

LAS TIC EN CONTEXTOS HABITUALES Y EXCEPCIONALES EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

ICT IN USUAL AND EXCEPTIONAL CONTEXTS IN TEACHER PRACTICES

Fernández Zalazar, Diana¹; Jofre, Cristian M.²

RESUMEN

En este artículo se abordan los resultados definitivos del proyecto de investigación UBACYT en la aplicación del Cuestionario de Usos y Consumos de las TIC y la realización de entrevistas en profundidad sobre las prácticas docentes con tecnología. La muestra se compone de 130 participantes, e incluye un análisis cuantitativo y cualitativo de los instrumentos administrados. Se exponen diferentes estadísticas sobre el uso de la tecnología y redes sociales por parte de los docentes, y sus aplicaciones en el ámbito educativo. Algunas conclusiones de lo informado incluyen la importancia de un análisis reflexivo de las prácticas docentes con uso de tecnología, sus posibilidades y los distintos formatos transmediales que habilitan nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje; y por último el análisis de los usos y contextos que le dan legitimidad y viabilidad a una propuesta innovadora.

Palabras clave:

TIC - Prácticas docentes - Ubicuidad - Reflexión

ABSTRACT

This article presents the final results of our UBACYT Research Project applying the 'ICT Use and Consumption Questionnaire' and making in-depth interviews with teachers about their own practices. The sample consisted of 130 teachers and the gathered data were quantitatively and qualitatively analyzed. Statistical data about teachers' use of ICT and social media are included, as well as their implementation in educational contexts. The implications of the impact of the Covid-19 pandemic on the use of ICT and social media were also considered. The analysis shows a need for further reflection on teaching through ICT, the potential of these technologies and the diverse transmedia formats which allow new teaching and learning strategies. This reflection should also take into account the different contexts legitimating and promoting innovation in education.

Keywords:

ICT - Teacher practices - Ubiquity - Reflection

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Cátedras Informática, Educación y Sociedad y Psicología y Epistemología Genética II. Email: dfzalazar@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Cátedras Informática, Educación y Sociedad y Psicología y Epistemología Genética II.

Introducción

En el presente artículo se exponen los resultados definitivos del proyecto de investigación UBACyT: “Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología”. Su objetivo principal consistió en investigar y analizar el uso y las prácticas con TIC de los docentes universitarios de la Facultad de Psicología de la UBA.

La problemática central proviene de observar y analizar la inclusión efectiva de las TIC en el ámbito universitario, considerando puntualmente el impacto que produce en las diversas prácticas docentes y en las dinámicas con la población estudiantil.

Respecto de los ejes centrales de análisis del estudio, se encuentran las prácticas de uso de las TIC de tipo instrumental-mercantil (Benbenaste, 2007), las prácticas reflexivas de enseñanza con TIC (Fernández Zalazar, Jofre, y Soto, 2016; Fernández Zalazar, Jofre, Pisani, y Ciacciulli, 2016), y la dificultad de los escenarios de enseñanza y aprendizaje actuales en relación con las prácticas tradicionalmente instituidas y legitimadas. El proyecto enlaza los ejes temáticos de los UBACyT llevados a cabo por Neri y Fernández Zalazar en los años 2008-2010; 2010-2012; y 2012- 2015 donde se observó una tensión entre los usos instrumentales-mercantiles propugnados por el mercado y los usos educativos de las TIC, teniendo en cuenta las dimensiones epistemológicas y didácticas de la inclusión de las TIC.

Al momento del cierre de la investigación, las prácticas analizadas tuvieron como muestra a los docentes universitarios de la Facultad de Psicología de la UBA, observando prácticas diferenciadas entre el nivel de grado y posgrado.

Durante el corriente año 2020 a causa de la pandemia desarrollada por el COVID-19 hemos agregado el análisis de las prácticas docentes y su estado en la apropiación de las TIC en el período a partir de la instrumentación de un plan de contingencia.

Marco teórico

Las prácticas docentes son el resultado de la interacción entre diversas dimensiones, por lo que debemos entenderlas y analizarlas dentro de un enfoque que supone la complejidad (García, 2006), es decir, interacciones entre sujetos, procedimientos, situaciones, discursos, entre otros, a lo que se le suma una nueva dimensión transversal que es la tecnológica. En esta visión contextualista (Lave, 1991) en donde cada dimensión varía y se transforma en función de cada una de las otras, es desde donde nos proponemos analizar las formas que toman las prácticas docentes, ya sean éstas con o sin tecnología, así como los presupuestos, resistencias y/o facilitadores que implica la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), articuladas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien suele caracterizarse a la práctica docente como la que engloba la práctica con alumnos, colegas, colaboradores, padres; o como aquella que puede diferenciarse entre las prácticas declaradas vs. las prácticas observadas (Cid- Sabucedo et al, 2009), entendemos

también que las mismas no deben reducirse al desarrollo de habilidades operativas o técnicas y mucho menos a procedimientos asumidos desde una didáctica prescriptiva. Como ya fuera señalado, la complejidad del sistema obliga a una mirada donde la práctica sea enmarcada desde: “la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos” (Davini, 2011, p. 114).

