

Un nuevo oficio: enseñar con tecnologías en la Educación Superior. Algunos rasgos que identifican a esos docentes.

Autor: Sabulsky Gabriela

Universidad Nacional de Córdoba

gsabulsky@gmail.com

Eje: Problemáticas actuales en torno a la vinculación entre enseñanza y TICs., en el nivel superior

Resumen

“Las universidades han sido, hasta hoy, una de las instituciones más estables y permanentes del mundo” (Gourley 2010: 85) Sin embargo, debemos analizar esta continuidad teniendo en cuenta su evolución y renovación, continuidades y cambios que responden sin duda al surgimiento de un nuevo tipo de sociedad y se vincula a un conjunto de transformaciones políticas, culturales y económicas de su contexto y momento histórico (Becerra, 2005). En este sentido Pablo Pons (2010) señala que el impacto de las tecnologías no ha supuesto para la universidad tradicional una revolución; no han desaparecido sus estructuras habituales, pero sí que se han producido cambios significativos, basados en los análisis de nuevas exigencias sociales y demandas formativas; cambios apoyados por las tecnologías, además de manera constante en los últimos años. Estos cambios entonces en las Universidades remiten a una revolución externa y a una evolución interna (Levine 2006). En parte, la evolución interna remite a la necesidad de innovar en las metodologías y recursos que promueven el acceso y la comprensión de la información, dando cuenta así de nuevas modalidades de enseñar y aprender.

Imágenes que naturalizan la presencia de las tecnologías pueden observarse incluso en las aulas universitarias. Se trata de profesores y alumnos que, de forma innovadora o reciclada, usan las tecnologías tanto en instancias presenciales, como también en la virtualidad. El foco de reflexión, gira en torno a los profesores que asumen el desafío de incorporar de algún modo las tecnologías en sus prácticas de enseñanza. Si bien el interés por esta temática ha ido creciendo paulatinamente en estos últimos años, aun se sabe más bien poco sobre ellos.

A partir de entrevistas en profundidad a profesores universitarios de distintos campos de conocimiento se presentan algunas notas distintivas del oficio de enseñar con tecnologías. En primera instancia, se indaga sobre las primeras experiencias de estos profesores, sus inicios, los hechos desencadenantes, la formación previa y las visiones propias y usos que le dan a las tecnologías al enseñar en la actualidad. En segunda instancia, se hace una lectura de los relatos desde algunas categorías teóricas en un entrecruzamiento del campo de la Didáctica y la Tecnología Educativa.

Palabras claves: Enseñanza, tecnologías, oficio, prácticas, formación.

Un nuevo oficio: enseñar con tecnologías en la Educación Superior. Algunos rasgos que identifican a esos docentes.

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación que tiene como objetivo analizar la construcción del oficio de enseñar con tecnologías de los docentes universitarios. En particular, interesa conocer sus trayectorias docentes y las motivaciones y modalidades que fue asumiendo la incorporación de tecnologías en sus prácticas de enseñanza.

Si bien las “universidades han sido, hasta hoy, una de las instituciones más estables y permanentes del mundo” (Gourley 2001: 85), nos interesa justamente revisar esa continuidad teniendo en cuenta su evolución y renovación, continuidades y cambios que responden sin duda al surgimiento de un nuevo tipo de sociedad y se vincula a un conjunto de transformaciones políticas, culturales y económicas de su contexto y momento histórico (Becerra, 2005).

