

TIC y asesoramiento pedagógico: Situación en facultades de la Universidad Nacional de Tucumán

Rocchio, Cosme Antonio (FFyL-UNT)

crocchio@yahoo.com.

Eje 1: Educación Superior y Universitaria en el NOA.

Esta ponencia se presenta en el marco del proyecto de investigación “El asesor pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán. hacia la búsqueda de su identidad y legitimación”, radicado en la Facultad de Filosofía y Letras, su fin es tratar interdisciplinariamente un rol de imprecisa delimitación –el de asesor pedagógico- cuya presencia institucional, mas no formalmente “institucionalizada” en la Universidad Nacional de Tucumán, se caracteriza por rasgos contradictorios entre los que se destaca una tensión irresuelta entre permanencia – disolución, reconocimiento – desconocimiento que exalta a la inestabilidad e indefinición como notas predominantes de su historia.

Entre los objetivos generales del proyecto de investigación se destacan: otorgar “visibilidad” a demandas institucionales que, más allá de lo declarado, imponen ritmos y actuaciones no siempre compatibles con la formación y posturas éticas, profesionales y personales del asesor pedagógico. Analizar cómo es sentida la función de asesoramiento por los propios asesores y cómo es percibida por el otro institucional, con el objeto de inferir posibles motivos de resistencia/aceptación a la formalización de su inscripción institucional.

Los objetivos del presente trabajo y vinculados con el proyecto de investigación son: contribuir teórica y metodológicamente a la redefinición de la identidad del asesor pedagógico por su ineludible protagonismo ante los nuevos desafíos que imponen la demanda de incorporación de TIC a las prácticas docentes. Deducir limitaciones y resistencia de los docentes ante la integración de las TIC.

Las fuentes de datos para realizar el presente trabajo se obtuvieron a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas a profesionales que se desempeñan como asesores pedagógicos en las siguientes facultades de la Universidad Nacional de Tucumán: Arquitectura y Urbanismo, Filosofía y Letras, Ciencias Exactas y Tecnología, Bioquímica, Química y Farmacia, Medicina, Escuela de Enfermería y Odontología.

Algunos de los interrogantes planteados, en relación a la integración de las TIC, que guiaron esta investigación fueron: ¿Cuál es su experiencia como asesor pedagógico en la relación a las TIC? ¿Qué lugar le asigna a las nuevas tecnologías en las acciones que realiza? ¿Cuál es la realidad actual de la facultad en cuanto a utilización de TIC por parte de los docentes? ¿Se dispone de recursos tecnológicos para el dictado / apoyo de clases? ¿Cuál es el uso didáctico que se hacen de estos recursos tecnológicos? ¿La facultad cuenta con entornos virtuales de enseñanza - aprendizaje (campus virtual)? ¿Las cátedras utilizan blogs, sitios web o perfiles en redes sociales, como complemento a la actividad áulica? ¿Los docentes han recibido capacitación en TIC y en la mediación didáctica utilizando las mismas?

Como introducción podemos afirmar que la revolución tecnológica está transformando todos los ámbitos de la vida humana y muy especialmente en el campo de la educación. En ese sentido, las TIC en la educación universitaria constituyen medios de enseñanza potenciales, pero al mismo tiempo, imponen desafíos.

“Las instituciones de educación superior transitan un momento “evolutivo” en cuanto a su adaptación o asimilación de las TIC, donde se pueden mencionar dos etapas en el ciclo de implementación según los estudios sobre gobierno digital aplicados a las organizaciones del estado” (Finquelievich y Prince, 2006:2). Una etapa de experimentación, donde se encuentran esfuerzos aislados y de carácter espontaneo, no coordinados, de tipo voluntarista. Son aplicaciones simples y difusoras de la tecnología. Los esfuerzos se caracterizan por ser personales. Otra etapa de integración, donde se integran los esfuerzos aislados de la etapa anterior en otras áreas, en forma horizontal o vertical. Se observa una creciente centralización y coordinación con planes y programas para llevarlos a cabo con responsables específicos.

De las entrevistas realizadas se deduce que las cátedras que hacen uso de TIC se encuadran en la etapa de experimentación, dado que no existe una coordinación con planes y programas para llevarlos a cabo, son docentes entusiastas que, en algunos casos con la colaboración de alumnos, hacen uso de blogs, redes sociales, etc.

