

APROXIMACIÓN A LOS USOS DE LAS TIC Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA

AN APPROXIMATION ABOUT THE USE OF ICT AND TEACHING PRACTICES IN UNIVERSITY PSYCHOLOGY TEACHERS

Fernández Zalazar, Diana¹; Jofre, Cristian²; Pisani, Paula A.³; Ciacciulli, Silvia⁴

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". Su objetivo es, desde una perspectiva contextualista investigar y analizar el uso y las prácticas con TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), de los docentes universitarios de psicología, poniendo en relación las prácticas de uso de las TIC instrumentales-mercantiles y las prácticas de enseñanza. Se aportará un avance del mencionado proyecto a través de los datos obtenidos hasta el momento, que abordan la problemática del uso de las TIC en la Universidad.

Palabras clave:

TIC - Prácticas de enseñanza - Docentes universitarios - Tecnología educativa

ABSTRACT

The present article is part of the UBACyT project of investigation "Uses of ICT and teaching practices in psychology university teachers" which aim is to investigate and analyze the use and practices with ICT of psychology university teachers, from a contextualistic perspective, relating the instrumental-mercantile use of ICT and the teaching practices. The progress in the project will be presented through the data obtained so far, which introduces the issue of the use of ICT at the University.

Key words:

ICT - Teaching practices - University teacher - Educational technology

¹Licenciada en Psicología (UBA), Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO). Directora de proyectos UBACyT. Adjunta a cargo de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética II. E-mail: dfzalazar@gmail.com

²Licenciado en Psicología, UBA. Docente de Psicología y Epistemología Genética II, Facultad de Psicología, UBA. Investigador en proyectos UBACyT.

³Estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Becaria Estimulo a la Vocación Científica (CIN).

⁴Idem 2.

Introducción

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación social (TIC) en el ámbito educativo es un tema de interés que ha suscitado numerosos trabajos en los últimos años. Los efectos que las mismas producen en los distintos ámbitos de la vida social han transformado de tal modo el escenario actual que ha llevado a una problematización en el contexto educativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la relación entre todos los actores de la comunidad académica. Este nuevo escenario que marca los tiempos sociales y subjetivos de las instituciones a través de la ubicuidad y el *lifestreaming* nos lleva a indagar sobre las posibilidades y límites de las implementaciones tecnológicas, así como las prácticas que desarrollan los docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires relacionadas con las TIC en el marco de estas nuevas coordenadas.

Las TIC atraviesan distintos ámbitos de la sociedad (laboral, familiar, institucional) y ha sido fuente de diversas investigaciones, sin embargo el modo en el que se insertan en la vida universitaria, y en particular el modo en el que las prácticas de enseñanza están atravesadas por ellas han sido poco estudiadas. El ámbito universitario ha quedado especialmente relegado en las investigaciones que suelen enfocarse principalmente en los niveles de instrucción primarios y secundarios. A pesar de ello podemos rastrear algunos antecedentes de importancia, tanto a nivel nacional como internacional, que abordan estos nuevos desarrollos.

Antecedentes teóricos

Como antecedente de la temática y en sus formas más elaboradas y actuales de implementación tecnológica encontramos los Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE) (Severance, Hardin y Whyte, 2008), cuyo concepto refiere a un sistema que ayuda a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje, incluyendo la posibilidad de los estudiantes de establecer sus propios objetivos de aprendizaje, gestionar los mismos desde los contenidos y procesos, y la interacción permanente con pares en el proceso de aprendizaje fomentando la comunicación. En estos espacios se logra la integración de aprendizajes formales e informales mejorando la accesibilidad y circulación de contenido. En la misma línea se encuentran también las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP Dreig, 2012) o los ambientes de colaboración (Bruffee, 1999). Es importante destacar que en todos los casos mencionados se requiere un cambio de perspectiva en la práctica docente que vaya más allá de la sujeción a los usos instrumentales-mercantiles de la tecnología que nos propone el mercado (Benbenaste, 2007), así como también de las modalidades heredadas de la docencia tradicional que pretende realizar con las TIC lo mismo que se hacía sin ella.

