

## Percepción de la influencia de TIC en la práctica didáctica

**Francisco Javier Arriega Reynaga**

Universidad Autónoma de Baja California

[javierreynaga@uabc.edu.mx](mailto:javierreynaga@uabc.edu.mx)

**Aidee Espinosa Pulido**

Universidad Autónoma de Baja California

[aidee.espinosa@uabc.edu.mx](mailto:aidee.espinosa@uabc.edu.mx)

### Resumen

En la enseñanza universitaria es una debilidad la falta la exploración de nuevos modos y entornos para la transferencia de conocimientos. La innovación es considerada en sí misma como un factor de desarrollo de las capacidades y habilidades pragmáticas de los docentes. Por lo general los docentes experimentan una percepción particular sobre sus clases con la presencia de TIC. Aquí se presentan algunos resultados del estudio "Percepción de los docentes universitarios respecto a la influencia de las TIC en la práctica didáctica". El objetivo es informar cómo perciben los docentes su propia práctica didáctica cuando las TIC están presentes en su trabajo educativo así como los obstáculos que enfrentan al utilizarlas. El estudio fue CUAL-CUAN y exploratorio. Se aplicó un cuestionario semiestructurado y auto administrado a 56 docentes de 8 Unidades Académicas. Los docentes perciben que sus cátedras son muy interesantes e innovadoras cuando las TIC están presentes.

### Abstract

In the university context, it is a weakness the lack of exploring on new ways and environments for knowledge transference. Innovation itself is considered as a main factor for developing pragmatic teaching abilities and skills. Usually, teachers perceive that their classes are more interesting and innovative when ICT are present in their didactic work. This paper presents some results from the study "*University teachers' perception over the influence of ICT on their didactic practice*". The objective is to inform how

teachers perceive their didactic practice with the help of TIC, as well as to identify some obstacles they face to use them. The study was quantitative-qualitative and exploratory and a semi structured and auto administered questionnaire was applied to 56 university teachers from 8 Faculties. The results show that the teachers perceive that their teaching practice is to some extent, interesting and innovative when the ICT are present.

**Palabras claves/ Key words:** TIC, práctica didáctica, docentes universitarios/ ICT, didactic practice, university teachers

---

## Introducción

El tema de la innovación educativa en el nivel superior es reciente, particularmente en tres aspectos específicos: primero, en lo relacionado a la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza escolarizada; segundo, en referencia a las prácticas docentes y por último en la transformación de los entornos para el aprendizaje con el uso de las tecnologías digitales, de acuerdo a Coll (2007).

En la actualidad el planteamiento sobre la formación profesional de nuevos docentes se centra en que los proyectos educativos nacionales tomen en cuenta la riqueza de la historia, la diversidad de las culturas, las literaturas y las artes, específicamente en la región de América Latina y el Caribe, con la intención de favorecer así la movilización de competencias más universales y valores universitarios, para edificar una sociedad diversa, fuerte, solidaria y más integrada (Tedesco, 2008).

La formación docente puede ser significativa, lo mismo para los centros educativos como para los estudiantes, en tanto los docentes transfieran nuevos conocimientos basados en los principios pedagógicos, que fortalezcan e incrementen sus habilidades didácticas y que modifiquen sus actitudes frente escenarios emergentes. Se puede decir que es necesaria una postura flexible por parte de los

agentes educativos, para revolucionar el pensamiento de los educadores y por ende revolucionar el quehacer en el aula.

La participación de los docentes en el cambio del pensamiento social es crucial puesto que son ellos los actores principales en el cambio educativo. En este sentido, se ha observado que los mejores resultados en los cambios que se emprenden son aquellos que se originan con la voluntad personal. Podemos decir que todo cambio principia con la adopción de una postura activa, no solo al nivel individual, sino también en relación la participación colectiva. En este sentido, es posible que los docentes lleguen a dar soluciones innovadoras y de impacto a través de su propia experiencia en práctica docente, pero sobre todo porque comparten la experiencia.

La práctica didáctica de los docentes tiene frente a sí varios retos. Uno de los más relevantes es el de pasar por procesos de transformación de las formas tradicionales de enseñanza que aún prevalecen en las aulas universitarias. Salas (2007), considera que la figura de los docentes reviste una importancia fundamental para el desarrollo de la sociedad abierta, para la ciencia, para la tecnología, entre otros rubros, ya que con su trabajo cotidiano se materializa la pertinencia de la formación universitaria, y en este caso particular, a través de la integración de los implementos tecnológicos de última generación en el ejercicio profesional de la enseñanza.

Al respecto de la transformación en la práctica de los docentes, Salas (2007) comenta que ésta depende en gran medida que las instituciones entiendan que la formación docente está ahí porque con ella se previene la insatisfacción de los profesores. Con la formación se impulsa el deseo de los docentes de no fallar ante la institución y ni ante la sociedad a la que se debe. Solo así es válida la evaluación del desempeño pedagógico, de la responsabilidad en las tareas pedagógicas sustantivas y de la participación en actividades académicas complementarias.

La docencia en general se sirve de procesos que son complejos, en donde se intersectan los métodos, técnicas, instrumentos, programas curriculares, así como el personal profesional, para realizar las labores correspondientes. En el ámbito de la Universidad Autónoma de Baja California, ocurre que los programas educativos no pueden seguir prescindiendo de integración de las nuevas tecnologías en las funciones formativas. En la actualidad la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la

educación superior, se ha tornado en uno de los signos de modernidad, pero no el único. Ellas coadyuvan con la introducción y ampliación de las alternativas de innovación, y en este sentido, son uno de los medios idóneos para la formación universitaria de calidad y global. La cuestión de la modernización didáctica en el nivel universitario es aún incipiente, de acuerdo como se encuentra consignado en el Cuaderno de Planeación y Desarrollo del Personal Académico, de la UABC (UABC, 2007), por lo que se hace necesaria la generación de oportunidades para la reflexión sobre la exploración y las aplicaciones prácticas de los medios y recursos distintos a los tradicionales.

