.

Por otro lado, se ubican prácticas como “favorecer la comprensión de contenidos”, “adoptar un rol activo en el proceso educativo”, “potenciar el aprendizaje ubicuo” y “favorecer el desarrollo de pensamiento crítico”. La primera es identificada como un logro para el 64% de los/as estudiantes, mientras que un 29% responde de modo indefinido y un 7% no reconoce su alcance. La segunda y la tercera opción son seleccionadas positivamente por el 58% del estudiantado. En tanto, la mitad de la población relevada entiende que sí ha desarrollado pensamiento crítico a partir de la integración de las TIC en la carrera.

Por último, para un grupo considerable de estudiantes, la mediación digital de los procesos de aprendizaje no ha implicado una mayor motivación para estudiar. Así surge de la respuesta al último punto de este ítem, al cual un 30% respondió de modo negativo, un 41% indicó que tal vez lo ha logrado y el 29% restante contestó de modo afirmativo.

Figura 41: Porcentajes y cantidades de respuestas sobre los logros asociados a la integración TIC en la enseñanza.

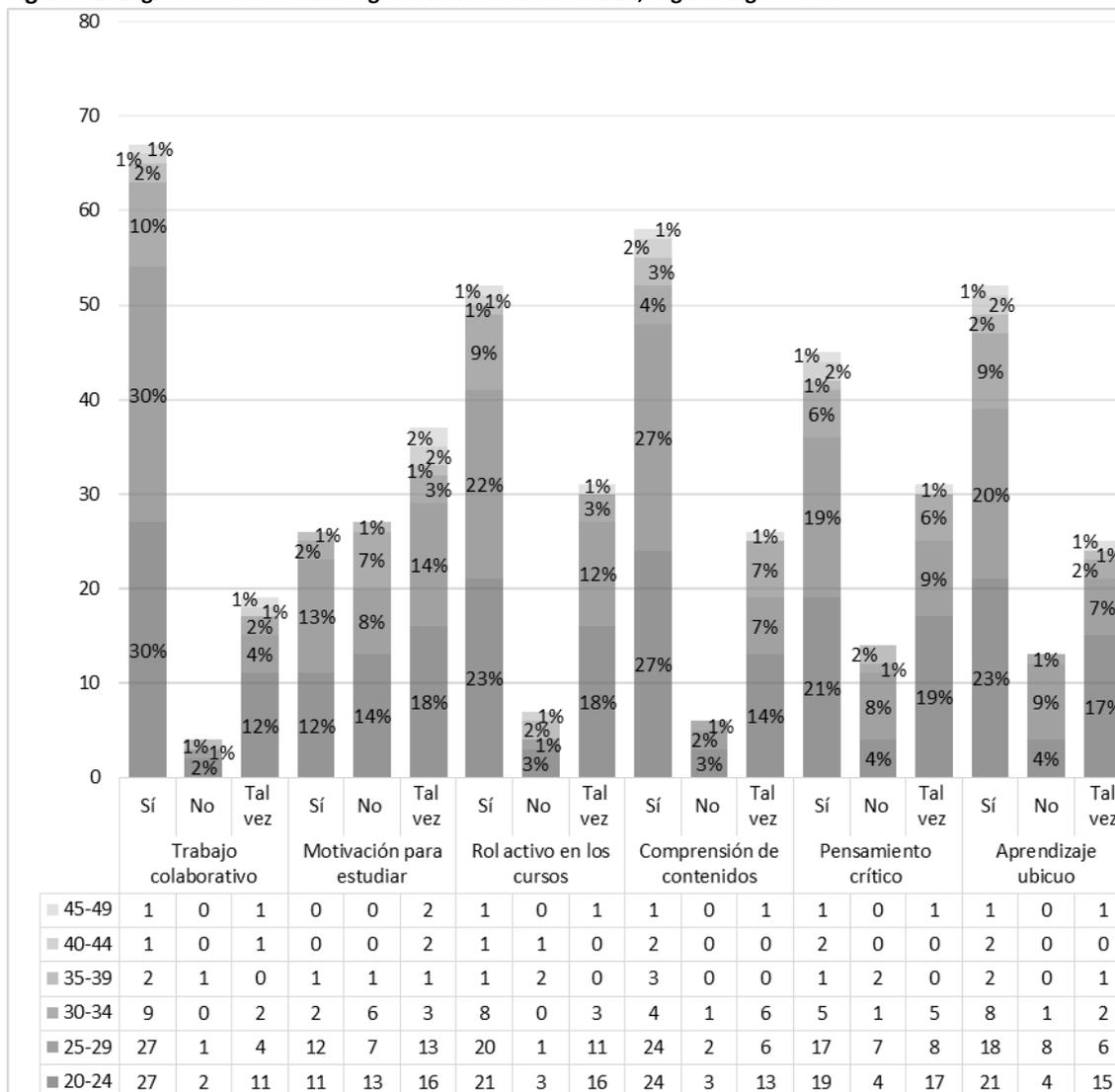


De la relación entre estas respuestas y las variables de entrada de la muestra surgen algunos datos que merecen destacarse.

Por un lado, un comportamiento especial del rango etario de 25-29 años, que en varios de los puntos consultados aporta mayor cantidad de respuestas afirmativas, en relación a los demás grupos (ver Figura 42). Se trata de tópicos que alcanzan promedios intermedios (entre 70 y 50%), como aprender a trabajar colaborativamente, adoptar un rol activo en el proceso educativo y favorecer la comprensión de contenidos; pero también se registran ante la motivación para el estudio, el cual es identificado como el de menor representatividad para los/as alumnos/as.

Por otra parte, quienes poseen entre 25 y 29 años también han otorgado en otros casos mayor cantidad de respuestas negativas. Aquí las preguntas relevadas son potenciar el aprendizaje ubicuo y favorecer el desarrollo de pensamiento crítico.

Figura 42: Logros asociados a la integración TIC en la enseñanza, según rango etario.



9.4.3 Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje

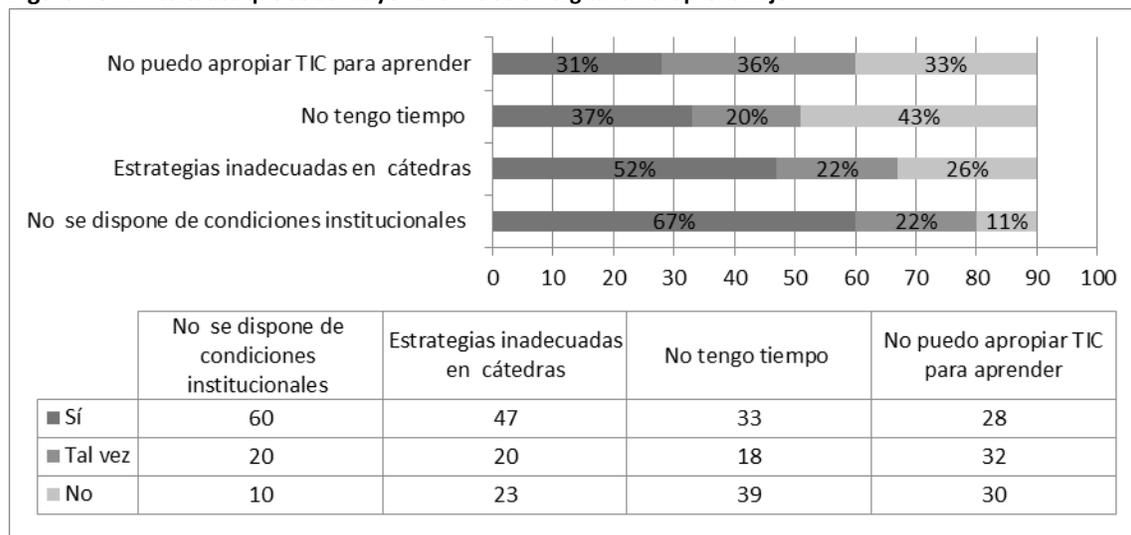
A continuación, se consulta a los/as alumnos/as regulares del Profesorado acerca de las dificultades que han enfrentado a la hora de integrar TIC en el aprendizaje de materias de la carrera (ver Figura 43). Limitaciones en el equipamiento y las condiciones institucionales se perciben como el principal escollo: así se representa para un 67% del total de la muestra, mientras que un 22% opina que tal vez esto sea una problemática que ha debido atravesar. Solo un 11% no cree que éstas sean dificultades de los/as estudiantes.

La segunda causa de problemáticas percibidas son las estrategias de integración de TIC propuestas por las cátedras. Para poco más de la mitad de los/as encuestados/as éstas son inadecuadas, el 22% no tiene posición al respecto y el 22% rechaza que sea un obstáculo.

Los dos puntos restantes obtienen menor cantidad de adhesiones. Por un lado, un 37% de los/as alumnos/as expresa que la inclusión digital le demanda un tiempo extra que no siempre dispone. Para un 20%, esto tal vez es una problemática y un 43% lo niega.

Por último, un 31% del total opina que se ha enfrentado a la dificultad de no poder encontrar o adecuar -por sus propios medios- las herramientas tecnológicas disponibles para fines de aprendizaje. El 36% emite una respuesta indefinida al respecto y el 33% la rechaza.

Figura 43: Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje.



