

La inclusión de videos en el dictado de una asignatura universitaria

GARELLO, María Virginia

mvgarello@hum.unrc.edu.ar

MARTÍN, Rocío Belén

rociobelenmartin@gmail.com

RINAUDO, María Cristina

crinaudo@hum.unrc.edu.ar

Departamento de Ciencias de la Educación. Conicet
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En los análisis de las interacciones y de la participación en clases de alumnos universitarios, realizados en una investigación anterior (Garello, Rinaudo y Donolo, 2011), pudimos concluir que los estudiantes presentaban escasos indicadores externos de motivación para construir nuevos conocimientos en el contexto de clases, así como para participar espontáneamente y formular preguntas sobre los contenidos del programa a los docentes. Considerando el resultado mencionado, junto con la intención de promover procesos de aprendizajes autorregulados, de generar participación activa en las clases y de favorecer mecanismos de cognición distribuida y colaborativa mediatizados por las nuevas tecnologías, diseñamos e implementamos una secuencia de clases para la asignatura Psicología Educacional en la que incluimos la proyección de videos cortos, junto con otros recursos textuales y tecnológicos utilizados en años anteriores en el dictado de las clases. Las posibilidades tecnológicas nos permitieron incluir videos cortos en las clases y también sugerir videos en el blog de la asignatura. Las funciones que adoptamos para la utilización de videos fueron: a) informativa e instructiva: presentación de nuevo contenidos; b) motivadora: sensibilizar, movilizar y generar empatía con temas del programa; y c) expresiva y narrativa, según una clasificación propuesta por Marquès Graells (2010). El marco teórico del estudio se conformó con elaboraciones actuales provenientes del enfoque socio constructivista de la Psicología Educacional. La intervención se realizó en los años 2010 y 2011, en la asignatura Psicología Educacional, que se dicta para alumnos de los profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Algunos videos fueron vistos en clases y otros sugeridos, mediante la publicación del link y de un breve comentario, en un blog de la cátedra. De los 25 alumnos que respondieron al cuestionario metacognitivo, 17 alumnos manifestaron aspectos positivos, 6 estudiantes señalaron cuestiones negativas y 2 estudiantes no respondieron a la pregunta que nos interesa analizar.

Palabras clave: Transferencia - Motivación - Cognición distribuida - Videos

Introducción

En una investigación que realizamos (Garello, Rinaudo y Donolo, 2011) nos propusimos aportar a una mayor comprensión de los procesos de construcción y uso del conocimiento académico, de la autorregulación de los aprendizajes y de la cognición distribuida en estudiantes universitarios, desde la perspectiva de la Psicología Educativa y el enfoque socio constructivista. De los distintos análisis y consideraciones efectuados en dicha investigación, podemos postular tres aspectos como fundamento de la decisión de incluir en clases y sugerir en un blog de cátedra videos cortos, a fin de favorecer la construcción significativa de nuevos conocimientos en los estudiantes.

Las tres situaciones derivadas de la investigación mencionada que nos motivaron para incluir los videos en clases, junto con tres conclusiones vinculadas a las recomendaciones para la instrucción, son: a) la transferencia de conocimientos no ocurre espontáneamente: es favorable estimularla permitiendo el contacto con diversos portadores y textos; b) la participación de los estudiantes en clase es baja: es necesario propiciar espacios de reflexión y discusión sobre los contenidos; y c) los estudiantes hacen escasa mención de soportes tecnológicos de sus aprendizajes: resulta propicio promover la percepción de la cognición distribuida. La experiencia de inclusión de videos que comentamos en el presente artículo se llevó a cabo en la asignatura Psicología Educativa, que se dicta para alumnos de diferentes profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El presente escrito se organiza del siguiente modo: fundamentos empíricos y aspectos teóricos, videos en clases, descripción de la experiencia de inclusión de videos y consideraciones finales.

