



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Cayo, Verónica Elizabeth

Los recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza. Un estudio del uso y valoración de las Tics por parte de los profesores universitarios



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Cayo, V. E. (2016). *Los recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza. Un estudio del uso y valoración de las Tics por parte de los profesores universitarios (Trabajo final integrador)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/214>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Los recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza. Un estudio del uso y valoración de las Tics por parte de los profesores universitarios

Trabajo Final Integrador

Verónica Elizabeth Cayo

vero.cayo@gmail.com

Resumen

El cambio estructural que atraviesa a la sociedad contemporánea en general y argentina en particular a partir de la irrupción de tecnologías de la información y la comunicación (Tics) ha alcanzado y transformado a uno de sus componentes nucleares: la universidad. En este trabajo examinaremos la disponibilidad, el uso y la valoración de las Tics como recursos auxiliares y de apoyo de la enseñanza presencial por parte de profesores que se desempeñan en cuatro universidades públicas pertenecientes a la Red de Universidades del Conurbano (RUNCOB). El análisis de los datos relevados a lo largo del presente estudio nos permitirá estimular la reflexión e identificar las barreras y obstáculos existentes a fin de explorar las potencialidades educativas de los recursos digitales en las clases presenciales en la formación universitaria.

Tutora: M. Fernanda Juarros

Índice

1. Introducción
2. Enmarcación teórica y definiciones conceptuales
 - 2.1. El uso de Tics en la educación
 - 2.2. Uso de Tics en la universidad: el escenario
 - 2.3. El uso de recursos digitales en la universidad argentina
3. Apartado metodológico
 - 3.1. Planteo del problema
 - 3.2. Contexto de la investigación
 - 3.3. Acerca de las técnicas de recolección de datos y procesamiento de la información
 - 3.4. Hipótesis
 - 3.5. Objetivos
4. Análisis descriptivo de los usos de recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza, su uso y su valoración por parte de profesores universitarios.
 - 4.1. Breve caracterización de la relación explícita entre las universidades estudiadas y las Tics a través de sus sitios web
 - 4.2. Algunas aproximaciones a los encuestados por UUNN
 - 4.3. Análisis de la dimensión nº 1: Uso de recursos digitales como recursos de auxiliares de enseñanza en la clase presencial
 - 4.4. Análisis de la dimensión nº 2: valoración de las Tics por parte de los docentes universitarios
 - 4.5. Análisis de la dimensión nº 3: motivos de uso y desuso
 - 4.6. Análisis de la dimensión nº 4: estrategias de uso de recursos educativos digitales en la UUNN
 - 4.7. Análisis de la dimensión nº 5: encuadre pedagógico para la utilización de recursos digitales en la clase presencial
 - 4.8. Análisis de la dimensión nº 6: Competencias y habilidades del docente universitario en la SIC
 - 4.9. Análisis de la dimensión nº 7: roles, funciones del docente universitario en la SIC
 - 4.10. Análisis de la dimensión nº 8: actualización y/o capacitación docente sobre uso de recursos digitales en la clase presencial
 - 4.11. Consideraciones metodológicas: agrupación de los recursos digitales en siete grupos
 - 4.12. Análisis del momento de uso dentro de la secuencia didáctica
5. Conclusiones y reflexiones finales
6. Anexos
 - 6.1. Instrumento: Encuesta
 - 6.2. Gráficos
7. Bibliografía

1. Introducción

En las últimas décadas, las universidades están vivenciando nuevos desafíos pedagógicos como consecuencia de la irrupción de “una constelación de componentes o dispositivos que regulan la comunicación, actuando sobre potenciales significados y distribuyendo las formas de conciencia” (Bernstein, 1998). Estos dispositivos impactan irremediabilmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y enmarcan el nuevo escenario que se abre paso en el sistema educativo argentino: las Tics.

Entendemos que la reflexión sobre el tema que nos convoca es muy importante ya que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha revolucionado nuestro diario vivir de tal forma que su uso posee, según Castells (1997), la capacidad de atravesar, penetrar y moldear “todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva”. Esta capacidad también ha sido advertida por especialistas en educación como Tedesco (2007) quien sostiene que las mismas representan para la sociedad actual *un bien* que define, en gran medida, “la discriminación y las posibilidades de inclusión o exclusión social”. De hecho, durante el último censo realizado en 2010, se estableció como objetivo “reunir información sobre el acceso a Tics en los hogares...” para ello se incorporaron preguntas claves sobre la temática, como línea telefónica fija, teléfono celular móvil y computadora. Estas preguntas permiten contar con estadísticas confiables sobre el acceso a Tics en los hogares. Esta información ayuda a la formulación de políticas y de estrategias que apuntan a la inclusión social y permiten efectuar el seguimiento y la evaluación de los efectos de esas tecnologías en la evolución económica y social.

El nuevo escenario ha generado tensiones entre los docentes, quienes como parte inherente de los procesos que promueven la inclusión o exclusión de nuestros estudiantes nos enfrentamos a un desafío que no se retrotraerá, provocando cambios en la sociedad y en la manera en que ésta se desarrolla. En este sentido, Becerra (2005) nos advierte que si bien los cambios sociales nos plantean nuevos desafíos para la sociedad toda, los mismos son de doble implicancia para el universo educativo porque, por un lado, las instituciones educativas deben adecuarse a las necesidades que la sociedad presenta en cada momento histórico y, por otro, porque si los cambios por los que atraviesa la sociedad radican en el uso de habilidades individuales o colectivas que luego serán la base de la inclusión o exclusión de nuevos escenarios laborales y sociales, el papel de la educación adquiere centralidad. Esta postura es compartida por otros pensadores (Castells, 1997; Bauman, 1999, 2011, 2013; Jenkins, 2006, entre otros) quienes sostienen que la sociedad está atravesando cambios estructurales que, a su vez provocan la modificación de las bases sobre las que se configuraron los ejes articuladores de la identidad (colectiva e individual), la construcción de la ciudadanía, la creación de los sistemas educativos y sus

modos de enseñanza.

El objetivo de la investigación que aquí se presenta se orienta al desarrollo de una revisión crítica de la disponibilidad y utilización y apreciación de los recursos digitales que hacen los docentes en el nivel superior. Es decir, indagaremos la disponibilidad, el uso y la valoración de las Tics como recursos auxiliares y de apoyo de la enseñanza presencial por parte de los profesores en cuatro universidades públicas pertenecientes a la RUNCOB (Red de universidades nacionales del conurbano bonaerense):

- Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)
- Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAv)
- Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)
- Universidad Tecnológica Nacional- Sede regional Avellaneda (UTN)

El trabajo consistió en la realización de un estudio de indagación que conjugó dos enfoques, uno cualitativo y otro cuantitativo. En cuanto al primero, se intentó contextualizar nuestra problemática y describir sus características para poder lograr comprenderla mejor. En cuanto al segundo enfoque, se examinaron los datos obtenidos luego de la aplicación de la encuesta a docentes universitarios sin distinción de género, franja etaria o materia o asignatura que dicten para analizarlos e interpretarlos.

2. Enmarcación teórica y definiciones conceptuales

2.1. El uso de Tics en la educación

En este trabajo utilizaremos la definición de Tics dada por Cabrero (2007), quien las define como las Tecnologías de la Información, la Comunicación e internet, herramientas que originalmente se conocieron como Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aunque el adjetivo que las introducía cayó en desuso por la rapidez en que las tecnologías de la información y la comunicación eran (y son) superadas día a día¹. Otro término utilizado para referirse a las Tics es el que introdujera Castells: “*Tecnologías Novedosas*”². Ampliando el concepto desarrollado por Cabrera (2007), Levis y Cabello (2007) se refieren a las Tics como a aquellas tecnologías de la información y la comunicación digitales utilizadas para el tratamiento, gestión, creación, transmisión y recepción de informaciones y mensajes en todo tipo de formatos³.

Vygotsky señala que el ser humano puede aprender o puede desarrollarse, alcanzando funciones en un nivel superior al que posee siempre y cuando haya una mediación cultural en donde pueda interactuar tanto con otros agentes sociales como con diferentes herramientas culturales; entonces, no son solamente las personas las que ayudan al individuo a desarrollarse y a aprender sino también las herramientas sociales. Una de las características que poseen las Tics está íntimamente relacionado con lo antes expuesto ya que una de las características de ellas es la conectividad, el aprender con y de otros que enmarca en el enfoque vygotskiano. En este mismo sentido, Gavriel Salomón (1992) fue un pionero al considerar que el cultivo de una habilidad transferible puede ocurrir exclusivamente a través de la tecnología cuando la tarea desarrollada exige la participación mental del sujeto involucrado⁴. Esto fue ampliado luego por Jonassen (1996) quien profundizó lo dicho sosteniendo que las computadoras (y los usos pedagógicos que deriven de ella) pueden ser consideradas herramientas intelectuales para apoyar el aprendizaje⁵. El autor argumenta que la utilización de ciertas herramientas tecnológicas pueden ser utilizadas como herramientas cognitivas o, en sus propias palabras, *mindtools* (herramientas mentales o cognitivas), ya que promueven y favorecen el pensamiento crítico entre los estudiantes. Las *mindtools* son “socios intelectuales del aprendiz porque favorecen el pensamiento crítico y el aprendizaje de nivel superior”.

Hepp (2008) plantea que el desafío de las Tics como recursos de enseñanza

debe ayudar a los estudiantes a desarrollar las siguientes habilidades:

- Pensamiento crítico (a través del uso de software educativo)
- Resolución de problemas
- Capacidad de colaborar (a través de trabajos en grupo, actividades on-line como wikis y blogs, etc.)
- Capacidad de autoaprendizaje
- Mayor responsabilidad (en cuanto a la privacidad de la información que se maneja, los derechos de autor, etc.)
- Capacidad de búsqueda, síntesis y comunicación de la información.

Si bien Hepp señala la necesidad de más investigación en cuanto al uso de las Tics en educación y el reconocimiento de la existencia del desafío que implica el uso de Tics como enseñanza a gran escala, afirma que la inclusión de las Tics en las actividades de enseñanza ayudan a enriquecer los ambientes de aprendizaje ya que pueden hacer más atractivos, ricos y adecuados los contenidos que se les presentan a los estudiantes de hoy en día. Conceptos también ampliados por otros autores como Perkins (2001) cuando explica que “la inteligencia no es una cualidad solamente de la mente, sino que es un producto de la relación entre las estructuras mentales y las herramientas intelectuales provistas por la cultura”. En pocas palabras, el autor nos introduce al concepto ya mencionado más arriba por Salomón (1992) acerca de la cognición distribuida. Es decir, las personas que acompañan al aprendiz son consideradas puesto que le sirven de basamento y/o apoyo de los procesos de enseñanza tanto en los medios simbólicos que lo rodean como en su entorno y los artefactos que en él existen. Brevemente, se puede sintetizar lo antes expuesto en cuanto al concepto de cognición distribuida cuando sostenemos, en palabras de Perkins y Salomón (2001) que: a) el entorno (los recursos físicos, simbólicos y sociales que están por fuera de la persona) participa de los procesos cognitivos del sujeto que aprende y, b) el residuo dejado por el pensamiento subsiste no solo en la mente del individuo que aprende sino también en el entorno que participó de dicho proceso⁶.

Por otro lado, algunos investigadores, como Morrissey (2008), Duro (2008) sostienen que las investigaciones existentes sobre el uso de Tics en el aula y sus consecuencias positivas aún no están demostradas por, al menos, tres razones interconectadas: 1- la falta de cambio organizacional significativo de las instituciones educativas, 2- la falta de inversión en infraestructura y 3- la capacitación de los docentes. Duro, por su parte, argumenta que no debemos considerar a las Tics la “panacea frente a las distintas dificultades que hay que afrontar para mejorar la

educación”⁷. Cabe aclarar que, aun sosteniendo lo antes dicho, para Morrissey, el acceso a recursos Tics puede ofrecer un entorno mucho más rico para el aprendizaje y una experiencia docente más dinámica. Por su parte, Murduchowicz (2008) sostiene que “el acceso a las tecnologías no asegura el uso y el uso no significa el acceso”⁸. Palabras que encuentran eco en las reflexiones que hacen Burbulés y Callister (2001) ya que los autores argumentan que las predisposiciones y actitudes personales, propias de cada individuo, determinan el uso eficaz que hacen de las tecnologías⁹. La destreza y la confianza en el uso de las tecnologías sólo se logran a través del uso, de la experimentación de distintas opciones, de la exploración de alternativas, situaciones estas que requieren tolerancia a la incertidumbre, aceptación de la frustración, ensayo y error.

2.2. Uso de Tics en la universidad: el escenario

El uso de las Tics en el universo educativo de la educación superior en general y en la universidad en particular ha dado lugar a un vasto y prolífero número de conceptualizaciones y desarrollos teóricos a nivel mundial. Muchos de dichos trabajos han puesto su foco en el uso de Tics para dictar cursos o seminarios totalmente virtualizados (a través del acceso a plataformas tecnológicas diseñadas o adaptadas para tal fin). Es destacable y merece un análisis, entonces, el escaso número de trabajos que han focalizado sobre el uso de tecnologías de la información como recursos auxiliares y apoyo de las clases presenciales en el ámbito de la educación superior, tema que nos convoca en esta oportunidad, intentando dialogar con trabajos realizados por otros especialistas, investigadores y docentes a nivel nacional, latinoamericano e internacional.

En virtud de lo relatado la universidad ha comenzado una transformación que ha derivado en la transformación de su perfil y la redefinición de sus relaciones troncales con los actores que de ella participan, con los conceptos de enseñanza y aprendizaje que los mismos imparten y con las maneras en que la educación se concibe en el nuevo escenario que plantean las Tics. Es entonces que la consecuencia de dichos procesos ha devenido en una apertura de la universidad hacia nuevas maneras de concebir la educación, generando espacios hasta hace unas décadas apenas considerados como inconcebibles o impracticables para los integrantes de la comunidad académica: la *universidad virtual o e-universidad*¹⁰.

Si bien existe cierto consenso en cuanto al significado del concepto de universidad virtual, en este trabajo sumaremos a los conceptos ya dados sobre estos

términos las opiniones de Flores (2002) y Barajas (2003). Para el primero, la *universidad virtual* es aquella que se entiende como una comunidad académica en donde sus actores (estudiantes, docentes y gestores) interactúan a través de un espacio puntual en internet: el campus virtual¹¹. Según complementa el segundo autor, el concepto de universidad virtual puede asumir tres funciones distintas:

- Un entorno de aprendizaje en línea imita y potencia las características de la universidad tradicional.
- Un modelo de movilidad virtual y de intercambio de ideas y conocimientos para socios alejados geográficamente y
- Un modelo para reorganizar las universidades tradicionales que, mediante el uso de Tics, generan aprendizajes más flexibles.

La modalidad virtual en nuestro país comenzó a delinearse en los últimos años del siglo pasado, con el surgimiento de proyectos organizados y sustentados por universidades nacionales e institutos especializados, entre otros. La universidad virtual atravesó diferentes etapas que la llevaron a posicionarse en lugar que hoy ocupa: el traslado de información académica e institucional a una plataforma ubicada en la red, la prestación de servicios institucionales a través de la plataforma institucional y el desarrollo de servicios y aplicaciones específicas (Becerra, 2002).

Dentro de la universidad virtual, entonces, se generan espacios de enseñanza y aprendizaje que son mediados por la tecnología informática. Se propician, *enseñanzas virtuales* que, en palabras de Barberá (2005) son aquellos procesos que se desarrollan en plataformas de aprendizaje virtuales cooperativas ricos en recursos didácticos donde el estudiante es el centro y el docente asume roles distintos al del aula presencial. Sumado a esto, se puede agregar que los procesos formativos típicos de las enseñanzas virtuales son interactivos, colaborativos, a/sincrónicos, multidireccionales e interactivos, entre otras características¹².

Mientras otros autores como Haron y Jones (citados por Barberá y Badía (2005)) establecen cinco niveles distintos para el uso de la tecnología por parte de docentes, de los que se desprenden diferentes habilidades requeridas en cada uno de ellos: a. Nivel informativo, b. Nivel suplementario, c. Nivel esencial, d. Nivel compartido y e. Nivel inclusivo.

Los aportes de Kearsley (2000) en este terreno, han señalado la existencia de cuatro factores importantes para lograr una docencia virtual efectiva en cuanto al uso de recursos digitales: a. la experiencia en el uso de los medios informáticos, ya que

influyen en el desarrollo de habilidades instrumentales y específicas necesarias para la docencia, b. el grado de familiaridad que se tenga para la enseñanza virtual, c. la flexibilidad desarrollada en el proceso docente y d. la práctica en la dinámica participativa y de facilitación del aprendizaje.

Recapitulando, más allá de las categorizaciones aquí presentadas (que son solo algunas de las que existen entre la bibliografía disponible), el escenario sobre el uso de Tics en la universidad es, sin duda, variado, amplio y complejo. Tales características nos enfrentan como docentes a un desafío en cuanto al uso de recursos digitales al que debemos hacer frente, nos abren un camino hacia el uso de competencias profesionales distintas a las que muchos de nosotros recibimos en nuestra formación profesional básica pero no por ello debemos ignorar su existencia. O en palabras de Lowter (2000), hablamos de la necesidad de formarnos y adquirir “competencias tecnológicas” que describan la “comprensión y la habilidad de conocer *dónde y cómo* crear una cultura de clase en la cual se utilicen los ordenadores por parte de los profesores y alumnos en una dirección productiva que dé resultados sociales y cognitivos positivos”¹³.

El concepto de “enseñanza en entornos virtuales” abarca “la posibilidad de diversificar y potenciar la interactividad como estrategia de enseñanza y aprendizaje privilegiada” (Juarros, Schneider, Schwartzman, 2005), y si bien la enseñanza presencial en las universidades no se realiza a través de dichos entornos, muchas veces los incorporan adicionalmente. En este sentido, Levis (2008) sostiene que, en muchas situaciones investigadas, la presencia del material digital es “sólo simbólica y que no ha modificada de manera significativa las prácticas áulicas...en gran medida debido a la ausencia de innovación pedagógica que se advierte en el uso de estos medios como consecuencia de políticas educativas enfocadas primordialmente al equipamiento informático y a la insuficiencia de la formación docente en este campo, verdadero talón de Aquiles de la incorporación de las Tics en la educación”¹⁴.

Tal vez, las palabras de Heargraves (1998) resuman mejor aún el panorama presentado hasta el momento cuando sostiene que la docencia actual enfrenta dos desafíos: el primero, se espera que los docentes sean capaces de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan el desarrollo de habilidades y capacidades tales como “la innovación, la flexibilidad, el compromiso”; el segundo, se espera que los docentes y la escuela apacigüen o mitiguen problemas actuales tales como las desigualdades, entre otras cuestiones¹⁵. Estas obligaciones, generan en el docente presiones, tensiones y conflictos en la ejecución del rol docente ya que trabajar con nuevas tecnologías exige adquirir nuevos saberes, ir más allá de la propia

disciplina que se está enseñando y mantenerse actualizado.

Probablemente esto se relacione con lo que autores como Pfeffer y Sutton (2005) denominan una *brecha entre el saber y el hacer*, brecha que está relacionada con temores y elecciones personales, o en palabras de Burbulés “la predisposición y actitud personal determinan el uso eficaz” de los recursos educativos, en donde la confianza y la experiencia poseen menos peso que “la orientación hacia el mundo, en especial hacia las máquinas” ya que esa orientación o predisposición le permitirá al usuario ser capaz de explorar, experimentar, probar, etc. sin saber, en muchas ocasiones, el resultado que logrará.