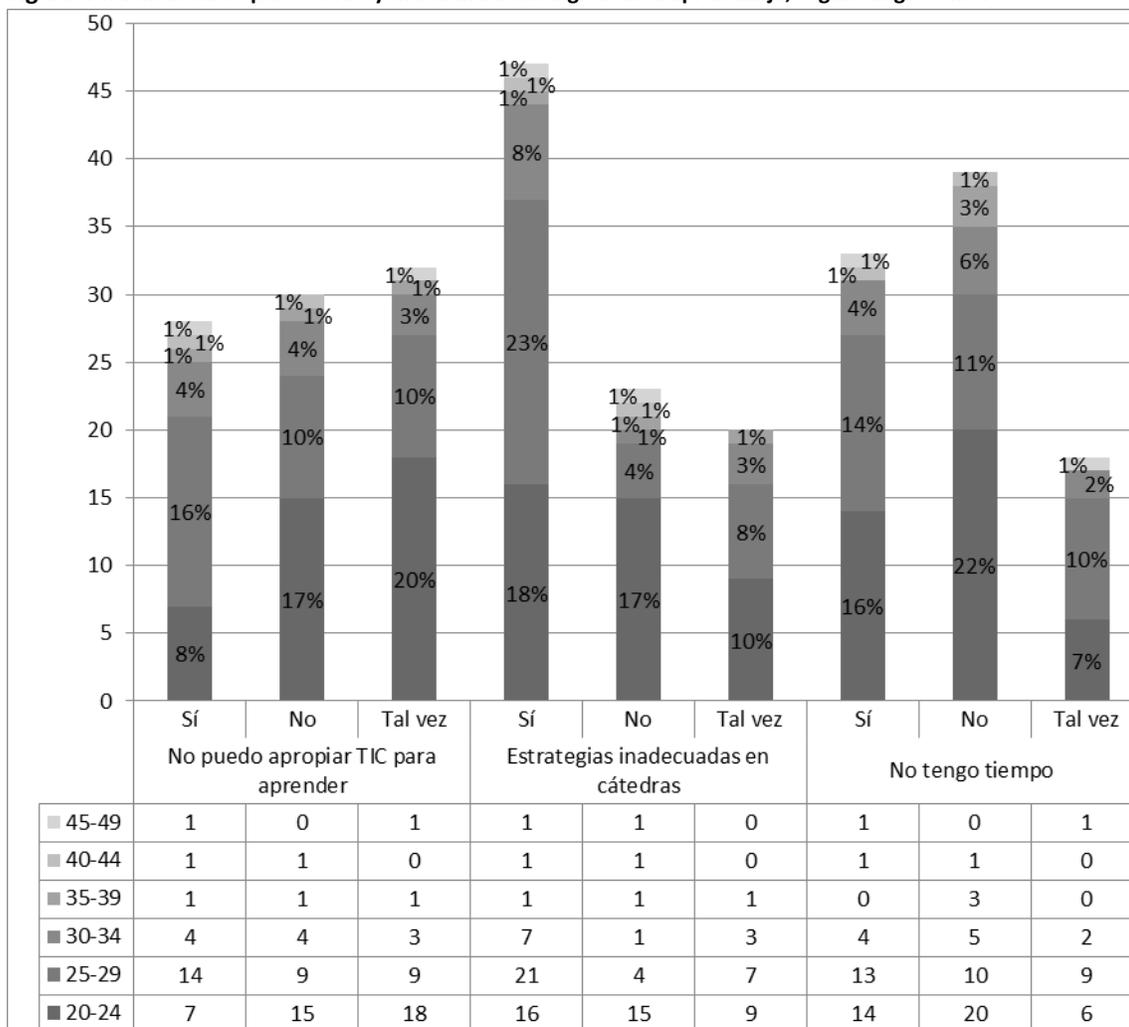
De la interrelación de variables, surgen correspondencias que permiten agregar información sobre este componente de análisis.

En primer lugar, la presencia de rangos etarios que tributan de modo diferencial a algunas respuestas (ver Figura 44). Así pues, quienes poseen entre 25 y 29 años se presentan como los más autocríticos, dado que de la totalidad de miembros de este grupo, un 44% reconoce como dificultad que no puede adaptar las herramientas tecnológicas disponibles para fines de aprendizaje, mientras que en los demás rangos este porcentaje es menor. En este sentido, el grupo más numeroso de la muestra, de entre 20 y 24 años, presenta una menor cantidad de respuestas afirmativas (18%).

En relación a si la falta de tiempo es causante de limitaciones a la hora de vincularse con las TIC para fines de aprendizaje, son dos los grupos cuyas contestaciones alcanzan porcentajes superiores al resto de los segmentos. La mitad de los/as estudiantes que tiene entre 20 y 24 años y el 100% de los/as alumnos/as que su edad oscila entre los 30 y los 34 no consideran que esta sea una problemática recurrente.

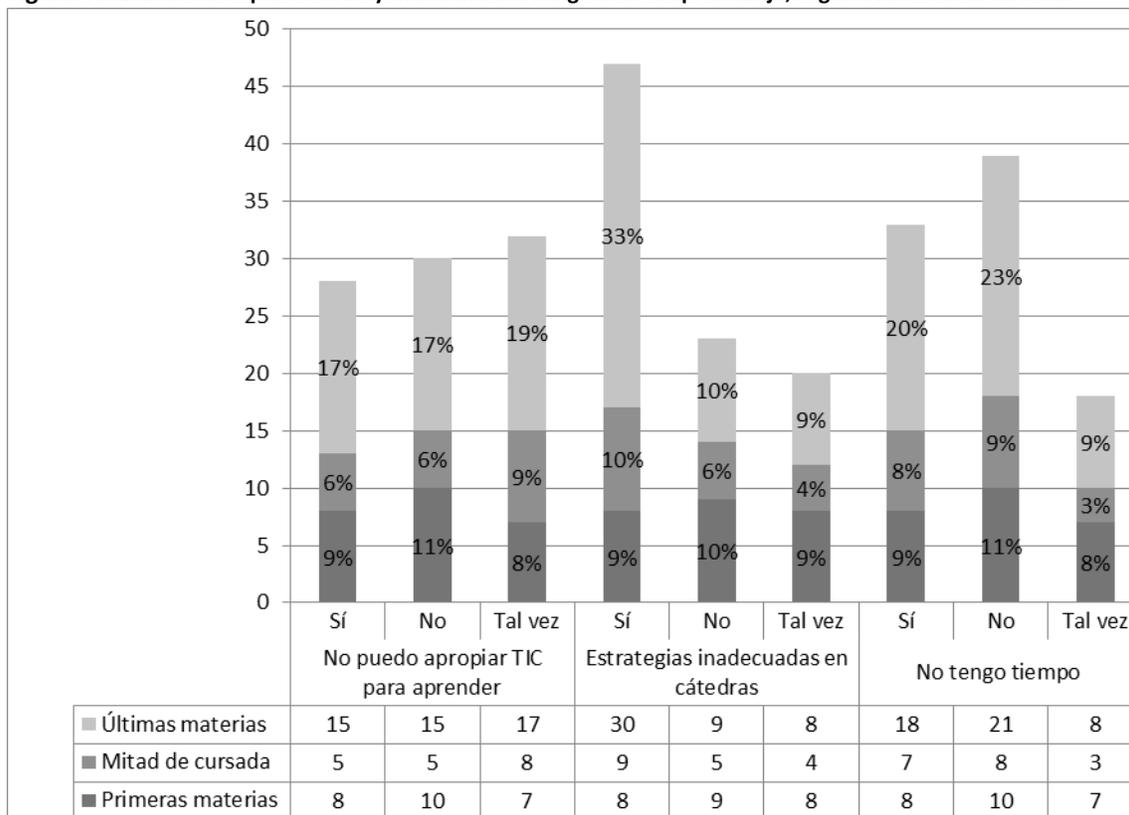
En tanto, el rango de 25-29, también es uno de los grupos que más rechazan las estrategias de enseñanza promovidas por los/as docentes (66% de respuestas). En este punto, se suman los/as estudiantes que tienen entre 30 y 34 años: poco más de 6 de cada 10 alumnos/as con esta edad consideran que las propuestas de cátedra no son adecuadas.

Figura 44: Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje, según rango etario.



En otro orden, se puede destacar una relación que se establece al indagar sobre las estrategias de las cátedras, de acuerdo al avance en la carrera que presentan los/as encuestados/as. La Figura 45 permite observar que gran parte de los/as alumnos/as que cursan las últimas materias del Profesorado en Comunicación Social opina que éstas son inadecuadas, diferenciándose de las respuestas expresadas en los otros segmentos.

Figura 45: Dificultades que se atribuyen a la inclusión digital en el aprendizaje, según avance en la carrera.



9.4.4 Saberes autopercebidos de los/as alumnos/as

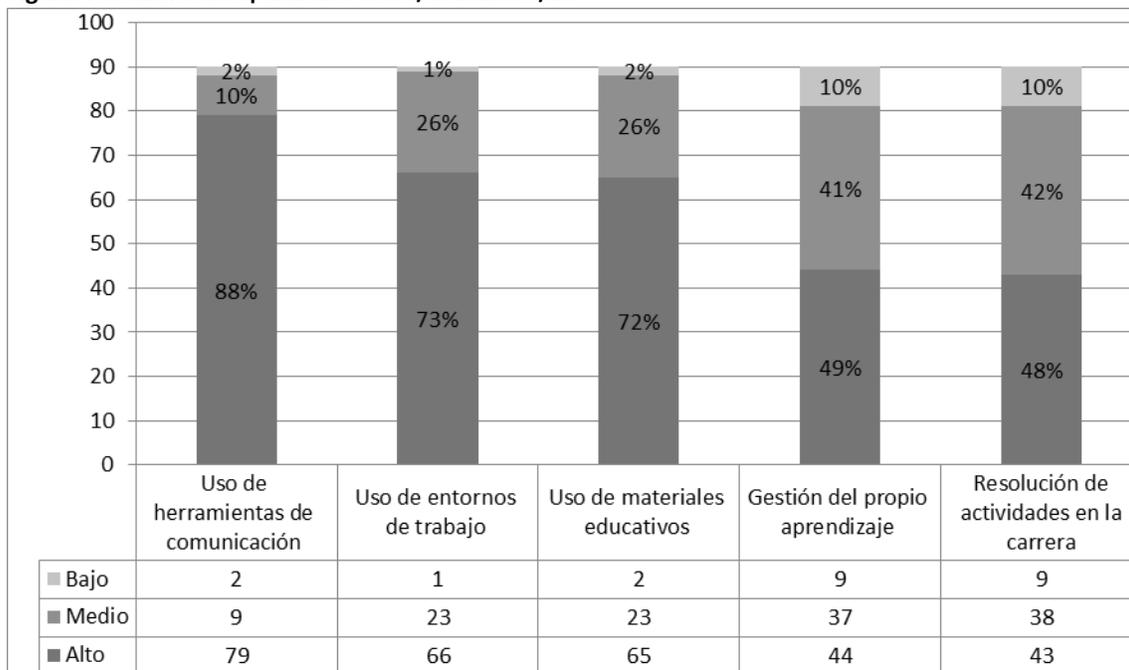
Por otra parte, son relevantes a esta dimensión de análisis, los datos que exponen saberes autopercebidos de los/as universitarios/as (ver Figura 46), que -al igual que en el cuestionario de docentes- se definen en función de la escala alto, medio y bajo.

En primer lugar, un 88% de los/as estudiantes reconocen mejores aptitudes para comunicarse por herramientas y espacios virtuales. También alcanzan niveles superiores habilidades para el uso de entornos de trabajo (73%) y de materiales educativos digitales (72%).