En la enseñanza del nivel superior, la integración pedagógica de TIC es un fenómeno reciente. Por ejemplo, la computadora ha venido a diseminar los beneficios en los espacios escolares a partir de 1981. Por su parte, el Internet ha generado toda una revolución en el trabajo escolar, a partir de 1990. En este sentido el entorno global dio un vuelco radical como resultado de la intervención de las tecnologías de última generación en la vida diaria y en el trabajo. Algunos ejemplos de dichas tecnologías son la microelectrónica, la telemática y las telecomunicaciones. Desde ese momento, ha estado ocurriendo la intersección de las TIC con el quehacer pedagógico en el nivel superior. Esto ha abierto una nueva área de oportunidad para el conocimiento de las prácticas de la enseñanza de los docentes. Al respecto, se observa que las instancias educativas universitarias están considerando un interés creciente por conocer todo aquello que arroje luz sobre la dinámica de la innovación en los procesos educativos, particularmente a través del uso de las tecnologías de punta y el efecto en los agentes educativos.

### **Justificación**

La relevancia de la realización de estudios como el presente es de utilidad puesto que se generan información para comprender mejor las implicaciones del desempeño de los docentes con el apoyo de entornos de enseñanza innovadores y con nuevas tecnologías. La información de investigaciones coadyuva en la reflexión de sobre la dimensión práctica de la modernización de las prácticas de enseñanza de los docentes, así como sobre resultados obtenidos a partir de la adopción de TIC.

En la actualidad, en el contexto de la educación superior en la UABC, han sido detectadas dos debilidades que son críticas porque han obstaculizado el desarrollo formativo. La primera debilidad es en relación a las

acciones dedicadas a la difusión de las nuevas tecnologías y sus beneficios. Al respecto, se reconoce que no se aprecian muchas acciones para medir cuánto influye la formación tecnológica de los docentes en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La segunda debilidad es que no existe información institucional que dé cuenta sobre la capacitación recibida por parte de los docentes. El CPDPA (2007), reconoce que en las aulas de la Universidad hace falta trabajar en la sensibilización para que los docentes reconozcan las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías, y para que las utilicen como parte de su práctica profesional de manera continua y crítica.

El CPDPA (2007), expresa la intención institucional de transitar hacia la adopción de herramientas tecnológicas modernas y pertinentes. Sin embargo, a pesar de las intenciones expresas, en la realidad cotidiana, según el CPDPA (2007), no se observan acciones institucionales sistemáticas para apoyar con estrategias académicas o administrativas ni técnicas, a los cambios de las prácticas docentes en las diferentes unidades académicas.

La realización de investigaciones científicas es fundamental para conocer el comportamiento en relación al impacto de las acciones institucionales de innovación en el pensamiento y en el trabajo de los maestros. En este sentido, las unidades académicas requieren obtener información para poder comprender las cualidades y la pertinencia de la gama de nuevos implementos tecnológicos para los propósitos formativos. Así mismo, es necesario identificar los puntos críticos que influyen en la construcción y transición de las prácticas cotidianas de tipo administrativo y político que derivan de las acciones de innovación. De esta manera es posible conocer las oportunidades y tensiones sociales, profesionales, psicológicas y prácticas que implica someter a los docentes a procesos de cambios en su trabajo (Barberá, 2004).

McAnally (2007) considera que uno de los problemas que esperan a ser solucionados en la UABC es que las escuelas y Facultades no dejen solos a los docentes en la búsqueda de nuevos medios y modos para llevar a cabo la enseñanza. En este sentido, falta que la innovación sea considerada en sí un proyecto, no solo filosófico, sino también de corte pragmático por parte de las instancias administrativas de las unidades académicas y de la unidad central. Si bien en las últimas administraciones de la UABC se ha considerado la adopción del camino tecnológico como instrumento de mejora, está pendiente que sean más sistemáticas

y coherentes las acciones y los programas de formación docente. McAnally (2007) señala el desfase de los cursos de corte tecnológico con relación a la situación de la baja calidad en los resultados de la educación superior en la actualidad.

Por otro lado, en la actualidad, en la UABC se están desarrollando modalidades alternas de educación; semipresencial, en línea, abierta, sin embargo, se presentan algunas barreras, las cuales no pocos miembros universitarios esgrimen a manera de justificaciones, algunos desde las perspectivas administrativas, pedagógicas, didácticas, o bien, técnicas. Para la universidad en su conjunto, agrega McAnally (2007) que al parecer no está resultando fácil el participar en la sociedad del conocimiento y de la información. Así mismo él comenta que urge que exista una atención efectiva a la arena de la innovación educativa, a través de la exploración de nuevos modos instruccionales como los son la educación *híbrida* y en línea, para competir adecuadamente en el mercado de la educación superior del siglo XXI (Lavigne *et al*, 2008).

### **Definición del problema.**

La naturaleza del hecho educativo en sus dimensiones social, científica y técnica, no es algo sencillo de llegar a comprender totalmente, y menos en las condiciones contextuales presentes. El trabajo pedagógico supone diversos retos, y uno de éstos tiene que ver con la forma en que se enseña y con los medios empleados para este menester. El proceso de enseñanza es la confluencia de una serie de variables y de agentes. En este sentido, el acto de enseñar se complejiza porque la transmisión de conocimientos y cultura no se limita al espacio ni al tiempo de la escuela, sino que se agregan otras variable como lo es la ubicuidad de la escuela y sus docentes. Esta situación obedece principalmente a las tendencias de apertura y al rompimiento de los esquemas rígidos de pensamiento y de acción.

Situándonos en el entorno de la UABC, en donde se consideren las prácticas didácticas con relación a la utilización de las nuevas tecnologías, especialmente en algunas de las unidades académicas, no existe mucha información derivada de investigaciones sobre el tema. Tampoco mucha hay información en donde se tenga un perfil tecnológico de los docentes universitarios. No es sencillo encontrar información actual y suficiente sobre este tema. Hasta cierto punto se observa una falta de registros sobre experiencias prácticas sobre de las prácticas didácticas en la universidad (Tamayo y Tamayo, 2006). Es por esta razón

que es menester la realización de investigaciones sobre esta cuestión, que colaboren con información para poder comprender el movimiento de la innovación pedagógica; su problemática, sus potencialidades e implicaciones y con ello poder desarrollar estrategias de solución junto con la generación de conocimientos que amplíen el acervo de la ciencia de la educación, en la temática de la relación de la práctica didáctica y el uso de las tecnologías.