En particular, desde hace al menos dos décadas el eje de estas transformaciones está dado por la centralidad de la información de la mano de la comunicación electrónica y, por ende, la adopción explosiva de la TIC. Las Universidades acusan recibo de esos cambios “cabe señalar que el impacto de las tecnologías no ha supuesto para la universidad tradicional una revolución; no han desaparecido sus estructuras habituales, pero sí que se han producido cambios significativos, basados en los análisis de nuevas exigencias sociales y demandas formativas; cambios apoyados por las tecnologías, además de manera constante en los últimos años” (Pablo Pons 2010: 8). El mismo autor plantea que las instituciones universitarias se han dado cuenta de que las tecnologías que soportan el “aprendizaje electrónico” forman parte de la solución que permite preparar a los estudiantes para un mundo conectado. De hecho, las tecnologías se están convirtiendo en agentes de transformación no solamente de evolución (Pittinsky, 2006: 7) tanto en la educación académica como en la profesional.

Estos cambios en las Universidades remiten a una revolución externa y a una evolución interna (Levine 2006). En parte, la evolución interna remite a la necesidad de innovar en las metodologías y recursos que promueven el acceso y la comprensión de la información, dando cuenta así del impacto de la Sociedad de la Información en nuevas modalidades de enseñar y aprender.

Entendemos que las tecnologías irrumpen en un modelo de Universidad que hasta el siglo XX resultó útil. Las rígidas y estables estructuras universitarias, sostenidas desde una visión canónica, han implicado la subestimación de los recursos tecnológicos y el desarrollo de una modalidad pedagógica que limita la introducción de cambios en las prácticas de enseñanza, sin embargo, y a pesar de ello, la incorporación de tecnología en la enseñanza es una tendencia creciente.

Múltiples voces, casi unánimes reconocen los cambios que el uso de Internet ha generado en las prácticas sociales. “El poder casi ilimitado de Internet modifica fundamentalmente las experiencias en que se fundamenta el desarrollo del pensamiento y de los conocimientos” (Bertrand 2010: 18) Sin embargo, este mismo proceso es lento, heterogéneo y silencioso hacia el interior de las Universidades. Las TIC junto a Internet “ofrecen muchas oportunidades evidentes y poderosas para reforzar el tradicional modelo universitario de educación superior” (Serbin Pittinsky 2006: 23). En virtud de ello, observamos una tensión entre el crecimiento exponencial de la tecnología y la conectividad y la rigidez de las estructuras y cultura universitaria que se resuelve en algún sentido a través de la modificación de ciertas prácticas de enseñanza. Nos interesa entonces mirar cómo construyen el oficio de enseñar los docentes que son, en definitiva, quienes llevan adelante la revolución interna de la que hablaba Levine.

Haciendo foco en la enseñanza para mirar los cambios

Entendemos la enseñanza como “...una combinación inédita y una organización singular de las actividades a través de las cuales un actor, en este caso el docente, interviene en una realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso (Citados en Cols 2011: Barbier y Galatanu, 1998: 17-18). Por ende, una de sus características remite a la variabilidad, es decir, a la dificultad para definir modelos que den cuenta de recurrencias sistemáticamente observables. Gran parte de esta variabilidad está dada por la complejidad del acto de enseñar y por los rasgos personales de quien lleva a cabo la tarea docente, ¿cuál es la naturaleza de esa diferencia?

Una amplia coincidencia de autores (Litwin 2008, Edelstein 2011, Cols 2011) señalan la complejidad de la actividad de enseñanza como una de sus notas distintivas. Varios enfoques han marcado la producción de conocimientos sobre este tema. A partir de superar el enfoque presagio-producto, década del 50, se puso el acento en el proceso haciendo foco en el profesor como variable independiente del cual dependen el comportamiento de los alumnos y sus resultados (Nickel 1981, citado por Cols 2011). No obstante un giro interesante se propone a partir de reconocer la necesidad de revisar el “pensamiento del profesor” y la “toma de decisiones en situaciones pre-activas e interactivas”, esta perspectiva se desarrolla con fuerza a partir de la década del 70 y 80 tanto en EEUU como en Europa. En las perspectivas actuales de investigación sigue siendo una preocupación central el profesor como actor, con sus marcos de referencia, sus intenciones y proyectos, sus estrategias y modos de enfrentar la cotidianeidad de la enseñanza (Jakcson 1998, Fenstermacher 1998, Litwin 2008, Cols 2011, Edelstein 2011, y otros).