En cambio, estos índices caen ante otros dos saberes. Uno de ellos es la identificación de potencialidades de las TIC y su empleo como gestión del propio aprendizaje. Un 49% sostiene que tiene amplias habilidades y saberes para desarrollar tales acciones, otro 23% las ubica en una calificación intermedia y un 10% lo hace en un grado bajo.

En tanto, el 48% de los/as encuestados/as asegura que tiene conocimientos elevados para resolver actividades didácticas con TIC requeridas en el marco de las cursadas. Para un 42%, éstos se reducen a una escala intermedia, mientras que el 10% restante cree que sus competencias son limitadas.

Figura 46: Saberes autopercebidos de los/as alumnos/as.



Cabe destacar que no se encuentran respuestas diferenciales de estos puntos en función de la edad de los/as encuestados/as o el grado de avance que presenten en la carrera.

9.4.5 Posiciones generales frente a las TIC y la educación

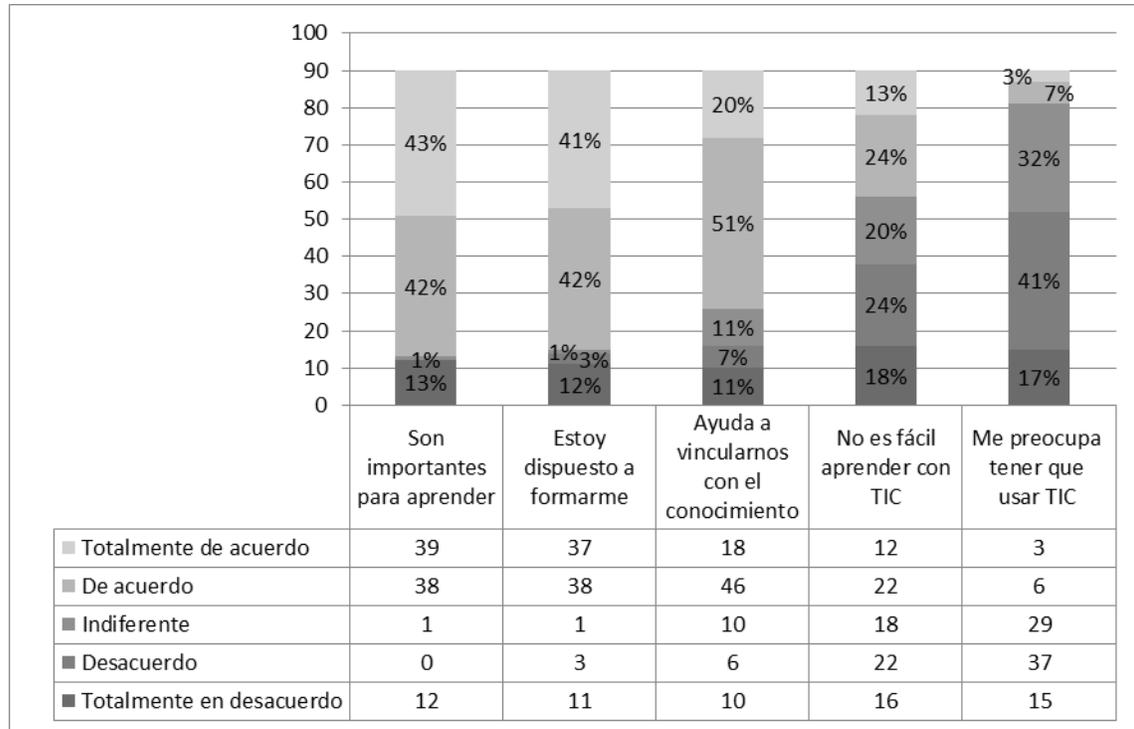
De forma complementaria a los puntos anteriores, dentro del relevamiento de esta unidad analítica, se recaban opiniones sobre el lugar que los/as docentes en formación le otorgan a las TIC en la educación superior, independientemente a su experiencia en la carrera del Profesorado en Comunicación Social. La información se construye -al igual que en el cuestionario destinado al cuerpo de profesionales de la IES- sobre una escala de cinco niveles de acuerdo – desacuerdo.

De los resultados obtenidos (ver Figura 47), se desprende un nivel alto de acuerdo (86%) sobre la idea de que las TIC son importantes para el aprendizaje, mientras que un 83% del total de la muestra está dispuesto a formarse en esta temática. También alcanza un importante porcentaje de consenso (71%) el tópico que indica que el uso de TIC ayuda a los/as estudiantes en la realización de sus tareas y la vinculación con el conocimiento.

En cambio, el grupo muestra menor acuerdo respecto al grado de dificultad que implicaría alcanzar los beneficios que se asocian entre las tecnologías digitales y el aprendizaje. Un 38% afirma que no es un asunto sencillo. Por su parte, un 20% se muestra indiferente frente a tal consigna y el 42% la rechaza.

Finalmente, un 10% de la población consultada está preocupada por la necesidad de utilizar más las TIC en su rol de estudiantes. El 32% no tiene posición tomada al respecto y un 58% no tiene tal inquietud.

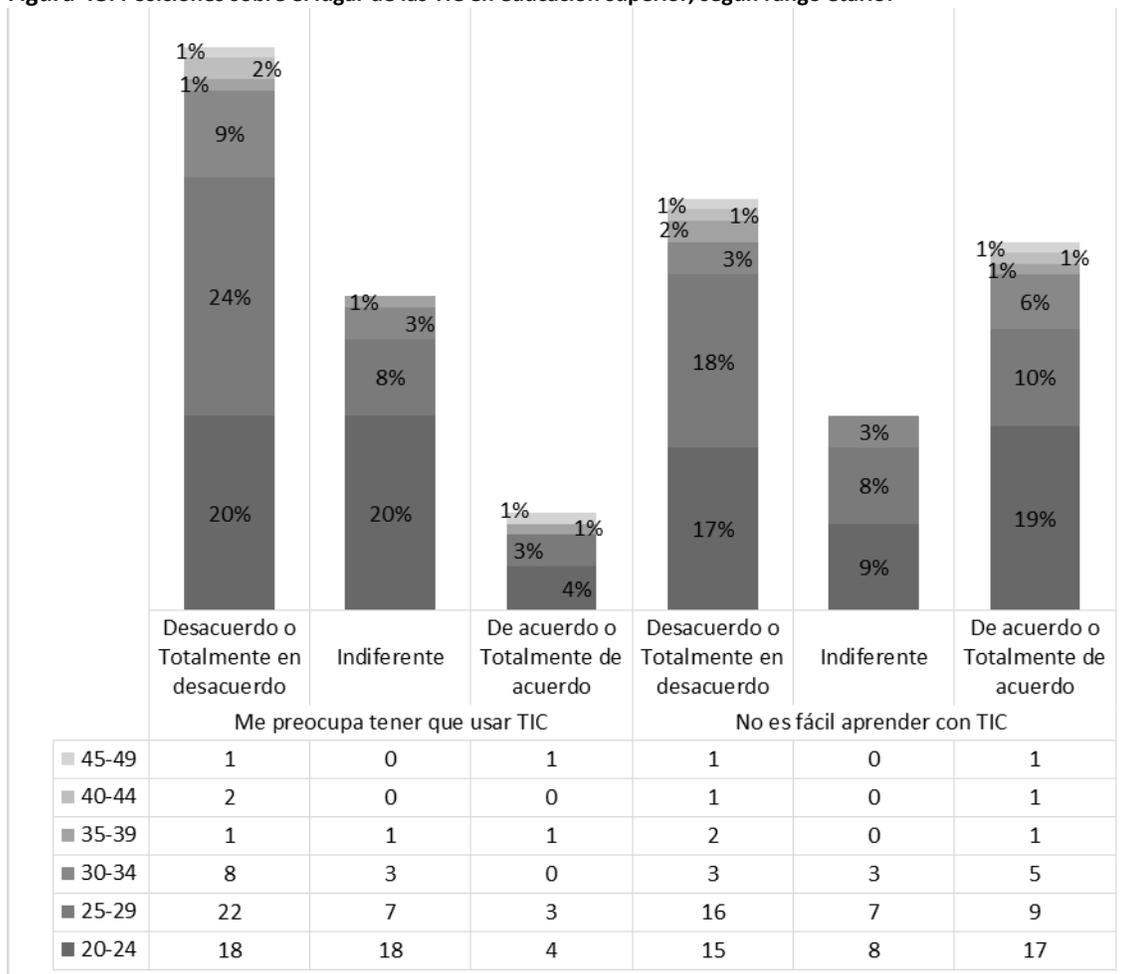
Figura 47: Posiciones sobre el lugar de las TIC en educación superior.



Además, es preciso aclarar algunas relaciones que establecen estas respuestas con grupos particulares de la muestra (ver Figura 48).

Por un lado, en lo que respecta al tópico “me preocupa tener que usar más las TIC en mi rol de estudiante”, alrededor del 70% de los integrantes del rango de edad de entre 25 y 29 años y de 30 y 34, y la totalidad de los que integran el segmento 40-44, están en desacuerdo con dicha consigna, evidenciando porcentajes muy superiores en comparación con los que alcanzan los otros grupos etarios. De este modo, se pueden inferir diferenciaciones según la edad en torno a si la inclusión digital educativa se percibe o no como una preocupación, siendo los mencionados rangos etarios los menos propicios a manifestar estas inquietudes. Paralelamente, los más jóvenes serían más proclives a percibir que no es sencillo alcanzar los beneficios que se asocian entre TIC y aprendizaje.

Figura 48: Posiciones sobre el lugar de las TIC en educación superior, según rango etario.



9.4.6 Valoraciones de los/as estudiantes. Pregunta abierta.

Para terminar, el cuestionario abre lugar a que los/as estudiantes puedan opinar abierta y voluntariamente acerca de la temática. Del conjunto de la muestra, se registran solo un 24% de respuestas, las cuales -casi en su totalidad- hacen referencia a problemáticas asociadas a la inclusión digital en el aprendizaje.

Por un lado, una minoría de estas opiniones apunta a las condiciones institucionales y describe limitaciones en la red de conexión de Internet en la facultad y la carencia de equipamiento complementario. En este sentido, sostienen que “las dificultades técnicas también marcan los contextos en que uno aprende, se comunica y reflexiona”, mientras que también se percibe como dificultoso que los/as estudiantes gestionen por sus medios productos digitales.