Los autores Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009) señalan que la mejora de la calidad de la docencia es, sin duda, un proceso complejo dada la intervención de múltiples factores: desde las políticas educativas y los

recursos disponibles; las distintas tradiciones pedagógicas y culturales de cada uno; los modos particulares en que se elige organizar los estudios; la experiencia y formación del cuerpo docente y por último no se excluye la perspectiva del alumnado en relación a la motivación y la capacitación. Sin embargo, los autores citados destacan como el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia al profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla.

Nos encontramos con diferentes definiciones y conceptualizaciones de la práctica, por una parte Lave (1991) y Chaitklin & Lave (2001), la caracterizan como una relación dialéctica entre las personas que actúan y los entornos de su actividad. Barbier en Cid-Sabucedo et al. (2009) la definen como el conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad. Este proceso integra diversas dimensiones que van desde lo afectivo, hasta lo intelectual y funcional. Es así como las prácticas se derivan del resultado de una interacción entre distintas dimensiones en las que se destacan situaciones, procesos y sujetos (Cid-Sabucedo et al, 2009). La "práctica de enseñanza" se define así como "un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos constituidos por numerosas dimensiones enlazadas" (Altet, 2002), ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). Mientras que la "práctica docente engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores" (Altet, 2001). Al hablar de las "prácticas de enseñanza" como de las "prácticas docentes" vale la distinción entre las "prácticas declaradas", es decir, lo que se dice que se hace y a las "prácticas observadas" a partir de descripciones de las prácticas contextualizadas, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación (Clanet, 1998, 1999a, 1999b). No se puede dejar de hacer referencia a que las prácticas de enseñanza no se reducen sólo a realizar la enseñanza en clase. Las mismas incluyen por lo menos, una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 1991) y una fase postactiva (Clark y Peterson, 1990). Cid-Sabucedo et al. (2009), distinguen dos etapas en la enseñanza preactiva: la enseñanza preactiva 1 a la que denominan "planificación remota", por la cual la tarea del docente se centra en la planificación de la clase, la elección de materiales y contenidos. Por otro lado, la enseñanza preactiva 2 hace referencia a las tareas realizadas por el docente luego de planificar pero previo a enseñar. En cuanto a las vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza, los autores diferencian entre: la aproximación empírica y artesanal (derivada de un conocimiento coyuntural o a través de la experiencia), aproximación profesional (mediante una formación específica para desempeñar esa actividad profesional) y aproximación técnica especializada (la de los especialistas en el estudio e intervención sobre la docencia).

En la misma línea, la Dra. María Cristina Davini, sostiene que cuando se habla de "prácticas" no debe hacerse referencia exclusivamente al desarrollo de habilidades ope-

rativas, técnicas o para el “hacer”. Por el contrario, implícitamente subyace a la vez “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 al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos” (2011, p. 114). Se comienzan a problematizar de este modo ciertas cuestiones tales como la distancia cada vez mayor entre los ambientes de enseñanza y los de la realidad cotidiana, la estructura de los planes de estudio organizados de modo aislado, dejando a merced del alumno las actividades de integración y la falta de fundamento y comprensión por parte de los alumnos del valor que tienen los contenidos enseñados respecto de las necesidades y problemas que se plantean en la vida cotidiana (Davini, 2011). Sumado a ello, las prácticas con TIC que despliegan los alumnos y docentes en la vida cotidiana se encuentran en gran medida disociadas de lo que despliegan en el ámbito académico (Neri y Zalazar, 2014).