El que los docentes integren sus prácticas didácticas de cierta forma, obedece a una multiplicidad de factores, sin embargo en este caso, la discusión se circunscribe a la manera en que los docentes perciben la manera en que implementan las TIC en sus casos del nivel superior, por ejemplo, cuáles utilizan, las actividades pedagógicas en que las utilizan, la influencia de éstas en el trabajo docente y en las interrelaciones con colegas y estudiantes, y los obstáculos que para emplearlas.

### **Preguntas de investigación**

- ❖ ¿Utilizan los docentes universitarios las TIC en el aula, qué tanto, cuáles y en qué tipo de actividades pedagógicas?
  
- ❖ ¿Cómo perciben los docentes su propia práctica didáctica con relación a las TIC y los obstáculos que enfrentan para utilizarlas?

### **Objetivos**

- ❖ Conocer cuáles TIC utilizan los docentes universitarios en sus aulas.
- ❖ Identificar el tipo de actividades pedagógicas en que emplean las TIC los docentes universitarios.
- ❖ Conocer cómo perciben los docentes universitarios sus propias prácticas didácticas en relación a las TIC que emplean.
- ❖ Conocer algunos de los obstáculos que enfrentan los docentes universitarios al utilizar las TIC.

**Sustento teórico**

La velocidad con que se desenvuelve el entorno influye definitivamente en la expansión de la presencia de la escuela, proyectándola más allá de su propio entorno local. Las actividades docentes hoy ya trascienden los lugares físicos del trabajo, es decir, la intervención de los maestros ya no se limita al interior de las de un edificio. En la actualidad, se valoran cada vez más las posibilidades que brindan los entornos y tecnologías emergente, particularmente en lo que respecta a la producción y el manejo de los conocimientos y la información (Yzaguirre, 2007).

Las estrategias de enseñanza innovadoras tienen una presencia potente en la formación universitaria. Los nuevos medios y recursos de última generación posibilitan la expansión de la acción de la escuela. En esta virtud, las instituciones educativas paulatinamente han estado incluyendo en sus funciones educativas, la alfabetización tecnológica como parte de sus funciones sustantiva y adjetivas. Cada vez más se puede observar una mayor movilización para modernizar la infraestructura escolar y para la profesionalización continua docente.

El contexto globalizado de hoy está requiriendo que los docentes universitarios desarrollen nuevas habilidades intelectuales, tecnológicas, comunicativas y de gestión del trabajo (Reyes, 2008). La era del conocimiento ejerce gran presión para la incorporación de modelos curriculares innovadores así como modalidades de enseñanza más flexibles (Yzaguirre, 2007). El trabajo de los docentes es multidimensional pues no se limita a la planeación, impartición y evaluación de las clases, su actividad va más allá. Ellos también participan en actividades administrativas y en acciones que trascienden los muros áulicos. Además realizan investigación, dan tutorías, organizan actividades culturales y deportivas y realizan acciones de vinculación interna y externa, organizan grupos de trabajo social, coordinan y realizan investigaciones y ejecutan acciones de profesionalización de su propia práctica. Aún con todo lo anterior, las instituciones educativas demandan todavía más involucramiento en actividades administrativas y extracurriculares, de evaluación, acreditación y generación de recursos financieros, sin olvidar la colaboración en acciones encaminadas al crecimiento del centro de trabajo. Para poder cumplir cabalmente en las diversas actividades deben estar provistos de habilidades para viajar, producir,

interactuar en comunidad, para aprender de manera autónoma y para compartir lo aprendido (Yzaguirre, 2007).

### **Implicaciones de los cambios de las prácticas de los docentes.**

Tradicionalmente, el saber y el razonamiento se han visto como dos cosas distintas, aunque ambos se lleven a cabo en el mismo sistema neurológico. Comenta Delacôte (1998), que para desarrollar las facultades de aprendizaje se solía entrenar a las personas para que desarrollaran las facultades del razonamiento, independientemente del contexto en el que circunscribía el saber. Se pensaba que no podía llegarse al *saber hacer las cosas* sin primero pasar por el desarrollo del razonamiento. Desde la perspectiva de la resolución de problemas, según comenta Delacôte (1998), a partir de una situación dada puede encontrarse su solución. En este sentido, el proceso de aprender cómo solucionar dificultades puede reafirmar formas específicas para solucionar problemas específicos pues lo aprendido ayuda a solucionar parte de un problema nuevo.

Sin embargo, los problemas emergentes necesitan cambios en las soluciones que se instrumentan, y a veces requieren ser novedosas. Delacôte (1998) fundamenta la innovación en la solución de problemas como el principio de que cada situación es particular y compleja, por lo que no hay una misma solución para todos los problemas, ni tampoco se pueden aplicar las mismas soluciones en los diferentes momentos en que se presentan las dificultades.

Las mejores soluciones, según Delacôte (1998), están en manos de quienes poseen el mayor conocimiento y la experiencia sobre los problemas específicos y el contexto en que se presentan. La forma en que cada profesor se desempeña en su ámbito particular está sujeta a la autonomía y la autodeterminación circunscritas al ámbito de su dominio. El desarrollo de las prácticas educativas sucede por la propia reflexión y voluntad de los sujetos. Cada uno determina lo que desea cambiar, cuándo hacerlo, cómo hacerlo y hasta qué punto llegar con la transformación, según lo comenta.

**Aspectos implicados en el cambio de prácticas en los docentes.**

En el encuentro entre las prácticas tradicionales y las emergentes se hacen patentes algunos componentes que influyen en el desarrollo profesional de los docentes, tales como las necesidades de capacitación, el requerimiento de invertir en equipo, el requerimiento de modificar la organización de los programas educativos, de organizar la intervención administrativa, de revisar la reglamentación existente y de reorientar la conducción del proceso de innovación (Gaitán, 2007; Cabrero, 2007).

En el interior de los espacios escolares, y durante impartición de las clases, se presentan una serie de dinámicas, posturas, actitudes y actos, por parte de los diferentes actores del proceso educativo que se entrelazan. Es común que las personas se cuestionen, y reaccionen, sobre aquello que les es desconocido. El cambio de la dinámica inercial impacta el *status quo* de los docentes, de tal manera que se genera una especie de recelo, y a la vez un cierto temor al experimentar cosas que se ignoran, más de lo que se conocen. Lo anterior se vincula indudablemente con advenimiento de nuevos paradigmas tecnológicos, porque representan un enfrentamiento entre la planeación de los programas por parte de la institución y la impartición de las clases por parte de los docentes (Gaitán, 2007; Cabrero, 2007).