Continuando en esta línea nos interesa un abordaje de la problemática que nos permita reconocer trayectorias docentes que condicionen, que repercutan en estilos de enseñanza con tecnologías, entendidos como modos de actuar, modalidades singulares e idiosincráticas de cada docente ante cada situación de enseñanza.

Identificamos al menos cuatro dimensiones para mirar la trayectoria docente en la construcción del oficio de enseñar con tecnologías: vida cotidiana, cultura institucional, experiencia docente y formación. Entendemos que las prácticas de uso de tecnología en la esfera de la vida cotidiana configuran un entramado de representaciones que condicionan el accionar en la esfera profesional. Las tecnologías entran y salen del aula como entran y salen de la vida de los docentes.

Por otra parte la cultura institucional condiciona en gran medida lo que los docentes se proponen hacer en sus prácticas de enseñanza. El reconocimiento, la sobrecarga de trabajo, la preocupación por la innovación son algunos aspectos que pueden incidir en la construcción del oficio de enseñar con tecnologías.

La experiencia docente como el terreno donde el profesor lleva adelante sus propuestas, aprende, experimenta, se equivoca, reflexiona, es un aspecto clave en la construcción del oficio de enseñar. Retomando a Dewey (citado por Litwin 2008: 12) “cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería despertar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. Además, debería preparar a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva”. La investigación, en lo relativo a este aspecto, pretende recuperar las reflexiones sobre dicha experiencia a la luz de cómo el docente entiende y valora dichas prácticas de enseñanza.

Por último la formación docente inicial y continua, a través de instancias formales o informales, parece ser otro aspecto importante a tener en cuenta. La preocupación por los contenidos y la metodología de la formación y la percepción del docente sobre el impacto

de la misma en sus prácticas de enseñanza con tecnologías son algunas dimensiones de esta temática en la que se deberá hacer foco.

Nuestros supuestos nos llevan a pensar en la relación entre la trayectoria docente, considerando aquellas experiencias inaugurales y los aspectos claves que desencadenan estas experiencias y los modos en como se actualiza la práctica docente en el presente, lo que hoy podría observarse como modo dominante del estilo docente (Cols 2011). Justamente Cols (2011), a partir de una revisión teórica, plantea la necesidad de desarmar esta noción en al menos tres dimensiones: estilo personal, estilo relacional y estilo didáctico. A partir de esta conceptualización nos animamos a introducir una cuarta dimensión: el estilo tecno-educativo, es decir, lo que daría cuenta del sentido que el docente le otorga a la tecnología en sus prácticas, y más allá de sus práctica, en la construcción de su oficio docente.

Un profesor, una forma de hacer la enseñanza

Como parte del sondeo del tema se han realizado tres entrevistas a docentes universitarios de distintos campos disciplinares: Farmacia, Ingeniería y Arquitectura. Todos son docentes de grado de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de ahora cada docente será considerado un caso y se retoma la entrevista tratando de identificar algunos aspectos que resultan de interés para ir caracterizando el oficio.

Caso 1: Profesor de Farmacia. Se inició a partir de un curso sobre Aula Virtual y a partir de una pasantía en España, en la cual contacta con una persona amiga que trabajaba con las herramientas Carolain /Moodle.

¿Qué tipo de tecnologías usás en tus clases? aula virtual (2003) mucho al principio de foros, chat, calendario, como herramienta principalmente de comunicación.

Cuando vos trabajás con el aula, ¿qué sentís que tus alumnos logran aprender a través del aula virtual? Es una instancia más de intercambios....no de transmisión.

¿Qué aprendiste vos con el tiempo? Organización y secuenciación en el acceso de la información, tiempos en que hago los foros y autoevaluación, el tipo de foro. La rutina te va marcando que hacer también....