2.3 El uso de recursos digitales en la universidad argentina

Las experiencias de educación enriquecidas con recursos digitales en la educación en nuestro país tuvieron su origen en los últimos años del siglo pasado, por lo cual las recientes experiencias han permitido la existencia de algunos estudios de investigación sobre los usos de los mismos en general, pero son más prolíferos los que estudios que se centran en los niveles primario y medio que aquellos que lo hacen en el nivel superior. Sin embargo hay un número de trabajos que ahondan sobre esta temática en las experiencias de educación virtual (Collebechi, 2004, Levis y Cabello, 2007, Flores y Becerra, 2005, entre otros) y que nos invitan a la reflexión crítica sobre este tema, poniendo énfasis en cuestiones que merecen consideración y atención tales como: la ausencia de datos estadísticos e información sistemática sobre las experiencias educativas en la universidad argentina, los usos pedagógicos de las Tics, las prestaciones técnicas, pedagógicas y comunicacionales, entre otras cuestiones.

Levis y Cabello (2007) sostienen que en nuestro país el proceso de difusión de las Tics en general dentro del escenario universitario atravesó ritmos “lentos y desiguales” que obedeció a, por lo menos, tres razones: i. las diferentes regiones donde ocurrieron, ii. las instituciones donde tuvieron lugar y iii. los diferentes campos del saber donde fueron aplicadas¹⁶. Dentro de esta situación particular, las iniciativas privadas de cada docente universitario tuvieron un rol central en la decisión de usar o no Tics en el aula presencial más allá de las iniciativas o expectativas propias de cada universidad. En este mismo sentido, Finkelievich y Prince (2007) en un estudio de investigación sobre las universidades argentinas de todo el país, tanto del sector privado como del público sostienen que *todas las universidades* que conformaron el universo de su estudio de investigación expresaron “la carencia de una estrategia explícita con respecto al uso de Tics en la clase presencial”¹⁷. Menos de la cuarta parte de las casas de altos estudios investigadas (23.80%) expresó la existencia de formación para docentes en el uso de Tics

en sus clases presenciales y un 19.04% declaró poseer políticas o estrategias de uso definidas en cuanto al uso de Tics en las clases presenciales. Dado este cuadro de situación, el uso o no de Tics en la clase presencial queda librado a las iniciativas propias de cada docente con apoyo brindado desde la universidad en cuanto a lo pedagógico y/o tecnológico. En palabras de Levis y Cabello (2007), “en la mayoría de los casos es el propio docente quien decide cuándo y qué tipo de tecnología utilizar”, argumento que encuentra su justificación en factores disímiles pero interrelacionados: posturas ideológicas ante las tecnologías, formación docente, motivación, entre otros. Situaciones que fueron asociadas a la falta de equipo informático para la enseñanza presencial ya que un poco más de la mitad de las universidades, el 62% posee retroproyectores, el 66,6% posee cañón y sólo el 57,14% posee equipos de televisión y video. Con respecto al soporte técnico que poseen los docentes para el uso de Tics como auxiliares de la clase presencial, un 62% manifestó poseer campus virtuales, sitios web o weblogs para uso pedagógico. Sumado a esto, sólo el 42% de las universidades entrevistadas declaró tener una política con respecto a la formación de docentes en Tics aunque esta no siempre es explícita ni tampoco es requisito excluyente saber usarlas para ingresar al plantel docente universitario. Los autores argumentan que sólo el 14,20 % de las instituciones universitarias entrevistadas solicita a sus docentes la actualización en el dominio de Tics a través de los cursos de capacitación internos de la universidad o externos a ella.

Por su parte, Lugo y Rossi (2003) en un informe desarrollado con el apoyo y financiamiento del IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, encontraron al menos tres cuestiones que hacen a la problemática de la inclusión de Tics en la docencia argentina: i. la falta de recursos económicos o tecnológicos por parte de los alumnos visualizada en las dificultades en el acceso y al uso de las nuevas tecnologías, ii. las políticas de ajuste presupuestario en la cual se han visto incluidas muchas de las universidades estatales y iii. las resistencias, temores y dificultades del plantel docente en la transición que significa el pase de la presencialidad a la virtualidad¹⁸. Entendemos, según las investigaciones e informes consultados para este trabajo y ya discutidas aquí, que al menos dos de las tres cuestiones arriba mencionadas podrían estar en francos procesos de superación.

Recapitulando, parece oportuno destacar que en dos de las investigaciones consultadas¹⁹ se hace un planteo en cuanto a los usos pedagógicos que se hacen de los recursos digitales dentro del aula presencial: tienden, en ocasiones, a reproducir la *transmisión vertical de conocimientos* a través de la utilización de bases de datos, presentaciones electrónicas, artículos, apuntes, etc. en lugar de favorecer modos de indagación y exploración, dando lugar a un vínculo con el conocimiento tradicional,

diferente del que proponen las tecnologías mismas. Esta es una negociación con la gramática escolar que comienza en la formación docente (Dussel y Quevedo, 2010).

Filmus (2003) admite que las instituciones educativas argentinas en general parecieran tener grandes dificultades de adaptación a la sociedad del conocimiento y la información y sin embargo constituyen una verdadera alternativa para la democratización de estas tecnologías²⁰. Entonces, la universidad se enfrenta a un desafío conspicuo: “más que enseñar contenidos específicos, deberán enseñar a aprender y generar una actitud positiva frente al cambio continuo y la formación permanente” donde las Tics tienen un rol preponderante.

Finquelievich y Prince (2006) han encontrado signos positivos en cuanto a la utilización de Tics en la clase presencial lo cual ellos relacionan a una iniciativa de los mismos docentes. Entonces, se puede inferir que hoy el uso de Tics en las instituciones universitarias no es un proceso homogéneo sino, por el contrario, es complejo y desigual. Aquellas experiencias que están teniendo lugar están produciendo cambios en las maneras de relacionarnos, vivir, interactuar, estudiar, estudiantar²¹, planificar las tareas pedagógicas, es decir, la manera de transmitir, comunicar y representar conocimientos e información.

3. Apartado metodológico

3.1. Planteo del problema

Habiendo presentado los principales lineamientos y ejes que enmarcan el trabajo, se plantean los siguientes interrogantes que guiarán nuestra investigación acerca de los usos y la valoración de los recursos digitales disponibles que hacen los docentes universitarios en sus clases presenciales:

- i. ¿Cuáles son las herramientas Tics y recursos digitales que usan los docentes universitarios en sus clases presenciales?
- ii. ¿Cuáles son las valoraciones por parte de los docentes universitarios dichos recursos?
- iii. ¿qué motivo/s los llevan a incluirlos o a no incluirlos?
- iv. En caso de utilización de recursos digitales, ¿en qué momento de la clase presencial se utilizan? ¿para qué?
- v. ¿Existe un marco pedagógico para justificar el uso de recursos digitales en las clases presenciales?
- vi. ¿Realizan los docentes universitarios capacitaciones sobre el uso de recursos digitales?
- vii. Si han realizado capacitaciones, ¿en qué ámbito las han hecho, en la misma universidad, en otros organismos, en forma privada?
- viii. ¿Conocen los proyectos/programas de la universidad donde se desempeñan en cuanto al uso de recursos digitales?

3.2. Contexto de la investigación

El escenario para este trabajo está ubicado en Buenos Aires, provincia troncal de la Región Pampeana, concentradora de la mayor actividad económica (a través de su puerto que comercializa principalmente productos primarios) y de su alta concentración demográfica (aproximadamente el 39% del total del país) en detrimento de otras menos favorecidas geográficamente. En los 24 partidos que conforman el Gran Buenos Aires (junto con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) se concentra el mayor peso relativo de población nacional estudiantil, con un total de 23.322 estudiantes que cursan sus estudios

universitarios o post universitarios según cifras oficiales del último censo estadístico llevado a cabo en el país llamado Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Censo del Bicentenario²² mayormente en universidades públicas y privadas.

Nuestro trabajo de investigación tendrá como escenario y protagonistas a docentes universitarios que actualmente se desempeñan en una o alguna de las 4 (cuatro) UUNN de la provincia de Buenos Aires que a continuación se detallarán. Las mismas abarcan, geográficamente, un área en común del llamado “Gran Buenos Aires”: la zona sur del conurbano bonaerense, siendo receptoras de estudiantes provenientes principalmente de partidos limítrofes entre sí tales como: Avellaneda, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes y Almirante Brown. A saber,

- I. UNAJ: Su sede principal se encuentra en el partido de Florencio Varela y posee, además sedes en Lobos, Castelli y General Belgrano a través del C.I.U (Centro interurbano universitario). Fue creada en 2009, con la promulgación de la ley 26576. Única universidad que homenajea, a través de su nombre, a un destacado pensador, político y escritor argentino: Arturo Jauretche. Actualmente, se dictan 15 carreras de grado presenciales y ninguna carrera virtual. En relación a esto último, se evidencia la presencia de una biblioteca digital, uso de videoconferencias, cursos de capacitación para docentes en convenio con la Universidad de Buenos Aires y CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía) (sobre materiales educativos digitales, herramientas virtuales en la enseñanza universitaria, entre otros).
 - II. UNDAv: Fue creada en el año 2009, por la ley 26543. Según reza en su página web institucional²³, “surge como resultado de un debate sobre planificación universitaria” y es una “nueva propuesta educacional de excelencia que orienta su misión institucional y de formación en virtud del proyecto que le dio origen”.
- Su sede principal se encuentra en la ciudad que le da nombre, Avellaneda, y sus tres sedes en puntos geográficos distintos de la misma ciudad. Actualmente, se dictan 22 carreras de grado presenciales y una oferta de 7 (siete)

carreras virtuales según los cuatro departamentos que las dirigen. Específicamente, el Departamento de Producción y Trabajo ofrece la Tecnicatura para la Gestión de Empresas Fúnebres, y la Licenciatura en Gerencia de Empresas, el Departamento de Cultura y Arte brinda educación en entornos virtuales de aprendizaje para la Tecnicatura en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles y un Ciclo de Complementación Curricular en Museología y Repositorios Culturales y Naturales, el Departamento Transversal de Comunicación y Tecnologías de la Información ofrece la Tecnicatura en Intervención Sociocomunitaria, la Tecnicatura en Política, Gestión y Comunicación mientras que el Departamento de Ciencias Ambientales brinda la Tecnicatura Universitaria en Seguridad e Higiene de la Industria Mecánica- Automotriz. Se dictan, además cursos de idiomas por niveles (inglés, portugués), cursos de verano (de idiomas inglés y portugués), cursos de articulación entre la escuela secundaria y la universidad (edición de fotografías digitales, lenguajes audiovisuales, entre otros), y cursos de capacitación para docentes.

- III. UNQ: Esta universidad, con sede central en Bernal, partido de Quilmes, inició sus actividades en 1989. Es considerada pionera en el país en el campo de la educación en entornos virtuales. La misma comenzó sus tareas académicas en esa área en 1999. El lanzamiento del programa (de educación no presencial) fue una experiencia inédita en la educación superior argentina, que aunque contaba con dispositivos de naturaleza no presencial, no había incorporado hasta ese momento el uso intensivo de las Tics, particularmente, como en este caso, internet. Actualmente, se dictan 22 carreras de grado y posgrado presenciales. En el escenario de la enseñanza en entornos virtuales, esta universidad ofrece 10 (diez) carreras de grado a través de dos departamentos: Ciencias Sociales (Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios, Licenciatura en Artes y Tecnologías,

Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades, Licenciatura en Educación, Licenciatura en Terapia Ocupacional) y Economía y Administración (Tecnatura Universitaria en Ciencias Empresariales, Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Comercio Internacional, Licenciatura en Turismo y Hotelería) y 17 (diecisiete) carreras de posgrado (Especialización en Ambiente y Desarrollo Sustentable, Especialización en Ciencias Sociales y Humanidades, Especialización en Comunicación Digital Audiovisual, Especialización en Criminología, Especialización en Desarrollo y Gestión del Turismo, Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria, Especialización en Gobierno Local, Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable, Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Maestría en Desarrollo y Gestión del Turismo, Maestría en Educación, Maestría en Filosofía, Maestría en Gobierno Local, Maestría en Comercio y Negocios Internacionales y Diploma en Biotecnología, Industria y Negocios. Además, se les ofrece a los estudiantes, antes de iniciar sus carreras virtuales, un curso inicial de socialización sobre la vida universitaria en entornos virtuales, las principales herramientas tecnológicas del campus a utilizarse siendo el principal propósito nivelar saberes y competencias en cuanto al uso de Tics. Los estudiantes deben rendir, al finalizar sus cursadas de materias virtuales, un examen presencial para las carreras de grado ya sea en la sede principal o bien en alguna de las diferentes sedes que posee la universidad. No ocurre lo mismo en cuanto a la oferta de cursos o seminarios que son evaluados a través de evaluación continua y desempeño durante los proceso de enseñanza y aprendizaje sumado a la entrega de trabajos y actividades obligatorias individuales o grupales.

IV. UTN: Fue creada en 1955 por Resolución 382/55 de la

Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Surge con la función específica de crear, preservar y transmitir la técnica y la cultura universal en el campo de la tecnología. Actualmente se dictan 23 carreras de grado y posgrado presenciales. En cuanto al escenario de la enseñanza en entornos virtuales de aprendizajes, se ofrecen cursos para una variada oferta de carreras (Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Materias Básicas, Formación Docente en Entornos Virtuales de Aprendizaje, entre otros), licenciaturas (en Enseñanza de la Física, en Tecnología Educativa), formación docente, tecnicaturas (Técnico Superior en Programación), además de ofrecerse cursos para docentes, cursos para graduados, talleres, seminarios y tutorías, entre otros.

3.3. Acerca de las técnicas de recolección de datos y procesamiento de la información

Según Garza (1988)²⁴, la investigación por encuesta “se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones o actitudes”. En este trabajo, las encuestas han sido auto administradas. Se intentó y logró, según sugiere Ávila Baray (2006) contar con la información de al menos entre un 80% y un 90% de la población objeto de estudio a fin de lograr cierto nivel de validez y confiabilidad en las conclusiones arrojadas²⁵.

La información relevada se dividió entre una combinación de preguntas: cerradas o estructuradas dicotómicas (Sí/No) y con alternativas y también abiertas o no estructuradas.

Las preguntas no estructuradas intentaron indagar actitudes cuanto al uso de Tics en clases presenciales de docentes de 4(cuatro) universidades nacionales del sur del Gran Buenos Aires. Entendemos por actitud, según cita Summers (1982), como la definición de una “suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico”²⁶. Para ello se utilizó la escala de Likert. La misma permitió obtener puntuación sobre las diferentes preguntas mediante la

sumatoria de las respuestas obtenidas en cada pregunta que estuvo estructurada con cinco alternativas de respuesta, variando desde la total aceptación a una declaración (equivalente a “totalmente de acuerdo”) hasta la total desaprobación (equivalente a “totalmente en desacuerdo”).

Dada las características de este trabajo, fueron seleccionados, de manera aleatoria los docentes, algunos de ellos, indistintamente de la materia, curso o seminario que dicten de forma presencial en la UUNN donde se desempeñan, de la antigüedad que posean en la educación superior, de su género y franja etaria, pasando a formar parte, de nuestra *muestra*.

Siendo que nuestro objeto de estudio lo componen los recursos digitales utilizados como auxiliares de la enseñanza presencial, y entendiendo por recursos digitales a una amplia gama de recursos, medios o materiales que hayan sido concebidos con fines educativos o que puedan adaptarse para ellos, tomamos una postura de concepción abierta que nos remite a las palabras de Moreira (1999)²⁷, quien alega que los recursos “si son integrados en el currículum pueden representar experiencias de aprendizaje valiosas y potentes”. Para realizar nuestra indagación, hemos considerado agrupado a los recursos digitales en siete grupos,

- 1- Recursos para transmitir y operar con contenidos
- 2- Recursos para consultar y acceder a la información
- 3- Recursos para crear y producir
- 4- Recursos para desarrollar habilidades y estrategias
- 5- Recursos para comunicarnos
- 6- Recursos para la tarea colaborativa
- 7- Recursos para la evaluación

A los que les hemos agregado una clasificación en cuanto al momento de uso dentro de la clase presencial, distinguiendo entonces tres momentos o etapas:

- 1- para la preparación de la clase presencial
- 2- para el dictado de la clase presencial
- 3- para el desarrollo posterior a la clase presencial

Las dimensiones de análisis han sido:

- 1- Los usos de los recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza en la clase presencial
- 2- La valoración de dichos recursos por parte de los docentes
- 3- Los motivos de uso / no uso de éstos en el aula presencial por

parte de los docentes

4- Las estrategias de uso de los mismos en las UUNN seleccionadas

5- El/los encuadre/s pedagógico/s para la utilización de recursos digitales en la clase presencial

6- Las competencias y habilidades del docente universitario en la SIC

7- Los roles y funciones del docente universitario en la SIC

8- La percepción sobre actualización y/o capacitación docente sobre uso de recursos digitales en la clase presencial

Este trabajo de indagación es somero, de tipo exploratorio. El mismo no tiene por objetivo ser conclusivo ni definitivo sino, por el contrario, abrir el camino hacia nuevas investigaciones y exploraciones que ayuden a encontrar conceptualizaciones en el uso y acceso de las Tics en las clases presenciales como apoyo, como auxiliares de la tarea pedagógica docente.

3.4. Hipótesis

El uso de Tics en clases presenciales por parte de docentes universitarios es una práctica infrecuente debido a una serie de factores interrelacionados entre los que se encuentran la falta de conocimientos tecnológicos y teóricos sobre sus potencialidades para la enseñanza.

3.5. Objetivos

La propuesta que aquí se presenta tiene como finalidad el análisis la utilización de los recursos digitales como auxiliares de la clase presencial con fines pedagógicos en un escenario que implica el cuestionamiento ineludible hacia la continuidad en las maneras de enseñar y aprender o el cambio para atender mejor a las necesidades de la sociedad actual y futura. Por lo tanto, nuestros objetivos son:

- i. Identificar qué recursos digitales son utilizados con mayor frecuencia en las aulas presenciales de universidades nacionales.
- ii. Establecer los motivos de uso o no de Tics en el aula presencial por parte de los docentes universitarios
- iii. Analizar los sustentos teóricos que subyacen detrás de los motivos de uso de Tics en clases presenciales.

4. Análisis descriptivo de los usos de recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza, su uso y su valoración por parte de profesores universitarios.

4.2. Breve caracterización de la relación explícita entre las universidades estudiadas y las Tics a través de sus sitios web

Los siguientes datos que discutiremos proveen de aquellas declaraciones que han sido publicadas en los sitios web institucionales de las diferentes universidades que componen nuestro universo de estudio. Es decir, se utilizó la información pública existente en la página web de cada universidad. No se accedió, ya que no era parte de este trabajo, al campus de cada universidad ni a los espacios propios y privados de docentes y estudiantes en la modalidad de estudio.