Es desde esta perspectiva que podemos situar un escenario donde la transversalidad de la dimensión de las TIC redefine los espacios tradicionalmente asignados para las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. El mundo ya no es el mundo puramente empírico, sino que es a la vez mediado y habitado por la tecnología. Lo virtual como lo real mediado (Quéau, 1995) se capilariza en todos los espacios gracias a la ubicuidad y el *lifestreaming*. Esta transformación, que para algunos autores constituye la última gran revolución de la humanidad, expresada en lo que hoy se menciona como Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento (Castell, 1997; Masuda, 1984; Burch, 2005), ha producido en su continuo desarrollo un proceso de mayor virtualización del mundo ampliando las posibilidades de interconexión entre los sujetos y los artefactos. Los efectos de dicho proceso afectan a distintas dimensiones del espacio social y cultural. La educación, las prácticas docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje se hallan interpelados frente a estos cambios que en muchos casos transparentan situaciones de anquilosamiento y resistencia, mientras que en otros casos constituyen un desafío para pensar e intervenir con nuevas estrategias que favorezcan la producción de conocimiento.

Uno de los nuevos desafíos para la educación es cómo trabajar para desarrollar estrategias que faciliten y no obstaculicen los procesos de enseñanza y aprendizaje dado que la saturación de datos que se da en todos los espacios debido a la ubicuidad, atenta en alguna medida en las posibilidades de aprehensión del conocimiento. Sabemos también que se modifican los procesos de la memoria y la atención con la multitarea (Sparrow et al., 2011) por lo que las prácticas ya no sólo deben ser pensadas en función de las paredes del aula sino más allá y en múltiples dimensiones, que involucren también múltiples espacios de intercambio y de trabajo con distintos formatos.

Dentro de las metas educativas 2021 la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) señala:

El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población. También se espera que estas se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado. (UNESCO, 2008, p. 116).

Esas múltiples competencias a desarrollar por parte del estudiantado suponen una práctica docente situada y

actualizada en función de las demandas de este nuevo contexto. Para ello se hace necesaria la práctica reflexiva que reorienta las acciones y decisiones del docente proponiendo una apertura hacia la innovación y la producción de conocimientos. Como decía Dewey (1989): “Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica.” John Dewey plantea la idea de un docente reflexivo sobre su propia práctica y que a la vez integre dicha reflexión en las conceptualizaciones que surgen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, un docente asimilador y productor de conocimientos. Es interesante resaltar que esta capacidad reflexiva aleja a la práctica docente de la rutina, el mecanicismo de las intervenciones prescriptivas y apunta a la flexibilidad, a la toma de conciencia y a los efectos de sus intervenciones. Sostiene la apertura intelectual, la responsabilidad y la sinceridad en una posición que articula teoría y práctica con un sentido ético del compromiso profesional. En ese mismo sentido el pensamiento de Donald Schön propone la reflexión en la acción, lo que supone un efecto inmediato sobre la propia acción en función de las coordenadas particulares de cada situación o contexto. Lo cual permite la retroalimentación permanente y flexible sobre cada intervención docente. Ambos autores apelan a un pensamiento flexible, situado y orientado a la promoción de novedades. En este tipo de práctica docente se da una apertura a la innovación y al descubrimiento articulado al proceso de construcción de conocimientos entre el docente y los alumnos.

El desarrollo de propuestas con TIC que se enmarcan en las prácticas situadas (Lave, 1991) flexibles y reflexivas (Dewey, 1989; Schön, 1998) son las que promueven una utilización y apropiación de las TIC en la enseñanza de manera innovadora y creativa.

Metodología.

Delimitación de la muestra.

La muestra total del proyecto se compuso de 130 participantes entre grado y posgrado, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Cien docentes pertenecen al nivel de grado, mientras que los treinta docentes restantes pertenecen al nivel de posgrado. El muestreo realizado fue intencional no probabilístico, estratificado y proporcional. Las categorías que definieron los estratos fueron el tipo de materia (obligatoria, electiva y práctica profesional) el ciclo en donde se inserta la materia (Ciclo de Formación General y Ciclo de Formación Profesional) y la jerarquía docente dentro de las materias (Auxiliares docentes y Profesores). Cabe aclarar que para el caso del posgrado, en el momento del relevamiento, sobre la oferta disponible funcionaban con formato *blended learning* solo 4 maestrías y 3 cursos de actualización. Por lo cual la muestra de docentes de posgrado es mucho más acotada. A diferencia del momento actual en el que 190 cursos, 4 maestrías y 18 programas de actualización se encuentran funcionando de manera virtual.

Instrumentos.

En el relevamiento de los datos se utilizaron dos instrumentos que indagaron el uso de las TIC en la vida cotidiana y en las prácticas docentes desarrolladas, como así también el tipo de práctica educativa realizada sin el uso de tecnología.

