

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las diferentes modalidades docentes. Perspectiva del profesorado de la Universidad de Salamanca.

The use of Information and Communications Technology (ICT) in different learning modalities. Perspective from University of Salamanca.

Juan Pablo Hernández Ramos

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Universidad de Salamanca)
juanpablo@usal.es

Fernando Martínez Abad

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Universidad de Salamanca)
fma@usal.es

Patricia Torrijos Fincias

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Universidad de Salamanca)
patrizamora@usal.es

Resumen

En base a los planteamientos docentes consagrados junto al proceso de convergencia europea, en las universidades españolas el profesorado está renovando tanto sus metodologías docentes como los recursos pedagógicos. Mediante esta comunicación se pretende mostrar al lector cuáles son las metodologías que emplean los profesores de la Universidad de Salamanca en pos de una docencia centrada en sus estudiantes. Posteriormente, en base a los resultados obtenidos, se expone el grado en que dichos profesores consideran que tienen integradas las TIC en su docencia.

A partir de una muestra representativa por rama y categoría profesional de 161 docentes, observaremos con la llegada del EEES que los profesores emplean y compatibilizan las diferentes modalidades docentes, desarrollando metodologías de trabajo tanto autónomo como colaborativo, donde las TIC no están tan integradas como en otros ámbitos de la sociedad.

Abstract

Based on teaching approaches embodied by the European convergence process, in Spanish universities, the teachers are renewing both their methodologies as educational resources. In this paper, we want to show the

reader what are the methodologies that they use at the University of Salamanca when they use a methodology based on students. Then, based on the results, the extent to which these teachers feel they have integrated ICT into their teaching is exposed.

Since a representative sample by branch of knowledge and professional category of 161 teachers, we see the arrival of the EEES that teachers use and compatible in different learning modalities, developing working methods both autonomous and collaborative, where ICT are not as integrated as in other areas of society.

Palabras clave (máx. 5 palabras)

Enseñanza Universitaria, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), docencia universitaria, Formación basada en competencias.

Keywords

Higher education, Information and Communications Technologies (ICT), university teaching, Competence-Based Education.

1.- Introducción

En los últimos años, con la llegada e implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en las universidades españolas no sólo se ha instaurado un sistema formativo común; sino que bajo dicho marco educativo, con la aparición de los créditos ECTS, hemos entrado en un nuevo paradigma formativo socio-constructivista (Marqués, 2012). Actualmente en la Universidad de Salamanca (USAL), al igual que en el resto de universidades españolas, profesores y estudiantes se encuentran ante nuevas exigencias metodológicas y tecnológicas.

Desde el punto de vista del discente se les exige un mayor protagonismo en sus procesos de aprendizaje: convirtiéndose en sujetos activos y no pasivos de dichos procesos. Mientras que por su parte a los docentes se les demanda tanto el empleo de metodologías docentes centradas en sus estudiantes

(Amescua, 2008; De Miguel, 2006; Monclús & Sabán, 2008; Villa & Poblete, 2007), como la optimización pedagógica de los recursos tecnológicos de los que disponga (Marqués, 2012).

En la mayoría de las universidades existe un gran desfase tecnológico y cultural respecto a la sociedad actual, percibiendo la incorporación de las TIC a la sociedad en general, y de forma específica al mundo de la educación como una necesidad evidente sobre la que además es necesario avanzar (De Pablos, 2010). Tejedor y García-Valcárcel (2006, p. 35), a partir de un estudio realizado concluyeron que «los docentes no sienten aversión a las TIC, al contrario, reconocen sus potenciales didácticas y sienten interés en explotarla aunque no consideran indispensable su utilización para la enseñanza».

2. Planteamiento y Metodología

Igual que no existe una forma única de aprender, tampoco existe una forma única de enseñar (Kelter, 2009); encontrándonos con infinidad de teorías y complicaciones a la hora de clasificar las metodologías y herramientas que emplean los profesores universitarios en su docencia.

A pesar de la existencia de autores como Yüksel (2008) que niegan la existencia de estilos de docencia y hablen de variaciones metodológicas que debe realizar el docente a partir de la reflexión crítica sobre los estilos de aprendizaje predominantes en sus estudiantes; defendemos la existencia de diferentes modalidades de enseñanza. De Miguel (2006) en su obra *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, en base a los propósitos educativos de las diferentes actividades, encuentra siete variantes que aceptamos para poder llevar a cabo esta investigación: clases teóricas, seminarios, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo y trabajo autónomo.