Fundamentos empíricos y aspectos teóricos

Las tres situaciones que nos motivaron para incluir los videos en clases, junto con tres conclusiones vinculadas a la instrucción, derivadas de la investigación mencionada, son:

a) La transferencia de conocimientos no ocurre espontáneamente: es favorable estimularla permitiendo el contacto con diversos portadores de textos

Como comprobamos en una investigación anterior (Garello, Rinaudo y Donolo, 2011), y lo señalan diversos investigadores, la transferencia de conocimientos para interpretar situaciones desde las nociones científicas no ocurre espontáneamente en los estudiantes. La transferencia debe enseñarse y estimularse en los estudiantes, y se debe ayudar a los alumnos para que reconozcan la dificultad del uso del conocimiento en situaciones posteriores y diferentes al contexto en el que se aprendió.

Distintos investigadores destacados, tales como Alexander (2006), Bransford, Brown y Cocking, (2003), Perkins (2002), Goldman *et al.* (1999), Stone Wiske (1999) argumentan que la transferencia se favorece a través de prácticas tales como hacer consciente en los alumnos el problema que entraña la transferencia, motivando en la búsqueda de aplicaciones para lo aprendido en contextos alternativos y alentando el desarrollo de la atención y el control hacia los propios procesos mentales. En relación con las tareas académicas y las clases, los investigadores sugieren provocar el contacto con una gran variedad de ejemplos que salgan del entorno del aula, proporcionar metáforas y analogías para establecer relaciones, desarrollar procesos de feedback de las actividades realizadas, y proveer modelos de flexibilidad a través del comportamiento del docente en la clase.

Entonces, promover la transferencia de conocimientos implica diferentes acciones, entre ellas presentar situaciones de aprendizaje para que los estudiantes tomen contacto con ejemplos, entornos y condiciones vinculados a su rol profesional contenidos en distintos portadores y tipos de textos, tales como tiras cómicas, viñetas, argumentos teóricos, relatos, situaciones hipotéticas, resultados de investigaciones educativas, y también contenidos en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tic) como pueden ser videos, páginas web, blog, wikis, entre otras aplicaciones tecnológicas.

Recientemente, Rinaudo (2007) nos ha advertido acerca del nuevo concepto de textos escolares que manejan investigadores destacados en los estudios acerca de la alfabetización. Rinaudo (2007) toma del tercer volumen del *Handbook of Reading Research* una visión nueva del concepto de textos escolares de Wade y Moje (2000), quienes ponen el acento de los textos escolares en su papel como herramientas para el aprendizaje y la alfabetización, señalando que:

“[Los] Textos... son redes organizadas que la gente genera o usa para construir significado, ya sea para ellos mismos o para los otros. Los textos pueden ser formalizados y permanentes, reproducidos como libros o discursos... O bien, pueden ser informales y efímeros –listas escritas o notas garabateadas y rápidamente descartadas, o conversaciones y desempeños que se hacen permanentes sólo cuando se escriben o se registran mediante grabaciones o video-filmaciones, o cuando son pasados oralmente a otras personas” (Wade y Moje, 2000, p. 610).

Rinaudo (2007) indica que la definición de Wade y Moje (2000) nos lleva a considerar el papel de muchos textos a los que antes escasamente prestábamos atención, tales como: escritos de los alumnos –con diferentes grados de formalidad y con diferentes propósitos–, guiones de clase y guías de trabajo elaboradas por los docentes, textos leídos o generados en interacción con las nuevas tecnologías de la comunicación, notas tomadas por los alumnos durante las exposiciones del profesor, revistas de humor, artículos de divulgación, textos orales o escritos que circulan en las familias, dramatizaciones, películas, canciones.

Entonces, la nueva visión de los textos escolares, más amplia y flexible, enriquece las obras de referencia y consulta que pueden entrar a la clase y mediar en la construcción de los aprendizajes de los alumnos. Wade y Moje (2000) indican que el nivel de formalidad o permanencia de un texto no disminuye su posibilidad de constituirse en herramienta para la

construcción de significados. Rinaudo (2007) señala algunas connotaciones relevantes de la nueva concepción del texto escolar: cambian las ideas acerca de lo que es el aprendizaje y se amplía la gama de conocimientos y experiencias a los que se da acceso a las clases; las fuentes diversas de conocimientos hacen más fácil la externalización y contrastación de concepciones alternativas acerca de los hechos o problemas estudiados y esto permite vincular conocimientos escolarizados y no escolarizados.