El primer instrumento consistió en un cuestionario de 27 ítems con respuesta cerrada que releva los usos y consumos de las TIC en el ámbito cotidiano (se adoptó el instrumento desarrollado sobre usos y consumos de las TIC (Neri y Zalazar, 2013). Esta herramienta indaga acerca de la disponibilidad tecnológica, sus usos y frecuencia de utilización, siendo actualizada en el marco del presente UBACyT. Dicho diseño se realizó sobre la base de seis cuestionarios utilizados por los principales observatorios de TIC (Voldemort, 2008) junto a la actualización de los cuestionarios elaborados en los UBACyT desarrollados entre 2008 y 2015.

Por otro lado, el segundo instrumento consistió en una entrevista semiestructurada compuesta por 34 preguntas, en la cual se indagaron 4 dimensiones en relación a la práctica docente: la biografía de sus trayectorias de aprendizaje, el rol y la autorreflexión del docente, la percepción de los elementos que inciden en el proceso de enseñanza (cognitivos, afectivos, simbólicos y materiales), y el uso de las TIC en educación.

Procedimientos

En la primera etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas donde se profundizó acerca de las concepciones de enseñanza y las prácticas con y sin el uso de las TIC. Se administró también el cuestionario sobre usos de las TIC en la vida cotidiana. Luego de realizadas 16 entrevistas preliminares que no fueron incluidas en la muestra definitiva, se puso a prueba este instrumento junto al cuestionario, en dos grupos de discusión focalizada que nos permitió realizar los ajustes requeridos para su actualización. Finalmente se realizó la toma definitiva en una muestra de 130 docentes con la entrevista y el cuestionario que permitió relevar datos de tipo cualitativo y cuantitativo.

Resultados.

Los resultados se corresponden al análisis del cuestionario y las entrevistas. Tomaremos algunas dimensiones de análisis, enfocándonos en las más significativas en función de los resultados.

A. Cuestionario sobre uso de las TIC

1. ¿Desde qué dispositivo se conecta a internet?
 Marque todas las opciones que utiliza:

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Pc de Escritorio	85	65,38
Notebook/Netbook	96	73,84
Celular	101	77,69
Tablet	35	26,92

2. ¿Cuántas horas por día se conecta para interactuar o consultar información en Internet? (marque solo una):

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Hasta 1 hora	15	11,5
Hasta 3 horas	64	49,2
Hasta 5 horas	26	20,0
Más de 5 horas	25	19,2
Total	130	100,0

3. Cuántos días de la semana se conecta para interactuar o consultar información en Internet

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Entre dos y cinco veces a la semana	26	20,0
Todos los días	102	78,5
Una vez por semana	2	1,5
Total	130	100,0

5. Del total de tiempo que pasa conectado cuánto destina a EDUCACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante tiempo	78	60,0	60,0	60,0
Mucho tiempo	31	23,8	23,8	83,8
Poco tiempo	21	16,2	16,2	100,0
Total	130	100,0	100,0	

5. Del total de tiempo que pasa conectado cuánto destina a TRABAJO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante tiempo	62	47,7	47,7	47,7
Mucho tiempo	58	44,6	44,6	92,3
Nada	1	,8	,8	93,1
Poco tiempo	9	6,9	6,9	100,0
Total	130	100,0	100,0	

5. Del total de tiempo que pasa conectado cuánto destina a COMPRAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante tiempo	6	4,6	4,6	4,6
Mucho tiempo	1	,8	,8	5,4
Nada	60	46,2	46,2	51,5
Poco tiempo	63	48,5	48,5	100,0
Total	130	100,0	100,0	

5. Del total de tiempo que pasa conectado cuánto destina a RELACIONES SOCIALES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante tiempo	47	36,2	36,2	36,2
Mucho tiempo	7	5,4	5,4	41,5
Nada	4	3,1	3,1	44,6
Poco tiempo	72	55,4	55,4	100,0
Total	130	100,0	100,0	

6. En caso de tener experiencias en los aspectos antes mencionados a través de la Web, en general ¿Cómo consideraría que ha sido dicha experiencia? [Educación]

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy positiva	46	35,4	35,4	35,4
Negativa	4	3,1	3,1	38,5
Positiva	80	61,5	61,5	100,0
Total	130	100,0	100,0	

6. En caso de tener experiencias en los aspectos antes mencionados a través de la Web, en general ¿Cómo consideraría que ha sido dicha experiencia? [Trabajo]

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy negativa	1	,8	,8	,8
Muy positiva	55	42,3	42,3	43,1
Negativa	2	1,5	1,5	44,6
Positiva	72	55,4	55,4	100,0
Total	130	100,0	100,0	

6. En caso de tener experiencias en los aspectos antes mencionados a través de la Web, en general ¿Cómo consideraría que ha sido dicha experiencia? [Compras]

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy negativa	12	9,2	9,2	9,2
Muy positiva	17	13,1	13,1	22,3
Negativa	13	10,0	10,0	32,3
Positiva	88	67,7	67,7	100,0
Total	130	100,0	100,0	

6. En caso de tener experiencias en los aspectos antes mencionados a través de la Web, en general ¿Cómo consideraría que ha sido dicha experiencia? [Relaciones Sociales]