Así mismo, dado que las TIC están presentes en todos los campos de la actividad humana y la educación no es la excepción; y que aunque con distintas perspectivas respecto a la forma de su integración al mundo de la

educación, existe cierto consenso en la necesidad y obligación de su incorporación bajo finalidades pedagógicas (Berlanga, García Peñalvo, & Sloep, 2010; Marqués, 2012), se cree adecuado observar en qué nivel consideran los profesores de la Universidad de Salamanca que las TIC están presentes en sus actividades formativas cotidianas.

2.1. Objetivo

A partir de dicha clasificación, mediante nuestro estudio, se pretende analizar cuáles son las modalidades docentes que emplean los profesores de la Universidad de Salamanca en sus actividades docentes. Así mismo, en caso de que el educador emplee dicha modalidad, se pretende conocer en qué grado considera que se encuentran integradas las TIC en las metodologías que lleva a cabo dentro de la modalidad docente en cuestión.

2.2. Diseño

En base a un planteamiento metodológico ex post-facto de tipo correlacional en el que no aplicaremos ningún tipo de tratamiento sobre el objeto de estudio (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992), buscamos analizar y mostrar los resultados obtenidos de manera válida y fiable.

2.3. Población y muestra

La población del estudio queda establecida en los 2493 profesores que al inicio del citado curso tienen establecido departamento y categoría profesional. La muestra seleccionada, representativa por rama y categoría profesional, es de 161 docentes, que manifiestan libremente, de manera anónima y sin ningún tipo de restricción, cuáles de las siete modalidades en cuestión emplean en sus acciones formativas en la USAL; así como el grado en que auto perciben que están integradas las TIC en dichas modalidades.

2.4. Instrumento

Para recoger de manera válida y fiable la información, se decide emplear una de las técnicas más habituales en investigación educativa: el cuestionario (McMillan & Schumacher, 2005). En esta ocasión, valiéndonos de la tecnología de *Google Drive*, se desarrolla rigurosamente un cuestionario electrónico que será aplicado durante las primeras semanas del curso 2012-2013.

Dentro del cuestionario se pueden diferenciar tres partes: los datos

demográficos, el empleo de las diferentes modalidades docentes y el grado de integración de las TIC en dichas modalidades. Datos demográficos, al tratarse de una encuesta anónima, sólo se le preguntará al docente la rama de conocimiento, el sexo, los años de experiencia y la categoría profesional, información que se emplearán en estudios posteriores. En lo referente a las modalidades, el profesorado debe responder SI o NO en función de su consideración. Posteriormente, en caso de que la respuesta sea afirmativa, dado que la escala es la técnica de recogida de datos más empleada, fundamentada y contrastada (Morales Vallejo, 2000), mediante un tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1:nada, 2:algo, 3:parcialmente, 4:bastante y 5:totalmente), el profesor indicará el grado de integración auto percibido de las TIC en dicha modalidad.

3. Resultados

Tras el análisis y procesamiento de los datos, obtenemos los resultados que mostramos en el Gráfico 1, donde a simple vista ya podemos comprobar como el profesorado de la USAL reconoce emplear en sus prácticas docentes la mayoría de las modalidades docentes propuestas. Así mismo, dado que las prácticas metodológicas que hemos propuesto no son excluyentes entre sí (De Miguel, 2006), nos encontramos con que el profesorado reconoce emplear más de una en su docencia.

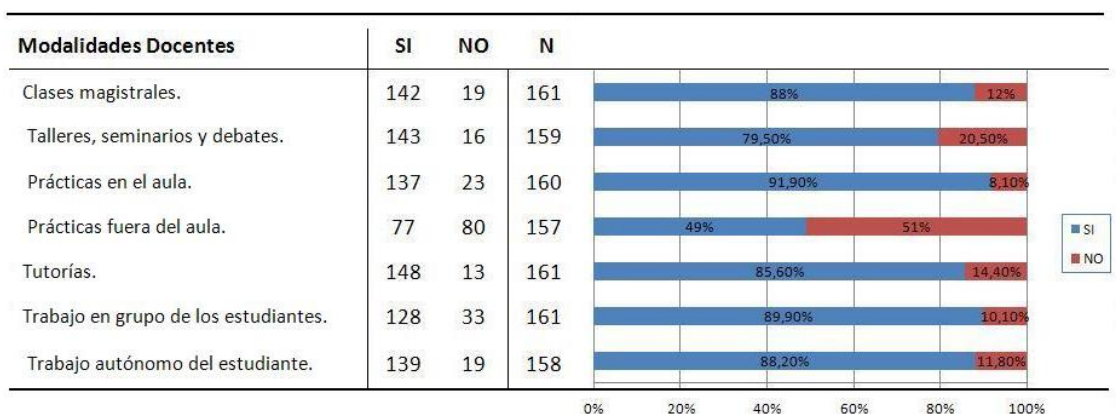


Gráfico 1. Empleo de modalidades docentes.