En lo que respecta a limitaciones y/o resistencia de los docentes ante la integración de las TIC, Loveless (2003) categoriza las barreras que presentan los docentes universitarios a la hora de incorporar los recursos digitales a su práctica docente de la siguiente manera: de primer orden: acceso a tic, tiempo para practicar, soporte técnico, contenidos. Barreras de segundo orden: creencias, actitudes, práctica, autoeficacia con TIC. Barreras de tercer orden: por qué y cómo usar tic para enseñar una asignatura específica en el aula de una cierta unidad académica con estudiantes que tienen un determinado contexto familiar, social y de historia escolar.

En las facultades de la UNT observadas, en general podemos decir que existen en algunas, barreras de primer orden y en todas barreras de segundo y tercer orden.

Por su parte, Lugo y Rossi (2003) en un informe desarrollado con el apoyo y financiamiento del IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe) y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, encontraron al menos tres cuestiones que hacen a la problemática de la inclusión de TIC en la docencia argentina: la falta de recursos económicos o tecnológicos por parte de los alumnos visualizada en las dificultades en el acceso y al uso de las nuevas tecnologías, las políticas de ajuste presupuestario en la cual se han visto incluidas muchas de las universidades estatales y las resistencias, temores y dificultades del plantel docente en la transición que significa el pase de la presencialidad a la virtualidad.

En lo que concierne a los procesos de innovación educativa, la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Las actividades ligadas a las TIC y la docencia han sido desarrolladas, generalmente, por profesores entusiastas, que han conseguido dotarse de los recursos necesarios para experimentar.

Pero no existe en el organigrama de la Universidad Nacional de Tucumán una ubicación clara de la responsabilidad de los recursos de tic para la docencia, ni un canal establecido para su financiación, gestión y desarrollo. Los servicios de informática de las facultades han podido en algunos casos darles cierto soporte, pero sin la imprescindible planificación docente y configuración pedagógica, por lo que se pone de manifiesto la rigidez de la estructura universitaria para integrar en su funcionamiento cotidiano la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes tienen un papel fundamental en el proceso de innovación educativa, se podría decir que es imposible que la universidad convencional pueda iniciar procesos de cambio sin contar con los profesores, pero tampoco parece que pueda tener éxito a la larga aquellas experiencias promovidas por profesores sin el apoyo de la institución. En este sentido, creo que es verdaderamente necesaria la concurrencia y la iniciativa institucional. Este tipo de proyectos deben ser asumidos por toda la organización y por los equipos gestores, atendiendo entre otras cosas a los peligros que el ignorar este tipo de iniciativas tiene para la universidad.

Amieva y Clérici (2013) reflexionan sobre sus propias prácticas como asesoras pedagógicas y plantean los siguientes interrogantes en relación a los vínculos entre innovación y asesoramiento pedagógico: ¿qué lugar ocupa o debería ocupar el asesor pedagógico con relación a estos procesos de innovación?, ¿en qué debería consistir su tarea? ¿cómo son estos vínculos en la práctica?

Hay varios roles que la bibliografía existente sobre el tema, asigna al asesor pedagógico en su trabajo con las innovaciones -«animador», «promotor», «orientador», «guía», «gestor» -Al respecto Amieva y Clérici (2013) señalan dos cuestiones: por un lado, el predominio de imágenes pro-innovaciones asociadas al asesoramiento pedagógico; por otro, cierta tendencia a connotar estas imágenes con un carácter universal y absoluto al punto que podría pensarse que pueden operar en el marco de cualquier paradigma, aunque con distintos intereses o propósitos. Las autoras plantean cierta reserva en aceptar que desempeñan -o que deberían desempeñar- algunos de esos papeles; básicamente, por las siguientes razones: no dan por hecho que los cambios que se persiguen con las innovaciones deban, sin más, ser «animados» o «promovidos». Antes de promover o animar cualquier cambio, que se impone una actitud y un momento de cautela, de reflexión, de examen, sobre los orígenes de políticas y reformas en cuyo marco los docentes intentan inscribir las innovaciones: ¿cuáles son sus motivos y finalidades?, ¿en atención a qué situaciones o problemas surgen?, ¿cuáles son sus bases empíricas?; ¿qué