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy positiva	20	15,4	15,4	15,4
Negativa	3	2,3	2,3	17,7
Positiva	107	82,3	82,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

8. De las siguientes redes sociales marque todas aquellas que utiliza:

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Facebook	113	86,92
Twitter	21	16,15
Instagram, Pinterest, Flickr	28	21,53
Linkedin	40	30,76
Sitios para conocer gente (Tinder/Happn)	3	2,30
Foursquare	2	1,53
Ninguna	13	10

9. De los siguientes recursos seleccione todos aquellos que utiliza:

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Whatsapp	126	96,92
Skype	80	61,53
Yahoo Respuestas	15	11,53
Aplicaciones de organización y productividad (marcadores, google now, calculadora, bloc de notas, organizador de archivos, etc.)	73	56,15
Aplicaciones de geolocalización (Maps, etc.)	74	56,92

10. De los siguientes recursos marque aquellos que utiliza:

	Frecuencia Grado / Posg	Porcentaje Proporcional* Grado / Posg
Válidos		
Youtube	87 / 23	87% / 76,6%
Spotify	22 / 8	22% / 26,6%
Netflix	47 / 16	47% / 53,3%
Soundcloud	8 / 0	8% / 0%
Itunes	11 / 1	11% / 3%
Ninguno	8 / 5	8% / 16,6%

*Porcentaje proporcional para la muestra de grado (n=100) y posgrado (n=30)

11. Marque todos aquellos recursos que utiliza con fines académicos:

	Frecuencia Grado / Posg	Porcentaje Proporcional Grad / Posg
Válidos		
Procesadores de texto o presentaciones en línea	93 / 17	93% / 56,6%
Aulas virtuales/ Entornos de aprendizaje	59 / 9	59% / 30%**
MOOC's	12 / 3	12% / 10%
Calendarios en línea	24 / 4	24% / 13,3%
Sitios de alojamiento de documentos (Dropbox o Drive)	77 / 21	77% / 70%
Bases de datos científicas	65 / 16	65% / 53%
Sitios de citado automático	11 / 3	11% / 10%
Foros de discusión	39 / 9	39% / 30%
Charlas TED	23 / 4	23% / 13,3%
Wikis	17 / 5	17% / 16,6%
Blogs	32 / 11	32% / 36,6%
Murales o pizarras	7 / 2	7% / 6,66%
Ninguno	4 / 1	4% / 3,33%

** El porcentaje en la actualidad tanto para grado como posgrado ronda aprox. el 98%.

B. Entrevistas en Profundidad

Edad

Media: 43,30 años

DE: 10,60

2. ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce su práctica docente en la UBA?

Media: 12,70 años

DE: 8,0374

5. Realizó estudios de posgrado en su campo profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cursos	31	23,8	23,8	23,8
Doctorado	24	18,5	18,5	42,3
Especialización	22	16,9	16,9	59,2
Maestría	33	25,4	25,4	84,6
No	15	11,5	11,5	96,2
Programa de actualización	2	1,5	1,5	97,7
Residencia	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

6. Realizó estudios para mejorar sus prácticas docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cursos	59	45,4	45,4	45,4
Especialización	2	1,5	1,5	46,9
Maestría	13	10,0	10,0	56,9
No	27	20,8	20,8	77,7
Profesorado	29	22,3	22,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Análisis y Discusión de los Resultados.

Cuestionario de Usos y Consumos de las TIC

Respecto del cuestionario administrado, hemos encontrado determinadas tendencias que muestran los cambios de hábitos y consumos de la tecnología para los diversos formatos y herramientas.

Uno de los indicadores de este fenómeno es la tendencia hacia lo mobile, que se puede apreciar en el primer ítem de la herramienta y que en nuestra muestra alcanza al 77,69% de las personas con el uso de smartphones y el 73,84% respecto del uso de netbooks o notebooks. Esto podría explicarse por la portabilidad y autonomía de los mismos, que facilitan que cualquier espacio se transforme en un entorno de trabajo y comunicación con conectividad inmediata. A su vez repercute en las formas tradicionales de enseñar, aprender, trabajar, etc., modificando los entornos y sus prácticas asociadas a través de estos dispositivos tecnológicos.

17. ¿Qué piensa del uso de las TIC en educación?

¿Considera que son útiles para las prácticas docentes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Son útiles (En mayor o menor medida)	117	90,00	90,0	90,0
No son útiles	13	10,00	10,0	100,0
Total	130	100,0	100,0	

19. a. ¿Recibió formación para la aplicación de las TICS en clase?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	73	56,00	56,0	56,0
Si	57	44,00	44,0	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Tabla A. Estadísticas de adopción del Campus Virtual de las distintas asignaturas

	Cantidad de Asignaturas	Asignaturas con aula virtual
Válidos Licenciatura y Profesorado en Psicología	122 (100%)	8 (6,55%)
Terapia Ocupacional	23 (100%)	20 (86,95%)
Musicoterapia	33 (100%)	0 (0%)
Extensión	40 (100%)	12 (30%)
Posgrado	340 (100%)	50 (13,52%)
Total	558 (100%)	90 (16,12%)

Otra línea interesante para abordar, es la que se observa en los ítems 5 y 6 que se desdoblaron en cuatro opciones cada uno, tiempo que pasan conectados (Educación, Trabajo, Compras, Relaciones Sociales) y cómo perciben que ha sido la experiencia en cada una.