Entendemos que el nuevo concepto de texto escolar, específicamente en las clases universitarias, enriquece la formación profesional de los estudiantes y es compatible con la indicación de promover la transferencia propiciando el contacto con situaciones contenidas en distintos portadores y textos, en los que los estudiantes puedan ejercitar el uso de conocimientos académicos.

b) La participación de los estudiantes en clase es baja: es necesario propiciar espacios de reflexión y discusión

En las clases observadas en nuestra investigación (Garello, Rinaudo y Donolo, 2011) registramos una discrepancia entre los supuestos de los docentes y de los alumnos acerca de lo que se debe esperar de una clase. Mientras los docentes esperan que los alumnos participen y expongan sus inquietudes, conocimientos e ideas, previos o generados a partir de la lectura del material bibliográfico, los alumnos intentan evitar el tener que contestar las preguntas y desarrollar razonamientos, cumpliendo acotadamente con las preguntas formuladas por el docente. Es decir, que la motivación de los estudiantes por aportar activa y voluntariamente sus conocimientos, opiniones, dudas y elaboraciones a la dinámica de las clases era limitada. La ausencia de indicadores externos de motivación en los estudiantes permite considerar que la clase no se constituye plenamente en un espacio de aprendizaje, en el que los estudiantes frecuentemente consulten, pidan ayuda y compartan en el ambiente social -tanto con los docentes como con los pares- los procesos cognitivos que posibiliten optimizar la construcción del conocimiento.

En cuanto a las tareas solicitadas, los estudiantes se mostraron más motivados ante tareas con consignas contextualizadas, tareas de interpretación y transferencia de conocimientos, tareas extraclases con instancias de *feedback*, tareas de autoinforme metacognitivo y motivacional, tareas con posibilidades de revisión, elección y control, tareas de reflexión sobre la profesión, tareas que combinen el trabajo grupal e individual y que tengan relación con sus conocimientos previos.

Del análisis de las observaciones y las tareas académicas, podemos concluir que los estudiantes manifestaron mayor compromiso en las tareas y menor participación en las clases. Esto nos lleva a pensar que, para que las clases universitarias se configuren en contextos poderosos para el aprendizaje, es preciso plantear propuestas de tareas y actividades novedosas y creativas que impliquen procesos de intercambio, diálogo y reflexión acerca de temas y situaciones vinculadas a su futuro rol profesional.

c) Los estudiantes hacen escasa mención de soportes tecnológicos de sus aprendizajes: promover la percepción de la cognición distribuida

En la investigación realizada (Garello, Rinaudo y Donolo, 2011) hallamos que los estudiantes no señalan a las nuevas tecnologías como soportes de sus cogniciones y no atribuyen el lugar de apoyo de sus procesos de aprendizaje a los aspectos del contexto. Entendemos que existe entre los estudiantes escasa percepción de la dimensión distribuida de la cognición. Por lo señalado, hemos referido a la necesidad de proporcionar oportunidades para que los estudiantes puedan identificar los soportes mentales y los soportes sociales y físicos de sus aprendizajes y de los procesos de transferencias de los conocimientos. También expresamos el valor de colaborar en la ampliación, integración y mejora en la utilización de nuevos soportes, entre ellos a las tecnologías de la información y la comunicación, disminuyendo así las prácticas académicas ‘solistas’ denunciadas por Perkins (2001), en las que existen dificultades para usar instrumentos y para trabajar con otras personas, ambas dimensiones centrales de la cognición distribuida.