Todo cambio desafía las costumbres y tradiciones. Al interior del gremio docente, enseñanza tradicional se conforma por una serie de creencias colectivas y que son reafirmadas continuamente a partir de la participación de cada uno de los miembros del colectivo. El apego al respeto de las normas establecidas provee la seguridad de no intromisión de agentes exógenos que trastocuen el orden “*canonizado*” por la historia y la costumbre. En esta virtud, los docentes son los guardianes y actores principales en los ritos, en los hábitos y en las costumbres. No obstante, el gremio de los docentes no es un grupo cerrado e inamovible en sus pensamientos, en sus ideales, pues puede ser que no sean un verdadero reflejo de la cultura del colectivo al que pertenecen. Villaseñor (2004) comenta que a veces sus actos se asientan más en la dimensión personal que en lo social.

Las tradiciones del gremio docente, sus creencias y sus hábitos aseguran la pervivencia de las cosas que se comparten. La firmeza de las costumbres y las tradiciones colectivas permiten la generación de impulsos que dan la pauta a la actuación de cada uno de ellos, de tal manera que por el propio trabajo que se

realiza se identifica que se pertenece a dicho gremio. En sentido inverso, cada individuo inyecta pequeños pulsos de cambio al seno del colectivo, y que van a impactar la cultura del mismo. El gremio docente, según Villaseñor (2004), se caracteriza por abrazar transformaciones de carácter técnico, pedagógico e institucional. Cuando se suman los pensamientos de innovación pueden llegar a influir en la cultura grupal y en las actuaciones particulares de cada miembro del colectivo

Comenta Lavigne et al., (2008), que la forma en que se integran las TIC en las prácticas de los docentes es muy diferenciada y la sola presencia de las tecnologías en el trabajo no genera ningún cambio, no pasa nada. Por lo general se reflexiona poco sobre las implicaciones derivadas de la integración de los nuevos implementos tecnológicos en el trabajo. Las ocasiones en que se decide utilizar herramientas educativas distintas se debe a que facilitan lo que se hace porque la experimentación con lo “*diferente*” ofrece una sensación que agrada a quienes lo hacen (Lavigne et al., 2008). En ambos casos la integración de elementos mediáticos educativos conlleva a realizar nuevas acciones que llegan a constituir nuevas prácticas, siempre y cuando se realicen de manera sistemática. Cuando nuevas acciones son realizadas y son continuas en situaciones similares es común que se agreguen al acervo del realizador o bien que sustituyan paulatinamente a las anteriores. Villaseñor (2004) comenta que de esta manera se incrementan las alternativas para realizar el mismo trabajo lo que a la postre conlleva a la combinación de prácticas nuevas con las habituales o al desplazamiento total de éstas. Lo nuevo impone temor o incertidumbre en algunos docentes. Por lo general al inicio de un cambio son pocos quienes de manera voluntaria exploran nuevos paradigmas, a veces lo hacen de manera predeterminada, perdurable, y en otras ocasiones, opuestamente, puede suceder una regresión a las prácticas habituales. A algunos docentes no les cuesta trabajo verse a sí mismos cambiando su forma de enseñar, por lo que aprender nuevos mecanismos es una aventura de desafío estimulante. Para otros docentes las primeras exploraciones hacia lo nuevo es más como pasar por un estadio de estrés. Lavigne (2007; 2008), dice que el profesor precisa de una reflexión profunda sobre el sentido de innovar ya que sus puntos de vista suelen tener un cierto peso, que contribuye a impulsar o frenar la efectividad del trabajo pedagógico.

En la educación de nivel superior, adoptar una práctica nueva implica deshebrar las realidades culturales que subyacen al mero uso de representaciones e instrumentos culturales (Barale et al. 2004). Por otro

lado, Saltalamacchia *et al.* (s.f.) dice que la investigación científica en la enseñanza del nivel superior es un campo novedoso, que no está totalmente explorado, es decir, que no hay una extensa tradición investigativa por lo que se hace necesario acompañar y conducir interdisciplinariamente procesos de indagación y de análisis de los problemas concretos, que ayuden a desentrañar las condiciones e interrelaciones dialécticas entre lo teórico y lo práctico.

La aplicación de las TIC en la educación superior y el reconocimiento de su impacto en las prácticas de enseñanza han abierto un campo amplio para la investigación sobre las implicaciones de la combinación intencionada. Barale *et al.* (2004) y Saltalamacchia *et al.* (s.f.) dicen que la inducción a los cambios en el sistema de educación a nivel universitario requiere de la generación de conocimientos a partir de experiencias exitosas de los mismos docentes. Para Barale (2004), todo cambio se sustenta en los marcos provistos por las teorías basadas en estudios desde la misma práctica. La innovación constituye en sí una representación social cuyo estudio puede introducir modificaciones importantes. Barale (2004), considera que la interacción del sujeto con el trabajo está definida por una serie de elementos mediáticos a los que se les concede crédito por ser los que hacen posible la interacción y la comunicación, para algunas personas las TIC poseen atributos de mediación cultural. Para Coll (2008), las TIC presentan otra dimensión y que no está desligada de la dimensión humana. Las tecnologías educativas deben ser consideradas como un constituyente de las herramientas cognitivas que los docentes deben poseer como parte de su formación pedagógica (Coll, 2008).

El crecimiento de la oferta educativa junto con el incremento de la infraestructura que la soporta, así como la infusión de recursos económicos para el funcionamiento de las escuelas por si solos no son la solución a los problemas de la calidad (Mungaray, 2006). La época presente está llena de nuevas demandas y oportunidades para la educación superior, en tal sentido, conviene flexibilizar las estructuras que dan soporte a la educación. En estos tiempos de alta tecnología y de vertiginosos cambios en la evolución social es anticuado servirse de los viejos métodos de enseñanza; con ellos los maestros no pueden seguir enseñando (Pain, 2001).