La tecnología ¿te ayudó a mirar tu práctica? si... a registrarla....te sistematiza, te ordena

¿Vos usás Internet para tu capacitación personal? Muchísimo

¿Cómo te capacitás? Curso virtuales específicos sobre TIC y enseñanza, yo sentía que eran otras reglas de juego para poder usar las tecnologías, cursos de la OEA sobre tutorías y calidad en entornos virtuales, creo que no se puede entender ser docente virtual si no has sido alumno. Cuando empecé a usar el AV me di cuenta que me tenía que capacitar

¿Estudiás con libros? No el 90% es información de la Internet.

La última pregunta.... además del aula virtual, cuándo das los teóricos, ¿qué otra tecnología usas? Power point (PPT), prezi, Internet. La revolución en la docencia ha sido el PPT.... yo diría que yo empecé usando el PPT, desde siempre uso el PPT.

¿Te lleva mucho tiempo hacer los PPT? Muchísimo.... cambiando, subrayando, antes no, lo veo, me gusta usar imágenes y viodeosme despierta la clase, les permite ver desde otra óptica, son las herramientas que manejan ellos....

Cuando vas a seleccionar una imagen o un video, ¿qué criterios tenés en cuenta? Que transmita el concepto..... tiene que ayudar a la información que vos estás transmitiendo... Me lleva mucho tiempo planificar qué quiero que le llame la atención al alumno, trato de que sea ameno, seguro que le cambio algo.

¿Qué beneficios deja eso en el alumno? Lo hace más palpable, es involucrarlo en el desarrollo, en la construcción de la clase, es hacerlos partícipes del conocimiento...No es el mismo PPT del aula virtual que el que se da en el teórico. Del PPT yo saco cada vez más cosas. Cuando empezás como docentes te parece que el alumno tiene que saber todo, a medida que vas adquiriendo experiencia sabés qué concepto es el más importante, o cuando conviene un ejemplo y lo maneja, el PPT va cambio a medida de la seguridad que va teniendo el docente cuando da clases, y lo que te vas dando cuenta de lo que necesita el alumno... con el tiempo te vas dando cuenta de lo que el alumno necesita, entonces si la ley y sus artículos lo va a tener en un apunte, trato de ver una situación donde eso se aplique, ... Los PPT cada vez los voy simplificando más, les vos sacando más animación, y les voy dejando sólo lo que realmente quiero destacar, y para eso uso mucho color, animación y que va apareciendo el concepto. La idea es delegar en el aula virtual la información para que en la clase se puedan relajar... en el aula está la clase... Yo termino con el 70% de mis alumnos sentados en la clase.

Caso 2: Profesor de Ingeniería.Ha trabajado en el campo de las telecomunicaciones. Cursa actualmente la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y señala el contacto con una profesora como hecho desencadenante.

En el caso de Física I, en las clases teóricas por lo general no se trabaja con instrumental tecnológico, sólo en algunos temas. En esos casos se traslada desde el laboratorio algún dispositivo, que en mi caso particular suelo utilizarlo para provocar el conflicto cognitivo. Hay un caso concreto que es el del giróscopo, primero hago la descripción, luego lo pongo en evidencia, les pregunto que va a suceder, todos dicen lo que va a suceder, sucede otra cosa y eso me permite explicar por qué sucede y luego terminamos mostrándolo matemáticamente, en Física todo se termina midiendo. Y con varios temas ocurre eso, con lo cual son varios los dispositivos tecnológicos que se utilizan allí, pero no siempre. En paralelo con las clases teóricas están los trabajos prácticos y los laboratorios donde se hace experimentación, y allí, invariablemente en todas las clases prácticas se utilizan elementos tecnológicos. En una cátedra donde se desarrollan temas de mecánica de los fluidos y en general todo lo que tiene que ver con planteos teóricos de las ciencias básicas tenemos que acudir a dispositivos que se mueven, que se vean, que se toquen....