Hay acuerdo respecto a que en las prácticas con tecnología existen diferentes etapas que se suceden en la implementación en una institución educativa, así como las problemáticas que afectan a los docentes durante este proceso como lo exponen la investigación de Schibeci, MacCallum, Cumming-Potvin, Durrant, Kissane, y Miller (2008), el proyecto Acout (Ringstaff, Yocam, y Marsh, 1996) y Adell (2008). La descripción de las etapas en el proceso de apropiación ha surgido a partir de investigaciones sobre las prácticas docentes en niveles no universitarios, pero sostenemos que es posible pensarlas también en relación a la docencia universitaria, dado que la secuencia que plantea no es necesariamente rígida, pero a la vez supone pasos en un determinado orden: 1- el acceso; 2- la adopción; 3- la adaptación; 4- la apropiación y 5- la innovación (Dwyer et al, 1990). Diversos estudios han demostrado que, en líneas generales, los docentes tienden a adaptar el uso de las TIC a sus prácticas más que a la inversa. Esto deriva en la conclusión de que no alcanza necesariamente con la incorporación de las TIC a las actividades del aula para producir un efecto transformador e innovador de las prácticas educativas. Las TIC sólo refuerzan y promueven la innovación cuando se encuentran enmarcadas o insertas en una dinámica de innovación y cambio educativo más amplio (Coll, 2009). Por otra parte los docentes tienden a enseñar de la misma forma en que ellos han sido formados. Esto puede resultar una explicación valiosa para entender la continuidad de las prácticas de enseñanza y su reproducción estable a través del tiempo (Davini, 2011).

El modelo de la metáfora “ecología del aprendizaje”, entendida como “el sistema social, ambiente, recursos e interacciones, que facilitan las condiciones del aprendizaje” (Davini, 2011, p.39) permite ampliar la manera en que se piensa la enseñanza, en donde el aprendizaje no aparece dependiendo únicamente de la acción de quién enseña sino que surge también la potencialidad de los instrumentos mediadores. En este sentido podemos tomar los trabajos pioneros de Edith Litwin, quien plantea la tríada conformada por el docente, los alumnos y el conte-

nido a partir de la cual surgen relaciones y entramados que dan cuenta del proceso de construcción de conocimientos. A esta tríada le corresponderían tres usos de las tecnologías diferentes donde es posible identificar una serie de vínculos y entrelazados que dan cuenta de la forma en que se construye el mismo. En este marco se ubican e integran proyectos que permiten también propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento que fomentan la participación colaborativa y la circulación de conocimiento (Litwin, 2005).

Otros usos de tecnología en el nivel superior aprovechan la información a bajo costo que hoy provee Internet, muchas cátedras universitarias incorporaron bibliografía on-line, artículos de revistas electrónicas o sitios de consulta para la obtención de datos. A su vez se observa también cómo las prácticas con tecnologías pueden permitir el acceso a nuevos modos de producción de conocimiento a través de procesos colaborativos que antes no eran tenidos en cuenta (Litwin, 2005).

Otra de las propuestas didácticas para el nivel superior es el Centro de Recursos Organizados (CRO) como modelo de enseñanza y utilización de las TIC en la Universidad, entendiéndose como una herramienta flexible donde confluyen aspectos psicosociales de los grupos, la temática de aprendizaje y los objetivos académicos mediante el uso de las nuevas tecnologías” (Neri y Zalazar, 2008) y el “Proyecto Facebook” (Piscitelli, 2009) como una experiencia de educación participativa que consistió en experimentar implementando nuevas rutinas de aprendizaje y enseñanza basadas en la creación colaborativa. Desde esta perspectiva la riqueza en la generación de conocimientos se encuentra en la participación e implicación en el aprendizaje y el trabajo colaborativo entre pares que fomentara la producción del conocimiento y la estimulación en el desarrollo de habilidades técnicas y sociales básicas para participar en la sociedad contemporánea.