- UNAJ: No posee oferta de carreras virtuales de grado ni posgrado pero se destacan cursos de formación docente y artículos de divulgación para la comunidad universitaria. Entre otros, se destaca que uno de los proyectos de la universidad es el desarrollo de “un canal online de enseñanza, aprendizaje y colaboración específicamente diseñado y con un modelo de gestión abierto a la comunidad universitaria”²⁸. Dicho proyecto redunda en el diseño de una plataforma virtual que contiene “blogs y webs a los efectos de consultar asignaturas y exámenes. Asimismo, permitirá organizar comunidades temáticas para intercambiar información, almacenar y compartir documentación y desarrollar contenidos colectivamente mediante wikis”. También se menciona la puesta en marcha de una “red virtual social” cuyos propósitos principales son: i. Promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de los medios locales, y nacionales y, entre éstos, y entidades locales de otros países. ii. Facilitar la transferencia de conocimientos e información para el desarrollo de actividades que busquen el fortalecimiento y la calificación de acciones de interés público. iii. Contribuir al desarrollo progresivo de un sistema de información regional que favorezca el accionar social, empresario y productivo y contribuya con el desarrollo local. iv. Colaborar en el fomento de acciones de bien público a

través de actividades propias y con apoyo de agencias y entidades nacionales e internacionales de cooperación. v. Apoyar el desarrollo de gobiernos locales con sistemas e instrumentos. vi. Impulsar la reflexión sobre escenarios futuros concernientes al desarrollo local y a las relaciones entre los gobiernos locales. Por otro lado, el mismo artículo sostiene en un apartado llamado *Red de Aulas Virtuales* que uno de los objetivos de la universidad es “el diseño y la puesta en funcionamiento de una red de video con aplicaciones de videoconferencia y difusión de video” para, por un lado, cubrir “académicamente asignaturas a través de la participación de docentes prestigiosos del país y del extranjero y asimismo implementar cursos y ciclos de carreras que impliquen nuevas orientaciones a las carreras preexistentes demandadas en el lugar, así como cursos y ciclos de formación continua y posgrado destinados a docentes y graduados de la región” mientras que por el otro, la difusión de videos por red permitirá que “nuevas orientaciones a las carreras preexistentes demandadas en el lugar, así como cursos y ciclos de formación continua y posgrado destinados a docentes y graduados de la región”. Además se listan los servicios que se estiman importantes: i. acceso online a publicaciones periódicas, ii. servicio de referencia online, iii. blog, iv. sistema de seguimiento exhaustivo de la efectiva disponibilidad de la bibliografía para la planificación educativa, v. desarrollo planificado del acervo bibliográfico especializado a través de la adquisición de libros, la recepción periódica de publicaciones especializadas, la incorporación de bases de datos referenciales y de texto completo. vi. material multimedia de apoyo a los textos escritos, vii. el desarrollo de bases propias derivadas de los estudios y monografías, ix. planificación, x. consultas de opinión periódicas a los docentes e investigadores, xi. seguimiento de un pool de indicadores de calidad (American Library Association). En cuanto al uso de la biblioteca online de la universidad, los objetivos son que: i. se acceda a redes, ii. se desarrolle una plataforma de trabajo de modo que el catálogo de bibliografía se actualice online, iii. se acceda a las bases de datos que, desde las distintas áreas

de la Universidad, se vayan generando, iv. se cuente con la prestación del servicio de referencia online a través del formulario de búsqueda bibliográfica, tanto para usuarios internos como externos, v. se cuente con computadoras de acceso a la comunidad universitaria, vi. se cuente con un Blog de acceso a la biblioteca, vii, el acervo bibliográfico al inicio de la implementación del proyecto incluya: la totalidad de la bibliografía básica y complementaria expuesta en los planes de estudio, el acceso a la biblioteca que dispone la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) para las universidades nacionales.

Se busca lograr la optimización del aprovechamiento del Sistema a partir del desarrollo de recursos complementarios que, de manera integral, faciliten el seguimiento y la evaluación del conjunto de desarrollos simultáneos que se van realizando en las etapas de la institución. Entre otras: la autorregulación por parte del estudiante, el seguimiento por parte de los docentes y la retroalimentación del seguimiento integral del currículum, el seguimiento y la evaluación del progreso de la conformación del plantel docente; los recursos destinados al perfeccionamiento y actualización de los docentes; el vínculo con el medio local e internacional, el seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes y del estudio de las trayectorias profesionales de los graduados, el seguimiento y la evaluación del progreso en la infraestructura, equipamiento y organización del personal de gestión y operación, la capacitación, perfeccionamiento y actualización del personal de gestión y el mejoramiento en el aprovechamiento de los espacios.

- UNDAV: la modalidad virtual se enmarca dentro del concepto EAD o Educación a Distancia. Es presentada como una modalidad diferente a la modalidad presencial puesto que “no es necesario el traslado hasta la Universidad ni cumplir con días ni horarios específicos”²⁹. Se destaca además que dicha flexibilidad también implica “mayor independencia en la organización de los tiempos de estudio y en el cumplimiento de las actividades

indicadas por los docentes''. El sitio web asevera que a través del acceso al campus de la universidad los estudiantes podrán visualizar las diferentes propuestas pedagógicas de cada materia, además del material académico relevante, '' programas de las materias, itinerarios de cursadas, propuesta de actividades y otros recursos''. Se destaca que durante los procesos de enseñanza y aprendizaje se hará uso de diferentes recursos y que el estudiante tendrá acompañamiento no sólo de docentes sino también de tutores durante dichos procesos. Para poder ser estudiante virtual de esta universidad es necesario haber aprobado el nivel medio de educación, presentar una constancia de título en trámite o de materias curriculares adeudadas. Los estudiantes mayores de 25 años sin título secundario pueden comenzar sus estudios virtuales dentro del marco legal que presenta el artículo 7 de la Ley de Educación Superior nº 24.521³⁰. Si bien la oferta académica es virtual al finalizar cada materia o asignatura, los estudiantes rinden un examen final presencial. La página web ofrece, a la izquierda, bajo el título Radio U.N.D.AV 90.3, donde se ofrece el calendario académico correspondiente al segundo cuatrimestre de 2014, acceso directo a los programas emitidos por la radio y la posibilidad del envío de mensajes a través de una dirección de una de las principales redes sociales actuales o bien a través del email de la radio. Debajo de dicho apartado, se encuentra un link llamado ''Novedades'' donde son publicadas las últimas noticias referidas al universo académico dentro de la EAD tales como invitaciones o novedades sobre foros y conferencias nacionales o internacionales sobre EAD, cursos de verano, la radio de EAD (''EAD en el aire 90.3''), tutoriales, inscripción a materias o cursos, inicio de clases, planes de estudio, entre otros. En la zona derecha de la pantalla, llamada "Zona del estudiante" se visualiza un calendario, un listado de usuarios en línea, el software recomendado para navegar la plataforma (Moodle) e información académica relevante.

- U.N.Q: La oferta académica en esta universidad está dividida entre una oferta totalmente virtualizada y una bimodalidad

(encuentros presenciales sumados a clases en entornos virtuales de aprendizaje)³¹. La universidad adquiere un nombre propio para presentar y enmarcar los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales: U.V.Q (Universidad Virtual Quilmes). La página sobre la oferta virtual contiene información sobre: el lineamiento institucional (que se subdivide en nuevas pestañas tales como: mensaje del rector, autoridades académicas, tutorías académicas, personal de administración y servicios, historia, normas, convenios, sedes de exámenes, tour virtual y preguntas frecuentes), oferta académica (que se subdivide en nuevas pestañas tales como: carreras de grado, guía de inscripción carreras de grado y pregrado, carreras de posgrado, modelo educativo, carpetas de trabajo, cursos virtuales de extensión), investigación (que se subdivide en nuevas pestañas tales como: becas de investigación sobre educación en entornos virtuales, proyectos en curso y finalizados, publicaciones y foros), transferencia (que se subdivide en nuevas pestañas tales como: capacidades pedagógicas, soporte tecnológico, convenio de transferencias e IT virtual), comunicación (que se subdivide en nuevas pestañas tales como: novedades, videos, manuales y documentos, UVQ en los medios y archivo de transmisiones en vivo) y contacto. La página web posee, además, enlaces directos a sitios web que ofrecen más información sobre información general, soporte técnico o gestión administrativa, la posibilidad de preinscribirse online, de imprimir la información deseada, de enviar por correo electrónico la/s página/s de interés y generar archivos en formato PDF (Portable Document Format). Asimismo, la página posee 5 (cinco) enlaces directos a información sobre carreras de grado, posgrado, becas (de apoyo económico, viáticos y de carácter excepcional), convenios (de cooperación en conjunto con las sedes de exámenes y convenios marco) y sedes de exámenes. Por otro lado, se presentan las novedades en cuanto al escenario de la educación virtual y un video destacado con la posibilidad de ampliar la temática siguiendo un enlace directo a todos los videos considerados de importancia. Se observan

también, a la izquierda de la pantalla, enlaces llamados Agenda de actividades, Conoce Nuestro Campus (a través de un tour virtual y una demo del campus), Preguntas Frecuentes, y U.N.Q TV. Hacia el final de la página, se encuentran tres enlaces a documentos y textos de interés denominados Investigación, Proyectos en Curso y Publicaciones. Como homenaje a los cien años del nacimiento del escritor argentino Julio Cortázar, hay una sala especial donde se retoman sus obras también presentes en la biblioteca de la universidad en su sede central, postales de homenaje, una muestra fotográfica, un café virtual para el encuentro de lectores, especialistas y simpatizantes del escritor, entre otros temas.

- U.T.N (sede regional Avellaneda): la página web de esta universidad nacional ofrece información sobre la modalidad virtual presentándola, a través de la oferta de cursos, como "cursos a distancia". Los mismos se dividen en 6 (seis) categorías: cursos Ofimática (cursos sobre el uso y funcionalidad del paquete Office de Windows XP: Word, Excel, Powerpoint y Access en niveles básico, intermedio y avanzado, Outlook , cursos sobre el navegador Internet Explorer), cursos sobre Sistemas Operativos (Administrador de redes con Windows 2003 server, Windows XP Home, Windows Vista, Windows 7 y curso para la Tercera Edad), cursos de diseño (Fundamentos de Diseño, de Corel Draw 12, de Adobe Illustrator Cs, Adobe Photoshop Cs, Diseñador Gráfico Profesional, Diseñador Gráfico Experto, Fundamentos de Diseño, Corel Draw X5, Illustrator CS5, Photoshop CS5 niveles básico y avanzado, Diseño Gráfico 2012 Standard, Diseño Gráfico 2012 Profesional, Hojas de estilo, Adobe Flash CS3, Adobe Dreamweaver CS3, Adobe Fireworks CS3, Diseñador Web profesional, Diseñador Web Experto, AutoCAD 2005 2D, AutoCAD 2005 3D, AutoCAD 2005 Completo, 3D Studio Max en cuatro módulos y una oferta de todos los módulos completos), cursos de programación (Visual C, Programación orientada a base de datos, Visual Basic 6.0, Visual Basic Net 2008, HTML, Programación Web con PHP y MySQL, Javascript, Desarrollador

Jr. en VB Net, Desarrollador Jr. en C 2008), cursos de gestión (Tango Gestión Completo, Tango Gestión Introducción a Contabilidad, Tango Gestión Contabilidad, Tango Gestión Ventas, Tango Gestión Compras, Tango Gestión Stock, Tango Gestión Fondos, Tango Gestión Cash Flow, Tango Gestión Sueldos y Jornales, Tango Gestión Sueldos con Excel, Conciliación Bancaria) y cursos de Fotografía (Fotografía Digital, Fotografía Digital y Retoque Fotográfico, Fotografía Digital Profesional, Diseño Gráfico Profesional con Fotografía Digital). El campus virtual de la universidad, bajo el nombre Campus Virtual de la Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Avellaneda, ofrece información dividida en dos pestañas: Novedades del sitio y Cursos donde se puede acceder a la información ya detallada más arriba sobre la oferta académica virtual de grado y posgrado³².

4.3. Algunas aproximaciones a los encuestados por UUNN

Al indagar a los docentes encuestados pudimos observar un heterogéneo nivel de actitudes en cuanto a la recepción, envío y devolución de las encuestas, mostrando muchos de los consultados cierta reticencia abierta a no participar de la misma pese a la garantía expresa acerca de la confidencialidad de los datos volcados y el anonimato garantizado. Consecuentemente, esgrimiendo diferentes razones para no participar, sobre el total encuestado, entre un 10% y un 20% de las encuestas entregadas no fueron devueltas, respondidas o aceptadas. Sobre las encuestas respondidas sobre **la UUNN donde se desempeñan**, el 43% de los docentes universitarios lo hace en la U.N.Q, el 40% trabaja en la U.N.AJ, el 10% en U.T.N y el 7% restante en U.N.D.AV.

4.4. Análisis de la dimensión nº 1: Uso de recursos digitales como recursos de auxiliares de enseñanza en la clase presencial

Habiéndoseles consultado sobre el **uso de recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza para el desarrollo de sus clases presenciales**, hubo un alto porcentaje (78%) que manifestó usarlos mientras que menos del cuarto de los entrevistados promulgó no hacerlo (22%).

Si analizamos **qué recursos digitales son usados en las clases presenciales**

de las cuatro UUNN en cuestión el más utilizado es el correo electrónico con un 17% del total siendo seguido por el uso de bases de datos, buscadores y metabuscadores con un 11%. El 9% de los entrevistados testimonió usar herramientas de producción (Procesador de texto, planillas de cálculo y graficadores) que pueden estar asociados con los requerimientos de las diferentes cursadas presenciales en cuanto a entrega y forma de presentación de trabajos prácticos, informes, reportes y demás textos académicos. El uso de catálogos de sitios web, centros de enlaces y recursos y enciclopedias virtuales también significó un 9% del total de los entrevistados. Estos dos últimos datos, sumados al 7% que aseguró utilizar tutoriales y al 6% que utiliza bibliotecas y reservorios digitales, podrían manifestar que el uso de los recursos sigue siendo una actividad que el docente realiza en forma solitaria y personal, como parte de su propio esquema de trabajo para la elaboración de sus clases y, estar, entonces, asociado al 24% de la pregunta nº 4 que manifestó usar recursos educativos digitales como acceso a la información (Véase Anexo: gráficos). Un recurso educativo digital sumamente valioso y rico desde el punto de vista informacional y de estrategias cognitivas y metacognitivas que su uso implica, los museos online, no representaron para los docentes encuestados un recurso valioso ya que sólo un 2% acreditó utilizarlos. Además, el uso de programas de práctica y ejercitación significó un 7% del total de los entrevistados. Al analizar el uso que se hace de los portales educativos que son de carácter gratuito y abierto hacia la comunidad en general, entre los que se encuentran el canal Encuentro, los portales Conectate y Educ.ar, el grado de uso fue sólo del 2% de los docentes. El resto de los recursos se dividieron en una ecléctica gama donde fueron citados, con el 3% el uso de weblogs, las simulaciones, blogs o bitácoras, el software para la elaboración de múltiple choice, webquest, miniquiest y cacerías del tesoro. Resulta interesante resaltar los resultados que se obtuvieron en cuanto a la utilización de recursos tecnológicos que implican el trabajo colaborativo como los wikis, con un uso de sólo el 2% mientras que uno de similar característica, Google Drive (un servicio de alojamiento de archivos de reciente creación que ofrece el buscador Google) fue mencionado por un 1% de los encuestados (estos datos fueron reforzados luego, a través de las respuestas dadas, en las preguntas nº 7 y nº 10, aunque se evidenció una clara incompatibilidad en las respuestas dadas a la pregunta nº 4 de nuestro cuestionario cuando los docentes entrevistados aseveraron, con un 8%, que uno de los usos que hacían de los recursos digitales era para lograr tareas colaborativas. Ver Anexo Gráficos). Con un porcentaje mínimo, el uso de mapas conceptuales en línea, obtuvo también del 1% del porcentaje total. Igual porcentaje se evidenció en cuanto al uso de programas “vacíos” (programas de diseño gráfico, programas de creación de páginas web, plataformas tecnológicas), foros, portafolios

digitales, ejercicios en procesadores de texto, páginas sobre textos de investigación, mapas o sistemas geofereciados. Concluyendo, el 1% de los docentes universitarios encuestados citó no saber o bien no contestó qué recursos digitales utiliza como auxiliares de la enseñanza en su clase presencial.

4.5. Análisis de la dimensión nº 2: valoración de las Tics por parte de los docentes universitarios

La última pregunta focalizando sobre las valoraciones que hacen los docentes universitarios a un conjunto de declaraciones propuestas arrojó los siguientes resultados: al ser consultados sobre si **el uso de recursos digitales en la clase presencial profundiza y amplía la comprensión de los temas tratados**, la mitad exactamente (el 50%) sostuvo estar totalmente de acuerdo con la declaración, el 28% expuso estar de acuerdo mientras que para el 19% dicha declaración le pareció indiferente. Finalmente, el 3% manifestó estar totalmente en desacuerdo y nadie estuvo en desacuerdo. La valoración sobre la siguiente enunciación, si **los recursos digitales promueven el interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes**, más de la mitad de las respuestas (el 56%) aseveraron que están de acuerdo, el 31% manifestó estar totalmente de acuerdo, para el 10% de los encuestados esta enunciación les resultó indiferente y el 3% restante consideró estar en desacuerdo con ella. Nadie eligió la opción totalmente en desacuerdo. La tercera afirmación, **el uso de recursos digitales en la clase presencial promueve el pensamiento crítico entre los estudiantes**, obtuvo que la mayoría de los docentes (el 40%) manifestaron que esta afirmación les resultaba indiferente, seguidos por el 24% de los respondientes quienes argumentaron estar totalmente de acuerdo con lo propuesto mientras que el 21% restante adujo estar de acuerdo. Las valoraciones negativas arrojaron que el 12% de los encuestados estuvo en desacuerdo con esta afirmación y el 3% restante en total desacuerdo. Siendo consultados acerca del **uso de recursos digitales en la clase presencial y si estos provocan que los estudiantes se dispersen, charlen, comenten, etc. dificultando el desarrollo de la clase**, más de la mitad (el 56%) adujo estar en desacuerdo seguido este porcentaje, en cantidad de respuestas, por el 25% que testimonió que esta declaración le resultaba indiferente. Además, el 11% de los respondientes estuvo de acuerdo con la declaración y el 8% restante expresó estar totalmente en desacuerdo. Ninguno de los entrevistados estuvo totalmente de acuerdo con lo propuesto en este punto del cuestionario. La siguiente valoración se centró en la concepción sobre si **el uso de recursos digitales tiene poca implicancia en los procesos cognitivos de quien los usa**, en donde pudo observarse, que la tres cuarta parte valoró dicha concepción negativamente. Esto significa, puntualmente, que más de la mitad de los docentes encuestados (el 53%) estuvo en

desacuerdo, seguidos por el 22% que opinaron que están en total desacuerdo con esta declaración. Adicionalmente, para el 13% de los docentes, esta declaración resultó indiferente. Por otro lado, sólo el 12% del total consideró la declaración propuesta positivamente. A saber: el 6% de los docentes participantes expusieron estar totalmente de acuerdo y el 6% restante admitió que está de acuerdo con lo planteado. Sin embargo, los porcentajes aquí planteados no guardan coincidencia con los analizados en la próxima afirmación propuesta por nuestro cuestionario, **los recursos digitales no aportan mayor información o enriquecimiento que los textos impresos trabajados en la cátedra**, ya que la misma expuso que la mayoría (el 44%) estuvo en desacuerdo, seguidas estas respuestas por el 22% de que manifestaron estar totalmente en desacuerdo. En cuanto a las valoraciones positivas, el 12% consideró estar de acuerdo y el 3% restante aseveró estar totalmente de acuerdo. A luz de lo analizado sobre estas dos últimas declaraciones, podemos encontrar sentido a lo expuesto arriba ya que nuestra última indagación sobre si **el uso de recursos digitales supone conocimientos y destrezas tecnológicas por parte del docente universitario** arrojó los siguientes resultados: el 46% aseveró estar de acuerdo, el 43 % totalmente de acuerdo mientras que para el 7% esta manifestación fue indiferente. El 4% de los entrevistados estuvo en desacuerdo con lo planteado y nadie estuvo en total desacuerdo.

Avanzando en el análisis de las respuestas dadas, la pregunta nº 15 de nuestro cuestionario sobre si **el uso de recursos digitales condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes**, un 58% afirmó que sí los condiciona mientras que para el 26% no es así. Finalmente, el 16 % restante decidió no contestar esta pregunta.