El 78,5% menciona que *todos los días se conecta a internet* para comunicarse o navegar, marcando un alto uso y dependencia de la red para las interacciones habituales. Sobre los ítems cinco y seis, en líneas generales, se observa que el 83,8% se conecta "bastante y mucho tiempo" destinado a la educación. Mientras que el 92,3% se conecta entre "bastante y mucho tiempo". Sin embargo, aunque se dedique más tiempo al ámbito laboral, la experiencia en la red sobre la dimensión educativa es más positiva (61,5%) que en el caso del trabajo (55,4%). La pregunta ocho, que indaga sobre el uso de redes sociales, muestra una tendencia interesante respecto de los espacios virtuales preferidos. En esta muestra el 86,92% utiliza Facebook, el 16,15% utiliza Twitter y el 21,53% Ins-

tagram. No obstante, más allá del uso puntual que cada participante realiza, es preciso señalar la concentración de Facebook como plataforma típica y a la vez la poca adopción de otras redes más novedosas o con diferentes dinámicas. Esto último funciona como contrapunto respecto de las redes sociales e interacciones que los jóvenes y estudiantes prefieren. Las estadísticas para Argentina durante el año 2020, señalan que en el grupo de adolescentes y jóvenes (16 a 30 años) existe un uso creciente de nuevas redes, alcanzando un 54% que utiliza Instagram y un 50% Twitter. (Fernández-Paniagua, 2020). Por lo cual amerita repensar las estrategias de comunicación y vinculación con los jóvenes en función de los espacios virtuales por los cuales circulan y basan gran parte de sus interacciones cotidianas. Como hemos señalado en otras publicaciones (Fernández Zalazar y Neri, 2013; Neri, 2015, citado en Fernández Zalazar y Jofre, 2020) el uso de herramientas ya afectivizadas por los alumnos favorece el intercambio y su transferencia para el uso en los espacios académicos.

Entrevistas en Profundidad

Se profundizó el análisis agregando entrevistas y cuestionarios a los docentes de postgrado. Se mantuvo la proporcionalidad según la especialidad o dominio de conocimiento trabajado en maestría o doctorado.

Cabe aclarar que las entrevistas en profundidad no se analizaron desde una perspectiva eminentemente estadística, sino que fue importante realizar una interpretación a partir de los emergentes discursivos de los propios participantes, encuadrado mayoritariamente en el enfoque de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Esto llevó a encontrar significaciones y sentidos convergentes, que no necesariamente coincidían en sus expresiones literales, sino más bien en sus sentidos implícitos (Pozo y Scheuer, 1999, citado en Pozo y Monereo, 1999).

Respecto de las prácticas docentes, fundamentalmente las divergencias se observan entre los distintos niveles de enseñanza donde ejerce el docente (grado/posgrado). Es decir que, aunque los docentes ejerzan en la misma Universidad, la población destinataria cambia y correlativamente las prácticas docentes con y sin tecnología. Este fenómeno puede observarse en parte, a través del uso ligeramente superior que realizan los docentes de las aulas virtuales disponibles en el Campus.

Formación profesional y formación docente

Como se ha informado oportunamente (Zalazar, Jofre y Soto, 2016) la biografía de los trayectos de aprendizaje, alude al trayecto biográfico de formación y aprendizaje del docente.

Respecto de la formación profesional se observa claramente una primacía de maestrías (25,4%), cursos aislados (23,8%) y doctorados (18,5%) en la formación profesional. En otras palabras, esto muestra el grado de formación de posgrado para el ejercicio de la profesión como psicólogo (excluida la docencia) especialmente orientados a la práctica clínica de la psicología.

No obstante, en el caso de la formación de posgrado de

nuestra muestra para el ejercicio docente, encontramos la siguiente distribución: cursos (45,4%), especialización (1,5%) y maestrías (10%). Es notable la diferencia entre la formación de posgrado para el ejercicio profesional no docente, y la formación de posgrado para el ejercicio docente. Adicionalmente, en la formación de posgrado para la docencia, se observa prioritariamente la realización de cursos cortos o aislados, y la ausencia de doctorados en el área educativa.

Si bien entendemos que este fenómeno implica multiplicidad de factores (económicos, sociales, diversas ofertas de posgrado especializada, políticas de formación universitaria, espacios de inserción, etc.) es necesario delimitarlos en pos de repensar estrategias de enseñanza fundamentadas y consolidadas en un modelo de formación integral del profesor universitario.

Uso de las TIC en Educación.

Esta dimensión conforma, a través de distintas preguntas, los diferentes aspectos en el uso de las TIC por parte de los docentes. En este sentido, se hallaron diferencias que anteriormente no habían sido observadas en la muestra previa. Con los aportes de los docentes de nivel de posgrado se observa un vínculo y una utilización diferenciada respecto de las prácticas en el nivel de grado.