En nuestro trabajo de investigación sí estamos aplicando simulaciones que pueden llevarse adelante con una computadora y para eso vamos al laboratorio de enseñanza virtual. ese práctico que se puede resolver fácilmente con una simulación también se refrenda con cosas prácticas, el resorte, la pesa, la barra, y se hace una comparación de cuándo, entre comillas, se entendió haciéndolo de una forma o haciéndolo de otra.

¿Los mismos alumnos hacen los dos procedimientos? En ese caso sí y en otros no, y le explico por qué? Un buen programador puede simular un evento que en laboratorio no se puedan realizar. Porque la versatilidad de la computadora permite que Ud. cambia un valor cambiando un numerito..... en un laboratorio eso no es posible por tanto no siempre se puede establecer un paralelo total, pero siempre es posible mostrar el mismo fenómeno físico, acá y acá.

¿Cómo se seleccionan esas simulaciones?, ¿quién lo hace? ¿criterios? Es un trabajo intenso, hay dos o tres formas de hacer la selección. Primero a partir del grado de complejidad que se busca que tenga la simulación compatible con lo que se estudia en el nivel teórico, no se puede usar una simulación donde aparezcan cosas que no pueden ser explicadas porque no se dispone del conocimiento previo de este fenómeno, se crea confusión. Los profesores que están en el grupo han revisado cuánto sitio que sepan hay para buscar estas simulaciones y se han descartado aquellas que son muy elementales o las que tienen ciertas cosas que no pueden ser explicadas. Ese es un camino. El otro camino es decir bueno de todo el fenómeno físico nos interesa solamente mostrar lo que ocurre cuando se modifica una sola de las variables, eso es más elemental, es posible que uno lo googlea y aparece...

Caso 3: Profesora de Arquitectura. Cursó la Especialidad en la Enseñanza de la Arquitectura. Destaca el módulo Tecnología Educativa y la docente a cargo como hechos desencadenantes de sus prácticas con TIC.

El uso de tecnologías en el Taller comenzó como una apoyatura a distancia, dado que nos vemos una sola vez a la semana, era para tener un contacto más directo, para subirle pautas, subirle archivos, manejando cuestiones que no podían esperar una semana para resolverse, así empezó . Usé el blog primero para comunicarme, en vez de mail... para que los chicos pidan datos, probando, uno va aprendiendo, uno va buscando..

¿Vos sola fuiste buscando? sí... ¿Alguién te ayudó? tengo adolescentes en mi casa, pero el tema del blog.. pero yo fui la que empecé a ver cómo se hacía y subí las cosas y lo armé, empecé a ver cómo se podían subir imágenes, aprendí las cosas básicas del paint, subir y hacer en JPG, convertirlas, esas cuestiones básicas las fui probando y practicando, cualquier duda llamo a alguno de mis hijos...

Esas fueron tus primeras experiencias, y con el tiempo, si las miraras con el tiempo, ¿cómo se ha modificado eso que hacés hoy? No sé, empezamos en el 2007, allí lo del blog, 2008, 2009 y 2010 trabajé esos blog desde mi taller y es como que el uso lo tengo internalizado dentro de la práctica cotidiana, yo me siento y lo primero que hago todo los días es abrir el mail, el facebook y el blog, aunque tenga clases dentro de una semana. Ayer tuve clases y a la noche llegué y me fijé qué podía subir y si había cuestiones que ...

Al principio lo hacías para subirles materiales, enviarles información... más de tipo informativo, y ahora? Eso fue lo primero, ahora cambié, pase de blog a una wiki el año pasado porque me parecía.... yo investigando, yo me meto en la web..., que la wiki me permitía tratar de que los alumnos también trabajen, que no sea sólo yo la que ponga cosas si cuando llego al taller me contestan que vieron, promoviendo que ellos suban algo, escriban algo, promoviendo ese ida y vuelta, que no sea sólo reservorio...algunos participaron pero muy pocos porque no sabía cómo se hacía..