Concretamente, si calculamos la media de modalidades docentes que

reconocen los profesores de la muestra emplear, nos encontramos con un valor cercano a las 6 modalidades docentes, exactamente 5.68. Observamos como el grado de aceptación de las modalidades establecidas por De Miguel (2006) es alto. Entorno al 90% de los docentes reconocen emplear prácticas en el aula, trabajo en grupo de los estudiantes, clases teóricas, trabajo autónomo, tutorías y talleres o seminarios. Sin embargo, solamente un 49% reconoce emplear prácticas fuera del aula, demostrando que aunque los docentes comienzan a valorar todo el trabajo de sus estudiantes, la actividad formativa no deja de localizarse en las aulas universitarias.

En función del nivel de integración de las TIC que los profesores auto perciben en sus modalidades docentes, como se observa en el Gráfico 2, nos encontramos con valores cercanos a la puntuación 4 que indicaría que éstos consideran que las TIC se encuentran "bastante" integradas en sus actividades docentes. Concretando en algunas de las modalidades docentes, se muestra como en la modalidad "clases teóricas" nos encontramos el mayor grado de integración auto percibido (4,15), frente a las tutorías, la única modalidad en que los valores se acercan más un nivel "parcial" de integración TIC auto percibida (3,42).

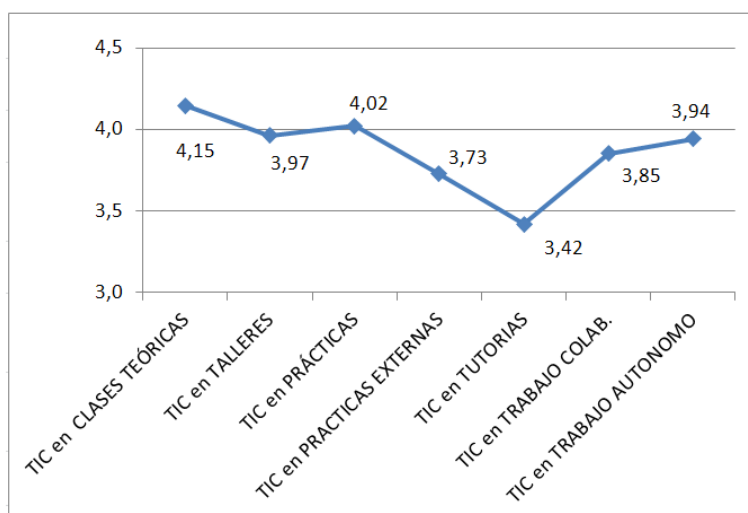


Gráfico II. Grado de integración TIC en modalidades docentes.

Como se ha reflejado en estudios previos (Hernández Ramos, Martínez Abad, & Sánchez Torrecilla, 2014), una de las grandes ventajas del empleo de las TIC en la educación es la posibilidad de romper las barreras del tiempo y el espacio.

Este beneficio derivado del empleo de las TIC abre grandes posibilidades comunicativas entre profesores y estudiantes, hecho que no ayuda a comprender que sea en las tutorías en la modalidad docente en la que nos encontremos con menor grado auto percibido de integración de las TIC.

4. Conclusiones

El hecho que más nos llama la atención es el falso enfrentamiento existente entre teoría y práctica. Tradicionalmente se ha asociado el empleo de clases magistrales a las filosofías de enseñanza más antiguas y parece ser que con la implementación de un sistema formativo basado en el desarrollo y la adquisición de competencias debemos dejar a un lado dicha metodología didáctica y centrarnos en técnicas predominantemente prácticas (Area, 2008; Cabero, López, & Ballesteros, 2009; Calvo & Mingorance, 2009). Al no considerar que la diferencia principal entre los métodos tradicionales y los métodos basados en competencias se centre en la dicotomía entre teoría y práctica, sino en la mayor importancia a la figura del estudiante que a la del docente, vemos como ambas modalidades metodológicas son complementadas en las aulas de la USAL: el 88% los profesores reconocen emplear clases magistrales y el 91.9% realiza prácticas en el aula.