El aprendizaje apoyado en el uso de nuevas tecnologías incrementa e integra el capital cultural de los alumnos, ya que las herramientas y artefactos circulan en ámbitos laborales y educativos, forman parte del funcionamiento de nuestras sociedades y estructuran los conocimientos. Por su importancia, Rinaudo (2007) sostiene que:

“Este conocimiento y esta valoración de lo que podríamos considerar el capital cultural disponible es necesario para aproximarnos a los conocimientos previos con los que nuestros alumnos tratan los conceptos y problemas que les presentamos. Los tempranos vínculos que niños y adolescentes establecen con las nuevas tecnologías del conocimiento y la información, los diferentes medios de divulgación científica (a través de muestras de diversa índole –en museos, parques, centros comunitarios–, videos documentales, programas televisivos –aún sus cortes publicitarios) se constituyen en fuentes importantes de conocimiento no escolarizado. El acceso a tales fuentes es hoy tan importante como las habilidades para manejarse en una biblioteca o seleccionar un libro de texto. La alfabetización científico-tecnológica de los docentes se vuelve un aspecto básico por considerar en su formación.”
(Rinaudo, 2007: 33)

Entonces, resulta central considerar el capital cultural de los estudiantes en el diseño de las clases y de las propuestas académicas, así como favorecer la identificación de los soportes físicos y sociales que actúan en los procesos cognitivos distribuidos. Las nuevas tecnologías, y en especial la web 2.0 con sus características de participación abierta y creación colaborativa de archivos, nos proveen aportes de los usuarios y disponibilidad de contenidos diversos para apoyar procesos de aprendizaje. Un tipo de contenido son los videos cortos que suben a la web los usuarios del mundo entero.

Videos en clases

Respecto de la inclusión de videos en las clases, De Siqueira *et al* (2010) señalan que la competencia digital crítica es central, ya que de ella depende el uso que se haga de la información, de la herramienta y de los géneros digitales. La competencia digital crítica es la que permite al alumno, según De Siqueira *et al* (2010), dejar de ser un receptor pasivo de la información para convertirse en un ciudadano con participación activa en la sociedad. Respecto del uso del video, estos autores señalan que:

“Dada la gran familiaridad de la sociedad actual con la televisión, cabe destacar el enorme potencial que tiene el uso de vídeos en la enseñanza presencial y a distancia teniendo en cuenta el acceso casi universal a la TV digital interactiva, ya sea en los entornos escolares o en los hogares de muchos países desarrollados. Con la posibilidad de acceso a ingentes cantidades de información y a medios nunca antes utilizados, se espera que se establezca un contexto que permita el desarrollo de nuevos paradigmas cognitivos a través de la navegación no lineal, el almacenamiento y la reproducción de contenido digital multimedia a través de diferentes tipos de dispositivos y la comunicación síncrona y asíncrona con calidad y realismo crecientes”. (De Siqueira et al, 2010:32)

Entonces para De Siqueira *et al* (2010) el uso de videos en educación posee un gran potencial debido al acceso extendido y a la posibilidad de crear contextos con nuevos paradigmas cognitivos.

Por su parte, Litwin (2005) señala que los videos colaboran con el desarrollo de algún tema, y que a veces el asunto que desarrollan desde el punto de vista de los contenidos es central y otras, periférico, no tan relevante desde la perspectiva curricular. “Sin embargo, en todos los casos le brindan al docente la posibilidad de establecer enlaces con otros temas o puntos de vista, y motivan que los seleccione para su visualización en clase” (Litwin, 2005: 9). En general, la inclusión de videos consiste en utilizar materiales audiovisuales ya creados ante los cuales, afirma Litwin (2005), los docentes asumen epistemologías diferentes, tal como la denominada ‘didáctica silenciosa’ que ocurre cuando los docentes sostienen que el material es valioso y no formulan estrategias de análisis; por el contrario, puede existir una actitud de ‘tecnología silenciada’ cuando los docentes sostienen que no importa la información o el tratamiento de ella que el video o el filme contenga, sino las actividades que posibilita.

