



DISEÑO DE POLÍTICAS DOCENTES PARA LA ADOPCIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL: EL CASO DE UN DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO

DESIGN OF FACULTY'S POLICIES FOR THE ADOPTION OF VIRTUAL EDUCATION: THE CASE OF A UNIVERSITY DEPARTMENT

María Isabel Salinas

isabelsalinas@uca.edu.ar

Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"

RESUMEN

Este trabajo describe las políticas docentes de capacitación y estímulo implementadas en un departamento universitario con el objeto de promover la integración de entornos virtuales en la enseñanza presencial. A través de la evaluación de la experiencia desarrollada, se enuncian una serie de recomendaciones para orientar la toma de nuevas decisiones institucionales relativas a ambas políticas.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, Tecnologías de la Información, planificación institucional estratégica, formación docente, incentivos.

ABSTRACT

This paper describes faculty's policies of training and incentive implemented at a university department in order to promote the integration of virtual environments in face to face teaching. Through the evaluation of the experience developed, presents a series of recommendations to guide a new process of institutional decision making related to both policies.

KEYWORDS: Higher Education, Information Technology, strategic institutional planning, teachers' training, incentives.



INTRODUCCIÓN

La Universidad contemporánea, inmersa en la Sociedad del Conocimiento, se enfrenta al desafío de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en el desarrollo de las distintas actividades que conforman su misión propia, en su triple dimensión de docencia, investigación y servicio.

Es así como en el terreno específico de la enseñanza, se ha verificado en los últimos años una extensión creciente del uso de entornos virtuales de formación de distinto tipo (plataformas, blogs, wikis, etc.), tanto en propuestas de modalidad presencial, como semipresencial y no presencial.

Este fenómeno de creciente “virtualización” de los procesos educativos, ha sido señalado como una de las tendencias características asumidas por la evolución de la educación superior en el último decenio, tanto a nivel mundial (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009), como específicamente regional latinoamericano (UNESCO-IESALC, 2006).

Tal como lo han subrayado numerosos estudios, la introducción y extensión del uso de las TICS en la institución universitaria requiere de una cuidadosa **planificación estratégica**, en la que se definan y coordinen entre sí, principios y líneas de acción relativos a las cuestiones organizativas, pedagógicas y de infraestructura tecnológica que se articulan en todo proyecto de esta índole (Bates, 2001; Duderstadt, Atkins y Van Houweling, 2003; Duarte y Lupiáñez, 2005a).

Dentro de esta planificación, merecen especial atención las **políticas de apoyo a los docentes**, ya que éstos resultan protagonistas fundamentales de la innovación institucional que se pretende implementar, en cuanto responsables inmediatos de integrar la tecnología en las propuestas curriculares.

Diversas investigaciones y experiencias han demostrado que las políticas más exitosas para promover el uso de las TICS entre el profesorado, son aquellas en las que se conjugan la implementación de **servicios de formación permanente** y la creación de **mecanismos de incentivo** (Jacobsen, 1998; Ellsworth, 2000; Epper y Bates, 2004; Duarte y Lupiáñez, 2005b).

La **formación** puede asumir el carácter de cursos, talleres, seminarios, entre otras estructuras de capacitación, y plantearse bajo modalidades presenciales, no presenciales o mixtas. Los contenidos concretos que se han propuesto para la formación docente en TICS son variados, aunque existe un consenso generalizado en señalar que la misma debería contemplar tanto los aspectos técnicos, como las cuestiones didácticas vinculadas con el empleo de las herramientas (Bates, 2001; Cabero, 2006; Salinas, 2006; Marín Díaz y Romero López, 2009). Esto se traduce en propuestas en las cuales se conjugan la enseñanza de las habilidades instrumentales necesarias para operar las funcionalidades de la tecnología de la que se trate, y la formación de las capacidades vinculadas con el diseño, desarrollo y evaluación de procesos educativos basados en la mediación de la misma.

La perspectiva señalada supone colocar el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje, más que en la tecnología en sí misma. Se trata de superar el abordaje de la capacitación desde una lógica limitada, puramente instrumental, para ampliarla hacia la consideración del potencial



formativo que encierran las herramientas tecnológicas y su posible aprovechamiento por el profesor para facilitar y mejorar los procesos educativos.

Más allá del dictado de instancias de capacitación estructuradas, algunas instituciones recurren a satisfacer las necesidades de formación de los docentes a través del asesoramiento personalizado para el desarrollo de proyectos específicos, a cargo de especialistas miembros del equipo de gestión, o también a brindar orientación a través de profesores avanzados en el uso pedagógico de las TICS, quienes desempeñan el papel de mentores de sus pares.