Cruzando estos datos, vemos como el 73.3% de los profesores reconocen emplear ambas modalidades docentes, el 11.8% no emplea clases magistrales y sí prácticas en el aula; y el 14.9% que justamente al contrario nos indica que emplea clases magistrales y no realiza ningún tipo de práctica en el aula. De la misma manera, no encontramos ningún sujeto que no emplee ninguna de las dos modalidades.

Así mismo, los datos obtenidos corroboran que el EEES ya es una realidad en la USAL donde nos encontramos con que un 85.8% de los profesores reconocen emplear tutorías; y un 88.2% utilizar y valorar el trabajo autónomo fuera del aula; aspectos docentes valorados por los teóricos de proceso de convergencia europea al considerar que los créditos ECTS deban valorar el trabajo global del estudiante y que uno de los nuevos roles a desarrollar por

parte del docente es su figura como tutor, orientador y guía del aprendizaje de sus estudiantes (EEES, 1999; Feixas, 2004; Quintanal, 2007).

Sobre el uso de las TIC, entendemos que las instituciones escolares no pueden ser ajenas a estos cambios y la demanda social de ajustarse a la realidad tecnológica, pues la educación que reciba la persona se convertirá en un factor trascendental para la utilización, o no de las TIC, y en consecuencia para favorecer la inclusión de este en una sociedad como la nuestra (Amar, 2006). Bill Gates, creador de Microsoft y uno de los hombres más influyentes del mundo, considera que «el 99% de los beneficios de tener un ordenador en casa, se disfruta solo cuando el usuario ha sido educado para ello» (en Cabero 2004, p. 7).

Para finalizar, creemos adecuado reflejar que consideramos que no hay métodos ni modalidades mejores que otras, sino que en función de factores como la asignatura, el número de alumnos o los objetivos establecidos por el docente; unos pueden ser más o menos adecuados y por tanto ser más eficaces. Eso sí, las actividades formativas empleadas por los profesores universitarios, no suelen verse modificadas con el paso de los años; y este hecho, valiéndonos de estar viviendo una época dinámica en la enseñanza universitaria debe modificarse.

Las metodologías de nuestros docentes universitarios deben modificarse y actualizarse, empleando todos los recursos tecnológicos de los que disponen, convirtiendo al estudiante en el centro del aprendizaje, implicándose más activamente y asumiendo responsabilidades durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo al final del mismo. Siendo por ello necesaria la integración de diferentes modalidades de enseñanza que fomenten el trabajo activo por parte del estudiante.

Así mismo, también queremos concluir que se considera necesaria la integración de las TIC como recursos al servicio de la docencia, siendo la tecnología siempre un medio de la docencia y nunca una finalidad pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Amar, V. M. (2006). *Las nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Amescua, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior y Formación Continuada de los profesionales ¿es posible la convergencia? *Revista Index de Enfermería*, 17(4), 229-235.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos Y Metodologías* (1a. ed., 1a. reimp.). Barcelona: Labor.
- Berlanga, A. J., García Peñalvo, F. J., & Sloep, P. B. (2010). Towards eLearning 2.0 University. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 199-201.
- Cabero, J., López, E., & Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 6(2).
- Calvo, A., & Mingorance, A. C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista complutense de educación*, 20(2), 319-342.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el Cambio metodológico en el EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Pablos, J. de. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 7(2), 6-16.
- EEES. (1999). Declaración de Bolonia. Recuperado a partir de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 149-164.

- Hernández Ramos, J. P., Martínez Abad, F., & Sánchez Torrecilla, E. M. (2014). Valoración de la wiki como recurso educativo en e-learning. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (44), 97-111.
- Kelter, P. B. (2009). A favor de la interacción en las clases universitarias. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, (4), 305-309.
- Marqués, P. (2012). Competencias básicas en la Sociedad de la Información. La Alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Recuperado 13 a partir de <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Monclús, A., & Sabán, C. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 159-183.
- Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Quintanal, J. (2007). El perfil docente: capacidades y funciones que se establecen en el marco del EEES. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 16, 131-152.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado En Competencias: Una Propuesta Para La Evaluación De Las Competencias Genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yüksel, G. (2008). Critical thinking and learning-teaching styles. *Journal of Academic Studies*, 10(38), 54-73.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza: análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 21-43.