El ambiente externo ha alterado el entorno de la profesión docente. Hoy los docentes ven diversificados sus fuentes de ingresos porque los salario son bajos y la saturación de horas frente a grupo, esto les roba

el tiempo propio. No les queda tiempo para nuevos proyectos profesionales o institucionales (Chehaybar, 2003). Esto conlleva a una repetición de rutinas en la manera de realizar su trabajo. Por si fuera poco, los maestros han sido encuadrados en un marco de evaluaciones del desempeño. Esta dinámica ha generado que los docentes sean clasificados como objetos de acuerdo a ciertos rangos de calidad (Yzaguirre, 2007). Yzaguirre (2007) llama el desastre educativo al hecho que las cúpulas gubernamentales y la sociedad misma consideren que los docentes sean responsables enteramente del estado actual de la educación. Tal vez, la culpa que se les adjudica tiene que ver con que ellos son los agentes que concretizan las políticas de los periodos de gobierno. Desde su práctica en las aulas, los maestros inculcan el germen de la transformación del pensamiento social y de la cultura. En este sentido, las instituciones necesitan apoyar al cuerpo docente con programas de mejoramiento, actualización y formación pedagógica, didáctica y tecnológica (Lavigne, *et al.*, 2008). Sin los programas de apoyo los maestros, éstos seguirían siendo parte del problema de la escuela, en lugar de ser parte de la solución. Para que los docentes desarrollen nuevas prácticas requieren de nuevos entornos de aprendizaje y espacios para la aplicación. Las instituciones educativas se transforman favorablemente cuando la planta de docentes adquiere habilidades y competencias nuevas, con propósitos inéditos (UNESCO/ANUIES, 2005; Mungaray, 2006; Pain, 2001). Reyes (2008) explica que el crecimiento de las personas en su trabajo tiene dos vertientes. Una de ellas es que el profesor experimenta dos crecimientos íntimamente relacionados: uno es por cuanto como sujeto social comparte aspiraciones y como individuo y el segundo es que además tiene intereses y posibilidades de crecimiento que lo mueven hacia la integralidad.

La docencia mexicana es una actividad que es enfrentada en gran soledad. Paradójicamente, es una actividad compartida por todos los miembros de un mismo centro escolar. La idea de que la docencia es un trabajo solitario se justifica con el hecho de que dentro del trabajo de planeación se tiene una gran dosis de individualidad (Zavalza, 2002). El maestro en solitario decide qué contenidos incluir en un programa, cómo presentar las temáticas, cómo conducir las tareas y los ejercicios (Torres, 2006). En el aula es él quien desarrolla todas las actividades que fueron determinadas por él mismo. Las problemáticas que emergen durante y después de las sesiones de clase las resuelve personalmente, aplica su propio juicio el cual está determinado por lo que cree, lo que sabe y por cómo percibe la realidad (Reyes, 2008).

Es innegable que el trabajo docente somete a un cierto aislamiento y que consecuentemente propicia la incompetencia, porque no hay forma de recibir estimulación de los colegas cuando se alcanzan logros (Torres, 2006). Cuando el profesor no tiene forma de comparar sus éxitos o fracasos con los de los colegas se sume en la inmovilidad de la actividad intelectual. Reyes (2008) comenta que pareciera que la soledad no es fuente de creatividad. Pero por otro lado las personas poseen la tendencia a separar las cosas con que se enfrentan en su vida personal y profesional de tal manera que puedan acercarse a la comprensión de éstas.

La soledad es una dimensión de los sentimientos de las personas sin embargo, no es una condición que defina la forma de ser de los docentes. No obstante, en el trabajo educativo, por lo general, uno se desempeña en un espacio aislado de los demás docentes, pero a la vez hay cierta relación con los demás colegas a través de las actividades comunes y de los espacios que se comparten (Cabero, 2007). Por otro lado, programas educativos suelen ser representados en unidades compartimentadas pero con un orden. Las condiciones de soledad de alguna manera potencializan el conservadurismo individual y la colectividad. La soledad hasta cierto punto también está originada por el hábito o las rutinas de trabajo. Como comenta Reyes (2008), el trabajo solitario puede generar actitudes posesivas las cuales pueden tener origen en la inseguridad.

El aislamiento en el trabajo docente pone en desequilibrio la propia identidad profesional. Esta situación desencadena sentimientos de miedo, culpabilidad, frustración que amenazan su actividad profesional. Pareciera que comulgar con la idea del control es lo que resuelve en gran medida el sentimiento de miedo a lo diferente y a lo desconocido. El aislamiento fomenta el individualismo y el recelo, como lo comenta Reyes (2008), que ello es un obstáculo para el crecimiento profesional y para el personal. Es una tarea importante transformar la soledad de los docentes en una arena más abierta en donde puedan experimentar la cooperación y las oportunidades de mejoramiento a partir de la reflexión.

## Muestra

La población considerada inicialmente fueron 111 participantes, de los cuales al final solo 56 de docentes respondieron el cuestionario, lo que equivale a una recuperación del 50.4%. La muestra fue distribuida de manera proporcional: 17 de Lengua y Literatura, 17 de Matemáticas, de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Mexicali, 8 de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas Mexicali, 8 de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales Ensenada y 6 de Pedagogía de la Facultad de Humanidades Tijuana.

Se determinó que los participantes fueran docentes activos de tiempo completo o de asignatura, que impartieran cátedra en al menos en un grupo de los programas educativos determinados, de la unidad académica correspondiente y que emplearan más de una TIC en sus clases de licenciatura.

Posteriormente se diseñó una guía de entrevista abierta, integrada por 19 ítems, y que fue aplicada dos docentes de cada unidad académica, siendo ocho sujetos en total. Dicha entrevista fue audio grabada, transcrita y segmentada para identificar 5 categorías libres y 45 subcategorías las cuáles fueron codificadas para establecer los temas guía y posteriormente para diseñar un cuestionario, semiestructurado e integrado por 19 preguntas.

Posteriormente, se diseñó y aplicó una guía de entrevista uno-a-uno e *in situ* a 8 docentes, mismos que no participaron en la contestación del cuestionario final. Fueron 2 docentes de cada programa educativo seleccionados de manera intencional, de las unidades académicas antes mencionadas. Los ocho entrevistados son docentes reconocidos por los coordinadores y sus pares por usar las TIC en la enseñanza.