Dado que el universo de tecnologías aplicadas en el ámbito educativo se renueva y crece de modo continuo, es importante prever la existencia de instancias de formación permanente, que permitan a los profesores mantenerse actualizados y avanzar gradualmente en el desarrollo de sus competencias para la enseñanza basada en TICS.

El **incentivo** consiste en un conjunto de distintos elementos (acciones, estructuras, materiales, etc.) que apuntan a promover la implementación curricular real de la tecnología por parte de los profesores. Su función reside en acrecentar el grado de ventaja relativa que supone la adopción de la innovación y, por lo tanto, en propiciar el incremento del número de adoptantes (Rogers y Shoemaker, 1974).

Estos estímulos pueden ser de índole académica y/o económica, y asumen numerosas formas, entre las cuales pueden mencionarse: establecimiento de servicios de soporte y asesoramiento permanente, técnico y didáctico; concursos para el financiamiento de proyectos educativos con TICS; organización de encuentros académicos para la difusión de buenas prácticas; publicación de relatos de uso; otorgamiento de premios a experiencias destacadas; adopción de la docencia virtual y sus resultados como criterio de evaluación del desempeño docente; asignación de horas no lectivas (destinadas, por ejemplo, a la tutoría online, al diseño de materiales, etc.); otorgamiento de becas para la participación en eventos sobre la especialidad; acceso a equipamiento informático y conexión a Internet en el campus; plan de subsidios para la compra de hardware y/o software; conformación de comunidades de práctica virtuales; y creación de repositorios de objetos de aprendizaje. Asimismo, el establecimiento de estructuras de apoyo para los alumnos, tales como servicios de soporte técnico y acceso a tutoriales sobre el funcionamiento de las herramientas, constituyen estrategias indirectas de soporte a los docentes, al liberarlos de brindar orientaciones técnicas a los alumnos, y así permitirles concentrarse en las cuestiones de enseñanza propiamente dichas.

Las estrategias de incentivo enumeradas contribuyen a configurar una política institucional explícita de valoración y reconocimiento de las acciones docentes basadas en el uso de las TICS. Tal como lo advierte Jacobsen (1998), es importante que el otorgamiento de estímulos no quede asociado con la adopción de la tecnología *per se*, sino con el logro del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje basado en su mediación.

Al igual que todos los componentes que conformen el plan estratégico de integración de la tecnología, las acciones de apoyo a los docentes deben ser evaluadas periódicamente (UNESCO, 2004), con el fin de verificar su adecuación a las necesidades de formación, intereses y expectativas de sus destinatarios. Asimismo, la evaluación apuntará a establecer el grado de eficacia que dichas acciones estén revelando para alcanzar los objetivos institucionales que se hayan previsto en relación con la enseñanza apoyada en TICS. La



información obtenida a partir de la evaluación podrá utilizarse para redefinir las políticas implementadas e introducir en ellas las mejoras que resulten necesarias.

Los objetivos del presente trabajo consisten en:

- Describir una experiencia institucional de promoción de la enseñanza universitaria virtual, con especial énfasis en las políticas de apoyo docente, en su doble vertiente de formación e incentivos.
- Analizar el perfil de los profesores participantes en dicha experiencia, sus concepciones acerca de los desafíos que encierra la adopción de la enseñanza virtual y su valoración de la instancia de capacitación.
- En base a los resultados del análisis anterior, formular algunas recomendaciones para retroalimentar las estrategias institucionales de capacitación y estímulo adoptadas, ratificarlas o reorientarlas.

Desde el punto de vista metodológico, se realizó una investigación descriptivo-explicativa, con un enfoque cuantitativo. La población estuvo representada por la totalidad de los profesores participantes en la experiencia (N= 46), quienes fueron también la fuente de datos. Se utilizaron como técnicas e instrumentos de recogida de información dos cuestionarios autoadministrados, integrados por preguntas cerradas y abiertas (uno empleado como diagnóstico del perfil de los profesores, y el otro como evaluación de la propuesta de formación), junto con el análisis de comentarios publicados en una actividad de discusión desarrollada durante el transcurso de la capacitación.

Descripción de la experiencia

Durante los años 2008 y 2009, el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina implementó un proyecto piloto de promoción del uso de entornos virtuales de formación en la docencia presencial, destinado a los profesores del mismo centro. Esta iniciativa se enmarcó dentro del Proyecto Institucional de la Universidad (Consejo Superior, 2001), el cual propone entre sus líneas de acción prioritaria, lograr una renovación de las estrategias de enseñanza, basada en el empleo de las Nuevas Tecnologías, entre otros medios.

Cabe señalar que, hasta el momento, la oferta académica de la Universidad es de carácter casi exclusivamente presencial, tanto en el terreno de la docencia de grado, como de la de posgrado, por lo que la utilización de entornos virtuales ha tenido un carácter muy limitado. Dentro de la misma modalidad presencial, todavía no se ha desarrollado una cultura institucional de integración de ambientes electrónicos como espacios de formación complementarios al del aula física.