Además de la adopción de las aulas virtuales de forma superior por parte del posgrado (respecto de los cursos de grado) los docentes refieren usos más diversificados en este nivel. Algunos de los términos emergentes en las entrevistas tienen que ver con que “conocen y manejan distintas *funciones*” dentro de las plataformas digitales. Un ejemplo de ello es la utilización de los foros de manera sostenida, involucrándose de manera directa en las interacciones con los estudiantes y consolidando el espacio en toda la duración de la cursada.

Por otro lado, también relatan la inclusión de otros recursos como el manejo de videos, links, imágenes, sitios web que apuntan a desarrollar diferentes narrativas, y en consecuencia, la construcción de distintas consignas y actividades de aprendizaje.

En las entrevistas cualitativas se observa una utilización marcadamente *menos resistencial* a distintas implementaciones y posibilidades. Los docentes refieren un uso más amplio de la tecnología siendo casi un imperativo que aparece en los discursos la *incorporación de distintos recursos para favorecer los aprendizajes en los diferentes contextos de estudio* (estudiantes del interior de Argentina o extranjeros, mayor flexibilidad en función de “profesionales” que tienen compromisos laborales, etc.)

Dado que una parte de los cursos de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires se basan en la incorporación de Plataformas virtuales, el diseño de los programas y sus consecuentes actividades, *se planifican las mismas desde el inicio integrando una mayor cantidad de recursos virtuales* que puedan favorecer el seguimiento de las clases de manera asincrónica, interactiva y guiada. Lo relatado en las entrevistas sugiere, que en condiciones de no masividad (fenómeno que

no sucede en los cursos de grado de las carreras) hay una mayor indagación, predisposición y utilización de diferentes recursos tecnológicos en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Cabe aclarar que este tipo de desarrollos se han realizado en postgrado dentro de una forma de aprendizaje mixto o Blended learning. Algo que fue totalmente modificado durante el período de la pandemia.

Redefinición del escenario por la emergencia sanitaria del COVID-19

Mientras desarrollamos nuestra investigación en el período 2017-2019 se fue produciendo un aumento de las interacciones en un 40% por el uso de la plataforma virtual de la Facultad de Psicología, lo que fue mostrando un cambio en la tendencia de incorporación de tecnología en función de las prácticas docentes.

Esta tendencia que lentamente se venía instalando, en virtud de la crisis provocada por el COVID-19 que llevó a un Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), obligó a incorporar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en un proceso de virtualización acelerada para poder garantizar la continuidad del dictado del calendario académico del presente año.

Desde la Facultad de Psicología se implementó un plan de contingencia que se desarrolló a través de una capacitación bajo la modalidad de formador de formadores, llevada adelante desde la Subsecretaría de Educación a Distancia.

El trabajo de capacitación intensivo de durante casi un mes se consolidó en el armado de todas las aulas virtuales de todas las carreras de la Facultad.

Si observamos el caso de la carrera de Psicología vemos que el desarrollo y apropiación de las TIC en las cátedras de grado ha sido heterogéneo donde aproximadamente el 70% del total de las cátedras replicaron el modelo presencial sin ninguna reflexión sobre las posibilidades y pertinencia de modificación de la tarea al nuevo entorno (una preocupación constante era como "tomar" la asistencia en el modo virtual, que si bien podría ser un interrogante legítimo, no posibilita vislumbrar la diferencia entre un espacio físico, sincrónico, sujeto a horarios, de uno virtual, deslocalizado, asincrónico y donde las interacciones son de otra naturaleza), un 20% que a partir de herramientas básicas pudo construir recorridos con un mayor nivel de interacción con el alumnado de modo sincrónico y asincrónico y un 10% que fue más allá de lo enseñado en las capacitaciones y demandó nuevas posibilidades para la práctica a partir del uso de otras herramientas y también de la experimentación con formatos e interacciones abiertas en distintos niveles con los alumnos, para un acompañamiento más personal y situado según las necesidades de la práctica y el contexto por el que el alumnado estaba pasando.

Esta escalada abrupta de inmersión en el mundo virtual, en el aula virtual, ha tenido resistencias en un comienzo pero en una muy baja incidencia como oposición abierta a la posibilidad y viabilidad de la práctica docente en este entorno. La virtualización de la cursada se llevó a cabo finalmente en la totalidad de la carrera y si bien el modo

de apropiación de las TIC según Adell (2012) ha sido heterogéneo (*Fases de apropiación 2 [Adopción: Los profesores usan la tecnología para hacer lo mismo que hacían sin ella], 3 [Adaptación: se integra la nueva tecnología en prácticas tradicionales pero aumentando la productividad, el ritmo y la cantidad de trabajo] y en algunos casos 4 [Apropiación: experimentan nuevas maneras de trabajar didácticamente. Abriéndose a posibilidades que no serían posibles sin la tecnología]*) el nivel de satisfacción expresado por los docentes respecto del desempeño de los alumnos al finalizar la cursada, ha sido altamente satisfactorio. Incluso en una evaluación preliminar por parte de los docentes, indican una mejor performance del alumnado que obedece a un mayor seguimiento y acompañamiento durante la cursada, unido a procesos de micro evaluaciones, que redundaron en una mayor promoción y aumento de las calificaciones, así como un menor número de abandono de las materias de manera espontánea (autoevaluaciones).