Por otra parte, la mayor cantidad de reflexiones hacen alusión al modo en que se integran las TIC en la carrera del Profesorado en Comunicación Social. En este marco, algunos comentarios atribuyen limitaciones en la capacitación de los/as docentes de la carrera para el trabajo con

las TIC. Según exponen, su papel suele reducirse a una reflexión teórica en torno a la cultura digital. Se hallan distintas escalas en las cuales se manifiestan estas valoraciones. En un extremo, se encuentran posiciones que consideran que “el profesor debe ser un experto en lo que enseña y en el uso de las TIC, cuando no es así genera inconvenientes para nosotros los estudiantes”. En otro, se adscriben miradas que -aun ponderando los beneficios de la cultura digital- subrayan la dimensión pedagógica: “Usar las nuevas tecnologías o no usarlas no marca la diferencia, es una herramienta excepcional pero el rol del profesor es único a la hora de motivar y guiar cualquier proceso de aprendizaje”. En este sentido, un núcleo de opiniones problematizan las propuestas didácticas. Los/as alumnos/as caracterizan una serie de paradojas que vivencian al interior de las cursadas, como el hecho de que se sugiera a los/as estudiantes el uso de TIC para su desempeño en el curso, pero que estén ausentes dentro de las estrategias de muchos espacios curriculares. O bien que, en ocasiones, las tecnologías digitales “son incorporadas en las cátedras pero terminan replicando las formas tradicionales de la enseñanza”. Nombran, como parte de estas inclusiones, recursos como presentaciones en Power Point y EVEA⁶⁵ y establecen una diferencia en cuanto a cómo el Profesorado los instruye en herramientas conceptuales para comprender el vínculo de las TIC y el aprendizaje, y cómo se abordan “a nivel práctico”.

Para terminar, un reducido número de comentarios plantean discusiones sobre los modos en que se podrían fortalecer estos aspectos. Se reconoce que tanto alumnos/as como docentes muchas veces tienen la intencionalidad de utilizar TIC pero se ven imposibilitados por distintos motivos. Se considera necesario reforzar la formación técnica en aspectos vinculados a “edición, foros, o plataformas que sean colaborativas”, “herramientas sobre el uso de TIC en el aula”, “elaboración de producciones digitales”, entre otros. Una de las valoraciones sostiene además la necesidad de “tener en cuenta que todas las cuestiones puedan resolverse aunque lo tecnológico falle”, considerando condiciones “reales” de los escenarios académicos.

9.5 Recapitulación

En relación a la primera subdimensión de análisis, las TIC en el marco de las cursadas de la carrera, no es posible encontrar patrones generales de usos de tecnologías digitales como herramientas de comunicación y/o para la resolución de actividades educativas. En este sentido, aparecen con frecuencias altas de uso tanto espacios promovidos por la institución (EVEA, Web de cátedra) como otros externos y autogestionados para tal fin (RSV o Blogs).

Una excepción a esta regla es la utilización de correo electrónico, que es extensivo en casi la totalidad de los/as estudiantes del Profesorado, para el intercambio de mensajes con docentes y pares. En cuanto a los entornos privilegiados para desarrollar tareas de aprendizaje, se vislumbra otra singularidad: los espacios de almacenamiento compartido son los referenciados como los más asiduos a las prácticas de los/as estudiantes. Aunque el cuestionario no permite pormenorizar las características de las labores en cuestión, vale resaltar que las principales

⁶⁵ Al respecto, un sujeto se posiciona: “El recurso no reemplaza la metodología. Si el Prezi o el Power es leído por el docente en clase, no sirve. Las TIC en el aula tienen que interpelar y potenciar los procesos educativos, no repetir la misma estructura con un lenguaje distinto”.

funcionalidades de estos servicios online son el acopio e intercambio de materiales y la producción colectiva de documentos, entre otros.

En cambio, en lo que respecta al vínculo de los/as alumnos/as con materiales educativos digitales, es posible hallar pautas transversales. Por un lado, se denota una relación constante de los/as alumnos/as con múltiples lenguajes y formatos digitales que median contenidos. Ésta puede deducirse a raíz del uso masivo de textos digitales y videos y una presencia frecuente de presentaciones digitales, imágenes y audios como parte los elementos culturales y educativos que tributan a la formación. Por otro lado, son minoritarios los usos de materiales hipermediales y simuladores que, por lo general, implican una interacción de los/as estudiantes.

A propósito de la segunda subdimensión, se obtienen resultados que permiten caracterizar prácticas de uso de TIC con fines de aprendizaje que protagonizan los/as estudiantes del Profesorado. En principio, las respuestas obtenidas en esta etapa exhiben que la presencia de modalidades híbridas en los procesos de estudio incide tanto en las clases presenciales como en instancias complementarias (aula extendida) y conllevan dinámicas grupales e individuales.

Asimismo, el relevamiento de actividades con TIC en el marco de la carrera arroja un corpus de datos que permite inferir en qué medida éstas forman parte de los modos de estudio de los/as universitarios/as. Acciones como buscar y seleccionar información online, comunicarse con compañeros/as y profesores/as e interactuar con materiales educativos digitales, obtienen porcentajes de frecuencias de uso asiduas.

Además, buena parte de los/as estudiantes manifiesta que realiza comúnmente tareas más calificadas, según los marcos establecidos en el modelo de análisis, como la producción colaborativa de documentos y la creación de presentaciones digitales y de materiales educativos digitales y/o recursos multimediales. Vale señalar que se trata de desempeños que no necesariamente requieren del intercambio con los/as docentes, sino que se realizan de forma individual o entre pares. En este sentido, es relevante que la práctica que se representa como menos recurrente para los/as encuestados/as es la participación en debates online sobre contenidos de aprendizaje. Esta actividad, en cambio, generalmente requiere de la motivación, seguimiento y orientación de los/as docentes.

Complementariamente, las motivaciones que reconocen los/as alumnos/as a la hora de integrar TIC en el aprendizaje, también dejarían en evidencia una reducida influencia de la figura docente, en comparación con el interés personal, en primera medida, y a la influencia del grupo de pares, seguidamente.

La última de las subdimensiones que se abordan en relación a las prácticas educativas de los/as estudiantes, recaba percepciones respecto a las TIC. Independientemente a su experiencia como alumnos/as de la carrera, se hallan niveles de acuerdo mayoritarios sobre la idea de que las tecnologías de información y comunicación son importantes para el aprendizaje y que su uso ayuda a los/as estudiantes en la realización de tareas y vinculación con el conocimiento.

En esa línea, no se encuentran diferencias en relación a sus vivencias en la FPyCS, ya que el 80% de los/as encuestados/as cree que la inclusión digital ha enriquecido su formación y manifiesta

valoraciones positivas de los aportes de las TIC en el marco de la carrera⁶⁶. En tanto, prácticas que enfatizan la reconfiguración de los ambientes educativos, como la adopción de un rol activo en el proceso de formación, la potenciación del aprendizaje ubicuo y el desarrollo de pensamiento crítico, obtienen porcentajes levemente inferiores, entre el 64 y el 58% del estudiantado, alcanzando igualmente a amplios sectores de la muestra.

Por su parte, otros procesos vinculados a la integración de TIC no son percibidos favorablemente. La mayoría de los/as alumnos/as rechaza que las TIC favorezcan una mayor motivación para estudiar, es decir, que su inclusión no siempre interpela a los/as estudiantes en la apropiación de los conocimientos en cuestión. Casi el 40% de los/as estudiantes consultados/as cree que no es sencillo alcanzar los beneficios que se asocian entre las tecnologías digitales y el aprendizaje y un 20% sostiene que “tal vez” lo sea.

También son mayormente desfavorables las percepciones relativas a las condiciones institucionales y didácticas que acompañan y/o posibilitan la hibridación educativa, las cuales se reconocen en términos de “dificultades”. En este sentido, buena parte de las reflexiones voluntarias que los/as alumnos/as vuelcan al final del cuestionario, hacen alusión a estas valoraciones críticas, señalando escenarios paradójales de integración de TIC en el marco de la carrera del Profesorado en Comunicación Social, que no implican una revisión de los modos tradicionales de enseñar y aprender, así como limitaciones en cuenta a la disponibilidad de recursos técnicos y de saberes pedagógico-digitales en el conjunto de la comunidad.

En otro orden, la percepción de los tiempos “extra” que se requieren para llevar adelante este tipo de procesos no da cuenta de un consenso mayoritario: más de la mitad reconoce que efectivamente o “tal vez” se trate de un obstáculo⁶⁷.

Así pues, las dificultades percibidas respecto a la inclusión digital en el aprendizaje no se asocian masivamente con la propia capacidad o voluntad. No obstante, al cuestionar cómo valoran sus saberes en la materia, los/as estudiantes reconocen mejores aptitudes para comunicarse y usar entornos virtuales y materiales educativos digitales y capacidades y menores aptitudes ante otras apropiaciones como el reconocimiento de las posibilidades tecnológicas para la gestión de su propio aprendizaje y/o la resolución de actividades didácticas con TIC requeridas en el marco de las cursadas. En este sentido, se hallan percepciones que entrarían en cierta tensión: por un lado, un acuerdo mayoritario respecto a su disposición a formarse en esta temática y, por otro, el hecho de que solo un 10 % de la población relevada manifieste estar preocupado por la necesidad de utilizar más las TIC en su rol de estudiante.

Finalmente, se pueden vislumbrar algunas relaciones transversales al considerarse el grado de avance en la carrera que presentan los/as estudiantes de la muestra. Por un lado, inducir la existencia de diferencias entre las propuestas de las cátedras que los/as alumnos/as cursan al inicio del Profesorado, con respecto a las que se encuentran en los tramos intermedios y finales de la estructura curricular. En general, las primeras se asocian a respuestas que dan cuenta de

⁶⁶ Los aportes son: la facilitación de tareas educativas, el trabajo colaborativo, la aprehensión de saberes necesarios para la futura tarea docente y el mejoramiento de la comunicación interna en las cursadas.