En este contexto, el proyecto del Departamento significó proponer a los docentes la adopción de una innovación de consideración en sus prácticas habituales.

Participaron de la experiencia, en forma optativa, un total de 46 profesores, pertenecientes a distintas carreras de la Universidad, de acuerdo con el siguiente detalle: Psicología (16), Educación (15), Psicopedagogía (7), Derecho (4), Bibliotecología (3) y Ciencias Políticas (1). En todos los casos, se trató de docentes de grado, con dedicación simple (es decir,



contratados con una designación que comprende sólo las horas cátedra que se dictan frente al curso). Únicamente los profesores de Bibliotecología dictaban sus materias con modalidad a distancia, aunque sin emplear para ello entornos virtuales de formación, sino otras tecnologías (correo electrónico y CD-Rom). Los restantes impartían asignaturas de carácter presencial.

La planificación e implementación del proyecto estuvo a cargo de una profesora del Departamento de Educación, especialista en formación virtual, designada con un cargo de dedicación especial (24 horas reloj semanales).

La propuesta se articuló en torno a los dos ejes estratégicos básicos representados por la **formación** y el **incentivo**. A continuación, se describirán las formas concretas asumidas por estas dos políticas.

La **instancia de capacitación** consistió en un taller de carácter teórico-práctico, destinado a brindar a los profesores los conocimientos técnicos y didácticos necesarios para la integración de un blog de cátedra en el dictado de sus respectivas asignaturas.

La modalidad adoptada por este taller fue semipresencial (blended-learning), con un trayecto impartido a distancia, de un mes de duración, y dos clases presenciales de un total de 4 horas reloj, desarrolladas en los laboratorios de Informática de la Universidad.

El entorno elegido para el dictado a distancia fue el de un blog, con el objeto de generar una experiencia inmersiva, que permitiera a los participantes aprender en el mismo espacio en el que luego enseñarían a sus alumnos, así como vivenciar en forma directa las implicancias propias del aprendizaje en un ambiente virtual.

En este trayecto se abordaron las cuestiones teóricas sobre la enseñanza virtual en general, y sobre las potencialidades formativas de los blogs, en particular. Además se incluyeron orientaciones y propuestas prácticas concretas para iniciar la virtualización de una asignatura.

Se optó por basar el diseño didáctico de esta instancia en un modelo centrado en el aprendizaje (modelo que también fue propuesto a los profesores desde los materiales del taller para ser adoptado en sus futuras propuestas de enseñanza), así como en la teoría del aprendizaje situado.

Completado el trayecto a distancia, tuvieron lugar las clases presenciales en laboratorio, en las cuales se abordaron los aspectos técnicos vinculados con la creación, configuración y diseño de un blog de cátedra.

Finalmente, los talleres se cerraron con la realización de un trabajo integrador, que consistió en que cada profesor publicara su blog de cátedra y propusiera en él una situación de aprendizaje auténtica para sus alumnos. Esta actividad permitió que los docentes ensayaran el uso de la tecnología en un contexto de bajo riesgo y guiados por un especialista. De este modo, se introdujo un componente de experimentabilidad en la formación, atributo capaz de propiciar la adopción efectiva de la innovación (Rogers y Shoemaker, 1974).

Con respecto al **incentivo**, se implementaron las siguientes acciones:



- Creación de un servicio de asesoramiento permanente, didáctico-técnico, al que los docentes que aprobaron el taller pudieron acceder vía correo electrónico o en forma presencial. Este servicio estuvo a cargo de la profesora responsable del dictado de los talleres.
- Formulación de un tutorial técnico sobre el uso del blog, para consulta permanente de los profesores, y abierto también a su distribución entre los alumnos, con el fin de facilitarles a aquéllos la implementación de la innovación.
- Posibilidad de publicar la experiencia de integración del blog en la página web del departamento de educación, dentro del sitio de la universidad. La implementación de esta estrategia apuntó tanto a otorgar a los docentes un reconocimiento por el trabajo realizado, como a favorecer la difusión de la innovación entre sus pares. De este modo se aumentó el grado de observabilidad o visibilidad de la innovación, atributo que se relaciona positivamente con el incremento de su tasa de adopción (Rogers y Shoemaker, 1974).

En el transcurso de los dos años de implementación de la experiencia, se dictaron cuatro ediciones del taller de formación. Todo el grupo de profesores participantes tuvo acceso a los diferentes mecanismos de incentivo previstos.

Análisis e interpretación de los resultados

Al iniciarse cada taller, los docentes respondieron un cuestionario que se utilizó para diagnosticar el perfil del grupo. Este diagnóstico se dividió en cuatro dimensiones: datos personales (nombre, edad, título profesional); interacción habitual con la tecnología; experiencia previa en entornos virtuales; y empleo de Nuevas Tecnologías en el dictado de las clases.