También cabe mencionar los desarrollos e investigaciones de Neri y Fernández Zalazar en los proyectos UBACyT de los años 2008-2010; 2010-2012; y el que transcurre desde 2012- 2015 (20020110200085), donde se observa una tensión entre los usos instrumentales-mercantiles, producto de las prácticas de mercado y los usos educativos enmarcados en regulaciones precomputacionales de la vida académica. Tensión entre los bienes de consumo que se multiplican y los bienes de conocimiento (Neri y Fernández Zalazar, 2011) que se intentan transmitir en formatos y lenguajes diferentes de las nuevas formas narrativas con las que cuentan los jóvenes de la actualidad.

Puede decirse que las prácticas de enseñanza son múltiples y variadas; y las teorías respecto de éstas son diversas. Pero en términos generales, existen dos grandes concepciones acerca de la enseñanza (Davini, 2011). La enseñanza entendida como *instrucción*, donde se destaca la mediación del alumno o profesor como “transmisor de un conocimiento o modelizador de una práctica”. Quienes aprenden incorporan los procedimientos, los conocimientos o los conceptos a partir de la acción de quien enseña, a través de la escucha activa, la observación del modelo, la reflexión interna. La metáfora es la enseñanza

como acción de un mundo social externo y el aprendizaje como proceso individual, internalizando no sólo los contenidos sino las formas de pensar, transferibles a nuevas situaciones, y desarrollando el potencial individual (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Reigeluth y Merrill, 1978). Y, por otro lado, la enseñanza entendida como *guía*: Aquí se destaca la guía sistemática y metódica por parte del adulto o profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden a través de la observación directa de fenómenos, la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva. La metáfora es la enseñanza como andamio para que los alumnos elaboren el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones. La misma admite dos grandes variantes: el grupo ayuda al aprendizaje individual y el aprendizaje constituye un producto de la acción colectiva (Newman, Griffin y Cole, 1991; Greeno, 1997; Cole, 1999)

Sin embargo, estas dos grandes concepciones no deberían entenderse como una oposición tajante entre modelos rígidos y poco flexibles cerrados en sí mismos. Ambas pueden integrarse y, de hecho se integran, en la realidad de las prácticas. Sin embargo, esta conceptualización resulta valiosa en cuanto permite una reflexión en relación a las prácticas y opciones conscientes de los profesores por fuera de una aplicación fija y sistemática de un modelo en particular. Estas opciones no sólo son técnicas, sino también culturales, sociales, políticas y personales, opciones siempre presentes y que orientan las decisiones y los efectos de las prácticas aunque puedan subyacer implícitamente (Davini, 2011)

En cuanto a instrumentos que indaguen acerca de las prácticas docentes y su relación con el uso de las TIC, en la reciente investigación llevada adelante por Arancibia, Caro, Casanova y Godoi (2014), los autores sostienen que en la actualidad, a pesar de que si bien las necesidades de cobertura tecnológicas están parcialmente cubiertas en la enseñanza escolar en muchos países, la adopción de competencias digitales por parte de docentes y alumnos sigue siendo problemática (Gutiérrez y Tyner, 2012). Lo mismo ocurre con la adquisición de competencias pedagógicas por parte de los docentes que les permitan crear metodologías apropiadas para la implementación e innovación con las mismas (Barba y Capella, 2010). En particular, hay estudios que identifican que distintos tipos de uso de las TIC en la práctica docente se encuentran asociados con concepciones educativas diferentes (Badía, Meneses y Sigalés, 2013). A su vez los trabajos realizados por Hakkarainen, Muukonen, Lipponen, Ilomäki, Rahikainen y Lehtinen (2001) analizan la relación entre las habilidades para el uso de TIC de los docentes, su posicionamiento pedagógico y sus prácticas autoinformadas. El estudio indica que la discrepancia entre estos tres elementos es menor entre docentes que utilizan las TIC de manera intensiva y que enfatizan la construcción activa del conocimiento comparado con los demás docentes. Por último, el trabajo de Cardona Serrano, Fandiño Parra y Galindo (2014), profundiza la relación entre creencias, actitudes y competencias docentes vinculadas al uso de las TIC. Sin embargo, los estudios que correlacionen los

usos de las TIC con algún tipo de instrumento validado y las prácticas docentes, siguen siendo escasos.