Año a año lo hago todo de nuevo, la idea era que ellos participaran, que pudieran ver qué hice yo qué hizo el otro...empezar algo colaborativo, que cada uno puede editar, yo me fijo en caminos recientes para ver que hicieron.

Vos por qué hacés estas cosas? Qué se yo, porque me gusta, es mucho trabajo, son muchas horas extras, pero es como que te motiva, yo me pongo a buscar, qué cuestiones les pueden servir, aportar algo más a lo que vemos de acuerdo a las guías, algunos profesores les llevan cosas a los talleres, a mi me pareció más interesante motivarlos así ...

Y ahora, ¿te imaginás ser profe sin tecnología? No, me parece que no porque ya lo tengo incorporado, todos los años lo primero que hago es abrir el blog o la wiki, ya lo había armado en febrero, le había puesto bienvenidos.... desde el primer día de clase ya les presenté este otro espacio

El hecho que vos tengas el blog, ¿cambió tu práctica presencial? No... refuerza la presencialidad pero no me la cambió. No se puede presuponer que todos entran al blog. Yo hago referencia constantemente, se retroalimenta desde la clase, lo traigo a colación en clase para que no sea algo estanco.

¿Qué es lo que no se modificó? No se... uno no se da cuenta.... los contenidos son los mismo, uno empieza a mostrar otras cosas...

Tengo todo el día la computadora prendida, mail, facebook, el diario

Algunas pistas para pensar el oficio

La idea de oficio remite a una actividad laboral que requiere algún tipo de esfuerzo físico o habilidad manual. En nuestro análisis podríamos hacer referencia a la función docente, o a las prácticas de enseñanza, o bien, al rol del profesor, pero sin embargo hemos elegido hablar de oficio por su fuerte connotación vinculado al “hacer”. Estamos pensando la docencia como un oficio, en tanto, además de sus capacidades intelectuales, el docente debe dar cuenta de otros saberes más ligados sus competencias tecnológicas.

González (1999) define la competencia tecnológica como un sistema finito de disposiciones cognitivas que nos permiten efectuar infinitas acciones para desempeñarnos con éxito en un ambiente mediado por artefactos y herramientas culturales. Esta definición, recuperando a Cabello (2006), implica concebir que toda competencia tecnológica tiene una génesis histórica ligada a la posición en un espacio social; está socialmente distribuida; permite actuar con destreza con artefactos complejos; está conformada por disposiciones durables; es fácilmente transponible frente a situaciones diversas y está conformada por estructuras expansibles (opera como sistema abierto).

Estos docentes entrevistados han desarrollado competencias tecnológicas que les posibilitan reconocer el lugar de *mediación* de la tecnología respecto del establecimiento de vínculos sociales y en la producción colectiva de conocimiento. En este sentido la tecnología en las prácticas es pensada desde el lugar del sujeto como receptor y productor y como un dispositivo tecnológico-social que media positivamente entre los alumnos y el conocimiento.

Una cuestión común a señalar de estos tres casos, es la *formación docente* como factor que desencadena en todos ellos la percepción positiva respecto de las tecnologías y el inicio de sus actividades docentes con TIC. Ya sea a través de curso o bien de carreras de Maestría o Especialización, pareciera que la competencia tecnológica aplicada a actividades de enseñanza se empieza a construir como posibilidad a partir de

estas instancias. En uno de los casos analizados esto se refuerza por el carácter fuertemente tecnológico del ámbito laboral. El hecho de que la formación haya incidido en estos profesores ratifica la necesidad de pensar en el *oficio del docente*, desde la idea de una trayectoria construida en el tiempo. Los docentes entrevistados tienen más de 10 años de docencia en la universidad y no siempre usaron tecnologías, lo hacen a partir de estos hechos desencadenantes que señalábamos.