Un estudioso de los videos educativos desde hace algunos años, Marqués Graells (1999) los define como los materiales videográficos que pueden tener una utilidad en educación, ya sean videos didácticos, elaborados con una intencionalidad educativa, u otros videos que no fueron creados para la educación pero que pueden resultar útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a las funciones de los videos educativos, Marqués Graells (1999) indica que pueden tener las siguientes: informativa, instructiva, motivadora, evaluadora, investigadora, metalingüística, expresiva, lúdica, testimonial, innovadora. En relación con la estructura, Marqués Graells (1999) propone la siguiente tipología de los videos educativos: a) documentales, muestran de manera ordenada información sobre un tema concreto; b) narrativos, tienen una trama narrativa a través de la cual se van

presentando las informaciones relevantes para los estudiantes; c) lección monoconceptual, son vídeos de muy corta duración que se centran en presentar un concepto; d) lección temática, son los clásicos vídeos didácticos que van presentando de manera sistemática y con una profundidad adecuada a los destinatarios los distintos apartados de un tema concreto; y e) vídeos motivadores, pretenden ante todo impactar, motivar, interesar a los espectadores, a veces tienen un estilo narrativo.

En un manual denominado TACCLE (2009), formulado para docentes por el Proyecto Multilateral Comenius de la Unión Europea, acerca de los videos se postula que: son una manera sencilla de introducir material motivador antes de una lección y es más divertido; los profesores pueden utilizar clips de *YouTube* como parte integral de la lección; la búsqueda de clips de vídeo también puede ser parte integral de la investigación del estudiante para un proyecto, se puede solicitar el trabajo de “encuentra un vídeo que te ayude a explicar...”, y solicitara los alumnos que busquen clips para respaldar diferentes puntos de vista, no sólo aporta al contenido de la lección sino que también sirve para que los estudiantes se conviertan en usuarios más inteligentes de la Web.

Minniti (2012) señala que actualmente las charlas TED-conferencias que tratan temas centrales en tecnología, entretenimiento y diseño en no más de 18 minutos, disponibles en línea de manera gratuita- y los videos de *YouTube* -sitio para compartir y ver videos online, que posee webs paralelas como *YouTube Edu* y *YouTube Schools*-constituyen herramientas de inspiración para educadores de todo el mundo y de fácil aplicación en entornos educativos. Estos videos cortos poseen, según Minniti (2012), contenidos valiosos para impartir conocimientos en clases.

Descripción de la experiencia de inclusión de videos

Escenario. Algunos videos fueron vistos en clases y otros sugeridos, mediante la publicación del link y de un breve comentario, en un blog de la cátedra ‘Diálogos en Didáctica’ (<http://dialogosendidactica.blogspot.com/>), a fin de que los estudiantes pudieran observarlos fuera del ámbito de las clases. La experiencia se realizó en la asignatura Psicología Educativa, que se dicta de modo cuatrimestral para alumnos de los siguientes profesados: Profesorado en Lengua y Literatura, Profesorado en Historia, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Matemática, Profesorado en Computación, Profesorado en Química y Profesorado en Física, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Objetivos. El objetivo general consistió en favorecer la construcción significativa de nuevos conocimientos en los estudiantes a partir de la inclusión de videos en las clases y en el blog de la cátedra. Los objetivos específicos fueron facilitar procesos de transferencia de conocimiento ante diferentes portadores, estimular la motivación por participar en clases

como espacios de reflexión y discusión y promover la percepción de la función de apoyo de la cognición en las nuevas tecnologías.

Experiencia. En las clases del año 2011 incluimos tres videos cortos, vinculados a distintos temas del programa de la asignatura, luego de la proyección de los videos se proponía un espacio de diálogo e intercambio acerca del contenido de los mismos y de las reflexiones y miradas que posibilitaban, desde los materiales bibliográficos y desde los temas del programa de la asignatura. En el blog de la cátedra sugerimos videos cortos de distintos temas, tanto en el año 2010 como en el año 2011. Las funciones que adoptamos para la utilización de videos en clase y sugeridos en el blog, tomando la clasificación propuesta por Marqués Graells (1999), fueron: a) informativa e instructiva: presentación de nuevo contenidos (videos del Cuadro 1: 1, 3, 9, 11 y 12); b) motivadora: sensibilizar, movilizar y generar empatía con temas del programa (videos: 4, 6, 8, 10, 13); y c) expresiva y narrativa (videos: 2, 5, 7). Al finalizar el dictado de la asignatura en el año 2011, se aplicó un cuestionario metacognitivo en el que se formulaba, entre otras preguntas, la siguiente: 'De qué modo la materia ha contribuido a producir avances en la construcción de aprendizajes a partir de la utilización de videos en clases y de la participación en el blog Diálogos en Didáctica'. Completaron el cuestionario 25 alumnos.