La pregunta nº 16 indagó sobre las razones que sostenían lo expresado arriba, solicitándoles a los docentes que expliquen **por qué sí o por qué no condiciona el uso de recursos digitales los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes**, encontrándose que la mayoría, el 14%, no supo o pudo contestar a esta indagación. Dentro de las respuestas afirmativas, la más alta fue, con el 6%, la que explicaba que su uso radica en la facilidad en cuanto al acceso a la información que el uso de recursos digitales supone. El resto de las respuestas afirmativas se dividió en razones diversas, obteniendo cada una de ellas el 3% del porcentaje total y observándose las siguientes: i. Porque funcionan como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje; ii. Porque las TICs ayudan a representar, transmitir, negociar, comunicar y procesar la información, mediando entre los propios procesos mentales del alumno y los procesos de enseñanza y aprendizaje, iii. Porque otorgan una mayor visión del campo disciplinario que se enseña, iv. Porque el alumno reformula sus estrategias de aprendizaje, vi. Porque les brinda la

oportunidad de acercarse al conocimiento, vi. Porque agilizan las clases y motivan a los estudiantes, vii. Porque facilitan el aprendizaje colaborativo, viii. Porque completan y complementan los temas desarrollados en las clases presenciales, ix. Porque son una ayuda más para el docente en cuanto a la sistematización de temas dictados en clase, x. Porque impactan positivamente en la motivación, en la capacidad de aprender y concentración, en el desarrollo de la creatividad y de las competencias de lectoescritura; xi, Porque están al alcance de todos, xii. Porque facilitan el aprendizaje colaborativo; xiii. Porque serán los mismos recursos que usarán en su vida laboral; xiv. Porque facilitan las representaciones dinámicas; xv. Porque toda técnica condiciona el desarrollo del contenido. Por otro lado, entre las razones expuestas en cuanto al no condicionamiento de recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se distinguieron las siguientes, también con un 3% cada una: i. Cuando no existían, los alumnos también aprendían; ii. Los alumnos están acostumbrados a la tecnología por lo tanto eso no condiciona sus aprendizajes; iii. Los alumnos no saben “filtrar” información; iv. Los problemas de y en la universidad no radican en el uso o no de los recursos digitales; v. Existen muchos estudiantes que no se sienten cómodos con las herramientas que brinda la tecnología y pierden algunas posibilidades de acceder a la información; vi. Los alumnos deben conocer cómo funcionan, cómo filtrar información, seleccionarla y jerarquizarla; vii. Limitan las posibilidades porque los alumnos reciben “la imagen terminada”; viii. No condicionan porque se pueden utilizar materiales impresos en la clase presencial; ix. Los alumnos no nativos digitales tienden a no utilizar recursos digitales y esto afecta su proceso de enseñanza/aprendizaje; x. Si es la única metodología de aprendizaje, los conocimientos podrían no ser completos.

4.6. Análisis de la dimensión nº 3: motivos de uso y desuso

Si analizamos **las causas y razones que originan el uso de recursos digitales como auxiliares de la enseñanza**, un 14% señaló que los usan como amplificador del conocimiento, seguidos en porcentaje (con un 10%) por aquellos docentes que consideraron que los recursos digitales completan, extienden y enriquecen la producción en el aula. Asimismo, el mismo porcentaje de entrevistados consideró que los recursos digitales como auxiliares de la clase presencial son una herramienta excelente para comunicarse rápidamente lo cual guarda relación directa con el amplio uso que se le otorga al correo electrónico como vía más directa, usual y difundida entre los docentes universitarios para establecer contacto con sus estudiantes (véase Anexo: Gráficos, pregunta nº 5). De igual modo podría inferirse que el 6% que aseveró utilizar los recursos digitales para enviar (a los estudiantes) actividades extra o

complementarias podría utilizar también el correo electrónico para lograr dicho objetivo lo cual podría englobar ambas causas, aumentando los porcentajes expresados individualmente. La búsqueda de información bibliográfica alcanzó un 6% del porcentaje total. Un bajo porcentaje, el 4% de los entrevistados, adujo que la utilización de recursos digitales la relaciona con la preparación de exámenes y trabajos prácticos. Los usos que se pudieron identificar posteriormente son, en cierta manera, divergentes ya que si bien las causas y razones de uso manifiestan una tendencia positiva, los porcentajes expresados conforman minorías que no superan el 4% del total de la muestra. A saber: i. un 4% percibió que los recursos digitales ahorran tiempo, son más atractivos, brindan más posibilidades, son más flexibles al igual que su uso implica una manera de estar académicamente actualizado. ii. Según lo expresado por el 2% del total de la muestra los recursos digitales como auxiliares de la enseñanza refuerzan, mejoran y hasta conforman una parte muy importante de una clase presencial. III. Igual cantidad de entrevistados argumentó utilizarlos para familiarizar a los alumnos con las herramientas informáticas, ayudándolos a asimilar contenidos teóricos, que pueden incluso ser desarrollados asincrónicamente (2%). IV. Otro dato interesante es que sólo un 2% de los encuestados percibió a los recursos educativos digitales como una herramienta didáctica. V. Esto puede relacionarse con otra minoría (2%) que los consideró como una herramienta didáctica. VI. Otro mínimo porcentaje, el 2%, invocó que los recursos digitales como auxiliares de la clase presencial aportan mucho al proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. VII. De igual modo, el mismo porcentaje (2%) declaró que los mismos representan herramientas prácticas. VIII. Dichas herramientas pueden en ocasiones facilitar el trabajo colaborativo, lo cual fue declarado por el 2% de los docentes de la UUNN que formaron parte del universo de este estudio de indagación. IX. Las relaciones paralelas que se pueden establecer entre las clases presenciales y virtuales fueron expuestas como una causa de uso de recursos digitales por el 2% de los respondientes quienes consideraron que los mismos simulan situaciones de la vida real (por ejemplo a través de la lectura de textos relacionados a su vida profesional futura de los estudiantes). X. Posteriormente, un 2% percibió la utilización de recursos digitales como auxiliares de la clase presencial como muy útiles. XI. como se ha declarado antes, la concepción de un uso que permita desarrollar actividades asincrónicamente logró el 2% de las respuestas. XII. Los usos relacionados con el fácil acceso a la información, la inmediatez de la consulta y respuesta fueron también expuestos por el 2% de los entrevistados. XII. Finalmente, el mismo porcentaje adujo utilizarlos para consultar vocabulario técnico. Por otro lado, dentro de las **razones para no usarlos**, hubo un porcentaje destacable de los entrevistados (17%) que

pareciera percibir la clase presencial como un entorno alejado o desconectado de los recursos digitales educativos ya que manifiestan que la falta de uso radica primordialmente en la esencia básica de la clase tradicional en la universidad *relacionada con y arraigada a* la presencialidad o coincidencia en tiempo y espacio entre estudiantes y docentes, al uso de material impreso, la tiza y el pizarrón, entre otros. Los porcentajes más altos que le siguen a este motivo los comparten tres razones distintas, todos con el 9% de las respuestas: la alteración de las estrategias de enseñanza tradicionales (uso de material impreso, tiza, pizarrón, entre otros) que supone el uso en la clase presencial de recursos digitales; el hecho de no tener acceso a *uno* de los recursos digitales disponibles actualmente para su uso en la mayoría de las UUNN (el retroproyector) y la comodidad que implica la posesión de material impreso para sostener, ampliar o sistematizar los diferentes contenidos vistos en la clase presencial. Resulta interesante que un 8% de los entrevistados argumentó utilizar Edmodo³³ (una plataforma social educativa gratuita fundada en 2008 que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado y privado a modo de microblogging³⁴ -un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves desde sitios web, a través de SMS, mensajería instantánea o aplicaciones ad hoc-) ya que la misma en sí constituye un recurso digital aunque no fue percibido de tal manera por un porcentaje de los respondientes lo cual nos podría invitar a abrir el debate sobre qué entendemos por un recurso educativo digital o un recurso que puede asumir un uso educativo. Otro 8% argumentó que no usa recursos digitales como auxiliares de la enseñanza ya que no se les ha asignado, no tienen acceso o no poseen un aula virtual, esgrimiendo también las limitaciones de tiempo y la falta de uso habitual de recursos digitales en sus clases presenciales como causas de desuso. Adicionalmente, la misma cantidad de entrevistados, un 8% del total, asumió como razón para no usarlos que simplemente no los necesitaba o bien no los conocía lo suficientemente como para incorporarlos a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, un 8% de los encuestados no supo o decidió no contestar por qué no utiliza recursos digitales como auxiliares de la enseñanza en sus clases presenciales.

4.7. Análisis de la dimensión nº 4: estrategias de uso de recursos educativos digitales en la UUNN

Al ser consultados sobre el **conocimiento de las estrategias que la universidad nacional donde se desempeñan tiene en cuanto al uso de recursos digitales en la clase presencial**, fue muy fuerte la respuesta de los docentes que

respondieron el cuestionario admitiendo un 70% que no las conoce. Porcentaje que podría incrementarse de manera global si consideramos que otro 6% optó por no contestar esta consulta. Sumas que, en total, alcanzan a la tres cuarta parte de la población encuestada. Finalmente, sólo casi un cuarto de los docentes universitarios (24%) admitió conocer las estrategias que la universidad nacional donde se desempeñan tiene en cuanto al uso de recursos digitales en la clase presencial. Entonces, se puede inferir que el gran porcentaje de docentes que no respondió pudo haber elegido entonces no responder a nuestra pregunta nº 14 ya que se observó que más de la mitad, el 58% más precisamente no supo o no pudo indicar **cuáles son las estrategias de cada universidad en cuanto al uso de recursos digitales en la clase presencial**. Dos recursos que tienen ya una larga trayectoria en el mundo de la tecnología y en el contexto universitario, como lo son el cañón y el retroproyector, fueron señalados por el 10% de los docentes encuestados como dos de las estrategias que la universidad estimula para su uso en la clase presencial. El uso de PC's fue señalado por un 8% de los encuestados como una estrategia abierta de la universidad nacional donde se desempeñan mientras que la utilización de aulas virtuales para subir contenidos verticalmente a través de exámenes modelo, el intercambio de información entre docentes y alumnos fue argumentada por un 5% de los entrevistados. El mismo porcentaje (5%) consideró que la realización de cursos de actualización sobre uso de recursos digitales es una estrategia impulsada por la UUNN donde se desempeñan lo cual no se condice con el porcentaje expresado en la pregunta nº 11 donde el 59% de los respondientes había expresado que realizó cursos de capacitación sobre uso de recursos digitales en la clase presencial. Esta misma divergencia fue advertida en el 3% de las respuestas dadas por aquellos docentes que argumentaron el uso de foros y del correo electrónico. Esta última herramienta había alcanzado, según las respuestas dadas en la pregunta nº 4, el 17% del total. El trabajo con software digital para la elaboración de material de tipo multimedial fue una estrategia que reconoció el 3% de los encuestados; al igual que la utilización del laboratorio de idiomas para aquellas cátedras que así lo requieren. Los cursos relacionados con el C.I.T.E.P (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía) fueron una estrategia admitida por el 3% de los docentes. Para completar esta pregunta, se observó que el trabajo con redes sociales fue esgrimido como una estrategia por el 2% de los docentes.

4.8. Análisis de la dimensión nº 5: encuadre pedagógico para la utilización de recursos digitales en la clase presencial

La pregunta nº 17 acerca del **marco pedagógico en donde ubicarían los docentes universitarios el uso de recursos digitales en sus clases presenciales**, más de la mitad, el 54% exactamente no supo o pudo contestar, seguidos en porcentaje (aunque notoriamente menor) por el 16% de los participantes que aseveró encuadrar sus clases dentro de la filosofía educativa y social denominada constructivista. Por otro lado, el 5% argumentó utilizar los recursos digitales en sus clases presenciales dentro de un enfoque comunicativo. Un 3% de los encuestados manifestó que utiliza un enfoque colaborativo aunque aquí vale la pena recordar que, al analizar los datos de nuestra encuesta, encontramos que las cuestiones relacionadas al trabajo colaborativo merecieron, en promedio, porcentajes minoritarios (Véase preguntas nº 4, 7, 10 y 16 del Anexo Gráficos). Además, otro 5% del total de la muestra adujo utilizar recursos digitales en sus clases dentro de un enfoque de aprendizaje autónomo. Similarmente, la misma cantidad invocó que usaba recursos digitales utilizando un enfoque intercultural mediado por las TIC mientras que otro 3% usa la metodología TPACK (acrónimo en inglés de Conocimiento de contenidos pedagógicos tecnológicos). A estas declaraciones se le sumaron, la utilización de recursos digitales en la clase presencial dentro del A.C.A.C (acrónimo para Aprendizaje colaborativo asistido por computadoras)³⁵. Para concluir esta respuesta, el 2% de los docentes participantes declaró que el uso de recursos digitales en sus clases presenciales lo ubican dentro del Marco Común Europeo de Referencia³⁶ para la enseñanza de lenguas (en los casos en los que la cátedra sí lo requieren) y el 2% restante aseveró que utiliza los recursos digitales dentro de lo que en psicología cognitiva se denomina aprendizaje significativo.

4.9. Análisis de la dimensión nº 6: Competencias y habilidades del docente universitario en la SIC

La indagación sobre las **competencias que debe poseer un docente universitario en la SIC**, la mayoría de los encuestados (18%) consideró que un docente universitario en la SIC debe poseer conocimientos de su materia al mismo tiempo que capacidad para adaptar el dictado de la misma según los requerimientos solicitados. Es probable, entonces que esta capacidad de adaptación del conocimiento se encuentre relacionada de alguna manera con el 15% que declaró que un docente universitario debe poseer competencias tecnológicas (herramientas de informática, uso del paquete Office, cañón, plataformas virtuales, blogs, etc.) para dictar sus clases presenciales. Aquí resulta importante destacar que, cuando fueron consultados sobre esta cuestión en la pregunta nº

17 (ver Anexo Gráficos), la amplia mayoría (89%) estuvo de acuerdo con que el uso de recursos digitales supone conocimientos y destrezas tecnológicas por parte del docente). Adicionalmente, la misma cantidad de docentes encuestados (el 15%) no supo o decidió no contestar esta consulta. Para un 6% de los entrevistados, la flexibilidad ante nuevos recursos y nuevos contenidos es una cuestión a considerar. Esta cualidad, también fue mencionada por otro 8% de los docentes quienes manifestaron que el hecho de ser flexible y estar abierto a los cambios es una competencia que un docente universitario necesita en la SIC. Un 5% argumentó que una competencia importante es poder trabajar en equipo y/o en equipos interdisciplinarios, lo que guarda relación con otro porcentaje obtenido (5%) sobre la necesidad explícita de actualización profesional permanente (5%). Conocimientos de didáctica en general, con un foco especial sobre la material que cada docente dicta fue una competencia considerada por el 5% de los docentes participantes de este estudio de indagación. La claridad en la explicación de conceptos dentro de cada cátedra, materia o curso dictado por los docentes intervinientes alcanzó el 3%. El mismo porcentaje lograron las competencias interpersonales que debe poseer un docente en la SIC. Por otro lado, otras competencias declaradas por los docentes universitarios encuestados fueron: la capacidad para organizarse con un 2%, compromiso con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y los resultados que de él se obtengan con otro 2% lo cual se relaciona directamente con los conceptos expresados por otro 2% de los encuestados quienes manifestaron que la eficiencia y eficacia para el logro de resultados son competencias necesarias para un docente universitario en la SIC. El mismo porcentaje se observó para la concepción de disciplina académica necesaria para ser un docente universitario. La responsabilidad ante la tarea docente fue también expresada por el 2% de los participantes mientras que la capacidad empática (lo cual podría relacionarse con las competencias interpersonales ya descriptas arriba que alcanzaron un 3%), ser moderador y guía permitiendo que los estudiantes adquirieran autonomía paulatinamente también fue considerado en un 2%, Adicionalmente, otro 2% adujo que una competencia a considerar es la interpretación de las dificultades de sus estudiantes a fin de poder resolverlas, probablemente relacionado con las competencias sobre la resolución de problemas que fueron argumentadas por otro 2%. Finalmente, la formación de investigadores, una competencia altamente valorada en la SIC y la universidad argentina en general, fue expuesta por sólo el 2% de los entrevistados.

Consultados sobre qué **habilidades consideran que, como docentes universitarios, deben ayudar a desarrollar en sus estudiantes en la SIC**, el mayor porcentaje de los entrevistados (el 21% del total) consideró que la selección de información fidedigna, la consulta de las fuentes y la habilidad de desarrollar el uso de ellas como método de consulta y estudio merece consideración. La misma cantidad de docentes

universitarios encuestados decidieron no contestar esta pregunta. En tercer lugar se ubicaron las habilidades de autonomía y pensamiento crítico con un 17%. Esto resulta interesante ya que al ser consultados sobre esto mismo en la tercera declaración de la pregunta nº 17, los porcentajes sobre el uso de recursos educativos digitales y la promoción de pensamiento crítico arrojó más del 45% de respuestas afirmativas y un 40% de respuestas que declararon que la cuestión les resultaba indiferente (Véase gráfico nº 3 en el Anexo: Gráficos). Seguidamente, se consignó, con un 10%, que la capacidad crítica y reflexiva frente a la amplia variedad de información que Internet suministra es una habilidad necesaria para los estudiantes de la SIC. La independencia o autonomía del estudiantado, la habilidad y la rapidez para consultar fuentes de información fueron consideradas por un 4% de los entrevistados. Sumado a esto, la construcción de culturas de conocimiento colaborativo, ya sea en línea o presencialmente, fue argumentada, por el 6% de los entrevistados. Igual porcentaje alcanzó el concepto “herramientas tecnológicas” que fue respondido por el 6% de los encuestados. Estas respuestas fueron complementadas con un 2% que consideró que una habilidad que los estudiantes deben desarrollar es recibir entrenamiento para “aprender a aprender”. Es sugerente, como mínimo, el uso que se le otorga al concepto de “entrenamiento” en el contexto educativo universitario ya que éste se encuentra altamente relacionado con el conductismo³⁷ que postula que el proceso de aprendizaje es el resultado de una suma de hábitos, consecuencia directa de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concreto, alejado de los enfoques y teorías pedagógicas que estimulan las habilidades cognitivas y metacognitivas, el pensamiento crítico, las competencias comunicativas, entre otros y que fueron esgrimidos como los que encuadran el uso de recursos educativos digitales por los docentes que formaron parte de nuestra indagación (Véase pregunta nº 17 en el Anexo: gráficos). Complementando lo dicho, el 2% de los entrevistados sostuvo que enseñar a que cada estudiante reconozca las estrategias de aprendizaje propias, de acuerdo con el estilo cognitivo de cada participante, es una habilidad que el docente universitario debe ayudar a desarrollar entre sus estudiantes. Las habilidades para la investigación, la formulación y la presentación de trabajos fue una habilidad alegada por el 2% de los docentes universitarios, cuestión que también quedó en evidencia en la respuesta nº 7 de este cuestionario y que ya hemos desarrollado más arriba (Véase Análisis de la dimensión nº 2: motivos de uso y desuso). Igual cantidad de entrevistados sostuvo que la habilidad para desarrollar recursos personales para el logro de la resolución de problemas es importante. Asimismo, para el 2% de los encuestados el uso de software educativo fue percibido como una habilidad; de igual manera, otro 2% sostuvo que desarrollar habilidades lingüísticas es una competencia necesaria para los estudiantes de la SIC. Desarrollar una inquietud continua de superación y saber hacer fue señalada por el 2% de los docentes

universitarios.

Finalmente, la habilidad para leer y comprender textos académicos fue elegida por un 2% de los participantes.

4.10. Análisis de la dimensión nº 7: roles, funciones del docente universitario en la SIC

Nuestra consulta sobre **los roles y funciones del docente universitario en la SIC** arrojó los siguientes porcentajes: la mayor cantidad de entrevistados (27%) manifestó tener un rol de guía con la intención de lograr que el estudiante construya su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Casi un cuarto de la muestra, el 23%, optó por no contestar esta consulta. El tercer porcentaje a destacar, por su cantidad de respuestas, fue el 12% de los docentes encuestados quienes aseguraron ser facilitadores del conocimiento. Con respecto al resto de las respuestas analizadas, se observa que el 6% de los docentes percibió su rol como clarificador e instructor. Igual cantidad de entrevistados adujo que su función era de intermediario entre los estudiantes y la información, facilitándoles el acceso a ella. Para el 4%, la función del docente universitario en la SIC es enseñar a usar las Tics utilitariamente para que el alumnado pueda aprovecharlas y ponerlas en práctica para su aplicación en cualquier materia; mientras que otro 4% consideró que su rol es crear buenos hábitos en el uso de las tecnologías. La minoría, el 2%, dijo que su función es estar actualizados constantemente para poder comprender un poco más a la cambiante SIC. Adicionalmente, otro porcentaje igual (2%), consideró que fomentar el trabajo colaborativo es su función en la SIC (Véanse también preguntas nº 4, 7 y nº 10 en el Anexo: gráficos) sumado a otro 2% que manifestó que su rol es de tutor. Resulta interesante detenernos en este último porcentaje ya que este rol está íntimamente ligado a los nuevos roles y funciones que se esperan de un docente universitario en la SIC. Conectar ideas y resolver problemas fue esgrimido como un rol del docente universitario en la SIC por un 2%, al igual que ofrecerle al estudiante herramientas y estrategias para la adquisición del conocimiento. El concepto de “generar” estudiantes autónomos e independientes representó el 2% de nuestra muestra. Posteriormente, lograr conocimiento en una disciplina específica fue una función que esgrimió el 2% de los encuestados. Por un lado, un 2% alegó que su rol se asociaba al hecho de ser usuario de las Tics, por otro lado, la misma cantidad de respuestas argumentaron que manejar y gestionar la información es una función que desarrollan en la SIC. Finalmente, sólo un (2%) aseveró que su función es la de alfabetizador informacional.