Los hallazgos más destacables fueron los siguientes:

- La edad promedio de los participantes en la experiencia fue de 49 años.
- Las habilidades informáticas previas con las que contaban fueron calificadas en la mayoría de los casos como “básicas” (51%) o “intermedias” (47%). Sólo un docente refirió poseer habilidades “avanzadas”.
- La herramienta de internet más utilizada por los profesores eran los buscadores (100% de los participantes), seguida por un empleo reducido de otros servicios, como chat (18%), listas de distribución (16%), foros (14%), blogs, redes sociales y “otras” (7% en cada caso).
- A su vez, del total que utilizaban buscadores, los empleaban como única herramienta el 52 % de los profesores.
- El 67% nunca había realizado actividades de capacitación en un entorno virtual.
- Sólo el 31% de los participantes tenían experiencia previa en el uso de blogs, ya fuera únicamente como lectores, o bien, como comentaristas. Ninguno de estos profesores era creador de blogs.



- El 84 % de los encuestados usaban tecnologías digitales para el dictado de sus clases, con un neto predominio del correo electrónico y de las presentaciones de power point (utilizados por igual por el 87% de los profesores que empleaban tecnologías). En porcentajes inferiores, apareció el uso de otras tecnologías: dvd / cd (en el 55% de los docentes), listas de distribución y entornos virtuales de formación (en un 8% para ambas herramientas), página web de la cátedra y “otras” (en un 3% para cada tecnología).
- Los dos usos predominantes dados a las tecnologías en el marco de las clases eran: publicar y distribuir materiales (programa de la asignatura, documentos, presentaciones, textos, etc.) (87% de los docentes) y responder consultas / dudas sobre cuestiones organizativas de la asignatura (82%). Le seguían a estos usos, en orden decreciente: difundir noticias sobre la asignatura (fechas de exámenes, notas de trabajos, recordatorios de fechas de entrega, etc.) Y responder consultas / dudas sobre cuestiones relativas a los contenidos (68% de los profesores, en ambos casos); proponer actividades de aprendizaje y facilitar la comprensión de los contenidos tratados (53% para cada opción); resolver actividades de aprendizaje (32%); y “otros usos” (16%).
- Se contabilizaron un total de 70 respuestas a la pregunta abierta relativa a las motivaciones para el cursado de los talleres, ya que hubo profesores que expresaron más de una motivación. El análisis de las mismas permitió agruparlas en las categorías que se detallan a continuación:

Motivaciones	Ediciones del taller				Totales	
	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	N	%
Obtener actualización profesional	7	10	8	5	30	43
Mejorar la comunicación con los alumnos	4	3	2	2	11	16
Optimizar las propuestas didácticas	2	3	1	5	11	16
Modalidad semipresencial	1	2	1	0	4	5
Otras	5	3	3	3	14	20

Tabla 1: Referencias a motivaciones para la inscripción en los talleres

La motivación predominante declarada para cursar el taller fue lograr una actualización profesional (43% de respuestas). Mejorar la comunicación con los alumnos y optimizar la calidad de las propuestas didácticas, aparecieron en un 16% de respuestas, en ambos casos. La modalidad semipresencial, y la consiguiente flexibilidad horaria de la propuesta, fueron señaladas como una motivación extra en un 5% de respuestas. Por otra parte, existió un conjunto de respuestas, no agrupables dentro de las categorías anteriores, que se han reunido como “otras” (20%). Dentro de este grupo, se señalaron como motivaciones, por ejemplo: la calidad de la propuesta académica, la confianza inspirada por la formadora a cargo del taller, el carácter inmersivo del aprendizaje, la metodología práctica planteada, la posibilidad de aprender bajo la guía de un especialista que facilitase la superación de eventuales dificultades, la oportunidad de intercambio con otros colegas y la duración relativamente breve del taller.

- Se contabilizaron un total de 62 respuestas a la pregunta abierta relativa a las expectativas de logro una vez finalizado el taller, ya que hubo profesores que



expresaron más de una expectativa. El análisis de las mismas permitió agruparlas en las categorías que se detallan a continuación:

Expectativas	Ediciones del taller				Totales	
	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	N	%
Aplicar lo aprendido en la realidad; crear el propio blog de cátedra	7	9	6	4	26	42
Optimizar las propuestas didácticas	2	1	3	4	10	16
Mejorar habilidades informáticas	1	3	3	2	9	14
Obtener actualización didáctica	1	0	1	1	3	5
Conocer las potencialidades formativas de los blogs	0	3	0	0	3	5
Otras	2	4	2	3	11	18