⁶⁷ La noción de que se requieren de momentos “extra” para este tipo de labores, podría dar cuenta de la dificultad de conciliar estas prácticas de aprendizaje con las instancias de acreditación de la carrera, u otras responsabilidades de la vida personal / laboral de los/as estudiantes. También podría basarse en conceptualizaciones tecnofílicas que emparentan las actividades con TIC con aprendizajes instantáneos.

una incidencia mayor de la integración de TIC en el aprendizaje, mientras que éstas merman en los espacios curriculares más avanzados de la formación. Así lo demuestran resultados en torno al establecimiento de estrategias de comunicación mediada por entornos y/o aplicaciones online y el empleo de tecnologías digitales de forma grupal y como complemento de la presencialidad. Aunque podría obedecer a una multiplicidad de factores, también se vuelve relevante que los/as alumnos/as que cursan las últimas materias del Profesorado en Comunicación Social identifiquen -en mayor medida- que las estrategias híbridas de enseñanza de las cátedras son inadecuadas.

De la misma manera, de las respuestas diferenciales registradas en varios ítems según la edad de los/as alumnos/as, se abren inferencias respecto del perfil de estudiantes. Por ejemplo, quienes tienen entre 25 y 29 años perciben mayores logros de aprendizaje a partir de la mediación de las TIC, incluso, en el caso de su identificación como motivación para el estudio, que tiene menor incidencia para el conjunto de la muestra. A la inversa, el grupo rechaza (más que otros segmentos) que las tecnologías digitales hayan permitido potenciar el aprendizaje ubicuo y el desarrollo de pensamiento crítico. En este sentido, se presentan como los más autocríticos, ya que buena parte de ellos/as reconocen que no pueden adaptar las herramientas informáticas para fines de aprendizaje, mientras que son uno de los sectores más críticos hacia las estrategias promovidas por los/as docentes. La interrelación de estos hallazgos podría representar que si bien sus posiciones son favorables respecto a la inclusión digital educativa, éstas no se traducen en una confianza absoluta hacia las TIC, sino que pueden establecer alcances y limitaciones de su integración.

Por otra parte, vale marcar que la pertenencia a sectores más o menos jóvenes no conlleva necesariamente frecuencias de usos y tipos de valoraciones determinadas. Por ejemplo, dentro de los/as estudiantes que nunca u ocasionalmente realizan tareas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, no se hallan integrantes de los rangos etarios superiores (entre 40 y 44 y 45 y 49 años), desmoronando principios socialmente extendidos acerca de la inmigración digital⁶⁸. Pero, a su vez, dichos rangos, no participan en debates online, sino que el mínimo de alumnos/as que manifiesta hacerlo, corresponde al resto de las edades. En tanto, los más jóvenes (20 y 24 y 25 y 29) son más proclives a percibir que no es sencillo alcanzar los beneficios que se vinculan entre TIC y aprendizaje. En los distintos ítems, cada grupo expresa una posición distintiva, que imposibilita caracterizar a unos u a otros como más cercanos o ajenos a las tecnologías digitales.

⁶⁸ Se trata de creencias que sostienen que las generaciones más jóvenes generan relaciones más asiduas y valiosas con las TIC, en desmedro de lo que hacen las personas de mayor edad. A partir de esta suposición, Mark Prensky (2001:2-3) acuñó el concepto de “nativos digitales” para caracterizar a los nacidos en las últimas décadas, entendiendo que no necesitaban aprender a usar la tecnología, porque la utilizaban desde su nacimiento. En tanto, conceptualizó “inmigrantes digitales” a las generaciones más adultas que, como debieron incorporar tardíamente las tecnologías en su cotidianidad, no cuentan con tales facilidades frente a los dispositivos. Como se puede vislumbrar, estas categorías encierran contradicciones en el ámbito académico aquí analizado.

CAPÍTULO 10: Resultados generales y recomendaciones

Resumen

En este Capítulo, se realiza una síntesis de la información obtenida en el estudio de caso y se avanza en la elaboración de caracterizaciones institucionales que permiten brindar un informe sobre el estado actual de integración de TIC en la FPyCS.

Sobre la base de estas conclusiones, se desprenden algunas discusiones y se apuntan recomendaciones para el desarrollo de acciones futuras en la IES con la intencionalidad de fortalecer la realidad descrita.

10.1 Dimensión integración de las TIC desde una mirada institucional. Síntesis de la información

Respecto de esta unidad de análisis, se construyó un corpus en base a datos obtenidos mediante la realización de entrevistas a actores de la carrera y la revisión de documentación oficial.

Sobre la Subdimensión Técnica / Organizativa / Estratégica (contenida en esta fase del modelo) pudo detectarse la convivencia de condiciones institucionales que por un lado tributan a la integración de TIC en las prácticas educativas de la IES y, por otro, numerosos aspectos que limitan tales procesos. Se destacan, en el primer caso, la presencia de iniciativas estratégicas y el desarrollo de áreas específicas en la gestión organizativa de la institución que tienen como foco promover la virtualización de carreras de la unidad académica. En cuanto a los posibles obstáculos, se observan críticas de los actores de la Facultad respecto de los recursos y equipamientos disponibles para implementar modalidades híbridas de enseñanza y aprendizaje en el grado. Además, el carácter presencial de la carrera es percibido desde la propia gestión del área como un limitante para el desarrollo de propuestas que contemplen las potencialidades educativas de la cultura digital.

En torno a la Subdimensión Cultural / Profesional, se registran acciones de acompañamiento y formación hacia docentes que se acercan voluntariamente al área de EaD. No es posible relevar instancias sistemáticas para motivar a quienes no tengan tales inquietudes.

Finalmente, en la Subdimensión Integración curricular, la carrera se encuentra en el marco de la implementación de un nuevo plan de estudios que implicará, años venideros, desafíos en materia de integración de tecnologías digitales en las estrategias pedagógicas de las cátedras del ciclo superior. En este marco, en el Profesorado conviven equipos que proyectan formalmente sus propuestas, en general, haciendo alusión a modalidades de aula extendida. En cambio, otras carecen de tal prescripción, aunque en la práctica mediatizan algunas funciones didácticas y/o comunicacionales. En estos casos, prevalece la presencia de espacios para

compartir materiales y bibliografía y/o intercambiar mensajes, mientras que el carácter presencial de la carrera es percibido como una limitante para la inclusión digital en las cátedras.

10.2 Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as docentes. Síntesis de la información

Respecto de esta unidad de análisis, se construyó un corpus en base a información obtenida mediante la aplicación de una encuesta que indagó a 45 docentes sobre usos de TIC en la carrera, prácticas de enseñanza, percepciones y actitudes.

Sobre los primeros puntos, se halló que los/as profesores/as utilizan TIC asiduamente para mantener el contacto con el alumnado y guiarlo en la resolución de actividades didácticas. También, para mediar los contenidos a partir de múltiples formatos digitales (especialmente videos) y complementar y preparar las clases presenciales. Correo electrónico, espacios virtuales de almacenamiento compartido y redes sociales, son las herramientas mencionadas como las de mayor frecuencia de uso en estos escenarios de formación.

A partir de tales datos, se puede inferir que los actores consultados han superado un acercamiento inicial a las tecnologías digitales, para escalar a niveles de adaptación de las mismas, en tanto adquieren estos usos un rol permanente en los procesos de formación. No obstante, los datos aquí expuestos no permiten vislumbrar que estas experiencias den cuenta de procesos de apropiación e innovación educativa, ya que las posibilidades de creación y construcción colectiva del conocimiento relevadas registran frecuencias menos asiduas.

De la misma manera, no podrían concebirse como “tradicionales” los modos en que los/as educadores/as llevan adelante estrategias didácticas que integren TIC. Como plantea Kap (2014), la información obtenida podría vislumbrar que éstas implican prácticas docentes que de alguna manera están mediando o negociando sus desempeños, pero que todavía encuentran dificultades para consolidar estas dinámicas.

En cuanto a las opiniones registradas, se vislumbra un amplio nivel de aceptación y confianza en los beneficios que las TIC podrían conllevar en los procesos educativos del nivel superior. Incluso, estas actitudes se replican en su práctica situada: el total de la muestra concibe que la integración de herramientas digitales ha mejorado la enseñanza en el marco del Profesorado.

Estas percepciones favorables no son condicionadas por los extendidos juicios reprobatorios sobre las condiciones institucionales que, de acuerdo a las valoraciones docentes, serían los mayores obstaculizadores de la integración de tecnología digital. Vale destacar que, en las opiniones abiertas recabadas, los/as profesores/as dejan a consideración otras dificultades percibidas (no expresadas en las instancias anteriores del cuestionario) relacionadas a sus propios saberes pedagógicos y técnicos para el diseño de este tipo de propuestas. También, se puede deducir que la consolidación de estas innovaciones se representa como una demanda institucional, y no solo como parte de las tareas de las cátedras o educadores/as.

En este sentido, si bien no es posible caracterizar a estos actores como reticentes a la innovación, se puede apreciar que estas actitudes favorables podrían contener tanto a quienes ponen énfasis en el sentido utilitario de las mismas, como a quienes asumen riesgos y

reconfiguran las dinámicas de formación, y a quienes comprenden la profundidad de estos retos, pero aún se desempeñan como desorientados o resignados. En las opiniones abiertas recabadas, quedan expuestas muchas de estas últimas posiciones. En tales casos, las actitudes siguen siendo de aceptación, ya que muestran una amplia predisposición a sumarse a iniciativas para profesionalizar, articular y extender experiencias aisladas de integración de TIC.

10.3 Dimensión integración de las TIC en las prácticas educativas de los/as estudiantes. Síntesis de la información

Respecto de esta unidad de análisis, se construyó un corpus en base a información obtenida mediante la aplicación de una encuesta que indagó a 90 estudiantes sobre usos de TIC en la carrera, prácticas de aprendizaje, percepciones y actitudes.

Se halló que los/as alumnos/as usan TIC de forma frecuente para desarrollar prácticas de estudio. Comúnmente, buscan y seleccionan información online, se comunican con compañeros/as y profesores/as e, incluso, realizan tareas más cualificadas, según los marcos establecidos en el modelo de análisis, como la producción colaborativa de documentos y la creación de presentaciones digitales y de recursos multimediales. Este uso –según su percepción- aparece mayormente motivado por un interés del alumnado y no por sugerencia docente. En el marco de las cursadas se vuelcan masivamente al correo electrónico y los espacios de almacenamiento compartido y mantienen una relación constante con materiales digitales que median contenidos, con excepción de aquellos que implican interactividad.

De este modo, puede considerarse que los/as estudiantes presentan frecuencias altas de uso de tecnologías digitales y las asocian a tareas de comunicación y de estudio, incluso manifestando cierta "apropiación" (López, 2011, Cardozo y Ormachea, 2009) de las mismas. De acuerdo a los datos recabados, éstas prácticas jugarían mayor importancia en instancias autorreguladas de aprendizaje que en procesos que formen parte del contrato pedagógico.