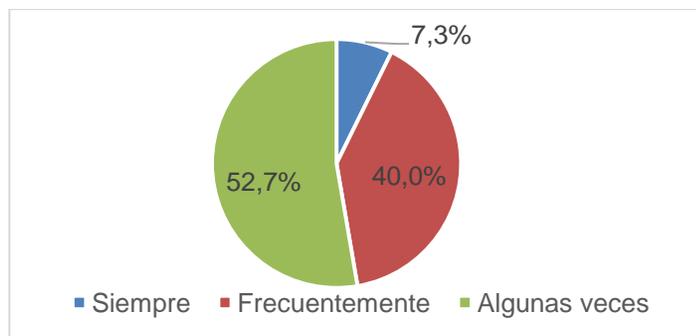
De esta manera la pregunta pertinente para responder es *¿Cuál es la opinión de los participantes sobre su propia forma práctica de enseñar con el auxilio de las TIC?*, y el objetivo consecuentes es *ddeterminar la percepción de los docentes sobre su propia práctica de enseñanza apoyada con las TIC.*

A continuación se presentan algunos resultados parciales obtenidos, a partir del análisis cuantitativo y de su interpretación.

**Categoría: Percepción sobre la utilización de materiales digitales**

52.7% de los docentes piensan que solo algunas veces utilizan materiales educativos digitales en sus clases, mientras que 40% dicen que frecuentemente los emplean y 7.3% dicen que los emplean siempre (Ver figura 1).

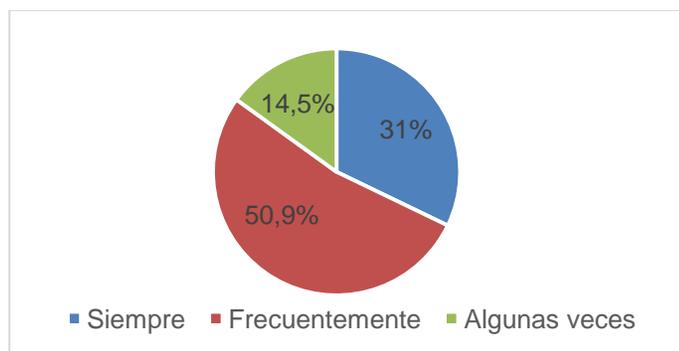
Figura 1: Percepción del uso de materiales educativos digitales



**Categoría: La percepción sobre el dominio de las TIC durante las clases.**

50.9% de los docentes dicen que frecuentemente dominan las TIC durante sus clases, mientras que 31% dicen que las dominan siempre y 14.5% dicen que algunas veces las dominan (Ver figura 2).

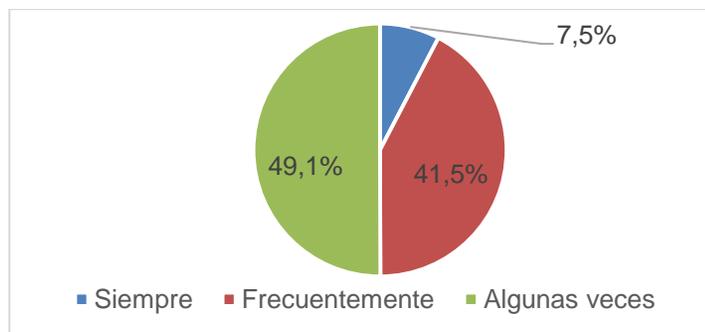
Figura 2: Percepción sobre el dominio de las TIC



**Categoría: La percepción de la utilización de estrategias novedosas con TIC en las clases.**

49.1% de los docentes dicen que las estrategias que utilizan las TIC en las clases algunas veces son novedosas, mientras que casi el 41.5% dicen que frecuentemente lo son y el 7.5% dicen que siempre lo son (Ver figura 3).

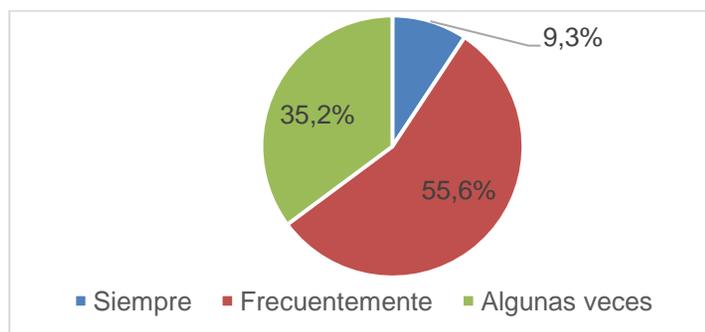
Figura 3: La percepción de la utilización de estrategias novedosas con TIC



**Categoría: Percepción de la realización y entrega de trabajos escolares mediante TIC.**

55.6% de los docentes dicen que frecuentemente piden los trabajos escolares a través de algún tipo de TIC mientras que 9.3% dicen que siempre y 35.2% dicen que algunas veces lo hacen así (Ver figura 4)

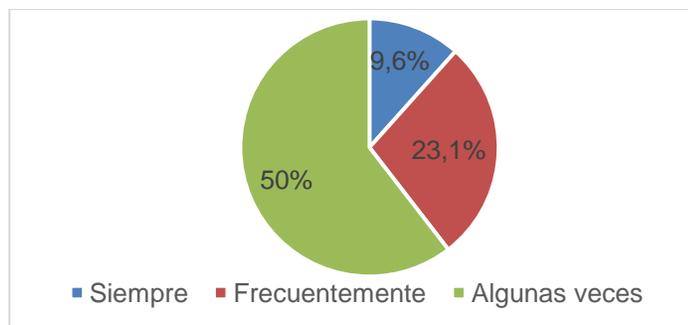
Figura 4: Percepción de la realización y entrega de trabajos escolares mediante TIC



**Categoría: Percepción del empleo de diferentes tipos de TIC en las clases.**

50% de los docentes dicen que solo algunas veces emplean diferentes tipos de TIC en sus clases, mientras que 23.1% dicen que frecuentemente los emplean y el 9.6% dicen que siempre los emplean (Ver figura 5).