Metodología

El objetivo en esta primera parte del proyecto consistió en relevar información de todos los espacios virtuales de las materias que componen la Licenciatura en Psicología (UBA) con el fin de caracterizar los usos, herramientas y recursos con los que cuentan las cátedras.

Relevamiento de espacios virtuales y recursos vigentes en la enseñanza de la carrera de Psicología.

Se procedió a explorar el uso que hacen las materias de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de las TIC. A partir de ello fue posible caracterizar la disponibilidad de recursos virtuales y a su vez, entender la relación que guardan las distintas herramientas utilizadas con las prácticas de enseñanza de los docentes.

Estos datos fueron extraídos de la información que las materias proveen en la página web del área académica de la Facultad de Psicología y de la plataforma de educación a distancia, por lo tanto, solo se verán reflejados los recursos informados en la página oficial.

El relevamiento se realizó sobre la totalidad de las oferta académica que componen la carrera (156 materias), teniendo dos grandes divisiones, por un lado las características académicas de las materias, que abarcan el nombre y número de cátedra de la materia, la correspondencia al ciclo general o profesional, el tipo de materia (obligatoria, electiva, práctica profesional o práctica de investigación) y su duración (cuatrimestral o anual).

Por otro lado, la división correspondiente a los recursos virtuales informados con los que cuenta cada materia. Para ello se construyeron distintas categorías que permitieron agrupar modalidades de uso que, en cierta medida, aparecen vinculadas con las prácticas que llevan a cabo los docentes. A continuación se detalla cada una de las categorías utilizadas:

Diseño de página web.

En esta categoría se formularon cuatro posibilidades:

- a. Diseño institucional
- b. Diseño propio
- c. Diseño en servicio web gratuito
- d. Sin página web

Repositorio digital.

Esta categoría permitió analizar el uso de un sitio centralizado donde se almacenen documentos, archivos o bases de datos digitales. Es un recurso muy utilizado por investigadores ya que permiten la publicación y difusión de las investigaciones, contribuyendo al acceso del estado del arte de determinada disciplina. Si bien cuenta con la posibilidad de vincularse con base de datos internacionales o regionales es una herramienta poco utilizada por las materias de la Facultad. No se tuvieron en cuenta la publicación de algunos archivos que las materias suelen colocar en sus sitios, sino solamente si el recurso que

utilizan cumple con las características estrictas que definen a un repositorio.

Entorno de aprendizaje virtual.

En esta última categoría se indagó acerca de la utilización de entornos de aprendizajes virtuales, o conocidos coloquialmente como "aulas virtuales". Este tipo de aplicaciones web permiten gestionar y administrar cursos, incorporando una diversidad de elementos que contribuyan a potenciar las estrategias de aprendizaje y comunicación mediante la tecnología. La categoría es dicotómica (Si posee/No posee) y en el caso de tener una respuesta afirmativa las opciones derivaron en tres posibilidades:

- a. Entorno Moodle: Hace referencia a la utilización de la plataforma Moodle en su versión libre y sin adaptaciones (exceptuando aquellas que se realizan de manera institucional).
- b. Citep: Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía, es un sistema basado en el código Moodle, creado y administrado por la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- c. Otros entornos: Agrupa los entornos virtuales que no dependen necesariamente de un software específico. Muchos de ellos son páginas web que permiten crear cursos y brindar herramientas para su administración (Ej: Ecaths).

Alojamiento web.

Informa acerca del alojamiento web (web hosting) que utilizan las materias para almacenar los recursos con los que cuentan en su página web:

- a. Servidor UBA: En esta opción las materias hacen uso del alojamiento que la Facultad les provee.
- b. Otro servidor: Aquí las materias hacen uso de servidores diferentes a los de la UBA para alojar sus contenidos, que pueden ser gratuitos o pagos.
- c. No tiene: Corresponde al caso en el que las materias relevadas no posean página web.