En cuanto a las percepciones y actitudes, se hallan niveles de acuerdo mayoritarios sobre la idea de que las tecnologías de información y comunicación son importantes para el aprendizaje y la mayoría cree que han enriquecido su formación en la FPyCS. De ello no se deriva una confianza total en sus posibilidades: buena parte de ellos/as cree que no es sencillo alcanzar estos procesos relevantes. En cuanto a las dificultades, no se asocian masivamente con la propia capacidad o voluntad. En cambio, se perciben limitaciones de equipamiento y recursos institucionales y de las estrategias de las cátedras; y demandan un rol más activo a la institución y a los/as docentes.

Así pues, los/as estudiantes tienen opiniones favorables respecto de la utilización de las tecnologías digitales en la educación superior, y también en torno a sus experiencias situadas. No obstante, la motivación personal y de los pares y su propia habilidad digital serían –de acuerdo a los datos obtenidos- aquellos factores facilitadores del aprendizaje mediado; mientras que el rendimiento o utilidad académica que le reporta (en términos formales) y la percepción del entorno institucional, estarían más asociados a limitaciones.

10.4 Conclusión general del análisis de la IES

El modelo de análisis presentado en el Capítulo 5 prescribe un itinerario para poder caracterizar los procesos de integración de TIC en una IES. Vale mencionar que las conclusiones sobre la Institución que se vuelcan aquí son parciales, porque contemplan una sola carrera de la FPyCS. Aun así, el acercamiento efectuado al Profesorado en Comunicación Social permite vislumbrar que la IES ha superado niveles bajos de inclusión digital en la enseñanza y aprendizaje, dado que -como se referenció anteriormente- se trata de una temática que involucra varios esfuerzos de la gestión institucional y además evidencia incorporaciones efectivas de las TIC en las prácticas de docentes y estudiantes.

No obstante, es posible inferir la coexistencia de experiencias pedagógicas muy diversas y, por consiguiente, la presunción de que son muchos aún los desafíos que la unidad académica debería superar para generar procesos más genuinos de mediación digital.

Al decir de Ros (2014), se trata de instituciones que se encuentran a mitad de camino de estos cambios, cuyas gestiones valoran la potencialidad de las TIC en la educación y generan acompañamientos diversos destinados a los equipos pedagógicos. Independientemente de este apoyo, subsisten dificultades y limitaciones que hacen que el sostenimiento y la profesionalización de estas prácticas recaigan muchas veces en la voluntad y las posibilidades de acción individuales de docentes y estudiantes.

La Figura 49 expone sintéticamente la caracterización efectuada a partir del análisis precedente. De la construcción de estos resultados, puede deducirse la necesidad de generación de estrategias situadas diversas que permitan que los/as actores vayan sumando y aportando al proyecto institucional de integración de TIC, de acuerdo a sus tiempos, procesos, inquietudes, etc. El trabajo colectivo en el establecimiento, en respuesta a una decisión de la gestión académica, es para los/as autores/as citados/as en el modelo una de las principales acciones a mejorar en este tipo de IES.

Figura 49: Caracterización de la IES a partir del modelo de análisis de esta tesis.



10.4.1 Algunas discusiones surgidas a partir de la sistematización de resultados

El análisis efectuado permite vislumbrar la coexistencia de prácticas educativas y apropiaciones tecnológicas en la IES que se encuentran tensando lo nuevo y viejo y que incluyen fuertemente la comunicación virtual entre alumnos/as y docentes y la disposición de materiales de estudio como mediación de los contenidos de enseñanza.

Del complemento y cotejo de las informaciones obtenidas en cada dimensión de análisis pueden desprenderse desafíos en lo que respecta a la reconfiguración de los procesos de enseñanza, atendiendo a que -tal como sugiere Coll- cabe esperar prácticas realmente innovadoras “cuanto mayor sea su incidencia en la manera como profesores y alumnos organizan la actividad conjunta en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje” (2009:123).

Mientras que la prescripción de TIC no siempre está formalizada en el diseño curricular de las cátedras, la totalidad de docentes encuestados/as constató la utilización de al menos una herramienta de comunicación y/o entorno de trabajo; lo que abre dudas acerca de si esa integración contempla en todos los casos reflexiones acerca de la intencionalidad educativa que se le atribuye.

Además, los/as docentes del Profesorado en Comunicación Social se vinculan de modo recurrente con entornos no necesariamente preparados para las actividades de enseñanza y comunicación con estudiantes (como RSV, correo electrónico, espacios de almacenamiento colaborativos y chats). Paralelamente, reconocen menores saberes en torno a tareas como el manejo de EVEA y la planificación y desarrollo de actividades didácticas con TIC, y mayores capacidades para herramientas virtuales no académicas.

En este sentido, Díaz, Solano y Sánchez (2017) comprueban en un estudio primario la autonomía que es capaz de mostrar el alumnado en las RSV para debatir y reflexionar colectivamente en el marco de un proceso de aprendizaje. Sin embargo, no otorgan un carácter meramente espontáneo a dichas intervenciones, sino que enfatizan en la posibilidad de tener conciencia de los usos del alumnado en tales espacios para poder canalizar y guiar adecuadamente sus posibilidades y aplicaciones en las situaciones educativas.

Cabe preguntar, entonces, si los actores educativos atribuyen percepciones de facilidad y utilidad a las RSV y otras similares, y nociones de mayor esfuerzo o menor utilidad a los EVEA, que desde la institución se sugieren mayormente como mediadoras de modalidades a distancia o semipresenciales. Estos factores -entre otros- podrían incidir en la selección de herramientas de comunicación y trabajo, solapándose así -como plantean Díaz, Solano y Sánchez (2017)- que, tanto en los espacios no académicos como en los inspirados para tal fin, la cuestión pedagógica no se resuelve por sí misma: es preciso para el equipo pedagógico establecer criterios para potenciar la estrategia didáctica y superar usos instrumentales.

Justamente, los/as estudiantes presentan numerosas críticas a las estrategias de las cátedras (en especial a las que integran el último tramo de la carrera) y al acompañamiento institucional y, por otro lado, otorgan valoraciones más positivas a prácticas individuales o con pares que a las que implican el intercambio con docentes. Coincidiendo con este hallazgo, los/as profesores/as, que inicialmente perciben sus prácticas y saberes en un nivel elevado, luego coinciden en que es preciso capacitarse en torno a la inclusión digital en procesos educativos.

En otro orden, la edad de los/as docentes no es determinante de sus actitudes y usos, en cambio, en lo que respecta a los/as estudiantes más jóvenes se encuentran valoraciones y usos más favorables. Como se indicó anteriormente, la pertenencia generacional no pareciera ser una variable que condicione necesariamente (es decir, en todos los casos) el uso de los entornos disponibles, pues mientras que muchos/as docentes de mayor edad también ejercen este tipo de prácticas; sectores etarios similares pertenecientes a la población de alumnos/as no las realizan. La formación y/o la experiencia de los/as docentes podría clave en tal sentido, en tanto que los/as alumnos/as podrían carecer de tales condiciones y/o exigencias en su rol estudiantil.

Por su parte, el vínculo hallado entre los/as docentes que integran materias cuatrimestrales obligatorias (las cuales abordan diferentes discusiones teóricas del campo pedagógico) y los que ocupan cargos de menor jerarquía, con frecuencias y percepciones más negativas, da cuenta de que podrían ser variables condicionantes de las mismas.

También cabe abrir inquietudes sobre la actitud de los/as docentes que ocupan escalafones superiores y no perciben dificultades que se vinculen a sus saberes prácticos y teóricos, aunque luego describan necesidades de capacitación como indispensables para optimizar la integración

de TIC en la carrera. Podría tratarse de una percepción que aleja la posibilidad de reconfigurar sus prácticas docentes. Aun mostrando aceptación, le asignarían a las tecnologías digitales un lugar de exterioridad percibida en relación a las prácticas y dinámicas de los escenarios académicos que conducen diariamente (Cabello, 2006).

En el caso de los/as estudiantes, tampoco cuestionan de modo extendido su propio rol en la gestión de los aprendizajes y solo un porcentaje menor está preocupado por utilizar más las TIC en la carrera. Aunque, sus saberes autopercibidos disminuyen frente a otras apropiaciones como el reconocimiento de las posibilidades tecnológicas para la gestión de su aprendizaje y/o la resolución de actividades didácticas con TIC. De éstas y otras percepciones y opiniones, podría desprenderse que esperan que las condiciones institucionales y las estrategias didácticas se modifiquen y traccionen la profundización de la hibridación educativa.

De este modo, el corpus vislumbra la necesidad de fortalecer la adopción de nuevos roles en el aula y fuera de ella, repensar ambientes de trabajo que den lugar a la construcción colectiva de conocimiento, reconocer que integrar TIC no es simplemente incorporar dispositivos y entornos virtuales y encontrar una motivación que valga la pena desde cada espacio curricular.

Dado las reflexiones alcanzadas, se considera fundamental retomar lo dicho al inicio: que es necesario replantear el lugar docente (cuyas estructuras tradicionales no se articulan con facilidad con las nuevas formas de comunicación), y desde allí complejizar las estrategias de interpelación hacia los/as estudiantes. En especial, si se tiene en cuenta que se adoptó como estudio de caso la formación de educadores/as, que no pueden desconocer esta realidad de la cultura digital, por el propio contenido que luego deben enseñar y construir.

En este sentido, surge la inquietud de continuar indagando el tipo de estrategias de enseñanza mediadas por TIC que pueden ser puestas en juego en la educación superior. Pues no es lo mismo el perfil de formación de profesionales en el sistema universitario que el que muchas veces se discute para los niveles previos de formación. Y, en paralelo a la incorporación de tecnologías en el aula, se debería profundizar el reconocimiento de las subjetividades de los/as estudiantes que año a año llegan a las aulas.

Todo esto aporta a elaborar una serie de recomendaciones en pos de promover la construcción de prácticas que se constituyan significativas en términos de formación de capital social y cultural. Se trata de abordar así el desafío de la educación superior en torno a la actualización de las formas de comprender a los/as estudiantes y al propio quehacer cotidiano de cada docente.