Otro rasgo que interesa señalar como común es una actitud: la docencia les interesa, la viven con compromiso. Gros en una investigación sobre los profesores de la Universidad de Barcelona dice “Lo más sobresaliente era que los profesores transpiraban un interés genuino y grande por su trabajo docente, una especie de pasión más o menos intelectualizada, más o menos satisfecha, pero contagiosa”. (Gros 2004:18) Esa misma sensación dejaron estas entrevistas.

En el caso 1 la profesora dice “Yo termino con el 70% de los alumnos sentados en mi clase”, como un factor que da cuenta del interés y la posibilidad de que los alumnos sientan el deseo de permanecer sin obligatoriedad externa en ese espacio. En el caso 2 podríamos señalar una articulación entre docencia e investigación que posibilita ofrecer nuevos recursos para que los alumnos aprendan más y mejor. En el caso 3, una profesora que todo el tiempo está pensando qué más ofrecerle a sus alumnos. En los tres casos se observa una preocupación por la enseñanza que se traduce en la búsqueda de recursos que mejoren y amplíen las condiciones de aprendizaje. El caso 1 se centra en la comunicación virtual (a través del Aula Virtual) y presencial (a través del PPT), el caso 2 en las simulaciones como aplicaciones que permiten observar y manipular los fenómenos estudiados, y el último la utilización del blog y la wiki no hacen más que reforzar la idea del alumno receptor de múltiples lenguajes y capaz de producir, poniendo en tensión el viejo esquema del profesor transmisor.

Justamente esta tensión hace que se pueda pensar a estos docentes como innovadores, aunque ellos no se perciban a sí mismos de esa forma. Vale la pena reflexionar sobre el alcance de este término. De las entrevistas se deduce el *interés por hacer algo diferente*, hay una tensión entre los modelos tradicionales basados únicamente en la clase magistral y aquellas prácticas que proponen nuevas maneras de interacción en el aula entre docente, alumnos y conocimiento. El hecho de introducir las tecnologías no hace necesariamente a un docente innovador. El “colgar” los apuntes de una clase, apoyarse en un PPT o comunicarse de modo virtual, no sería suficiente. Un aspecto que sí resulta innovador y que se refleja en estos casos, es la posibilidad de hacer de la enseñanza un proceso más centrado en el estudiante como protagonista. Si volvemos a los casos observamos una preocupación por hacer algo nuevo, algo que antes no se hacía, aun en el marco de la clase-conferencia¹.

En el primer caso, los PPT son pensados como complemento a la explicación del docente y en tanto complemento, asumen un carácter inseparable de la expresión oral del profesor. El PPT fuera de la clase, en el entorno virtual, en palabras de la profesora “es otro”. El sentido del PPT pasa por aquellas otras narrativas que se agregan en formato audiovisual, textual y gráfico que acompañan las explicaciones. Explicaciones que remiten a conceptos que requieren de andamiajes que faciliten su comprensión. La elaboración del PPT le lleva mucho tiempo a la profesora y lo va cambiando permanentemente. En el segundo caso, la integración de la tecnología a través de simulaciones, permitiría que los

1 Entendemos por clase conferencia la metodología habitual basada en la exposición del contenido de la asignatura. Los profesores son los protagonistas de la clase, organizadores y transmisores de los contenidos, controladores del ritmo de la clase. (Gros Salvát – Romaná Blay 2004: 40)

alumnos además de observar un fenómeno manipulen variables para comprenderlo mejor. Los profesores seleccionan cuidadosamente las simulaciones a partir de criterios conceptuales y didácticos, nivel de complejidad, conocimientos previos, articulación con los teóricos, etc...En el tercer caso, la profesora dice “*Año a año lo hago todo de nuevo, la idea era que ellos participan, que pudieran ver qué hice yo qué hizo el otro...empezar algo colaborativo, que cada uno puede editar, yo me fijo en caminos recientes para ver que hicieron*”. Aquí se observa una constante revisión de la práctica y una preocupación por darle el lugar de editor-productor al alumno, lo que en sí mismo puede reconocerse como una práctica innovadora.