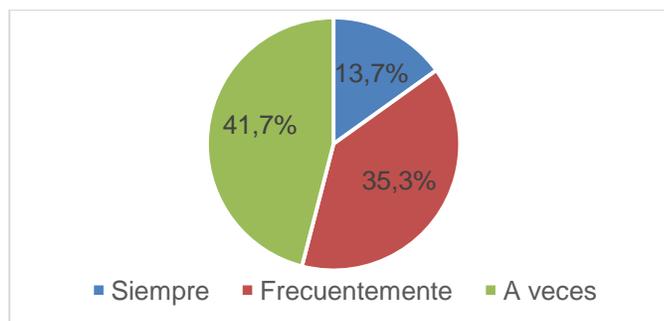
Figura 5: Percepción del empleo de diferentes tipos de TIC



**Categoría: Percepción de la utilización de las TIC de manera interesante.**

41.7% de los docentes dicen que algunas veces utilizan las TIC de una manera interesante en sus clases, mientras que 35.3% dicen que frecuentemente las emplean de esta manera y 13.7% dicen que siempre los hacen así (Ver figura 6).

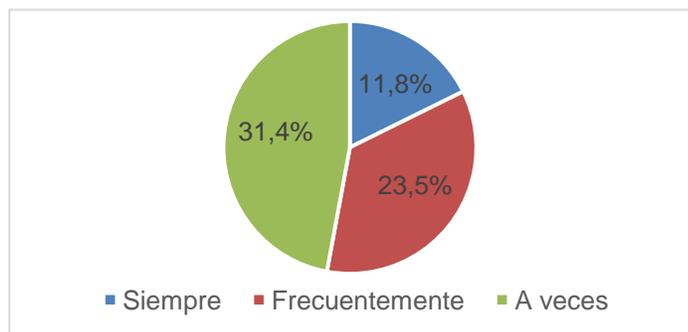
Figura 6: Percepción de la utilización de las TIC de manera interesante



**Categoría: Percepción del uso de TIC para impartir tutorías académicas.**

31.4% de los docente dicen que algunas veces dan tutorías a través de algún tipo de TIC mientras que un 23.5% dicen que lo hacen frecuentemente y 11.8% dicen que siempre lo hacen (Ver figura 7).

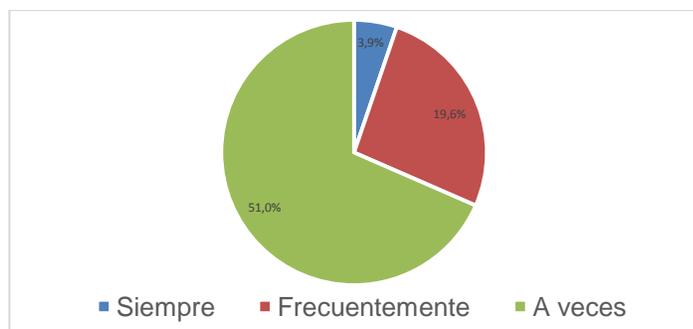
Figura 7: Percepción del uso de TIC para impartir tutorías académicas



**Categoría: Percepción de apoyo técnico.**

51% de los docentes dicen que algunas veces ayudan a resolver dificultades relacionadas con las TIC mientras 19.6% dicen que lo hacen frecuentemente y 3.9% dicen que siempre lo hacen (Ver figura 8).

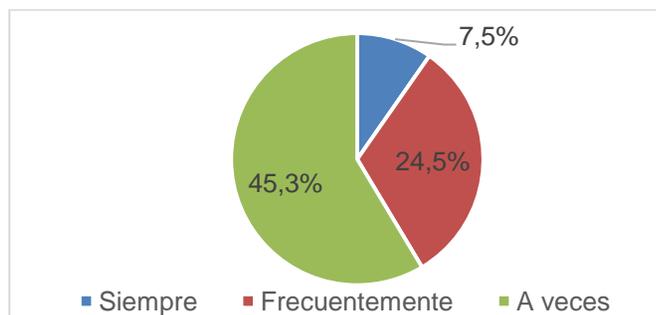
Figura 8: Percepción de apoyo técnico accesible



**Categoría: Percepción del empleo de TIC para evaluar el aprendizaje.**

45.3% de los docentes dicen que a veces emplean las TIC para evaluar el aprendizaje mientras que el 24.5% dicen que lo hacen frecuentemente y 7.5% dicen que lo hacen siempre (Ver figura 9).

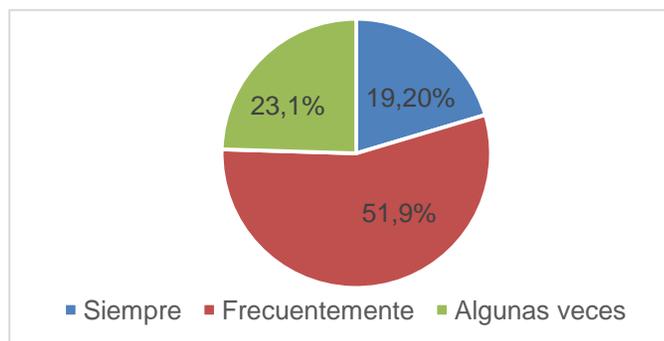
Figura 9: Percepción del empleo de TIC para evaluar el aprendizaje



**Categoría: Percepción de la pertinencia de las estrategias didácticas para las TIC empleadas.**

El 51.9% de los docentes dicen que las estrategias didácticas que aplican frecuentemente están acordes al tipo de TIC que utilizan en las clases, mientras que 23.1% dicen que algunas veces lo están y 19.2% dicen que siempre están acorde. (Ver figura 10)

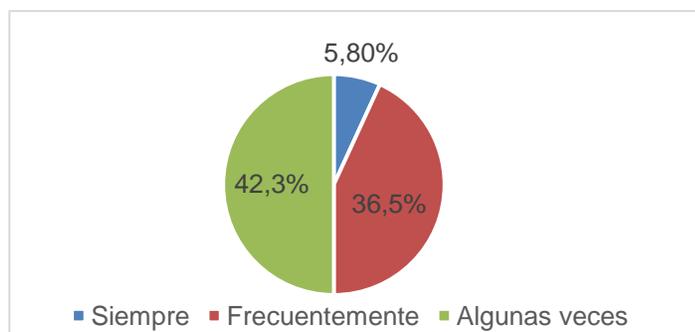
Figura 10: Percepción de la pertinencia de las estrategias didácticas para las TIC empleadas



**Categoría: Percepción de la utilización de las TIC más recientes.**

42.3% de los docentes dicen que algunas veces emplean las TIC más recientes, mientras 36.5% dicen que frecuentemente las emplean y 5.8% dicen que las emplean siempre (Ver figura 11).