4.11. Análisis de la dimensión nº 8: actualización y/o capacitación docente sobre uso de recursos digitales en la clase presencial

Cuando fueron consultados sobre la **capacitación sobre uso de recursos digitales en la clase presencial de la universidad**, la mayoría de los encuestados (59%) concluyó que realizó cursos de capacitación mientras que un 38% declaró no haberlos hecho. La minoría, el 3% de los encuestados no supo o pudo contestar esta pregunta del cuestionario. Llamativamente, la indagación sobre la **entidad donde fueron dictados dichos cursos de capacitación** arrojó que un 43% no contestó o no supo responder a la pregunta, seguido este porcentaje por un 27% de los entrevistados que dijo haberlos realizado en la universidad donde se desempeña, el 18% los cursó en forma privada destacándose cursos brindados por organismos a nivel estatal y gratuito, instituciones de capacitación docente aranceladas y cursos o talleres a distancia o semipresenciales brindados principalmente por editoriales. Para concluir, el 12% de los docentes admitió haber realizado cursos en forma simultánea o paralela entre la universidad nacional donde se desempeña y en forma privada.

4.12. Consideraciones metodológicas: agrupación de los recursos digitales en siete grupos

Al explorar entre aquellos docentes que manifestaron **la utilización de recursos digitales como auxiliares de la enseñanza en sus clases presenciales**, se postularon 7 (siete) declaraciones que nos permitieron evidenciar que casi un cuarto (24%) los utiliza para la consulta y el acceso a la información. Seguidamente, el 20% de los entrevistados declaró usar los recursos digitales para comunicarse con sus estudiantes o fomentar la comunicación entre ellos. Esto último, sumado a los datos obtenidos en las respuestas dadas a la pregunta nº 5, nos llevan a pensar que uno de los recursos digitales más utilizados es el correo electrónico. Siguiendo con el análisis, un 15% sostuvo que el uso de los recursos digitales como auxiliares de la enseñanza en la clase presencial se debe a la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias entre los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el 12% de los docentes manifestó utilizar los recursos digitales para crear y producir material relevante a la clase, un 8% asoció el uso de los mismos para la tarea colaborativa y el 3% restante declaró que los utiliza para la evaluación de los temas dados. Una minoría, 1%, no pudo o supo contestar por qué los utiliza.

4.13. Análisis del momento de uso dentro de la secuencia didáctica

En cuanto al **momento de la clase presencial en que utilizan los recursos digitales como auxiliares de su enseñanza**, en primer lugar el 39% de los encuestados alegó utilizarlos para la preparación de la clase presencial; en segundo lugar, un 36% de los docentes alegó que los utiliza para el desarrollo posterior a la clase presencial y en tercer lugar, un 25% de los encuestados manifestó utilizarlos para el dictado de la clase presencial.

5. Conclusiones y reflexiones finales

Recapitulando los interrogantes que guiaron nuestra investigación acerca de los usos y la valoración de los recursos digitales disponibles que hacen los docentes universitarios en sus clases presenciales y atendiendo al marco teórico sobre el cual apoyamos nuestro trabajo de indagación, podemos inferir las siguientes cuestiones a partir del análisis de los datos manifestados por los integrantes de nuestra muestra:

□ En términos generales, podemos encontrar que el proceso de **difusión y uso de Tics** por parte de los docentes que ejercen en las UUNN encuestadas manifiesta una tendencia positiva. Los datos relevados podrían ser considerados, en comparación con otros estudios de indagación sobre la misma temática en nuestro país, altos y optimistas aunque debe señalarse que se percibe que resta aún un camino por desandar en esta temática.

□ Previamente en este trabajo hemos discutido los cinco **niveles de uso de las tecnologías por parte de los docentes** citados por Haron y Jones (2005) (Véase 3.2 El uso de Tics en la universidad: el escenario), los cuales señalan que existen señales de uso en los niveles informativos y suplementarios aunque no en niveles superiores que implican mayor uso, frecuencia y compromiso con los recursos digitales como los que tienen lugar en los niveles esencial, compartido e inclusivo.

□ Ampliando lo antes dicho, podemos indicar que las respuestas dadas a las preguntas nº 3 y 15 de nuestro cuestionario (Véase Anexo 7.1: instrumento: encuesta) guardarían relación con

lo propuesto por Kearsley (2000) (Véase 3.2 El uso de Tics en la universidad: el escenario) en tanto se evidencian por lo menos **dos de los factores para lograr una docencia virtual efectiva en cuanto al uso de recursos digitales**: la experiencia en el uso de los medios informáticos y el grado de familiaridad que se tenga para la enseñanza virtual.

□ En este terreno reflexionamos, además, que de acuerdo con la mirada y percepción de aquellos participantes de este estudio de indagación, los **recursos digitales** que implican el *aprender a aprender*, el *aprender a cómo hacer*, el *aprender a trabajar colaborativamente*, el *aprender a desarrollar actividades mediante el enfoque por tareas* y la *autonomía del aprendizaje*, es decir, la **metacognición** no estarían siendo lo suficientemente explorados ni estimulados.

□ A la luz de lo expuesto, si retomamos algunas de las preguntas de nuestro cuestionario (nº 10, 11, 16) se pone en evidencia que existiría **cierta falta de confianza en cuanto al uso de los recursos tecnológicos por parte de los docentes universitarios hacia los estudiantes** cuando se trata de seleccionar, jerarquizar y relacionar los contenidos teóricos a través del uso de las diferentes herramientas que ofrecen las Tics. Como ya hemos citado en la Fundamentación (Véase 3 y 3.1), autores tales como Burbulés y Callister (2001)³⁸ las predisposiciones y actitudes personales, propias de cada individuo, determinan el uso eficaz que hacen de las tecnologías.

□ La **incorporación de los nuevos códigos audiovisuales y digitales, propios de la SIC**, son todavía lentos y desiguales, manifestándose aún una fuerte permanencia del formato textual impreso por sobre los primeros citados. Esto señalaría que parecería no existir aún una apropiación de los recursos educativos digitales como auxiliares de la clase presencial por parte de un porcentaje importante de la población universitaria docente entrevistada, que percibe una dicotomía clara y expresa entre la

clase presencial y el uso de recursos educativos digitales como auxiliares de la enseñanza. Encuentran sentido, entonces, las palabras de Hepp (2008) quien asevera que “ la transición de un aula tradicional, que es un ambiente controlado por el profesor, al aula informática, implica para el profesor un cambio profesional, pedagógico y organizacional de gran significado”, transición que pareciera estar en construcción.

□ Todo lo expuesto señalaría que **los cambios en las relaciones entre los docentes universitarios y los recursos digitales aún están en construcción**. Tarea que merece reflexión, análisis e investigación ya que docentes especialistas en educación superior, pedagogos, filósofos y políticos, entre otros, coincidimos en que la universidad pública es un fiel reflejo de la sociedad que la enmarca por lo cual ambas deben transitar juntas los caminos de cambios estructurales, sociales, académicos y culturales en pos de un beneficio también en conjunto.

□ Podríamos decir que los **motivos de desuso de recursos digitales en la clase presencial** radican en la percepción que tienen algunos docentes universitarios en cuanto a la existencia de cierta desvinculación o desconexión entre la clase presencial y los recursos digitales. Situación que podría originarse por una falta de conocimientos tecnológicos y teóricos sobre las potencialidades de los mismos como auxiliares para la enseñanza presencial, cuestión que había sido propuesta por este trabajo a través de la hipótesis (Véase 4.4: Hipótesis).

□ La indagación sobre en qué parte de la **secuencia didáctica** se usan los recursos digitales arrojó datos que afirman nuestra hipótesis de trabajo (Véase 4.4 Hipótesis): el uso de recursos digitales en las clases presenciales de docentes universitarios es una práctica poco frecuente.

□ Siguiendo a la clasificación de recursos hecha por Hepp (2008) y que planteamos en este trabajo (Véase 3 y 3.1:

Fundamentación), **las habilidades** que se estarían fomentando y desarrollando entre los docentes universitarios encuestados hacia sus estudiantes se encontrarían en un terreno poco explorado puesto que se observa fundamentalmente el uso de recursos para promover la capacidad de búsqueda, síntesis y comunicación de la información pero se evidencian **brechas significativas** en cuanto al uso de recursos para desarrollar habilidades ligadas a la promoción de pensamiento crítico (a través del uso de software educativo), la resolución de problemas, la capacidad de colaborar (a través de trabajos en grupos, actividades online como wikis y blogs, etc.) y una mayor responsabilidad (en cuanto a la privacidad de la información que se maneja, los derechos de autor, etc.).

□ Lucubrando sobre los **roles y funciones como docente universitario en la SIC**, podríamos pensar en la necesidad de dar paso a un rol docente distinto al que se percibe y ejecuta actualmente. Esto podría significar un cambio radical para algunos docentes en cuanto a la asunción de un rol más abierto y flexible que implica dejar de lado el rol docente como único poseedor del conocimiento para mutar en un rol de intermediario entre los estudiantes y el conocimiento, a un rol como coordinadores del saber que indiquen, marquen y muestren caminos a sus estudiantes. Situación que supone la redefinición de los roles de los actores que participamos de la enseñanza universitaria, la redefinición de recursos y de estrategias que tal vez difuminen los límites territoriales hasta ahora tan arraigados entre la universidad como lugar de estudio y la clase como momento de encuentro, situándonos en un nuevo escenario donde el tiempo y los límites espaciales y geográficos se unen. Dice, al respecto, Burbulés (2008) “una cultura de aprendizaje ubicuo significa que las escuelas no son el único y principal lugar en el que hay aprendizajes, y para algunas personas, ni siquiera el más importante. Esto no significa que las escuelas no juegan un rol central, más aún esencial, pero que ya no tiene el rol de dueño monopólico o de custodio del conocimiento”. Según las condiciones presentadas, y siguiendo la categorización que hizo

Loveless (2003)³⁹ al respecto de las barreras que presentan los docentes universitarios a la hora de incorporar los recursos digitales a su práctica docente, podríamos ubicar a nuestra muestra entre las **barreras de segundo y tercer orden**. Puntualmente, en cuanto a **los roles** ejercidos por los docentes entrevistados, se evidenció un grupo heterogéneo donde un mínimo porcentaje de los encuestados manifestó tener un rol de ligado a la tutoría (un 14% del total si sumamos las respuestas dadas en cuanto al rol puntual de tutor y de facilitador del conocimiento). Esto nos marca una vez el camino que aún falta por transitar ya que el rol tutorial es indicador de un nuevo rumbo entre la relación docente-estudiante, propia del corrimiento del primero hacia un lugar más secundario (aunque igualmente central) en detrimento del segundo. Según García Aretio (2001), los roles tutoriales son claves en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje sustentado por un modelo pedagógico dialogante, propio de las corrientes constructivistas. Por su parte, Litwin (2003) habla de un modelo que tiende a “orientar y reorientar los procesos de comprensión y transferencia” donde “los tutores diseñan actividades complementarias que favorecen al estudio desde una perspectiva más amplia o integradora, atendiendo a las situaciones y a los problemas particulares de cada uno de sus alumnos”.

□ **Las competencias** presentes en la clase presencial, consideradas prioritarias para un docente universitario actual guardan relación con la clasificación hecha por autores como Cabrero (2006) y Gisbert (2002) en tanto competencias tales como la consulta de información, la colaboración en grupo y la facilitación del aprendizaje parecer ser estimuladas y alentadas. Empero, cabe destacar que al menos dos competencias no estarían siendo desarrolladas o explotadas totalmente por nuestra muestra: aquellas relacionadas con el desarrollo de cursos y materiales propios y la supervisión académica. Sumado a esto, si nos guiamos por la distinción que hicieran Aragón y Johnson (2002) sobre las **competencias en diferentes áreas que un docente universitario necesita** (competencias didácticas,

competencias tecnológicas y competencias tutoriales) podríamos ubicar a nuestra muestra en desventaja con respecto a las dos últimas propuestas por los autores.

□ La **falta de conocimiento por parte de los docentes universitarios entrevistados sobre las estrategias en cuanto al uso de Tics que cada universidad** posee refuerza lo ya expuesto sobre esta cuestión por otros investigadores tales como Levis y Cabello (2007) y Finkelievich y Prince, (2006). Consecuentemente, dentro de este cuadro de situación, percibimos un **libre albedrío** por parte de los docentes en términos generales en cuanto a la **manera de incorporar** los recursos digitales a la práctica docente o bien, en palabras de los primeros investigadores mencionados, percibimos que “la incorporación de estas tecnologías en las clases presenciales en las prácticas docentes queda librada a las iniciativas individuales de cada profesor, independientemente del apoyo pedagógico y tecnológico que le brinda su universidad”. Situación que nos invita a reflexionar sobre nuestra responsabilidad atendiendo, cuanto menos a dos derivaciones de esta problemática: i. la falta de adopción de políticas curriculares manifiestas y claras sobre el tema que inviten a los docentes a implementar eficazmente los recursos digitales en sus clases presenciales más allá de la gestión o función informativa que pareciera ser hoy en día la más frecuente y divulgada entre los docentes universitarios encuestados, ii: la necesidad de trabajo cooperativo entre los actores de la comunidad universitaria ya que las iniciativas personales de docentes o autoridades, aun siendo buenas o expertas, no producirán un cambio significativo en el mediano o largo plazo sino existen comunidades de trabajo en conjunto hacia un mismo objetivo donde el equipamiento informático y tecnológico esté acompañado de una formación docente continua que considere los conocimientos previos de cada uno de ellos en cuanto a las Tics, las disposiciones y (pre)juicios que los mismos poseen, etc.

□ Dado el cuadro de situación antes mencionado, **la**

formación que recibimos los docentes en el profesorado en cuanto al uso de recursos digitales en la clase presencial es otro hilo de la cuestión que merece análisis más profundo, con un énfasis en la SIC y uno los conceptos que la definen como tal: los docentes y estudiantes nos igualamos en tanto comprendamos que nunca dejamos de aprender, que nos formamos académicamente y socialmente a lo largo de toda la vida, en pocas palabras: **en la SIC todos somos siempre estudiantes.** Schwartzman (2009) plantea que esto implica la construcción de “un modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar” lo cual implica, necesariamente “procesos de capacitación docente además de docentes interesados en explorar alternativas, probar nuevas estrategias y estar dispuestos a reflexionar constantemente sobre su propia práctica”.

□ Según los datos relevados y analizados, las **actividades que desarrollan los estudiantes** cuando efectivamente usan los recursos digitales que son impartidas por los docentes como auxiliares de la enseñanza presencial, parecerían tener tendencias positivas y prometedoras en tanto se evidencian al menos dos de los cuatro usos que propone Low (2006): poder acceder a recursos y procesar estímulos de aprendizaje. Quedaría, entonces, un camino por explorar en cuanto a las actividades de los estudiantes que apuntan a establecer comunicación y relaciones con pares así como también a la creación de contenidos propios.

□ La inclusión y uso de los recursos digitales no debería ser prioritario del trabajo áulico y extra áulico exclusivamente sino ser parte integrada a la **evaluación** continua de nuestros estudiantes. Si volvemos a la clasificación de recursos hecha en este documento en cuanto al uso que hacen los docentes universitarios encuestados de los recursos digitales, podemos aseverar que esta es un área todavía pendiente de análisis (Ver 4.3. Acerca de las técnicas de recolección de datos y procesamiento de la información)

□ Se registra que **la clasificación que les corresponde las UUNN encuestadas** con respecto al uso de recursos digitales y siguiendo la clasificación que hicieran Finquelievich y Prince (2006) es **emergentes** ya que “se encuentran actitudes positivas con respecto al uso de Tics entre los funcionarios administrativos, los docentes y los investigadores”. Se evidencian, a su vez, “la existencia de carreras relativas a la Sociedad de la Información, como carrera de grado y/o postgrado de Informática o Telecomunicaciones. Algunas de ellas han implementado estrategias para el uso de Tics, generalmente a cargo de sus diversas unidades académicas”.

Entonces, desde el análisis de esta somera investigación podemos entrever las siguientes cuestiones: en primer lugar, es inevitable que el rol docente varíe o mute con respecto a décadas pasadas, por otra parte, los docentes universitarios deberemos adquirir nuevas competencias y habilidades ante este nuevo y pujante escenario. Me gustaría cerrar estas aludiendo a las palabras propuestas por Gavriel Salomon (1992):

“... la inteligencia no es cualidad solamente de la mente, sino que es un producto de la relación entre las estructuras mentales y las herramientas intelectuales provistas por la cultura”.

Notas

- ¹ Ver: Cabrero, J. y M. Cejudo. (2007) "La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades". Universidad de Sevilla, 97-123.
- ² Ver: Castells, M. (2002) "La dimensión cultural de internet". *Internet Disciplinary Institute (IN3)*. España: U O de Catalunya.
- ³ Ver: Levis, D. y R. Cabello (2007) Estudiar con Tic, estudiar las Tic. Tecnologías de la Información en universidades nacionales (de la provincia de Buenos Aires).
- ⁴ Ver: Salomón, G. (1992) Las diversas influencias de la tecnología educativa en el desarrollo de la mente", en: *Revista Infancia y Aprendizajes* n° 58. Madrid.
- ⁵ Ver: Jonassen, D. (1996). Learning from, learning about and learning with computing: a rationale for mindtools. Computers in the classroom: mindtools for critical thinking. P.3-22. Englewood Cliffs, New Jersey, Merrill Prentice-Hall.
- ⁶ Ibídem 15.
- ⁷ Ver: Morrissey, J. (2007). El uso de Tic en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En Poggi, M. (Presidencia), Las Tic: del aula a la agenda política. Ponencia llevada a cabo en el congreso IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- ⁸ Ver: Murduchowicz, R. (coord.).(2008). Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad. Buenos Aires: Gedisa.
- ⁹ Ver: Burbulés, N. y Callister, T. (2001). Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica Ediciones.
- ¹⁰ Ibídem n° 12.
- ¹¹ Ver: Flores, J. (2004). Universidad Virtual: del estadio fundacional al estadio de la maduración. En Flores, J. y Becerra, M. (comp.). *La educación superior en entornos virtuales. El caso de la Universidad Virtual de Quilmes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- ¹² Ver: Barberá, E. (2005). La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- ¹³ Ver: Lowter, D.; Jones, M. y Plants, R. (2000). Preparing tomorrow's teachers to use web-based education en Abbey (ed). Instructional and cognitive impacts of web-based education (p.129-146). Londres. Idea Group Publishing.
- ¹⁴ Ver: Levis, D. (2008). Formación docente en Tic: ¿el huevo o la gallina?
- ¹⁵ Ver: Hargreaves, A. (1988). Teaching in the knowledge society. New York: College press.
- ¹⁶ Ibídem 42.
- ¹⁷ Ver: Finkelievich, S. y A. Prince (2006). Las sociedades argentinas en la sociedad del conocimiento.
- ¹⁸ Ver: Lugo, M.T y V. Rossi (2003). Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina. Colección la Educación Superior en Argentina.
- ¹⁹ Ver: Levis, D. y R. Cabello (2007). Estudiar con Tic, estudiar las Tic. Tecnologías de la Información y la Comunicación en las universidades nacionales (de la provincia de Buenos Aires) y Levis, D. (2008). Formación docente en Tic: ¿el huevo o la gallina?
- ²⁰ Ver: Filmus, D. (2003). Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia "Aulas en red" de la ciudad de Buenos Aires en Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina. IESALC.UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires: Argentina.
- ²¹ Según Gary Fenstermacher (1989), el término alude a que "la tarea central de la enseñanza: permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje".