Tabla 2: Referencias a expectativas de logro de los talleres

La expectativa que coincidieron en expresar la mayor cantidad de profesores, fue aplicar lo aprendido en la realidad y crear su propio blog de cátedra (42% de respuestas). Se señalaron también optimizar las propuestas didácticas y mejorar las propias habilidades informáticas (en un 16% y 14% de respuestas, respectivamente). Obtener actualización didáctica y conocer las potencialidades formativas de los blogs fueron dos expectativas referidas en un 5% de respuestas, en cada caso. Un grupo de respuestas quedaron reunidas bajo la denominación “otras” (18%): por ejemplo, conocer las ventajas y desventajas de la formación virtual, superar resistencias frente a la tecnología por fracasos anteriores y temor ante lo nuevo, enriquecerse a través del acompañamiento por un especialista, aprender a partir del compartir ideas y necesidades con los pares.

Los resultados expuestos permiten establecer una serie de conclusiones de importancia para el diseño de las políticas de promoción de la enseñanza virtual. En primer lugar, cabe destacar que los profesores participantes en la experiencia fueron, por su edad promedio, inmigrantes digitales, y que no tuvieron habilidades informáticas avanzadas. En la mayoría de los casos, incluso, carecían de toda experiencia previa en formación en un espacio virtual, así como en el uso de la herramienta específica en torno a la cual se desarrollaría la capacitación. Sin embargo, estos hechos no resultaron obstáculos para mostrar una actitud favorable hacia la innovación propuesta.

Con respecto a la interacción habitual con la tecnología, el hecho que la herramienta más utilizada de Internet (e, incluso, la única utilizada por la mitad de los profesores que la empleaban) fueran los buscadores, demuestra una aproximación a la red desde el modelo de la web 1.0. Esto significa que predominaría entre los profesores la concepción y aprovechamiento de la red principalmente como repositorio de información, por lo cual conservarían ante ella el papel de consumidores, con escasos niveles de participación activa en la creación de contenidos y de interacción con otros usuarios. La muy baja presencia del uso de herramientas sociales propias de la web 2.0, parece reforzar esta conclusión.

Por otra parte, se observa una coherencia entre el modo habitual de uso de la tecnología y el que se hace de ella en el ámbito específico del aula. En este sentido, si bien el porcentaje de apropiación de la tecnología en dicho espacio es alto, se evidencia que:



- Las herramientas más difundidas (correo electrónico y presentaciones) son, de algún modo, “tradicionales”, propias de una generación anterior a la más actual de la web 2.0.
- Predominan tecnologías cuya finalidad instrumental básica es la presentación y distribución de información.
- Las herramientas se emplean, en primer lugar, con el propósito de resolver cuestiones prácticas u organizativas y, sólo en segundo término, como recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Existe, por lo tanto, un aprovechamiento limitado del potencial didáctico de las tecnologías.

Asimismo, el diagnóstico reveló que, en la mayoría de los casos, la motivación que guió a los profesores para iniciar su formación en la docencia mediada por TICS fue inespecífica, en el sentido de expresarse en términos muy generales, como búsqueda de actualización profesional. Otras motivaciones que podrían considerarse más concretas, como mejorar la comunicación con los alumnos y la calidad de las propuestas de enseñanza-aprendizaje, aparecieron en un número mucho más reducido de docentes. Este hecho tiende a indicar que, previamente a recibir la capacitación, los profesores desconocen en buena medida cuál es el aporte didáctico concreto que la integración de las tecnologías puede ofrecer a sus prácticas.

En coherencia con lo anterior, las expectativas de logro predominantes aparecieron más vinculadas con la tecnología en sí, que con la enseñanza y el aprendizaje basado en ella. La atención se centró en el dominio instrumental de la herramienta tecnológica para su aplicación en la realidad y, sólo en menor medida, en el desarrollo de la competencia docente necesaria para optimizar las propuestas didácticas a través de ella.

Junto con los resultados del diagnóstico, otra fuente de información relevante para orientar el diseño de las políticas de apoyo docente, fueron los comentarios formulados por los profesores en el marco de una discusión planteada como actividad de aprendizaje en los talleres de formación.

Esta discusión, apoyada en la lectura previa de ciertos materiales relativos al tema, se centró en la identificación de los principales desafíos que los profesores deberían enfrentar para la adopción de la enseñanza virtual. Las regularidades observables en estas reflexiones nos permitieron distinguir cuatro desafíos básicos a los que hicieron referencia todas las respuestas de los docentes: desarrollar la capacidad didáctica para la enseñanza virtual (adoptar modelos centrados en el alumno; diseñar, conducir y evaluar situaciones de aprendizaje mediadas por la tecnología); adquirir habilidades informáticas (dominio instrumental de las aplicaciones empleadas); invertir mayor tiempo en la tarea docente (por ejemplo, para planificar las actividades de aprendizaje, preparar materiales digitales, realizar el seguimiento y la tutoría de los alumnos, etc.); y superar temores (a la tecnología y/o al cambio del modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, centrado en el profesor).