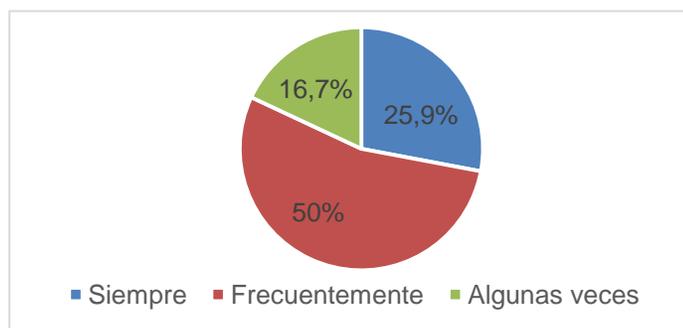
Figura 11: Percepción de la utilización de las TIC más recientes



**Categoría: 12 Percepción de seguridad al emplear las TIC en las clases.**

El 50% de los docentes dicen que se sienten seguros frecuentemente al estar utilizando las TIC en las clases, mientras que 25.9% dicen sentirse seguros siempre y 16.7% dicen que algunas veces sienten seguridad al utilizarlas (Ver figura 12).

Figura 12: Percepción de seguridad al emplear las TIC en las clases



## Conclusión

En términos generales, los participantes ven sus propias prácticas como innovadoras por el hecho de emplear tecnologías de última generación en su trabajo pedagógico, tal como lo comentaba Rueda (2009). Los docentes reconocen que el empleo de las TIC hace que su trabajo sea más eficaz, más interesante y más dinámico. Se ven a sí mismos actuando en el aula con mayor seguridad durante la utilización de las TIC. Ellos consideran que las estrategias pedagógicas que emplean son las adecuadas para los tipos de tecnologías que implementan. La aplicación de TIC en actividades pedagógicas se orienta más a la retroalimentación, a las tutorías y la asesoría.

Los aspectos antes mencionados, muestran que los docentes estudiados mantienen una imagen de sí como agentes innovadores, flexibles, con iniciativa, así como dotados de conocimientos técnicos, con experiencia y con habilidades, de acuerdo. Algunos de los docentes piensan que utilizar las TIC influye positivamente a algunas actividades como lo son el autoaprendizaje, la organización del trabajo académico y de la relación con otros docentes y con los alumnos, y el manejo de información. También influyen fuertemente la autogestión del aprendizaje, la administración del trabajo docente, la interacción social y el aspecto informático. Esto indica que la actitud de los docentes es favorable para adopción de nuevos recursos, para que ellos mismos diseñen y para el desarrollo de estrategias de enseñanza alineadas a las tecnologías que emplean.

## Bibliografía

- Barberá, E. (2004). *La educación en la red*. México. Paidós.
- Cabrero Almenara, J. (2007). *Tecnología educativa*. Madrid. McGraw Hill.
- Chehaybar y Kury, E. (2003). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México. Plaza y Valdez Editores.
- **Coll, C. (2007). TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas**. Madrid Fundación Santillana.
- Cuaderno de Planeación y Desarrollo del Personal Académico. (CPDPA 2007). Universidad Autónoma de Baja California.
- Delacôte, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos: Una revolución cultural de la electrónica*. España. Gedisa.
- McAnally-Salas, L., Navarro Hernández, M. del R., Rodríguez Lares, J. J. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliarla cobertura en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28, 11-30. México.
- Mungaray, A. (2006). *Por una buena educación*. México. UABC.
- Pain, A. (2001). *Capacitación Laboral*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Reyes Pérez, M. I. (2008). *La práctica docente universitaria; exigencias y desafíos en una época de transición*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Salas Martínez, M. W. 2007. *Evaluación del desempeño de los docentes: Teoría de investigación*. Universidad Veracruzana. México.
- Tamayo Tamayo, M. (2006) *El proceso de investigación científica*. México. Limusa.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- UNESCO/ANUIES. (2005). *Hacia la sociedad del conocimiento*. UNESCO/
- Villaseñor Sánchez, G. (2004) *La tecnología en el proceso de la enseñanza-aprendizaje*. ÍTEMS. México. Trillas.
- Yzaguirre Peralta, L., Núñez Álvarez L. (2007). *Aproximaciones a la educación en México*. México. Limusa.

- Zavalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. España. Narcea, S.A. de Ediciones.
- **Referencias electrónicas.**
- Barale, C.M, Escudero, Z.E, Aiello, M. , Taborda, A., Del Valle Ressia, I. (2004). Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio: una experiencia de formación docente. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado 01 de noviembre de 2008, de <http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/79.htm>
- Coll, C. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 5 de septiembre de 2008, de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Gaytán, C . (2007).Prácticas educativas y procesos de formación. Este es el blog de la línea de investigación "Prácticas educativas y procesos de formación" Maestría en Educación - Facultad de Educación - Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de septiembre de 2008, de <http://peypdf2007.blogspot.com/2007/07/publicaciones-prcticas-docentes.html>
- Lavigne, G. (2007). La pédagogie contemporaine de l'apprentissage constructiviste: autoroute ou cul de sac pour la formation à distance? *Journal of Distance Education* 22-1 59-70 <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/56/467>
- Lavigne, G., Organista-Sandoval, J. y Backhoff-Escudero, E. (2008) *La hibridación digital del proceso educativo*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008, de [ens.uabc.mx/profeinve.html](http://ens.uabc.mx/profeinve.html)
- Saltalamacchia, S., Rodríguez, P.(s.f.) *Estudio sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en la construcción de la profesionalidad docente*. Recuperado el 26 de agosto de 2008, de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/151.pdf> .
- Tedesco, L. (2008). *La era de la globalización: Estados bajo presión*. Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de <http://www.fride.org/publicacion/358/la-era-de-la-globalizacion-estados-bajo-presion>