- ²² Argentina, INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010. Censo del Bicentenario. Serie B nº 2. Tomo 1.
- ²³ Universidad Nacional de Avellaneda. “Bienvenido a la Universidad Nacional de Avellaneda”. Disponible en <http://www.undav.edu.ar/>
- ²⁴ Ver: Garza, A. (1988). Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales. México: Editorial Harla.
- ²⁵ Ibídem 38.
- ²⁶ Ver: Summers, G. (1982). Medición de actitudes. México: Editorial Trillas.
- ²⁷ Ver: Área Moreira, M. (1999). Los materiales en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum en Escudero, J. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis.
- ²⁸ Universidad Nacional Arturo Jauretche. Plataforma Virtual. Disponible en : <http://www.unaj.edu.ar/index.php/normativas6/convenios/189-plataforma-virtual/100-plataforma-virtual>
- ²⁹ Universidad Nacional de Avellaneda. Preguntas Frecuentes. Disponible en: <http://www.undav.edu.ar/index.php?idcateg=102>
- ³⁰ Tener 25 años cumplidos al momento de su inscripción como postulante./Poseer estudios primarios completos./ Acreditar fehacientemente preparación y/o experiencia laboral acordes con la carrera elegida, a juicio del Decano de la Facultad respectiva./Poseer aptitudes y conocimientos suficientes para cursar la carrera elegida satisfactoriamente.
/ Someterse a las restantes exigencias del Programa de Ingreso de la Universidad.
- ³¹ Ver 4.2 Contexto de la Investigación.
- ³² Ibídem 74.
- ³³ Wikipedia. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Edmodo>. Fecha de consulta: 8 de noviembre de 2014.
- ³⁴ Wikipedia. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Microblogging>. Fecha de consulta: 8 de noviembre de 2014.
- ³⁵ Educ.ar. El portal educativo del estado argentino. Las Tics y el aprendizaje colaborativo. Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/formacion-docente/las-tics-y-el-aprendizaje-cola.php>. Fecha de consulta: 5 de noviembre de 2014.
- ³⁶ Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm. Fecha de consulta: 5 de noviembre de 2014.
- ³⁷ Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm. Fecha de consulta: 5 de noviembre de 2014.
- ³⁸ Ibídem 9.
- ³⁹ Barreras de primer orden: acceso a Tic, tiempo para practicar, soporte técnico, contenidos. Barreras de segundo orden: creencias, actitudes, práctica, autoeficacia con Tic. Barreras de tercer orden: por qué y cómo usar Tic para enseñar una asignatura específica en el aula de una cierta escuela con estudiantes que tienen un determinado contexto familiar, social y de historia escolar.

6. Anexos

6.2 Instrumento: Encuesta

1. ¿En cuál/les Universidad/es Nacional/es se desempeña?
2. ¿Utiliza recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza en sus clases presenciales?

SÍ NO

3. Si su respuesta fue negativa, ¿por qué no los usa?
4. Si su respuesta fue positiva, ¿Para qué los usa?

-para transmitir y operar contenidos:	
-para consultar y acceder a la información	
-para crear y producir	
-para desarrollar habilidades y estrategias	
-para comunicarse con sus estudiantes o fomentar la comunicación entre ellos:	
-para la tarea colaborativa	
-para la evaluación	
-Otro/s: ¿Cuál/es?	

5. Tilde aquellos recursos educativos digitales que utiliza en sus clases presenciales en la universidad

- Tutoriales	
- Software educativo	
- Programas de práctica y ejercitación	
- Bases de datos, buscadores y metabuscadores	
- Catálogos de sitios web, centros de enlaces y recursos, enciclopedias virtuales	
- Museos on line	
- Bibliotecas y reservorios digitales	
- Portales educativos (Canal Encuentro, Portal conéctate, Portal Educ.ar, entre otros)	
- Mapas y sistemas georeferenciados	
- Webquest, miniquet y cacerías del tesoro.	
- Herramientas de producción (Procesador de texto, planillas de cálculo y graficadores)	
- Programas “vacíos” (programas de diseño gráfico, programas de creación de páginas web, plataformas	

tecnológicas)	
- Simulaciones	
- Chat	
- Juegos de computadoras	
- Videojuegos	
- Chat	
- Correo electrónico	
- Foro	
- Videoconferencias	
- Wiki	
- Weblogs, blogs o bitácoras	
- Mapas conceptuales en línea	
- Software para la elaboración de <i>multiple choice</i>	
- Portafolios digitales	
- Ninguno:	
- Otro/s: ¿Cuál/es?	

6. ¿En qué momento de su clase presencial los utiliza?

-para la preparación de la clase presencial	
-para el dictado de la clase presencial	
-para el desarrollo posterior a su clase presencial	

7. ¿Por qué los utiliza?

8. ¿Cuál considera que es su rol y función como docente universitario en la SIC?

9. ¿Qué competencias considera que debe poseer un docente universitario en la actualidad?

10. ¿Qué habilidades cree que debe contribuir a desarrollar, como docente universitario, en sus estudiantes en la SIC?

11. ¿Ha realizado capacitación sobre uso de recursos digitales en la clase presencial?

12. Si su respuesta fue afirmativa, ¿fue dicho curso brindado por su universidad o realizado en forma privada?

13. ¿Conoce las estrategias de su universidad en cuanto al uso de recursos digitales en la clase presencial?

14. ¿Cuál/les es/son? Coméntela/s brevemente.

15. ¿Cree Ud. que el uso de recursos digitales condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes?

16. ¿Por qué sí/no?

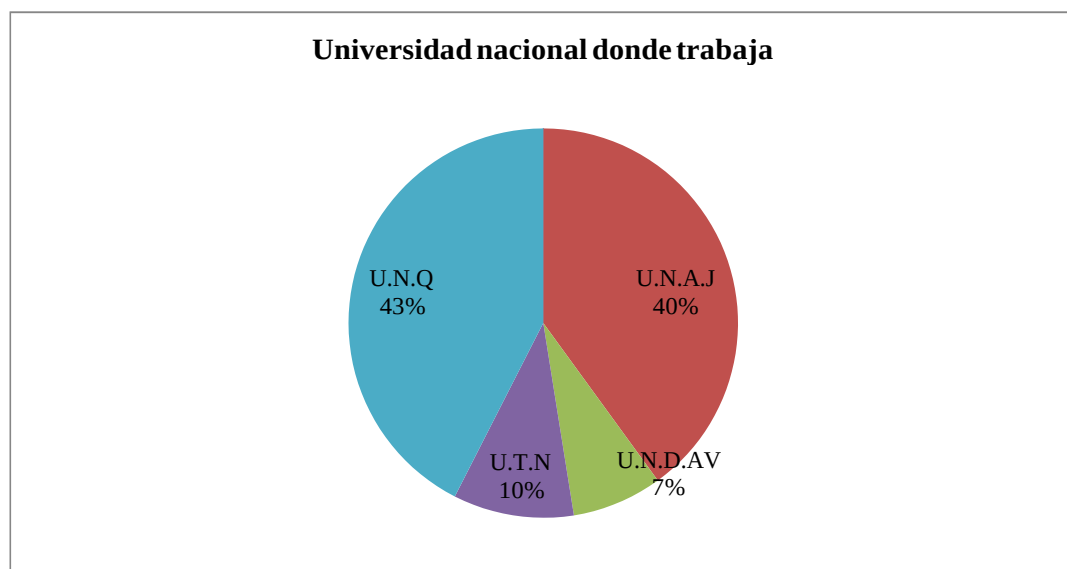
17. ¿Dentro de qué marco pedagógico ubicaría Ud. el uso de recursos digitales en sus clases presenciales?

18. Valore estas declaraciones sobre el uso de recursos digitales en la clase presencial :

Declaración	Totalmente De acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El uso de recursos digitales en la clase presencial profundiza y amplía la comprensión de los temas tratados					
Los recursos digitales promueven el interés, la motivación y el					
El uso de recursos digitales en la clase presencial promueve el pensamiento crítico entre los estudiantes					
El uso de recursos digitales en la clase presencial provoca que los estudiantes se dispersen, charlen, comenten, etc. lo cual dificulta el desarrollo de					
El uso de recursos digitales tiene poca implicancia en los procesos cognitivos de					
Los recursos digitales no aportan mayor información o enriquecimiento que los textos impresos trabajados en la cátedra.					
El uso de recursos digitales supone conocimientos y					