Para la segunda mitad del año hemos ofertado estratégicamente una ampliación de la capacitación para el manejo de más recursos que permitan una mayor flexibilidad a la hora del diseño de actividades, pero hasta el momento la oferta no ha tenido ninguna demanda. Queda por analizar si esto se debe a la necesidad de un reacomodamiento y asimilación más profunda de lo ya desarrollado o simplemente se deba al acomodamiento a una rutina donde lo novedoso quede inerte y sin el estímulo de la experiencia reflexiva que lleve a la producción de nuevas posibilidades, al descubrimiento y a la innovación.

El hecho de haber tenido que forzosamente trabajar con tecnología para el ejercicio de la tarea docente en muchos casos ha llevado a una reflexión que modificó el modo de enseñanza que pasó de estar centrado en el docente a estar centrado en la actividad de los alumnos. En los casos en los que no se ha producido dicha reflexión se han producido transferencias casi directas de la modalidad presencial a lo virtual, como por ejemplo el dictado de la clase magistral a través de softwares de videoconferencia (ZOOM, Google Met, Jitsi) o a través de streaming por redes sociales como Instagram o Youtube. En esos casos incluso los docentes recurrieron al uso de mails, que era a lo que ellos estaban habituados, siendo una práctica ésta muy alejada de las prácticas con TIC que manejan los alumnos. Los canales por los que transcurren las comunicaciones de los alumnos suelen ser las redes y no el mail o la red Facebook. En ambos casos este tipo de recursos son considerados por los jóvenes como sitios de "gente grande" o de adultos mayores por lo cual, les resulta ajeno y no circulan allí sus intereses discursivos. Esto se evidenció mucho más en el caso de posgrado, ya que si bien en la evaluación previa durante la etapa de uso mixto o blended learning, aparecía una mayor práctica con diversos recursos; en el proceso de virtualización de todo el postgrado este aspecto se modificó. Se observa una clara elección del modelo tradicional en el que sustituyen la clase presencial por videoconferencias y en algunos casos ni siquiera se complementa con otros recursos. La mayoría de las aulas funcionan como pizarras

de anuncios o reservorios de bibliografía y cronogramas. Tampoco hubo un avance en las aulas que previamente funcionaban con blended learning en la propuesta de nuevas formas de interacción.

Es importante también señalar que en estas modificaciones, que se deben llevar a cabo por el uso de las TIC, la transposición didáctica también sufre transformaciones y en este caso en que el medio y los diversos formatos alteran la forma de apropiación de los contenidos, el riesgo de una “transposición patológica” en términos de Chevallard (1997) es algo altamente posible. Los medios y los tiempos a los que nos encadena el mundo virtual no siempre corren a favor de la construcción del sentido y del conocimiento. La mala adaptación de un contenido en una forma de presentación inadecuada produce como efecto la resistencia en el alumnado, siendo esto un obstáculo para la asimilación del mismo. Un ejemplo de ello es el excesivo uso de power point hablado por términos de tiempo extensos (una hora o más) que no favorecen la atención y suelen ser la repetición de contenidos que pueden ser leídos en otro formato dentro de una actividad que oriente al alumno y no lo deje en un lugar pasivo. Del mismo modo que las redes suelen ser utilizadas en muy pocos casos para trabajos colaborativos y/o cooperativos. Los modos de intervención en la grupalidad mediada requieren de una experticia respecto de los tiempos y del uso de consignas motivadoras que impulsen la actividad de los alumnos orientándose hacia el objetivo de aprendizaje. Todo esto y muchas más habilidades, destrezas y estrategias, que debe tener el docente como parte de su competencia para el trabajo en la virtualidad, se sostienen en el conocimiento y la capacitación permanente que permita una práctica reflexiva e innovadora. La noción de los cambios que produce el espacio virtual en cuanto tiempos, contenidos e interacciones, supone un arduo trabajo sobre los formatos más adecuados para la particularidad de cada contenido disciplinar, el uso adecuado de los tiempos y las estrategias para las redes de intercambio, el conocimiento de la usabilidad y la accesibilidad para un diseño universal que permita el acceso del contenido para todos y fundamentalmente la empatía para saber acompañar a cada alumno en la trayectoria de su aprendizaje. Esto último se hace extremadamente necesario en el presente contexto de distancia social e incertidumbre surgido por la actual pandemia.