Desafíos	Ediciones del taller				Totales	
	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	N	%
Desarrollar capacidad didáctica específica	15	11	15	11	52	63
Adquirir habilidades informáticas	6	5	3	2	16	20
Invertir mayor tiempo en la tarea docente	2	3	3	0	8	10
Superar temores	1	3	1	1	6	7

Tabla 3: Referencias a desafíos para la adopción de la enseñanza virtual

De las 82 referencias a desafíos vertidas en los 58 comentarios analizados, 52 hicieron alusión al desarrollo de la capacidad didáctica (63%). La preocupación por mejorar las habilidades informáticas ocupó el segundo lugar, ya que fue mencionada 16 veces (equivalente a un 20% de las referencias efectuadas). El tercer lugar correspondió al desafío de invertir más tiempo en la tarea docente, que fue aludido en 8 oportunidades (correspondiente a un 10% del total de las referencias). Finalmente, el cuarto desafío identificado fue la superación de temores, con 6 referencias (equivalente a un 7% del total de las efectuadas).

En primer lugar, estos señalamientos confirman la necesidad de integrar las perspectivas didáctica y técnica en los contenidos de la formación, ya que los dos desafíos más referenciados estuvieron asociados con el desarrollo de las habilidades propias de ambos ámbitos.

A su vez, frente al desafío representado por la inversión de tiempo extra en la tarea docente, se enfatiza la necesidad de valoración y reconocimiento de este esfuerzo por parte de la institución, a través de la implementación de distintas estrategias de incentivo, como las enumeradas más arriba.

Finalmente, para facilitar la superación de los temores generados por la tecnología o por el cambio de modelo didáctico que supondría su empleo significativo, parecería conveniente acentuar el atributo de experimentabilidad de la propuesta de formación, en el sentido de incluir instancias de ensayo del uso de la tecnología en situaciones controladas y de bajo riesgo, como la supuesta por el trabajo final integrador de los talleres de blogs. Asimismo, puede ayudarse a los profesores a sortear este desafío mediante los servicios de apoyo permanente didáctico-técnico.

La tercera fuente para la recolección de datos fue un cuestionario que los docentes respondieron para evaluar la experiencia de formación en la que participaron. A continuación, se presentan los resultados que obtuvieron los mayores porcentajes de respuestas:



Dimensiones	Items	Resultados
Instancia no presencial	Duración en función del aprendizaje de los contenidos	Adecuada (87%)
	Duración en función de la adaptación al desempeño en un entorno virtual	Adecuada (87%)
	El contenido de los módulos permitió conocer las características didácticas y técnicas básicas de los entornos virtuales	Totalmente de acuerdo (87%)
	El diseño de los módulos facilitó la comprensión de los contenidos expuestos	Totalmente de acuerdo (93%)
	Claridad de las consignas para la realización de las actividades	Muy claras (87%)
	Tiempo asignado para la realización de las actividades	Adecuado (83%)
	Seguimiento y orientación de las actividades por la profesora	Muy buenos (100%)
	Percepción de las habilidades didácticas requeridas para administrar un blog de cátedra	Relativamente sencillas (50%) - Relativamente complejas (24%)
	Uso del tutorial de apoyo sobre el funcionamiento del blog	Sí (91%)
	Claridad de las explicaciones del tutorial	Muy claras (64%)
Instancia presencial	Duración	Adecuada (76%)
	Las clases ofrecieron los conocimientos técnicos básicos suficientes para comenzar a trabajar con blogs	Totalmente de acuerdo (87%)
	Percepción de las habilidades técnicas requeridas para administrar un blog de cátedra	Relativamente sencillas (48%) - Relativamente complejas (33%)
Valoración general del taller	Cosas que no cambiaría	Tutoría permanente-seguimiento personalizado (56%)
	Cosas que sí cambiaría	Nada (41%)
	Cumplimiento de las expectativas previas al cursado	Sí (100%)

Tabla 4: Resultados del cuestionario de evaluación de los talleres.

Los datos expuestos demuestran un nivel de satisfacción muy alto en los docentes con respecto al desarrollo general de la propuesta de formación, en especial en lo relativo al



diseño didáctico de los materiales, al modo de proponer las actividades de aprendizaje, a la orientación tutorial de las mismas y a su duración.

Asimismo, vuelven a poner de manifiesto la necesidad de conjugar capacitación didáctica y técnica, ya que las habilidades de ambos tipos requeridas para el desempeño en el entorno virtual fueron calificadas por la mayoría de los docentes como “relativamente sencillas” y “relativamente complejas”. Ello también indicaría la importancia de contar con estructuras permanentes de soporte en ambas áreas.