10.5 Propuestas a partir del modelo

Dadas las caracterizaciones y discusiones abiertas a partir del análisis de la integración de TIC en la FPyCS, pueden mencionarse las siguientes sugerencias destinadas a distintos actores de la unidad académica, que incluyen la gestión institucional y, en particular, los referentes de integración de TIC, el cuerpo docente y estudiantil.

Gestión institucional (aspectos técnicos, administrativos, organizacionales):

- Mejorar el equipamiento tecnológico y la conectividad del establecimiento y fortalecer los recursos y posibilidades de trabajo del área EaD. En este sentido, podría evaluarse la necesidad de sumar roles que faciliten iniciativas mediadas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva tanto pedagógica como técnica.
- Promover regulaciones para la implementación de espacios y tiempos institucionales -en el marco de las cargas docentes- destinados a la realización de tareas de experimentación y asesoramiento en materia de integración de TIC en la carrera; así como para poder dar continuidad a las propuestas en marcha.
- Generar instancias institucionales que reconozcan y legitimen la innovación educativa, por ejemplo, al momento de aprobar los programas de los espacios curriculares o bien durante los concursos docentes.
- Implementar al menos una acción anual para motivar a docentes de grado a acercarse al área de EaD para canalizar consultas y/o recibir información de utilidad.
- Forjar el reconocimiento académico de la inclusión digital en el marco de las prácticas de aprendizaje del estudiantado.

Gestión institucional (acciones estratégicas que involucran a referentes institucionales de TIC y cuerpo docente):

- Profundizar instancias de formación y acompañamiento institucional que se sustenten tanto en la discusión del marco pedagógico y comunicacional de las innovaciones, como en la posibilidad de experimentar con herramientas digitales específicas. Sería conveniente que se trate de asesoramientos continuos y con encuentros presenciales, con el fin de atender las demandas situadas de los actores. En este sentido, vale recordar que el estudio de caso evidencia la convivencia de perfiles docentes distintos, cuyos niveles de uso y aceptación de TIC exhiben algunos patrones comunes de acuerdo a las materias y cargos donde se desempeñan.
- Fortalecer la línea estratégica institucional que tiene como fin acompañar propuestas mediadas en las carreras de grado. Una acción factible, en este sentido, podría vincularse con la apertura de canales de asesoramiento acerca de estrategias de integración de TIC en la modalidad presencial, en especial, como escenarios de aula extendida (para, consecuentemente, desactivar percepciones que encasillan estas propuestas con la EaD o educación combinada). Al igual que los materiales existentes para la virtualización de cursos de posgrado, una breve reseña sobre acciones posibles en EVEA y Web de Cátedra (institucionales) en RSV y Blogs (autogestionados) ayudaría a orientar estrategias digitales en la modalidad presencial.
- Estimular la reflexión acerca de qué tipos de entornos y herramientas de comunicación virtual se habilitan desde las cátedras. Visibilizar la disponibilidad de plataformas educativas específicas y sus potencialidades para canalizar las interacciones existentes.

- Articular la prescripción de las prácticas educativas con TIC con las especificidades de cada disciplina, considerando los aportes de los/as coordinadores/as de cada carrera y los planes de estudio vigentes. En el caso del profesorado, podría -por ejemplo- orientarse la inclusión sistemática de las herramientas digitales en el campo de las prácticas pre-profesionales.
- Crear y sistematizar instancias de intercambio e intercapacitación entre docentes de la FPyCS a fin de conocer, articular y enriquecer experiencias de inclusión digital en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Estos espacios podrían propiciar que éstas no queden como prácticas aisladas o fragmentadas.

Cuerpo docente:

- Desarrollar un pensamiento crítico para reflexionar sobre la intencionalidad de la integración de las TIC en sus espacios curriculares y sostener la coherencia entre los abordajes teóricos y los que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza.
- Reflexionar sobre los materiales educativos digitales utilizados y la selección de entornos de trabajo virtual. En los casos de utilización de herramientas diseñadas para usos no necesariamente pedagógicos, problematizar el tema, y construir criterios funcionamiento. Repensar situaciones insuficientemente problematizadas, como la integración de TIC en contextos educativos sin conectividad.

Estudiantes:

- Instruir a los/as estudiantes sobre la forma en que las tecnologías digitales podrían utilizarse en su etapa universitaria, que puedan orientarlos sobre modalidades eficaces de selección y construcción de conocimiento, de distinción de licencias de contenidos y software, de posibilidades de acción sin conectividad. Tener en cuenta las diferenciaciones de perfiles hallados, en función a la variable edad.
- Realizar acciones institucionales para que el alumnado pueda revisar sus prácticas de aprendizaje y los usos académicos de las TIC.

CAPÍTULO 11: Conclusiones y líneas futuras de investigación

Resumen

En este Capítulo, se exponen una serie de conclusiones que recuperan la totalidad del trabajo efectuado, incluyendo la revisión de literatura, la proposición de modelo de análisis y su validación tras la aplicación en el estudio de caso del Profesorado en Comunicación Social (FPyCS-UNLP).

También, se reflexiona y esbozan algunas líneas futuras de investigación que podrían contribuir en el avance de los temas / problemas que aborda esta tesis.

11.1 Conclusiones del trabajo de tesis

A lo largo de estas páginas, se da cuenta de un proceso centrado en la investigación de la integración de las tecnologías de información y comunicación en la formación superior.

Este itinerario requirió de la búsqueda y revisión de producciones científicas que trabajan esta temática y dio lugar a múltiples análisis en torno a cómo y porqué considerar posiciones individuales respecto del uso de dispositivos digitales en la práctica educativa; así como de los beneficios, problemáticas y habilidades que se asocian a estas experiencias.

Entretejer los principales aportes de estas vertientes posibilitó la proposición de un modelo de análisis de la integración de TIC en las IES, que buscó abarcar una serie de problemas amplios, que incluyen desde la identificación de usos académicos de las TIC, estrategias y prácticas de enseñanza y aprendizaje asociadas, hasta el reconocimiento de manifestaciones actitudinales frente a la innovación educativa.

El modelo orienta la indagación conjunta sobre las prácticas de estudiantes y docentes, bajo la intencionalidad de poder distinguir valoraciones divergentes y construir conocimiento valioso para trabajar estratégicamente en una institución. En esta línea, se incluyó en la propuesta una mirada institucional, con la idea de relevar condiciones que atraviesan y sustentan la integración de las TIC.

La experiencia de aplicación de este modelo en el estudio efectuado en la carrera de Profesorado en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) permite concluir su utilidad para obtener un diagnóstico relativamente completo y acabado de la situación en la que se encuentra la institución respecto de las TIC. En este sentido, la indagación efectuada en cada dimensión de análisis permitió construir una serie de recomendaciones sobre estrategias y acciones que podrían optimizar lo realizado hasta el momento en esta materia.

De este modo, se espera que este modelo, principal aporte de esta tesis, pueda ser utilizado por otros/as investigadores/as en el marco de diferentes contextos institucionales y ser fruto

de nuevas problematizaciones y mejoras. Para ello, es preciso reconocer cuáles son los alcances de esta investigación y qué cuestiones han quedado por fuera.

Una de las limitaciones de este trabajo refiere a que su validación se efectuó solo en el ciclo superior de una carrera de la FPyCS-UNLP, siendo necesaria su extensión hacia otros espacios de la unidad académica para obtener un diagnóstico más representativo y acabado de la IES.

Asimismo, si bien se desarrollaron estrategias metodológicas cuanti y cualitativas, no fue objetivo de su implementación ahondar profundamente en la interpretación y comprensión de las valoraciones subjetivas de los actores educativos. La realización de entrevistas semiestructuradas y de encuestas destinadas a docentes permitió la obtención de información exploratoria y complementaria, pero que no tenía la finalidad de ser contrastada sistemáticamente. Cabría, en este sentido, pensar que la introducción de otras alternativas metodológicas podría enriquecer esta parte del relevamiento. Vale destacarse, que los instrumentos utilizados para las encuestas constituyen también un aporte de este trabajo, ya que pueden ser reutilizados en diferentes espacios institucionales.

De la misma forma, la dimensión que indaga usos, prácticas y percepciones de los/as estudiantes solo se constituyó -en el estudio de caso efectuado- a partir de los datos que se obtuvieron de la ejecución de un cuestionario, cuyas preguntas eran mayormente de carácter cerrada. Así pues, otro tipo de técnicas cualitativas (como grupos focales), podrían completar esta información.

Por otra parte, se encuentran algunas cuestiones factibles de mejorar en torno a los cuestionarios aplicados en la población de docentes y estudiantes de la FPyCS-UNLP. La pretensión de relevar diversas subdimensiones y componentes dentro de cada dimensión de análisis derivó en la construcción de un instrumento extenso y cuya respuesta demora varios minutos. En este sentido, en el caso de instituciones de gran tamaño o de investigaciones en las que se plantee necesario contemplar el análisis sobre la situación de todas las carreras de una IES, el uso del modelo propuesto en esta tesis puede llevar demasiado tiempo y esfuerzo. Esto es no solo por su aplicación sino también por el proceso de sistematización de los resultados que exige el mismo modelo. Sin embargo, es posible su aplicación en forma parcial atendiendo a las prioridades de cada contexto.

11.2 Líneas futuras de investigación

En primer lugar, un trabajo que podría realizarse a continuación de esta tesis, a modo de complemento y profundización de los objetivos de análisis planteados, tiene que ver con expandir el relevamiento de campo en el marco de otros espacios y/o carreras que se dictan en la FPyCS-UNLP. Tal acción respondería a la necesidad de generar un informe diagnóstico más sólido que el aquí presentado, pues abarcaría una muestra más representativa de los distintos actores que pertenecen a las IES.

Otra posibilidad de trabajo, plausible de llevar a cabo, implica repensar la propia metodología implementada en esta tesis, en particular, la elaboración de cuestionarios, para poder aplicarlos y conocer otras realidades educativas. De las limitaciones anteriormente detalladas

sobre este instrumento, se desprende la posibilidad de revisar la consistencia de los distintos ítems que lo integran. Por ejemplo, algunos de los ítems que relevan los usos de tecnología digital podrían simplificarse en su redacción o unificarse para evitar una sobrecarga de este tipo de datos.

Otra de las mejoras puede relacionarse con las escalas que introduce la encuesta para la elección de las respuestas. De todas ellas, solo una no aporta información sobre grados de acuerdo, frecuencias de uso y otras valoraciones. Se trata de los ítems cuyas respuestas se restringen a “Sí, No, Tal vez”. Se podría evaluar, entonces, si no es preciso revisar esta decisión para fortalecer el relevamiento.