Conclusiones

Las demandas del nuevo contexto sociocultural y en particular educativo han cambiado a partir del entramado de las TIC, lo que ha llevado a una nueva problematización acerca de los modos de intervención desde las prácticas docentes. Como resultado de nuestra investigación tenemos en la instancia de grado un bajo nivel en el uso y apropiación de las TIC, según Adell (2012) por parte de los docentes en sus prácticas de enseñanza y no tanto así en el uso de las mismas para su formación particular como en su vida cotidiana. Lo que sí resulta altamente contrastante son los medios utilizados para la comunicación con los alumnos y la modalidad de uso (habitualmente mail

y pocas veces modos interactivos y colaborativos de intercambio y producción) frente a un alumnado que utiliza servicios y plataformas más fluidas (mensajeros instantáneos, redes sociales) como modo habitual de intercambio tanto informal como formal. Es decir, no se aprovechan los modos y los usos más frecuentes y cotidianos en función de establecer lazos comunicativos compatibles con las prácticas del alumnado, quedando las prácticas con tecnología cristalizadas en usos más antiguos y que nada aportan a las posibilidades de innovación y cambio. En cambio se observa una mayor utilización de otros recursos interactivos a nivel de postgrado, cuando funcionaba el blended learning y en muy pocas materias, donde el número del alumnado es mucho menor a la masividad del grado, donde las posibilidades de personalización y los tiempos de desarrollo de los temas permiten una mejor profundización de los contenidos y del uso de herramientas que facilitan el acceso a los mismos. Del mismo modo las interacciones son más frecuentes ya sea por foros o por comunicaciones internas y personales con cada alumno. Sin embargo siguen sin estar presentes las interacciones por las redes más habituales de utilización por parte del alumnado. Con el cambio producido por el COVID-19 el postgrado se virtualizó en su totalidad y las estrategias elegidas en la emergencia fueron la de la transferencia del modelo tradicional de clase magistral al espacio virtual sin reflexión sobre la práctica docente ni sobre las consecuencias para el alumnado. Cabe considerar además que en este tiempo de aislamiento preventivo la capacidad de atención y concentración para el estudio ha disminuido, como así el cansancio por el estrés. Frente a este escenario el tipo de enfoque tradicional se hace aún más inapropiado ya que sobreexpone a una posición pasiva al alumno y obligándolo a mantener mucho tiempo de conexión a través del streaming con la consecuente fatiga y agotamiento que se suma al contexto general.

Esta experiencia en momentos de pandemia ha sido una oportunidad para que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas, así como también ha transparentado procedimientos y concepciones obsoletas respecto de lo que es el aprendizaje y la enseñanza en la actualidad. La prevalencia del modelo bancario en términos de Freire, es algo ya muy trabajado y criticado desde la pedagogía en la educación. Sin embargo falta aún transitar nuevas experiencias como para que mediante la reflexión crítica por parte de los docentes se pueda producir un cambio de paradigma. De la enseñanza centrada en el docente a la enseñanza centrada en el alumno. Poder cambiar las estrategias para acompañar a quienes quieren aprender, ya sea en la virtualidad o bajo cualquier formato posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., Castañeda, L. (2012) *Tecnologías emergentes. ¿Pedagogías emergentes?* Disponible en: https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
- Benbenaste, N. (2007). *Psicología del mercado y del tipo de sujeto que produce*. Buenos Aires: Eudeba.
- Burch, S. (2005). *Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento. Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Volumen 1: La sociedad red*. Alianza editorial.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2).
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Paidós. Barcelona.
- Fernández-Paniagua, A. M. (2020). *Las redes sociales más utilizadas: Cifras y estadísticas*. Recuperado de: <https://www.iebschool.com/blog/medios-sociales-mas-utilizadas-redes-sociales/>
- Fernández Zalazar, D. y Jofre, C. (2020). *Sujetos aprendizajes y tecnologías de la información y la comunicación: Proyecciones sobre una tesis*. Engranajes de la Cultura.
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., Pisani, P. y Ciacciulli, S. (2015). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 22. Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/anuario/trabajo.php&id=898>
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., y Soto, R. (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, 23, 105-113.
- Fernández Zalazar y Jofre, C. (2016a). Análisis del uso de las TIC en la enseñanza de la Psicología. *VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología: "Promoviendo la diversidad en Psicología"*. Rosario. Sitio Web con información: <http://siprosario2016.com.ar/>
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B. G. y Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Wiedenfeld and Nicholson.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad postindustrial como sociedad de información*, Madrid: Tecnos.
- Neri, C., Fernández Zalazar, D.C. (2008). *Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires: Ed. Libros y Bytes.
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 47(3). Murcia. DOI: 10.6018/red/47/3 Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/47/Zalazar.pdf>
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. C. (2011). Bienes de conocimientos, bienes de consumo. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. p. 252-255. Buenos Aires.
- Pozo, J. I. y Monereo C. (Comps.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Quéau, P. (1995). *Lo virtual: virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778.
- UNESCO, (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. Recuperado de: www.oei.es/historico/tic/normas-tic-marco-politicas.pdf
- Voldemort, C. M. (2008). *The inquiry of Web*. United States: Oxford University Press.
- Zalazar, D. F., y Neri, C. (2013). Estudiantes universitarios, TICS y aprendizaje. *Anuario de investigaciones*, 20, 153-158.

Fecha de recepción: 20 de junio de 2020

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2020

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2020