En cuanto a los resultados concretos obtenidos por las acciones de capacitación y estímulo aplicadas, en el período comprendido entre la finalización del primer taller de formación y el presente (junio 2008 – mayo 2010) pueden citarse:

- 21 profesores integraron el blog en el dictado de sus cátedras, es decir, el 46% de los que fueron capacitados (cabe aclarar que la utilización del blog se planteó con carácter optativo).
- 15 docentes utilizaron el servicio de asesoramiento permanente, lo que equivale al 71% de los que aplicaron el blog. En total, efectuaron 55 consultas, el 80% de las cuales se realizó por correo electrónico y el 20% restante, en forma presencial. Predominaron los pedidos de orientación referidos a funcionalidades técnicas (60%), seguidos por los relativos a cuestiones didácticas y técnicas (24%), y los de tipo puramente didáctico (16%).
- 10 profesores formularon y publicaron el relato de su experiencia en la página web del departamento de Educación, o sea el 48% de los que crearon blog de cátedra. Puede accederse a estos relatos a través del siguiente enlace: <http://www.uca.edu.ar/uca/index.php/site/index/es/universidad/facultades/buenos-aires/psicologia-educacion/educacion/profesores/>

CONCLUSIONES

La evaluación de la experiencia ha puesto de manifiesto algunos datos relevantes para el diseño de las políticas de apoyo docente a la integración curricular de la tecnología. En efecto, la información obtenida permite formular una serie de recomendaciones para retroalimentar las estrategias de formación e incentivo adoptadas por el Departamento.

En lo que se refiere al **taller de capacitación**, se recomienda:

- Mantener la estructura curricular basada en la integración de formación didáctica y técnica. La necesidad de capacitarse para adquirir habilidades de ambos órdenes, fue reconocida por los propios docentes como el principal desafío al que los enfrenta la adopción significativa de la enseñanza virtual. Asimismo, el nivel de complejidad que le atribuyeron a los dos tipos de habilidades al evaluar la experiencia de formación, ratifica esta línea de acción.
- Rediseñar el contenido de los módulos utilizados como materiales de aprendizaje, así como algunas actividades de la instancia no presencial, con el fin de superar las



principales debilidades de los profesores en su interacción con las TICS, evidenciadas por el diagnóstico: el aprovechamiento de la red sólo como repositorio de información; la utilización de herramientas destinadas principalmente a la transmisión de información, con el consiguiente reforzamiento de modelos didácticos centrados en el profesor; el empleo de las mismas con los fines predominantes de distribuir materiales y resolver cuestiones organizativas relativas a la asignatura; el desconocimiento de las potencialidades formativas que encierra la integración de las tecnologías en las prácticas docentes; y la utilización centrada en los aspectos técnicos, más que en los didácticos.

Para ello, la redefinición sugerida de los materiales y actividades debería concentrarse en los siguientes aspectos:

- Generar la apertura a una nueva concepción de la red, que ponga en evidencia su potencial para crear contenidos y promover procesos interactivos y colaborativos, en línea con el paradigma de la web 2.0. Apuntar al conocimiento de las herramientas básicas propias de ésta de mayor aplicación en el contexto educativo.
 - Subrayar la importancia de aprovechar la tecnología con fines formativos, como mediadora de procesos de enseñanza-aprendizaje. Puntualizar los diferentes beneficios educativos (cognitivos, comunicativos, sociales, metacognitivos, etc.) Que pueden obtenerse a partir de su aplicación. Asimismo, destacar su capacidad para transformar modelos didácticos basados en el profesor y convertirse en soporte de propuestas centradas en el alumno y el aprendizaje. En este sentido, promover la aproximación a la tecnología como estrategia de innovación, es decir como recurso para generar cambios en las propias concepciones y prácticas, que conduzcan a un mejoramiento de la calidad educativa.
- Incluir un mayor número de actividades que demanden la aplicación práctica de la teoría en contextos reales o en situaciones análogas a las reales, así como la posibilidad de ensayar el uso de la tecnología, instrumental y didáctico, en situaciones controladas. Tales actividades contribuirían a desarrollar en los profesores las competencias necesarias para enfrentar y resolver la mayoría de los desafíos para la adopción de la enseñanza virtual que fueran expresados en la actividad de discusión: adquirir capacidad didáctica y habilidades informáticas específicas, y superar temores a la tecnología y/o al cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional.
 - Seguir aplicando el modelo de tutoría adoptado, enfocado en ofrecer una orientación permanente de las actividades, proactiva y reactiva a la vez. Este aspecto fue valorado por los docentes como una de las principales fortalezas de los talleres.