Cuadro 1: Listado de videos usados en Psicología Educacional

Videos vistos en clases de Psicología Educacional / 2011

1. Ken Robinson: Las escuelas matan la creatividad. Conferencia TED 2006. Marzo de 2011.
http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zq&annotation_id=annotation_855754&feature=iv#t=18s
2. Marvin. DeAdolfo Cabanchik. Cuento de Gustavo Nielsen. Cortometraje. Duración: 12 minutos.
<http://www.youtube.com/watch?v=2LsqfOS7fWI>
3. Video sobre teoría de Gardner: Inteligencias múltiples y escuela.
<http://www.youtube.com/watch?v=5fdYqd3JMPg&feature=related>

Videos recomendados en el Blog de la cátedra / 2011

4. 'El circo de las mariposas'. Marzo de 2011.
http://www.youtube.com/watch?v=oRs-QXQI_zA
5. 'La Educación Prohibida'. Abril de 2011.
<http://www.educacionprohibida.org.ar>
6. 'Pastillas contra el dolor ajeno'. Médicos sin fronteras. Mayo de 2011.

<http://www.msf.es/pastillascontraeldolorajeno/>

7. Video musical. Saludo de felices fiestas. Diciembre de 2011.

<http://www.youtube.com/user/TVLuigiBertolli>

2010

8. 'Alterados por PI' de Adrián Paenza. Abril de 2010.

<http://www.encuentro.gov.ar/Event.aspx?Id=120>

9. Lista de museos por Internet. Muchos tienen videos que describen el museo y sus actividades. Mayo de 2010.

10. Juego del Bicentenario que tiene trivias, notas, videos y demás sobre Historia Argentina. Mayo de 2010. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1267178

11. Entrevistas de Punset. Mayo de 2010.

<http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2008/04/01/redes/>

12. Videos explicativos sobre la máquina de Dios. Benedetti. Setiembre de 2010.

<http://www.youtube.com/watch?v=qwM3NzU6nU8>

13. Consejos para salvar el planeta. Punset. Noviembre de 2010.

<http://www.eduardpunset.es/8637/general/consejos-para-salvar-el-planeta>

Valoración de los estudiantes. De los 25 alumnos que respondieron al cuestionario metacognitivo, 17 alumnos manifestaron aspectos positivos, 6 estudiantes señalaron cuestiones negativas y 2 estudiantes no respondieron a la pregunta que nos interesa analizar. Entre los aspectos positivos, los estudiantes señalaron acerca de los videos que: son muy interesantes, altamente positivos, útiles y buenos para sus aprendizajes (7 frases o expresiones de los estudiantes) y que captan la atención, el interés, que lo visual ayuda a 'encarar' el tema y ameniza la clase (4 frases). Acerca del blog dijeron que: constituye un espacio de diálogo, medio de relación con compañeros y permite un aprendizaje interactivo (3 frases); que es un buen lugar en donde se proponen artículos interesantes para conocerla actualidad y adquirir conocimientos, y en donde se puede consultar, manifestar inquietudes y conocer propuestas de aprendizaje de otros alumnos de diferentes carreras (5 frases); los acercó a las tecnologías (2 frases); un alumno expresó que era la primera vez que participaban en un blog y otro alumno expresó que no tenía Internet. Acerca de las nuevas tecnologías en general, sin diferenciar entre videos y blog, los estudiantes expresaron que: son muy favorables para el aprendizaje, lo hacen más fácil, dinámico y creativo, lo enriquecen, permiten mayor participación y facilitan la comprensión (9 frases);

permiten captar la realidad de un modo diferente, llevan a nuevas reflexiones y conclusiones, a través de un acercamiento diferente a los conocimientos, a la realidad, a ejemplos, a nueva información (4 frase) y un estudiantes indicó que la ayudaron a reflexionar sobre los beneficios de incorporar tic en el aprendizaje. En relación con aspectos negativos o no tan favorables, dos alumnos indicaron que los videos no les sirvieron demasiado; tres alumnos opinaron que el blog les significó una experiencia de escaso interés que no les aportó conocimientos, ni mayor participación; y finalmente, un alumno indicó que cree que los alumnos no aprovechan las tic porque las asocian con el ocio y no con actividades de aprendizaje.