interpretación hacen del contexto, de las situaciones y de los problemas sociales y educativos?; ¿cuál es el lugar que parecen otorgarle y qué expectativas tienen de los docentes? Al respecto Zabalza (2004: 117 y 120) señala sobre que “innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores”, o dicho de modo afirmativo, en “introducir cambios justificados en la práctica”. No dan por hecho que le corresponda al asesor pedagógico la «animación», «promoción» o «gestión» de los cambios. Concebidas como área de apoyo a la docencia y a la gestión académica, la asesoría pedagógica tiene, por lo general, un alcance y un poder de acción limitados. Pero, además hay cambios en la organización curricular o en la forma de comunicación y de trabajo de los docentes que requieren ser movilizadas y coordinadas por otras instancias institucionales con poder de decisión y de ejecución, como las secretarías académicas, los Departamentos, las Comisiones Curriculares Permanentes, entre otras. Sin la participación comprometida de estas instancias que aseguren sino la institucionalización al menos la discusión de los cambios derivados de las innovaciones, la tarea de animación del asesoramiento bien pronto tropieza con el escepticismo de los docentes que dudan del impacto de los cambios.

Consideraciones finales: en la educación universitaria es poco probable que se mejore la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes simplemente por la aplicación de una nueva tecnología. Sin embargo, el aprendizaje se puede mejorar cuando las innovaciones tienen en cuenta no sólo las características de la tecnología sino también el diseño pedagógico, el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar, las características de los estudiantes, su experiencia previa y la familiaridad con las tecnologías involucradas.

En general, las tareas llevadas a cabo por los asesores pedagógicos de las facultades de la UNT reveladas son: formación docente, investigación educativa, evaluación institucional, reforma curricular; apoyo y orientación al trabajo de las cátedras respecto a planeamiento, organización de contenidos, replanteo de metodologías de enseñanza, la problemática de la evaluación, asistir a estudiantes que fracasaron en evaluaciones finales, tutorías mixtas (profesores tutores y alumnos tutores) para alumnos de los primeros cursos, intervención en ciclo de iniciación y nivelación.

Como se observa no se mencionan actividades de intervención en lo que respecta a la integración de TIC o de prescripciones sobre cómo enseñar y aprender usando tecnología.

Por lo tanto, para que la incorporación de las TIC tenga un impacto pedagógico y mejoren los aprendizajes de los alumnos será de vital importancia la intervención del asesor pedagógico para que se repiense la propuesta educativa y no sea solo un cambio de soporte, para ello el asesor pedagógico debería familiarizarse con los rasgos relevantes que rigen los principios de las denominadas pedagógicas emergentes o teorías del aprendizaje para la era digital, cuyas características generales son: Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, etc. y en ideas más “modernas”, como el conectivismo y el aprendizaje rizomático. Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente. Se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje. Muchos proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos a la participación de docentes y alumnos de otras unidades académicas de cualquier parte del mundo. Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito. Convierten las actividades áulicas en experiencias personalmente significativas y auténticas; creativas, divergentes y abiertas, no de repetición. En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por el docente.

Palabras clave: asesoría pedagógica, tic, pedagogías emergentes

Bibliografía

-Finquelievich, S. y Prince, A. (2006): Universidades y TIC's en la Argentina: universidades argentinas en la sociedad del conocimiento. Telefónica de Argentina. Editorial Buenos Aires.

- Rodríguez Izquierdo, R. M^a: (2010): El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. Consultado: 07/06/2015 de la fuente: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897003>
- Salinas, J. (2004): Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Consultado: 16/02/2017 de la fuente. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012): Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Lugo, M.T y V. Rossi (2003): Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina. Colección la Educación Superior en Argentina.
- Cayo, V. E. (2016): Los recursos digitales como recursos auxiliares de enseñanza. Un estudio del uso y valoración de las Tics por parte de los profesores universitarios (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/214>
- Zabalza, M. A. (2004): “Innovación en la enseñanza universitaria” en Contextos Educativos.
- Salomón, G. (1992): Las diversas influencias de la tecnología educativa en el desarrollo de la mente, en: Revista Infancia y Aprendizajes n° 58. Madrid.
- Amieva Rita L. y Cléríci Jimena V. (2013): “El papel del asesor pedagógico en las innovaciones educativas en Ingeniería” en: Revista argentina de enseñanza de la ingeniería, año 2 n° 4.