7. Gráficos

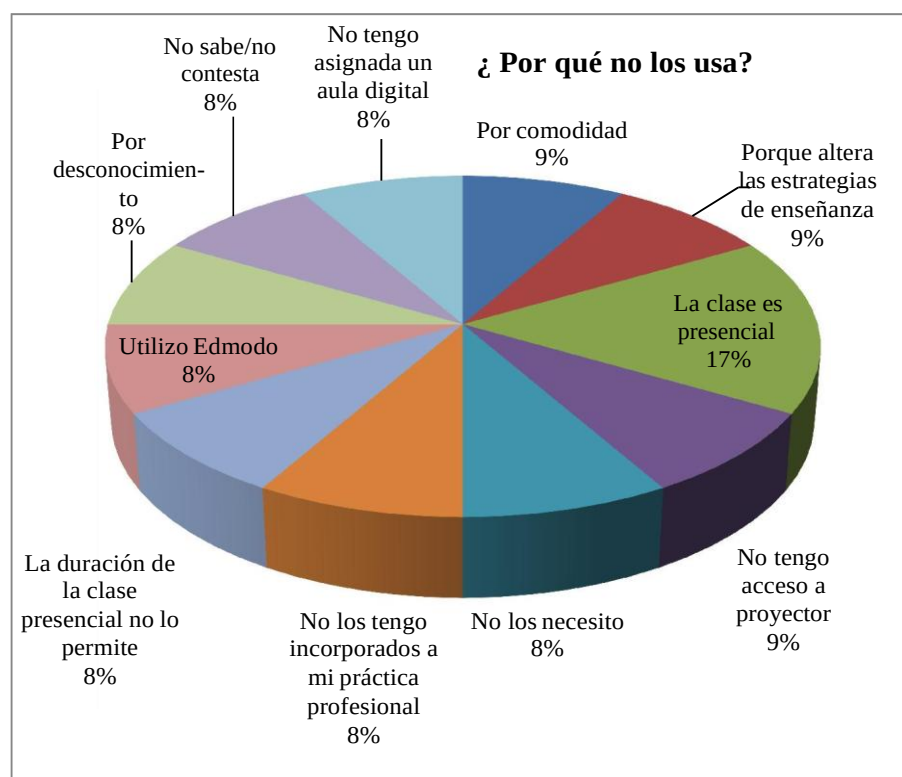
Pregunta n° 1



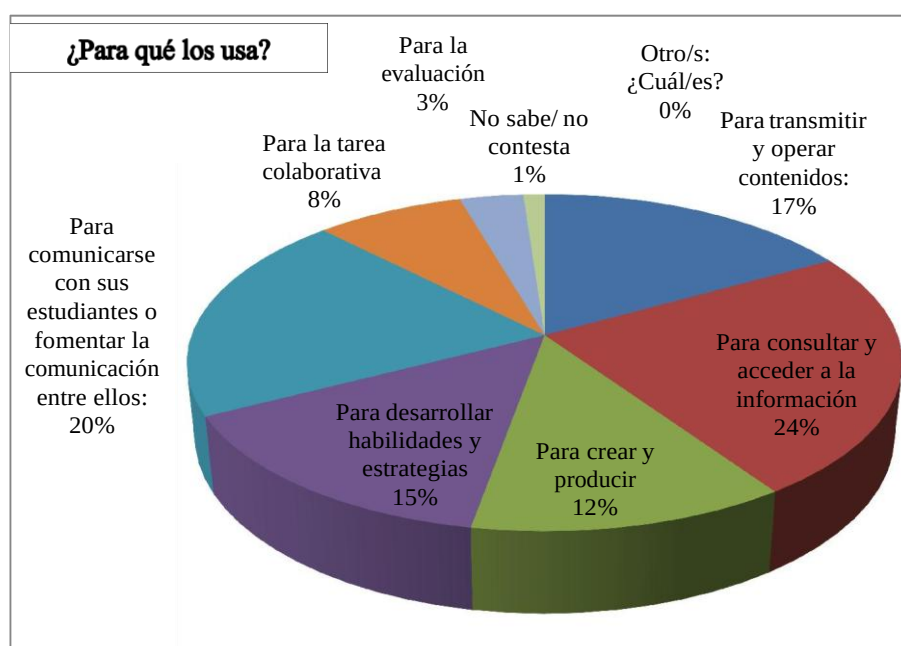
Pregunta n° 2



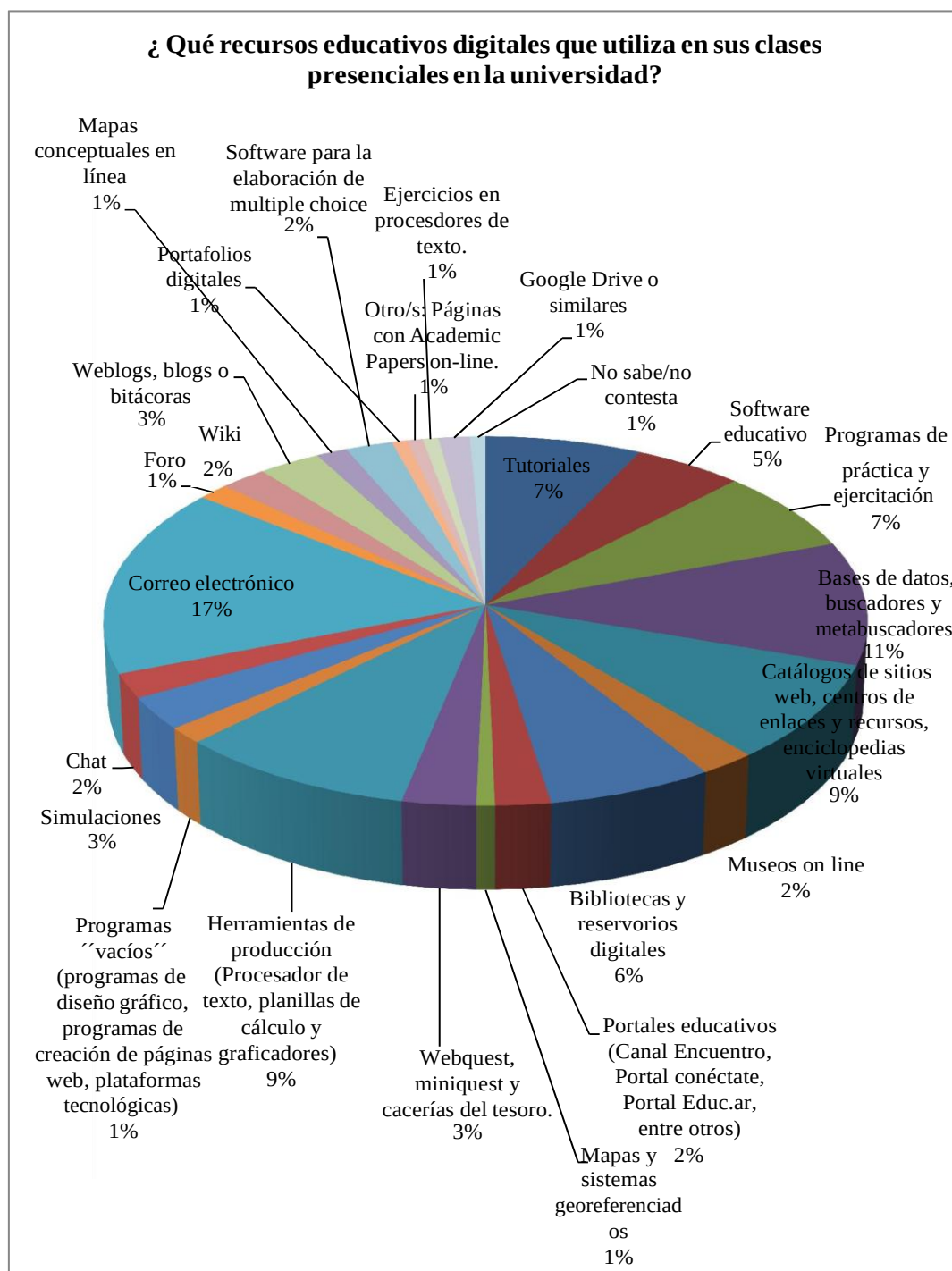
Pregunta n° 3



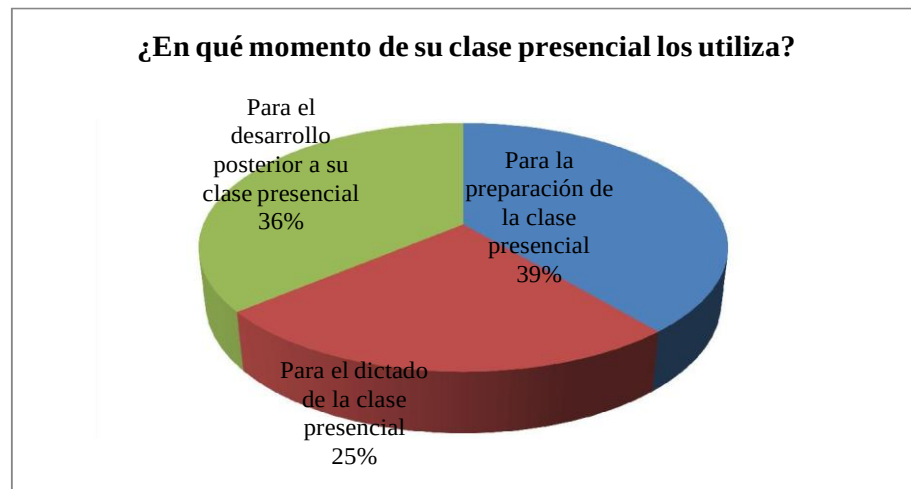
Pregunta n° 4



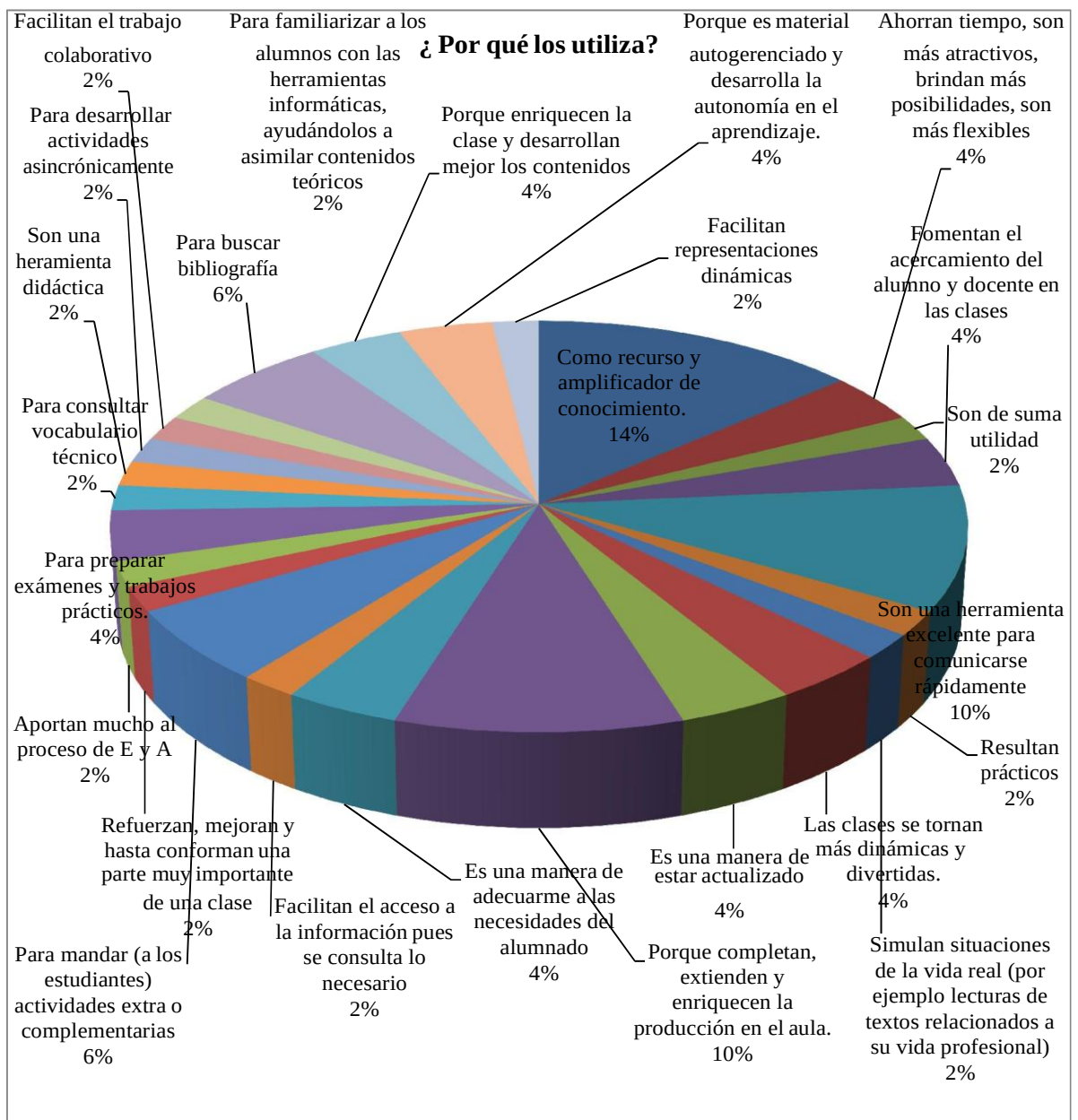
Pregunta nº 5



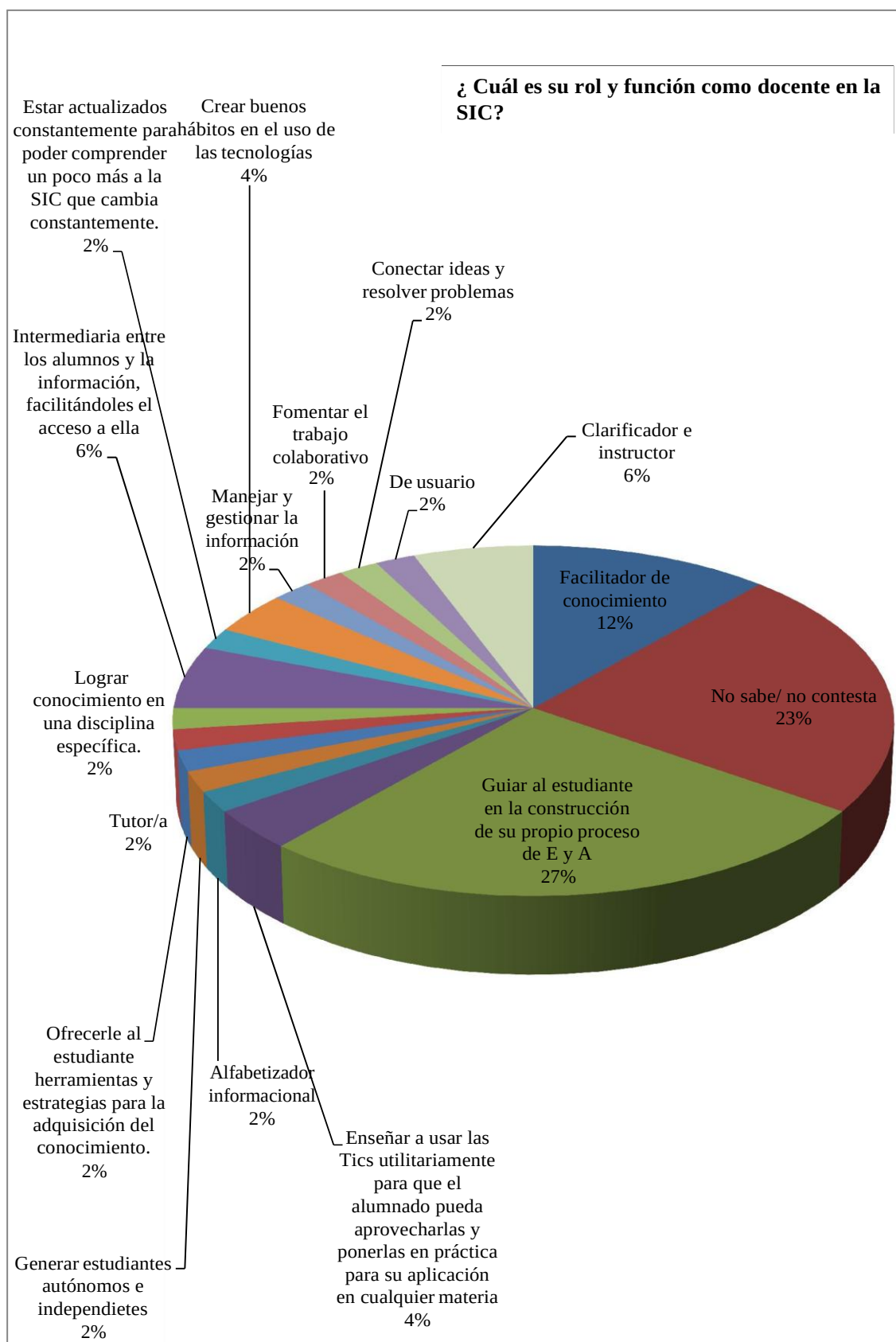
Pregunta nº 6



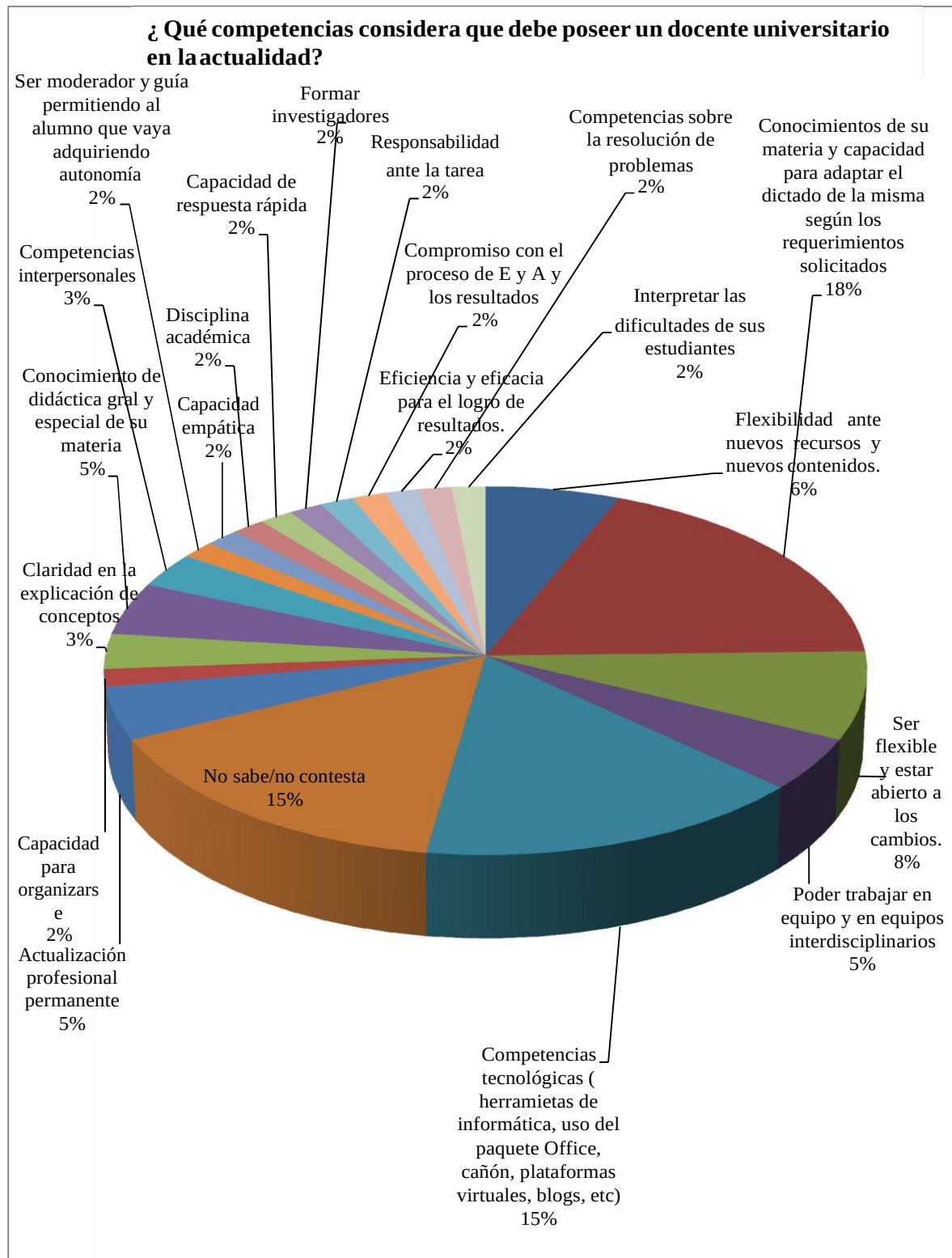
Pregunta nº 7



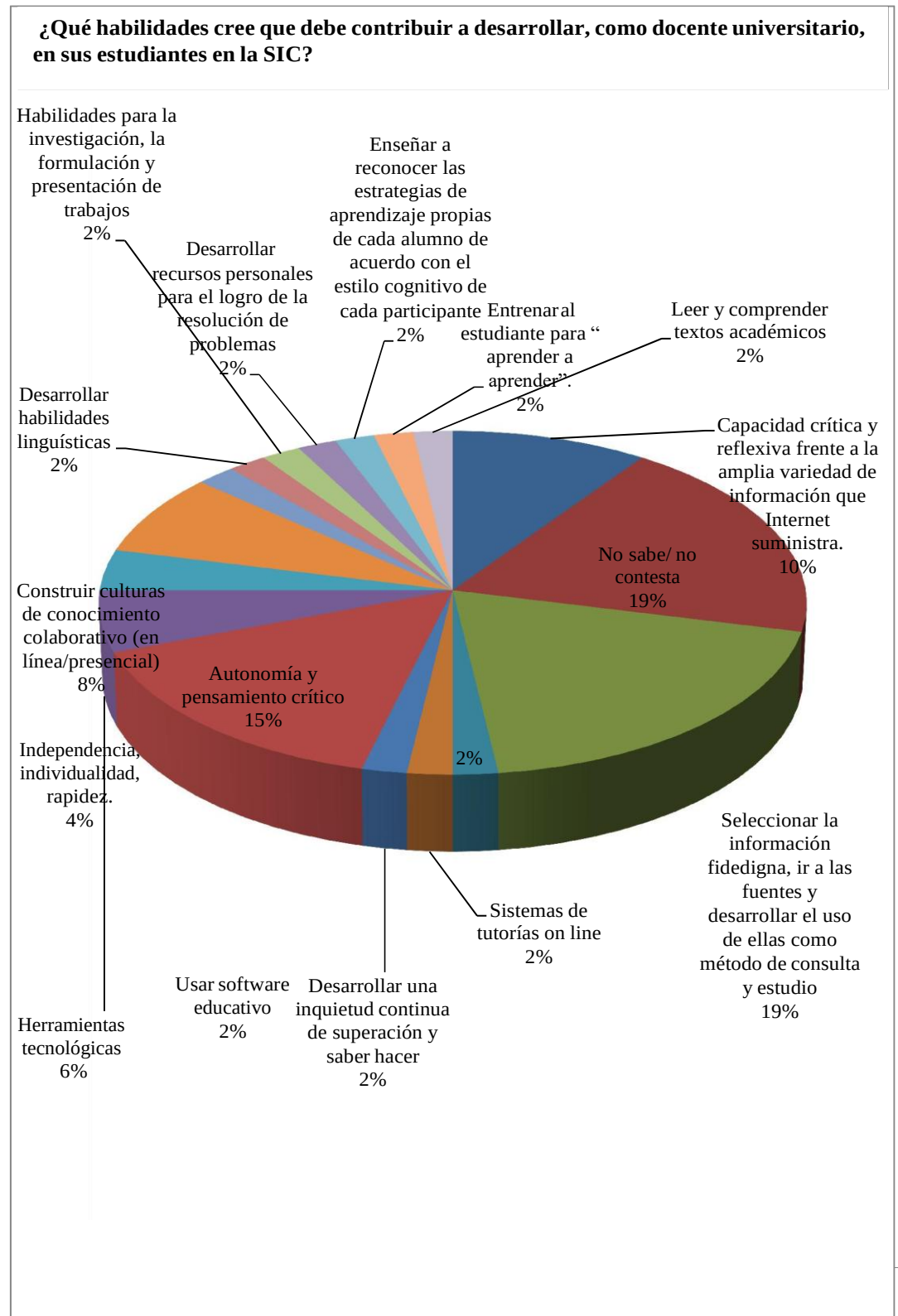
Pregunta n° 8



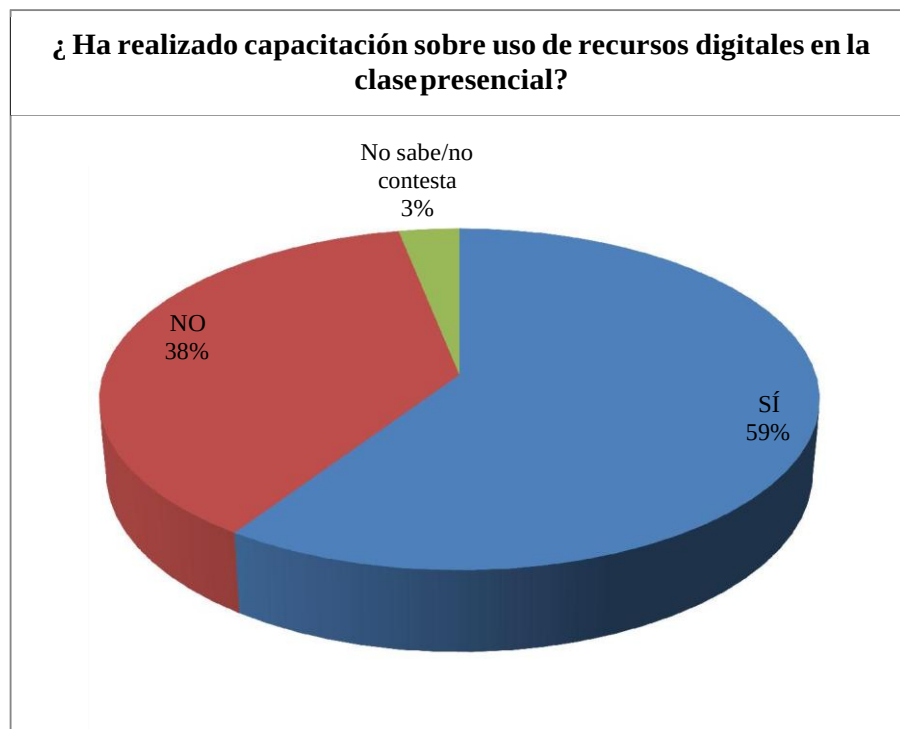
Pregunta n° 9



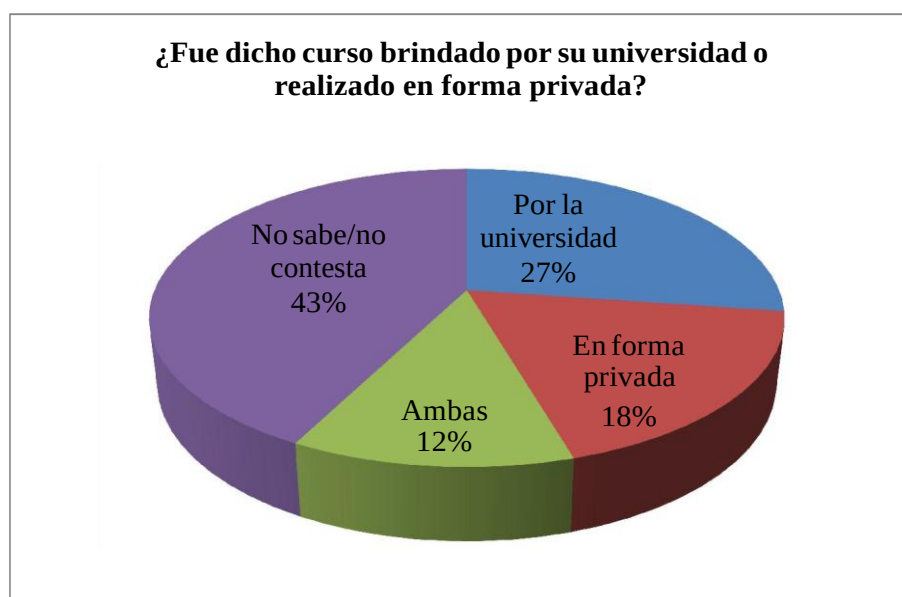
Pregunta nº 10:



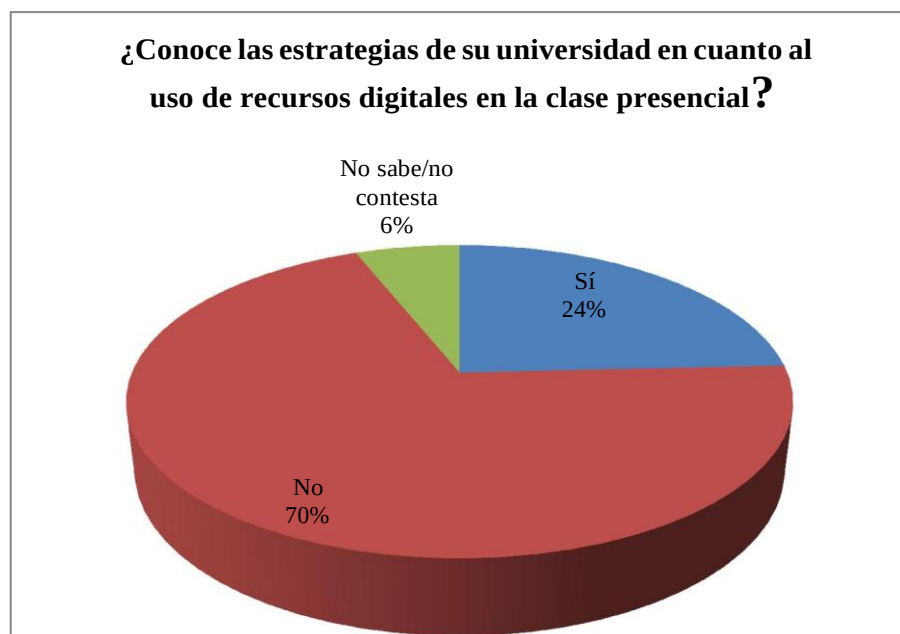
Pregunta n° 11



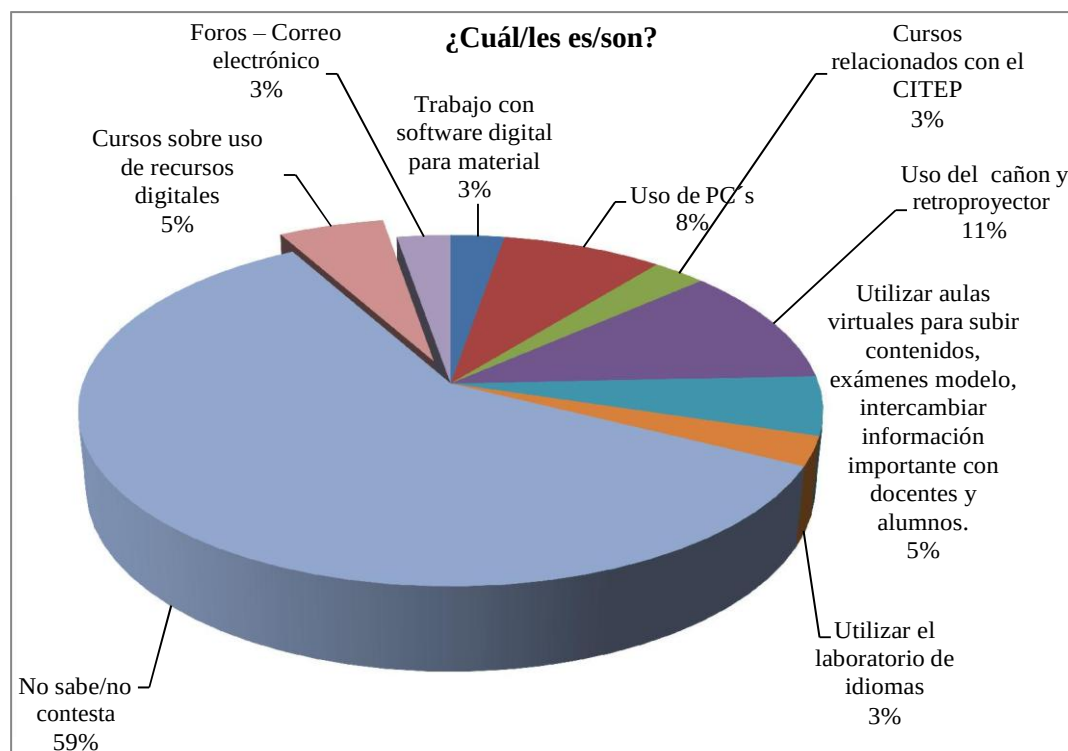
Pregunta n° 12



Pregunta n° 13

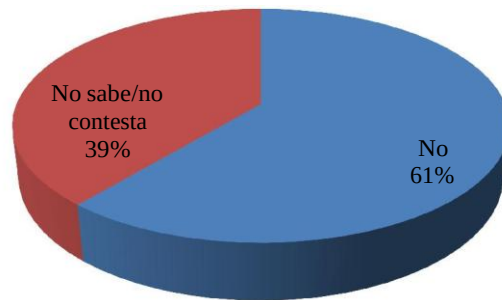


Pregunta n° 14



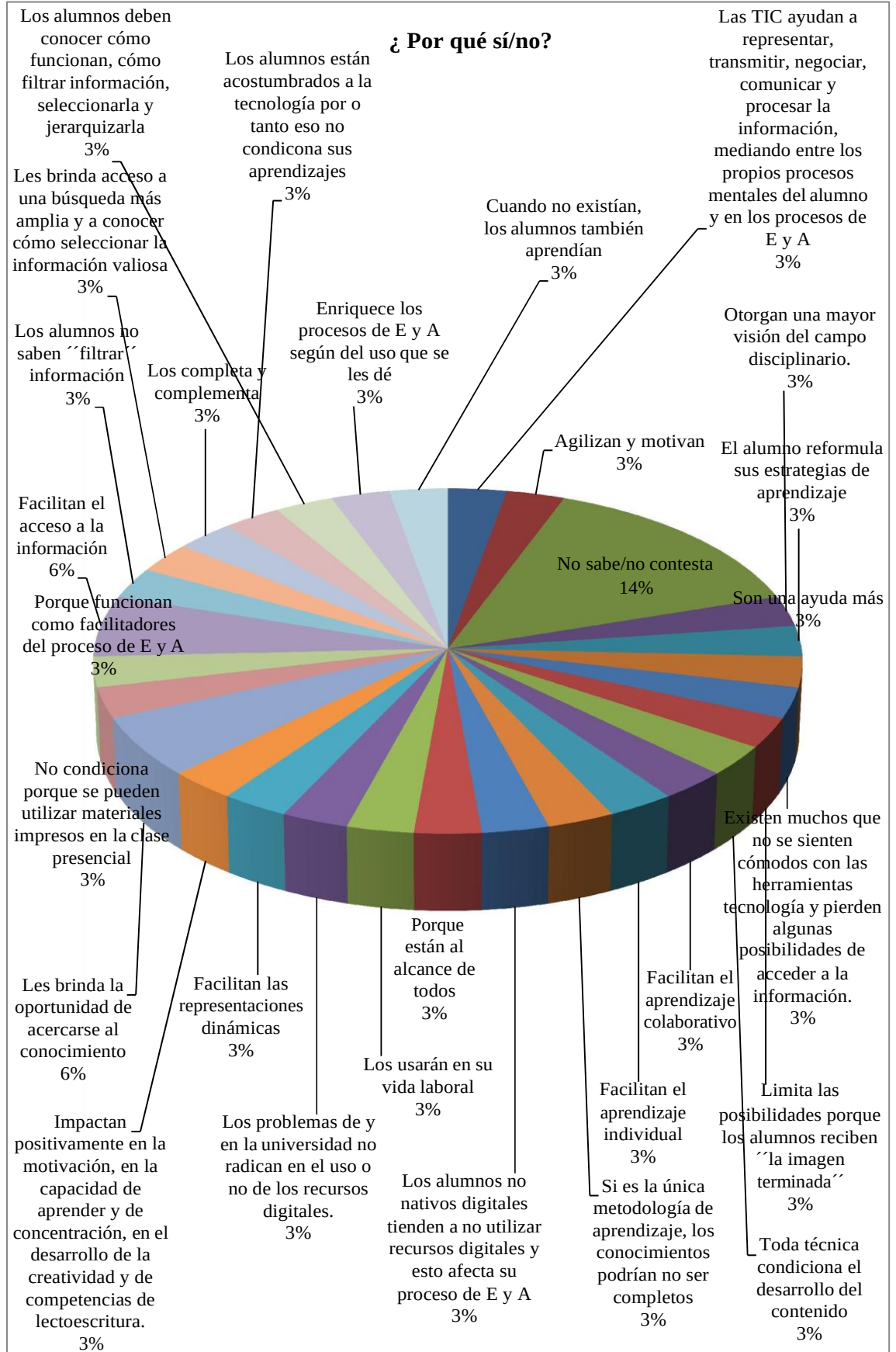
Pregunta nº 15

¿ Cree ud que el uso de recursos digitales condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes?



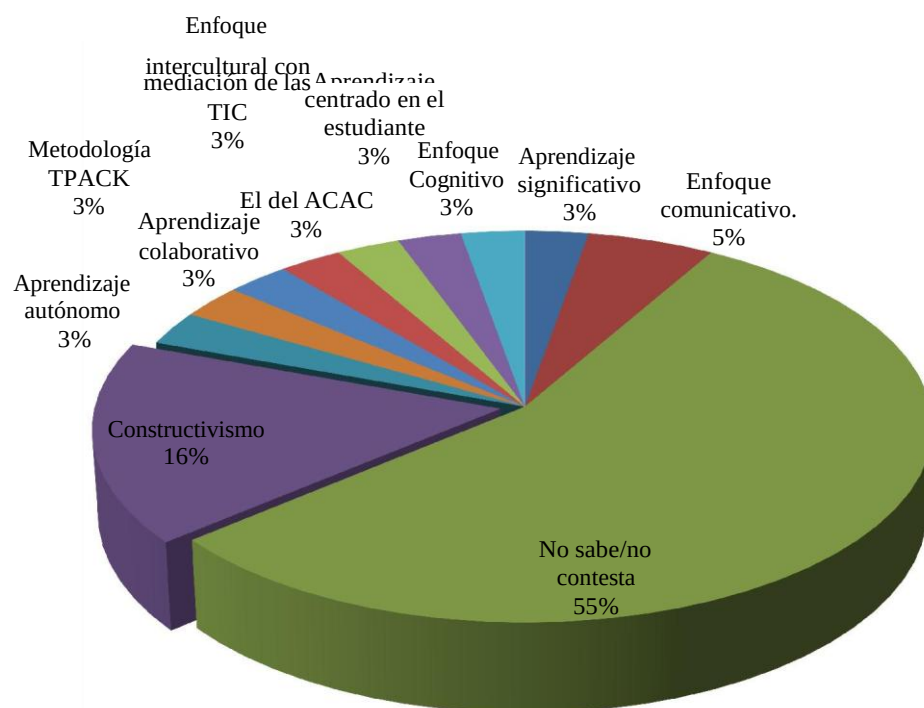
Pregunta nº 16

¿ Por qué sí/no?



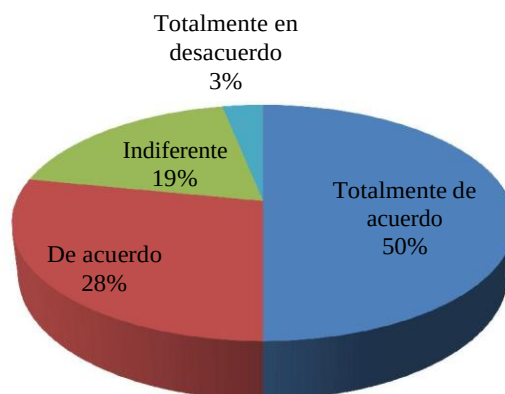
Pregunta nº 17

¿Dentro de qué marco pedagógico ubicaría ud el uso de recursos digitales en sus clases presenciales?

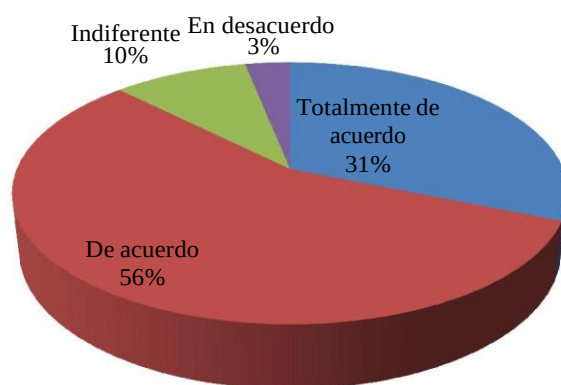


Pregunta nº 18

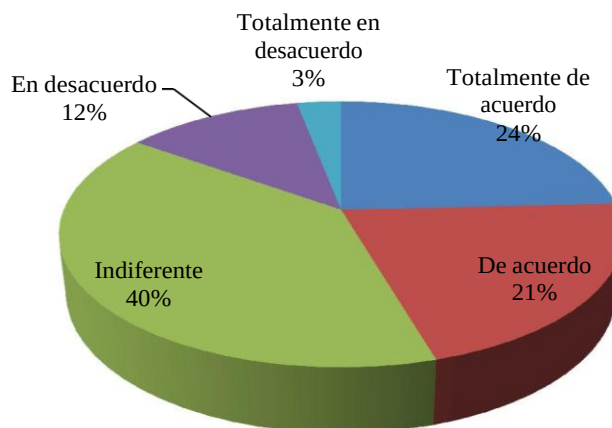
**El uso de recursos digitales en la clase presencial
profundiza y amplía la comprensión de los temas
tratados**



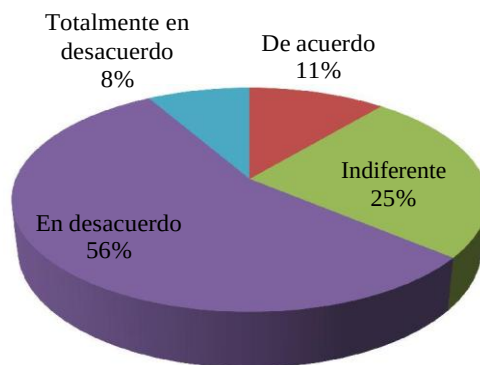
**Los recursos digitales promueven el interés, la
motivación y el compromiso de los estudiantes**



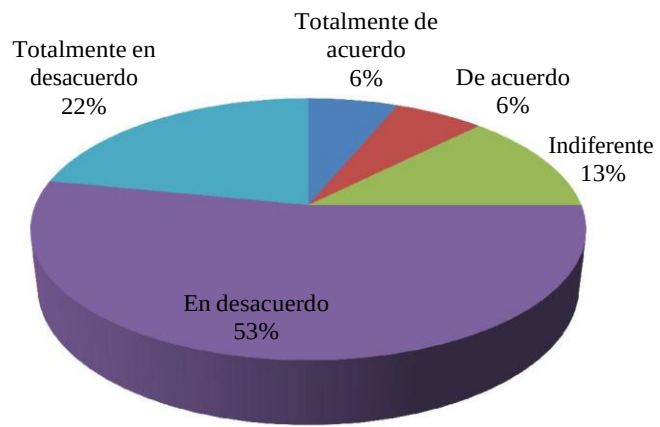
El uso de recursos digitales en la clase presencial promueve el pensamiento crítico entre los estudiantes



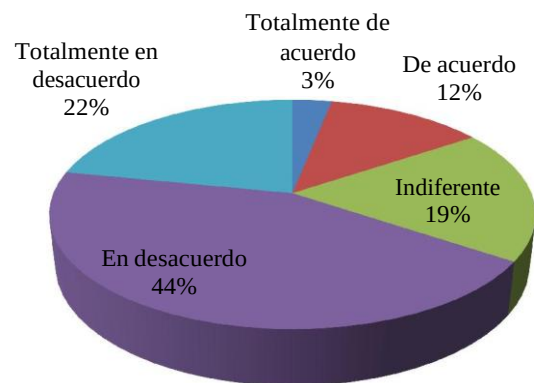
El uso de recursos digitales en la clase presencial provoca que los estudiantes se dispersen, charlen, comenten, etc. lo cual dificulta el desarrollo de la clase.



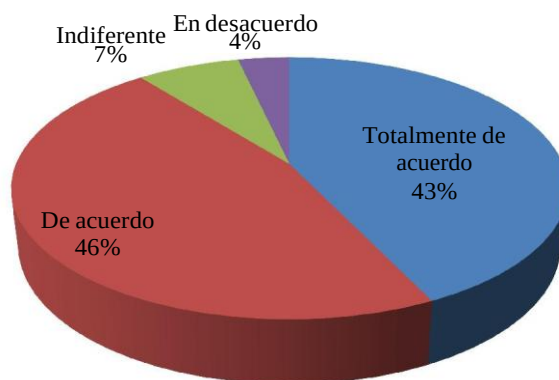
El uso de recursos digitales tiene poca implicancia en los procesos cognitivos de quien las usa



Los recursos digitales no aportan mayor información o enriquecimiento que los textos impresos trabajados en la cátedra.



El uso de recursos digitales supone conocimientos y destrezas tecnológicas por parte del docente



7 Bibliografía

- Ávila Baray, H. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Edición electrónica. Disponible en www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Barajas, M. (2003): La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje. Madrid: McGrawHill.
- Barberá, E. (2004). La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Barberá, E. y Badía, A (2005) El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento. RUSOC.
- Barrionuevo, M.S (2007). El lugar de las Tics en la agenda política educativa argentina del siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación. OEI
- Becerra, M. (2002). Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales. En Becerra, M y Flores, J. (comp). *La educación superior en entornos virtuales. El caso de la Universidad Virtual Quilmes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Benkler, Y. (2006). The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom. New Heaven y Londres: Yale University Press.
- Briones, G. (1995). Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales. México: Editorial Trillas.
- Burbulés, N. (2008). Riesgos y promesas de las Tic en la educación: ¿ qué hemos aprendido en estos últimos diez años? en Las Tic: del aula a la agenda política. Ponencias del seminario internacional Cómo las Tics transforman las escuelas. Argentina: UNICEF
- Burbulés, N. y Callister, T. (2001). Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica Ediciones.
- Claves para integrar las Tic en la escuela. (2007) en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. C.A.B.A.
- Coll, C. y Martín, E., (2001). ``La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ´´, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y Educación*. Vol. 2. *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 623-651.
- Collebechi, M.E et al (200). Dimensiones para el análisis de la enseñanza en las propuestas de educación virtual. Publicación en Actas del *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, 1 al 3 de julio de 2004.
- Díaz, M. et al (2011). Educación superior y virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: análisis del rol docente y del esquema interaccional.
- Duro, E. (2007). Tic y justicia educativa. En Poggi, M. (Presidencia), Las Tic: del aula a la agenda política. Ponencia llevada a cabo en el congreso IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Dussel, I y M. Southwell. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. Revisa El Monitor de la Educación nº 13.

- Dussel, I. (2011). Aprender a enseñar en la cultura digital. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. y L. Quevedo. (2010). Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital en La educación alterada, aproximaciones a la escuela del siglo 21. Eduvim Al Mar Ediciones. Córdoba.
- Filmus, D. (2003). Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia "Aulas en red" de la ciudad de Buenos Aires en Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina. IESALC.UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires: Argentina.
- Finquelievich, S. y A. Prince (2006). Las sociedades argentinas en la sociedad del conocimiento.
- Flores, J. (2004). Universidad Virtual: del estadio fundacional al estadio de la maduración. En Flores, J. y Becerra, M. (comp.). *La educación superior en entornos virtuales. El caso de la Universidad Virtual de Quilmes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Flores, J. (2005). La Universidad Nacional de Quilmes y el programa no presencial "Universidad Virtual de Quilmes": una retrospectiva para una nueva agenda de investigación. En Flores, J. y M, Becerra. (2005). *La educación superior en entornos virtuales. El caso de la Universidad Virtual de Quilmes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Flores, J. y M. Becerra (comps) (2005). *La educación superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- García Aretio, L.(1999). Origen y evolución de los sistemas educativos a distancia. En García Aretio, L. (ed). *Fundamentos de la educación a distancia*. Madrid: UNED.
- Garza, A. (1988). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales*. México: Editorial Harla.
- Hargreaves, A. (1988). *Teaching in the knowledge society*. New York: College Press.
- Hepp, P. et al (2004). *Technology in schools: Education, ICT and the Knowledge Society*. Washington: The World Bank.
- Holguín, F. y L. Hayashi (1993). *Estadística*. México: Editorial Diana.
- Hopkins, K. R. Hopkins y G. Glass (1997). *Estadística básica para las Ciencias Sociales y del Comportamiento*. México: Editorial Prentice- Hall Hispanoamérica.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Jonassen, D. (1996). *Learning from, learning about and learning with computing: a rationale for mindtools*. Computers in the classroom: mindtools for critical thinking. P.3-22. Englewood Cliffs, New Jersey, Merrill Prentice-Hall.
- Levis, D. (2008). *Formación docente en Tic: ¿el huevo o la gallina?*
- Levis, D. y R. Cabello (2007). *Estudiar con Tic, estudiar las Tic. Tecnologías de la Información y la Comunicación en las universidades nacionales (de la provincia de Buenos Aires)*.
- Lowter, D.; Jones, M. y Plants, R. (2000). *Preparing tomorrow's teachers to use web-based education* en Abbey (ed). *Instructional and cognitive impacts of web-based education* (p.129-146). Londres. Idea Group Publishing.

- Lugo, M.T y V.Rossi (2003). Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina. Colección la Educación Superior en Argentina.
- Morrissey, J. (2007). El uso de Tic en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En Poggi, M. (Presidencia), Las Tic: del aula a la agenda política. Ponencia llevada a cabo en el congreso IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Murduchowicz, R. (coord.) .(2008). Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad. Buenos Aires: Gedisa.
- Moreira, M. (1999). Los materiales en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum en Escudero, J. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010. Censo del Bicentenario. Serie B nº 2. Tomo 1.
- Nuevas Tecnologías: ¿espejismo o realidad? En La educación hoy. Boletín UNESCO 2003.
- Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje en Salomon, G. (2001). Cogniciones Distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pfeffer, J y R.Sutton (2005). La brecha entre el saber y el hacer. Granica: Buenos Aires.
- Salomón, G. (1992), Las diversas influencias de la tecnología educativa en el desarrollo de la mente'', en: *Revista Infancia y Aprendizajes* nº 58. Madrid.
- Summers, G. (1982). Medición de actitudes. México: Editorial Trillas.
- Educación superior virtual en América Latina y el Caribe. (2004). Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Memorias. IESALC-UNESCO. México: D.F
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo, México.
- Zapata López, F. Sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías. OEA.