Consideraciones finales

A modo de cierre podemos señalar que, según nuestra experiencia, la inclusión de videos en clase o la sugerencia de verlos fuera de la clase, resulta positiva para los aprendizajes de los estudiantes, en el sentido de crear instancias de reflexión que permitan ejercitar la transferencia de nociones para interpretar y significar aspectos de la realidad, desde nociones científicas de la Psicología Educacional, considerado este un campo relevante que aporta a la formación de los futuros profesores en la comprensión de cuatro lugares comunes de la educación, al decir de Berliner (2006): profesor, alumno, contenido y ambiente. También consideramos que la experiencia resultó atractiva y motivadora para los alumnos, despertó mayor interés y fue valorada positivamente por la gran mayoría de los alumnos en sus respuestas al cuestionario metacognitivo.

En cuanto a la promoción de la percepción de la función de apoyo de las nuevas tecnologías y su aporte a la cognición humana, entendemos que la fomenta el uso de las nuevas tecnologías -el aprender a usarlas- y la reflexión acerca de su uso en instancias como por ejemplo, el cuestionario metacognitivo -el aprender a aprender desde las nuevas tecnologías. Entendemos que la universidad es un espacio propicio y privilegiado para que los estudiantes tomen contacto con herramientas simbólicas y materiales de la cultura, y entre las nuevas metas tendremos que fijarnos las de brindar contextos de aprendizaje poderosos para que los estudiantes sean ciudadanos críticos y activos, alfabetizados y competentes digitales, usuarios y creadores inteligentes de la web 2.0.

Bibliografía

BERLINER, D C. (2006) "Educational Psychology: Searching for essence throughout a century of influence". En Alexander, P. A. y Winne, P. H. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Segunda edición. Mahwah. Lawrence Erlbaum

DE SIQUEIRA, J. M. et al. (2010) EAlgunos dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación: propuesta para la formación de profesores para la producción y el uso de vídeo en el aula". *Revista*

Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC, 9 (2), 2135
<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>

GARELLO, M V. et al. (2010) "Construcción del conocimiento y desarrollo académico en la universidad". *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. México. N° 154, volumen 39 (2): 97-108.

GARELLO, M V - RINAUDO, M C. (2011) "Propuestas de uso de blog en enseñanza universitaria presencial en Argentina". *Cognición*. Revista Científica de FLEAD. Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia e Instituto Latinoamericano de Investigación Educativa. Número 28. Pp: 1-23.

LITWIN, E. (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

MARQUÉS GRAELLS, P. (1999) *Los vídeos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso didáctico*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, UAB.
<http://www.peremarques.net>

MARTÍN, R B. et al. (2011) Las plataformas de educación a distancia como ambientes potenciales para la construcción de comunidades de aprendizaje. Actas del Congreso. Ruiz, J. y Sánchez, J. (Coords.) *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*. Málaga: Universidad de Málaga. <http://congresotic.uma.es/>

MINNITI, A. (2012) *Las charlas TED como herramientas para la educación*. *Learning Review*. Edición N° 38. Informe especial N° 15. Video learning. España.
http://www.revistasamedida.com/lr_latamInforme/15/index.html

RINAUDO, M C. (2007) *Días de Clase. Entre textos y tareas*. Documento para uso interno de los alumnos de las cátedras de Didáctica I y II. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

TACCLE (2009) Recursos didácticos para la creación de contenidos para entornos de aprendizaje: Manual de aula e-learning para docentes. Proyecto Multilateral Comenius. Unión Europea. <http://cent.uji.es/pub/sites/cent.uji.es.octeto/files/TACCLESpaans.pdf>