Con respecto a los **incentivos** implementados, las recomendaciones que pueden proponerse a partir del análisis de la experiencia y sus resultados consisten en:

- Continuar brindando el servicio de asesoramiento permanente. El hecho que los docentes percibieran que la adopción de la enseñanza virtual encierra cierto grado de complejidad y que representa un desafío a nivel de sus capacidades didácticas y tecnológicas, justifica la necesidad de la existencia de este servicio. Asimismo, su importancia se vio ratificada por el alto porcentaje de docentes que realizaron consultas.



- Lograr la publicación de un mayor número de relatos de experiencias de aplicación (por ejemplo, a través de la organización de un concurso anual que premie las experiencias más relevantes).
- Implementar nuevos estímulos, que contribuyan a elevar el porcentaje de profesores que integren efectivamente el blog en sus cátedras, una vez capacitados (por ejemplo, adopción de la enseñanza virtual como criterio de evaluación del desempeño docente, consideración de la misma como pauta para el otorgamiento de promociones de categoría docente, reemplazo de horas lectivas presenciales por actividades desarrolladas en el entorno virtual).

Finalmente, cabe destacar la conveniencia de continuar realizando convocatorias de capacitación abiertas a todos los docentes, más allá de sus habilidades informáticas previas, ya que la posesión de una alfabetización digital avanzada no apareció como un factor relacionado con la actitud favorable hacia la adopción de la tecnología.

REFERENCIAS

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L. y RUMBLEY, L. E. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe de las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. Resumen ejecutivo*. París: UNESCO. [Consultado: 03-02-10]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>

DUART, J. M. y LUPIÁÑEZ, F. (2005a). "La perspectiva organizativa del e-learning. Introducción". En: Duart, J. M.; Lupiáñez, F. (coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (1), 1-4. [Consultado: 28/01/10]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/242>

DUART, J. M. y LUPIÁÑEZ, F. (2005b). "E-strategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad". En: Duart, J. M.; Lupiáñez, F. (coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (1), 5-31. [Consultado: 28/01/10]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/243>

BATES, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.

CABERO, J. (dir.) (2003). "Las Nuevas Tecnologías en la actividad universitaria". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 20. [Consultado: 17-02-10]. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm>

CABERO, J. (2006). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. Conferencia. Congreso Internacional EDUTEC 2005: "Formación del profesorado y Nuevas Tecnologías". [Consultado: 18-02-10]. http://www.ciedhumano.org/files/Edutec2005_JULIO.pdf



Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica Argentina (2001). *Proyecto Institucional*. Buenos Aires, UCA.

DUDERSTADT, J. J.; ATKINS, D. E. y Van HOUWELING, D. (2003). "The Development of Institutional Strategies". *EDUCAUSE Review*, 38 (3), 48-58. [Consultado: 04/02/10]. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0333.pdf>

ELLSWORTH, J. B. (2000). *A Survey of Education Change Models*. [Consultado: 15/03/10]. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/ict/e-books/ICT_Teacher_Education/Teacher_Ed-ChapterVII.pdf

EPPER, R. M. y BATES, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Introducción. Caracas: IESALC. [Consultado: 02-02-10]. http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf

JACOBSEN, D. M. (1998). *Adoption Patterns and Characteristics of Faculty Who Integrate Computer Technology for Teaching and Learning in Higher Education*. Tesis doctoral. Universidad de Calgary. [Consultado: 05-02-10]. <http://people.ucalgary.ca/~dmjacobs/phd/diss/#dedic>

MARÍN DÍAZ, V. y ROMERO LÓPEZ, M. A. (2009). "La formación docente universitaria a través de las TICS". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 97-103. [Consultado: 18-02-10]. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/8.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Montevideo: Trilce. [Consultado: 22-02-10]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

RODRÍGUEZ, A.; GARCÍA, E.; IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, J. y HEINE, J. (2009). "Las TIC en la educación superior: estudio de los factores intervinientes en la adopción de un LMS por docentes innovadores". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 8 (1), 35-51. [Consultado: 15-02-10]. [http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=479&path\[\]=389](http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=479&path[]=389)

ROGERS, E. M. y SHOEMAKER, F. F. (1974). *La comunicación de innovaciones. Un enfoque transcultural*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica-Agencia para el Desarrollo Internacional.

SALINAS, J. (2006). *Herramientas para la formación del profesorado*. Conferencia. Congreso Internacional EDUTEC 2005: "Formación del profesorado y Nuevas Tecnologías". [Consultado: 18-02-10]. <http://www.ciedhumano.org/files/edutec05salinas.pdf>



SALINAS, M. I. (2010) «Diseño de políticas docentes para la adopción de la enseñanza virtual: El caso de un departamento universitario» [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 33 / Septiembre 2010. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec33/>

ISSN 1135-9250.