Página Facebook Oficial.

En esta categoría se indagó la utilización que hacen las materias de la red social Facebook. Sólo se tuvo en cuenta aquellas páginas oficiales, es decir, que sean creadas y administradas por cada cátedra o sus responsables, excluyendo a cualquier otra página creada por alumnos o terceros. Se contabilizó por sí o por no de acuerdo a su utilización.

Cuenta oficial Twitter.

En este caso se indagó la red social Twitter, contabilizando la utilización por sí o por no, solamente en cuentas oficiales de la materia.

Otras redes sociales.

Esta opción permite incluir a otras redes sociales de las que hagan uso las cátedras. Es de opción dicotómica, por sí o no, e incluye a redes sociales tales como LinkedIn, Instagram, Google+, etc.

Foro de discusión.

Esta categoría permitió relevar el uso de los foros de discusión, particularmente de un servicio independiente, excluyendo a la funcionalidad Foro que poseen las Aulas Virtuales o al uso de una lista de mails para difusión de la materia.

Canal oficial de alojamiento de videos.

A través de esta opción se buscó indagar el uso de servicios de alojamiento y reproducción masiva de videos, considerado un recurso con muchas posibilidades en el ámbito educativo, pero muchas veces dejado de lado. Las opciones utilizadas fueron:

- a. Youtube: Cuenta oficial abierta y administrada por cada materia y que posea videos subidos al servicio.
- b. Vimeo: Cuenta oficial en el sitio Vimeo
- c. Dailymotion: Cuenta oficial en el sitio Dailymotion
- d. Otros sitios: Cuenta oficial en algún otro sitio de reproducción de videos.
- e. No posee: Sin cuenta oficial en ningún sitio de videos.

Resultados

Los primeros resultados obtenidos permiten detallar de manera cuantitativa la distribución y frecuencias de uso en relación al uso de las TIC por parte del plantel docente de las materias de la Licenciatura en Psicología de la UBA. Retomando las categorías detalladas en el apartado anterior se exponen los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 1
 Resultado de las categorías de relevamiento de materias

		Diseño de página web			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diseño institucional prediseñado	54	34,6	34,6	34,6
	Diseño propio	35	22,4	22,4	57,1
	Diseño de servicio gratuito	11	7,1	7,1	64,1
	No posee página Web	56	35,9	35,9	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

		Alojamiento Web			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Servidor UBA	78	50,0	50,0	50,0
	Otro servidor	22	14,1	14,1	64,1
	Sin página web	56	35,9	35,9	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

		Página oficial de Facebook			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	55	35,3	35,3	35,3
	No	101	64,7	64,7	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

		Cuenta oficial de Twitter			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	3,2	3,2	3,2
	No	151	96,8	96,8	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

		Otras redes sociales			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	1,3	1,3	1,3
	No	154	98,7	98,7	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

		Foro de intercambios			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	4	2,6	2,6	2,6
	No	152	97,4	97,4	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Canal oficial de alojamiento de videos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	YouTube	7	4,5	4,5	4,5
	Otros	2	1,3	1,3	5,8
	No tiene	147	94,2	94,2	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Repositorio de recursos virtuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	1,9	1,9	1,9
	No	153	98,1	98,1	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Entorno de aprendizaje virtual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	5,8	5,8	5,8
	No	147	94,2	94,2	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Tipo de entorno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No utiliza	146	93,6	93,6	93,6
	Moodle	2	1,3	1,3	94,9
	Citep	7	4,5	4,5	99,4
	Otros	1	,6	,6	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

Discusión

Algunos datos extraídos de los resultados apuntan a ciertas áreas de relevancia en la investigación.