Asimismo, podrían abrirse inquietudes acerca de la distinción que se realiza entre percepciones relacionadas con prácticas formativas situadas de aquellas asociadas a visiones abstractas de la educación. Tras la sistematización de los resultados alcanzados y expuestos en esta tesis, no se observan comportamientos diferenciales en uno u otro caso, por lo cual es posible repensar si esta decisión contribuye a obtener datos relevantes para los objetivos de análisis.

En otro orden, cabe mencionar que la selección de variables de entrada del cuestionario también podría readecuarse de acuerdo a los diferentes contextos.

Para terminar, se añade como otra línea futura de investigación, la posibilidad de producir, aplicar y validar una estrategia de integración de TIC que contemple las variables indagadas en esta tesis.

Referencias bibliográficas

Astudillo, G. J.; Sanz C. y Santacruz-Valencia L. P. (2016). Estrategias de diseño y ensamblaje de Objetos de Aprendizaje (Tesis de Maestría). Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata: Argentina.

Cabello, R. (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional General Sarmiento.

Cardozo, F. y Ormachea, C. (2009). La apropiación de las TIC en los futuros docentes. El caso de los estudiantes de profesorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Revista Question, Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1 (24), pp. 1-7.

Castaño, J.; Duart, J. M. y Sancho-Vinuesa, T. (2015). Determinantes del uso de Internet para el aprendizaje interactivo: un estudio exploratorio. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), pp. 25-34.

Chiner Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula [Tesis doctoral]. España: Universidad de Alicante.

Collebechi, M. E. y Gobato, F. (Comp) (2017) *Formar en el horizonte digital*. Bernal: UVQ.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P. y Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), pp.982–1003.

Del Río, L. S., Sanz, C. V. y Búcarí, N. D. (2016). Actitudes de los estudiantes frente a un material hipermedial para el aprendizaje de la matemática: un estudio de caso. En: *Actas XI Congreso de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*. Morón: RedUNCI, pp.351-359.

Díaz, J. J.; Solano, I. M.; Sánchez, M. M. (2017). Social Learning Analytics en la Educación Superior. Una experiencia en el Grado de Educación Primaria. *New Approaches in Educational Research* 6(2), pp. 120-128.

Durand, P. y Van Esso, M. (2012). Prácticas y percepciones de las TIC entre docentes universitarios. El caso de la plataforma Moodle en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. En: *Actas VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Junín: RedUNCI, pp. 1-9.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época. En: A. Birgin (Coord). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, pp.203-232.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández Liporace, M., Scheinsohn, M. J. y Uriel, F. (2008). *Adaptación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología-UBA.

- Fernández Zalazar, D., Neri, C. M., Ciacciulli, S. y Di Tocco, C. (2011) Tecnología y educación en estudiantes universitarios. En: *Actas Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*. La Plata: UNLP, pp.1-2.
- Fernández Zalazar, D., Neri, C. M., Ciacciulli, S. y Di Tocco, C. (2011) Tecnología y educación en estudiantes universitarios. En: *Actas Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*. La Plata: UNLP, pp.1-2.
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Revista Científica de Educomunicación Comunicar*, 19(38), pp.131-138.
- González Frígoli, M. y Ferrante N. (2012). *Qué hacemos*. La Plata: Secretaría de Vinculación Tecnológica, FPyCS-UNLP. Recuperado de <https://goo.gl/md7BtY>.
- González, J. A. (1999). Tecnología y percepción social: evaluar la competencia tecnológica. *Revista Culturas Contemporáneas*, 5 (9), pp.155-165.
- Guiller, C. M. y Arce, D. M. (2013a). Gestión de experiencias educativas universitarias mediadas por TIC en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP): aula extendida y educación a distancia. *Revista Question*, Vol. 1 (39). Recuperado de <https://goo.gl/UbnFCr>
- Guiller, C. M. y Arce, D. M. (2013b). Las aulas virtuales en la Universidad. Relato de una experiencia no presencial, en el nivel de grado, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). *Actas 6to. Seminario internacional de educación a distancia*. Recuperado de <http://goo.gl/PqQHSS>
- Guiller, C. M. y Arce, D. M. (2015). Los entornos virtuales: nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. *Actas de Periodismo y Comunicación (1) N°1*, pp. 1-8.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. d. P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México DF: Mc Graw-Hill.
- Herrera, S. I.; Sanz, C. V.; Fénnema, M. C.; Luna, P. A. (2016). MADE-mlearn: marco para el análisis, diseño y evaluación de m-learning (Tesis de Doctorado). Argentina: Facultad de Informática, UNLP.
- Huergo, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós: Barcelona.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kitchenham, B.; Pearl Brereton, O.; Budgen, D.; Turner, M.; Bailey, J. Ylinkman, S. (2009). Systematic Literature Reviews in Software Engineering – A Systematic Literature Review. *Information and Software Technology* 51.1. Pp 7-15.
- Lombillo Rivero, I., López Padrón, A. y Zumeta Izaguirre, E. (2012). Didáctica del uso de las TIC y los medios de enseñanza tradicionales en las Instituciones de Educación Superior (IES) municipalizadas. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1 (1), pp.38–46.
- López, A. I. (2011). Usos y actitudes de estudiantes universitarios futuros profesores sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y recursos sociales de Internet. *Revista Question*, 1(31), pp.1-10.
- Malbernat, L. R. (2014). Incorporar Actividades Virtuales en Educación Superior: Modelo para Caracterizar Docentes según sus Competencias. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 12, pp. 28-36.

Malbernat, L. R. (2014b). Capacitación docente: Propuesta para incorporar TIC en educación superior. En: *Actas IX Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología*. Chilecito, La Rioja: Red de Universidades con Carreras en Informática, pp. 174-183.

Malbernat, L. R. (2016) Segmentación de Docentes según su Preparación y Actitud para Incorporar Tecnología en Educación Superior. En: *45 JAIIO, 3º Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Informática, pp.169-175.

Martín, M. V. y Vestfrid, P. (2015). *La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación. Recuperado de: <https://goo.gl/EDvWwV>

Martin, M. V. y Vestfrid, P. (2017). Tensiones en torno al concepto de nativos digitales en el caso de estudiantes universitarios. En Giordano C. y Morandi G. (Coord). *Memorias de las 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública: transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. La Plata: UNLP. Pp. 1347-1356.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Colombia: Editorial Norma.

Nóbile, C. y Sanz, C. (2014) *Procesos de integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación en Instituciones de Educación Superior. El Caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata*. Tesis de Maestría en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata.

Novomisky, S.; Hernando, G.; Mancini, G.; Assinnato, G.; Suárez Baldo, C.; Bonelli, V. y Cifardo, A. (2017) *Programa de cátedra Diseño y Planeamiento del Currículum*. La Plata: FPYCS-UNLP.

Olivera Cajiga, M. N.; Morales, M. J.; Passarini, A.; Correa, N. (2017). Plataformas virtuales: ¿Herramientas para el aprendizaje? Las diferencias entre ADAN y EVA. *Mídia consumo, São paulo, v. 14, n. 40*, p. 90-109.

Pagnutti, M.; Trabucco M. B. y Bibbó, L. M. (2016). Revisión Sistemática de la Literatura sobre el desarrollo de Sistemas Colaborativos (Tesis de Licenciatura). Argentina: Facultad de Informática, UNLP.

Pérez, S. y Collebecchi, M. E. (2013). Tecnologías digitales y prácticas de lectura y escritura: un estudio exploratorio en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Question, 1(39)*, pp.28-41.

Plan de estudios del Profesorado en Comunicación Social (2017). La Plata: FPYCS-UNLP. Recuperado de <https://goo.gl/NyiKm8>

Plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Comunicación Social (1998). La Plata: FPYCS-UNLP. Recuperado de <https://goo.gl/vajWt4>

Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Revista Científica de Educomunicación Comunicar, 18(35)*, pp.175-182.

Premsky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes tecnológicos*. España: Editorial SEK. Recuperado de <http://goo.gl/WaTSC8>

Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata (2014). *Plan Estratégico. Gestión 2014 - 2018*. La Plata: UNLP.

Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata (2017). *Plan Estratégico 2014 – 2018. Avances en la agenda de temas consensuados*. La Plata: UNLP.

Quevedo, L. A. y Dussel, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Reig, D. y Vilches, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas*. España: Fundación Telefónica.

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, pp. 112-132.

Rogers, E. M. (1995). *Difussion of Innovation*. 4ta ed. Nueva York: The Free Press.

Ros, C. (Coord) (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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.

Secretaría de Comunicación y Prensa de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (2017). *Avanzan las obras de la construcción del tercer bloque de la Facultad de Periodismo*. La Plata: FPyCS-UNLP. Recuperado de <https://goo.gl/K77SnW>

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, 233, pp.21-44.

Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. y Prada Salamanca y Ávila, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista Científica de Educomunicación Comunicar*, 17(33), pp 115-124.

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57, pp. 2432–2440.

Teo, T. (2014). Unpacking teachers' acceptance of technology: Tests of measurement invariance and latent mean differences. *Computers & Education*, 75, pp.127–135.

Teo, T. y Noyes, J. (2011). An assessment of the influence of perceived enjoyment and attitude on the intention to use technology among pre-service teachers: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 57, pp.1645–1653.

Teo, T.; Scherer, R. y Fazilat, S. (2015). Becoming more specific: Measuring and modeling teachers' perceived usefulness of ICT in the context of teaching and learning. *Computers & Education*, 88, pp.202-214.

Torres-Díaz, J., Duart, J.M., Gómez-Alvarado, H., Marín-Gutiérrez, I. & Segarra-Faggioni, V. (2016). Usos de Internet y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista Comunicar*, 48, 61-70.

Tur, G. y Marín, V. I. (2015). Enriqueciendo el aprendizaje con social media: las percepciones del alumnado sobre Twitter usado en una actividad de debate. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), pp. 51-59.

Van den Beemt, A. y Diepstraten, I. (2016). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. *Computers & Education*, 92(93), pp.161-170.

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), pp. 47-53.

Zangara, A. (2014). *Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o... una brújula en el mundo de la virtualidad*. La Plata: Facultad de Informática, Universidad Nacional La Plata. Pp 8-9

Zukerfeld, M. y Benítez Larghi, S. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.