Respecto de la utilización de páginas web encontramos que:

- Del total de las materias relevadas sólo un 64,1% posee página web institucional, mientras que un 35,9% no la posee. Del total de materias que si poseen página web, un 54% utiliza el diseño institucional prediseñado para sus cátedras, un 35% utiliza un diseño propio, y un 11% usa los diseños ofrecidos por páginas web gratuitas.
- A su vez para el alojamiento de las materias que poseen página web, el 78% lo realiza en el servidor de la UBA, mientras que el 22% lo hace en otros servidores, ya sean éstos gratuitos o pagos.

Respecto del uso de las redes sociales, del total de materias sólo un 35,3% posee página oficial de Facebook, un 3,2% tiene cuenta oficial en Twitter y un 1,3% utiliza otras redes sociales. Cabe destacar además, que la utilización de estas herramientas, en su gran mayoría y por observación de sus contenidos, se destina a fines comunicati-

vos, transmitiendo fechas o información pertinente a la cursada, pero en raras ocasiones se utiliza como un medio de construcción de conocimiento reflexivo, cooperativo o colaborativo.

La utilización del foro de discusión es muy baja, solo el 2,6% de las materias lo utiliza. Sin duda es una herramienta compleja que requiere de seguimiento y administración constante, además de habilidades en el manejo de tutorías virtuales y moderación de grupos, siendo uno de los recursos que permiten el enfoque constructivo del conocimiento si es que se toma el modelo de la tutoría como guía.

Sólo un 4,5% tiene un canal de videos en Youtube, un 1,3% en otros canales de reproducción de videos, y el restante 94,2% no tiene ninguna cuenta en este tipo de servicio.

Por último, explorando los usos de los entornos de aprendizaje virtuales, los cuales son las herramientas que más funcionalidades y recursos ofrecen para el ámbito educativo, sólo un 6,4 % los utiliza.

Conclusiones

A partir de los datos relevados al momento actual del proyecto, se esboza un marcado uso instrumental-mercantil de las TIC (Benbenaste, 2007). Esto es observado a través del uso mucho mayor de recursos digitales impulsados por el mercado como lo es la red social Facebook, y la pobre implementación o manejo de entornos de aprendizaje concebidos desde una lógica que amplíe las posibilidades en la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, los espacios institucionales que brinda la plataforma de la facultad que están destinados al uso comunicacional son utilizados por los docentes de manera básica transmitiendo simplemente contenidos o replicando datos que aparecen en el programa de la materia. Por otro lado los entornos de aprendizaje virtuales ofrecen recursos tales como la utilización del foro de discusión, la enseñanza de contenidos a partir de módulos, la asignación de tareas y la construcción colectiva de conocimientos, que permitirían desarrollar un tipo de aprendizaje colaborativo y virtual.

Pero esto es utilizado sólo por un 6,4% de las materias de la carrera.

La forma en que se distribuyeron los usos de recursos virtuales por parte de las materias de la carrera de Psicología parecen indicar un esfuerzo por la incorporación de las TIC en su dimensión más instrumental, obedeciendo a la lógica que imponen los usos del mercado o por tendencias surgidas por fuera del ámbito educacional, sin una reflexión crítica de las concepciones pedagógicas que subyacen a estas prácticas y al contraste anacrónico que se establece entre ellas y las características económicas y socio-culturales del panorama que da surgimiento a las TIC. Es por esto que en relación a las etapas del proceso de apropiación podríamos determinar que se encuentran en la segunda fase, de adopción. En otras palabras, la principal preocupación del docente en esta etapa es cómo integrar las TIC dentro de las actividades posibles de la clase. La tecnología en este momento es concebida como marginal o accesoria siendo predominante aún la clase expositiva para todo el grupo sin considerar las interacciones entre pares mediada por la tecnología como un recurso que da apertura a otras formas de reconstrucción y producción de conocimiento. Los recursos utilizados se reducen de manera repetitiva y mecánica a la búsqueda de información y lectura de material de clase, o simplemente para utilizar procesadores de texto o presentaciones que se constituyen como un fin en sí mismo en función de los requisitos formales de las instancias de evaluación de cada materia.

La perspectiva de enseñanza que surge como preponderante es la entendida como instrucción, puesto que las herramientas son utilizadas como un depósito virtual desde donde el docente sigue en la posición de trasmisor de un contenido y el aprendizaje se entiende como un proceso individual y muchas veces descontextualizado. Se excluye -todavía- el potencial interactivo, de construcción grupal y colaborativa, que supone utilizar estrategias de pensamiento crítico, elaboración en conjunto y reflexión sobre aquellas cuestiones que no sólo interesan al docente sino también a los estudiantes. Esto claramente

se expresa en el escasísimo uso de la lista de discusión, la cual permitiría por sus características, un tipo de construcción colaborativa del conocimiento y un proceso de aprendizaje activo por parte de los estudiantes en virtud de una correcta tutoría como guía del proceso. Asimismo la utilización de redes sociales como Facebook, funcionan como una pizarra de anuncios donde se colocan avisos, cronogramas y recordatorios que inciden de manera muy elemental en las competencias y habilidades cognoscitivas de los estudiantes.

En este sentido, las prácticas docentes no sólo se enlazan con los modelos pedagógicos desde los que se posiciona cada docente, sino también con los recursos y herramientas que ofrecen las TIC, la accesibilidad, los objetivos, creencias, actitudes y competencias de los distintos actores implicados en el proceso de enseñanza y los escenarios donde se desarrollan con sus posibilidades y limitaciones, siendo el modelo tradicional de tipo unidireccional, individualista y mecanicista el que se destaca dentro de un escenario donde las posibles formas de interacción y producción de conocimiento que proponen las TIC ponen en crisis el modo tradicional de entender la dupla enseñanza-aprendizaje.

Esto obliga a reformular dichos términos en función de la construcción de conocimiento por parte de los jóvenes, que se presentan con nuevas formas de lenguaje, mediaciones e interacción en un mundo donde la ubicuidad tecnológica atraviesa las paredes de las instituciones formales, dando apertura a otros posibles que aún no se han desplegado dentro del formato tradicional de las prácticas docentes en la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, M., Caro, C., Casanova y R., Godoi, V. (2014) ¿Existe relación entre las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC en profesores de diferentes disciplinas? *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. ISBN: 978-84-7666-210-6, Artículo 884
- Badia, A., Meneses, J., & Sigalés, C. (2013). Percepción de los docentes sobre los factores que afectan el uso educativo de las TIC en el aula equipada de tecnología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), 787-808.
- Benbenaste, N. (2007). *Psicología del mercado y del tipo de sujeto que produce*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2).
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque Histórico-cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (comps), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, 113-126. Madrid: El Santillana.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Dwyer, D.C., Ringstaff, C., Sandholtz, J.H. (1990). Teacher Beliefs and Practices II: Support for Change. *Apple Classrooms of Tomorrow Research Report 9*.
- Hakkarainen, K., Muukonen, H., Lipponen, L., Ilomäki, L., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. (2001). Teachers' Information and Communication Technology (ICT) Skills and Practices of Using ICT. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 181-197. Norfolk, VA: Society for Information Technology & Teacher Education. Recuperado de <http://www.edlib.org/p/8427>.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Recuperado de: <http://claroline.uc.edu.py/>
- 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. 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.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Ediciones Morata.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Reig Hernández, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 28. Madrid: Fundación Telefónica.
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Serrano, A. C., Fandiño, P., Yamith, J. y Galindo C.J. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Revista del Lenguaje*, 42(1), 173-208, Recuperado de: <http://ssrn.com/abstract=2466701>
- Severance, C., Hardin, J. y Whyte, A. (2008). The coming functionality mash-up in Personal Learning Environments. *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 47-62.
- Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Fecha de recepción: 01/06/15

Fecha de aceptación: 04/09/15