Perrenoud (1998) dice que la calidad de una formación se juega en primer término en su concepción. Dice también, en todos los casos, es preferible que los profesores lleguen a la hora y que no llueva en el aula, pero una organización e infraestructuras irreprochables no compensan en ningún caso un plan y dispositivos de formación mal concebidos. En ese sentido, la preparación de la clase se lleva la mayor parte del esfuerzo de estos tres profesores.

Sin embargo, estas innovaciones se dan en un contexto institucional que no alienta ni reconoce a los docentes innovadores, aunque la autonomía de cátedra deja margen a los docentes para que lleven adelante experiencias innovadoras. Si miramos los marcos institucionales de cada Unidad Académica, podremos entender por qué la *clase-conferencia* sigue siendo el formato predominante. No obstante recurrimos a un concepto propuesto por Gros (2004) para pensar esta misma clase desde la idea de clase-función². En las entrevista se destaca una preocupación por pensar la clase, anticiparse, buscar recursos que faciliten y, en el caso 1 y 3, también las post-clase, lo que sigue después de la clase presencial. La clase-función, en estos dos casos, pareciera romper las coordenadas espacio y tiempo tradicionales, ampliando los alcances del proceso de enseñanza. El soporte virtual sería el espacio que prolonga el intercambio y que facilita el acceso a la información.

Un aspecto interesante que también se puede leer en las entrevista es la idea aceptada por estos tres profesores sobre la *necesidad de experimentar instancias nuevas aun no estando totalmente seguros de lo que sucederá*, aspecto que se va descubriendo en el proceso junto con el alumno. En cierta medida, el sentido de una experiencia educativa muchas veces sólo se aclara a posteriori. La innovación improvisada genera una cantidad impresionante de caminos, algunos no conducen al objetivo propuesto, sin embargo cuando es exitosa el resultado permite aprender de ella y transformarla en una práctica habitual. Se trata de asumir el riesgo de ciertas decisiones (Maggio 2012).

Por último, señalamos un aspecto que engloba los anteriores y que está muy presente en los tres profesores entrevistados. Estos profesores sienten pasión por lo que hacen, la pasión es un motor, una fuerza motivadora, genera compromiso, determinación, convicción (Day 2011). La buena enseñanza no puede reducirse a la incorporación de recursos tecnológicos, la buena enseñanza conmueve (Maggio 2012) justamente por su valor movilizador de emociones entre los sujetos más allá de sus funciones (docente y alumno). Fried citado por Day (2011) dice que hay una clara conexión entre la enseñanza apasionada y la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Y se mencionan algunos aspectos que también aparecerían como preocupación en estos profesores: 1) que los alumnos puedan reconocer al profesor como persona comprometida con un campo de

2 Siguiendo a las misma autoras, se trata de clase donde en las cuales se observa una preparación previa, “la preocupación por la inminente actuación, más o menos fiel al guión, más o menos improvisada...” (p.34)

estudio y en una relación pedagógica; 2) la posibilidad de construir una relación de confianza y respeto mutuo entre docente y alumnos.

De alguna manera, al escuchar a los profesores entrevistados podemos reconocer en la tecnología su potencial, como canal de expresión de nuevas formas de entender el oficio de enseñar. Podemos concluir entonces que la tecnología es sólo eso, pero justamente allí reside su riqueza. Ayuda a construir la clase-función, nos da herramientas para crear el escenario, facilita que sus actores se jueguen en la escena, permite que el guión de la clase se haga acto.

Y dado que entendíamos la enseñanza como "...una combinación inédita y una organización singular de las actividades a través de las cuales un actor, en este caso el docente, interviene en una realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso (Citados en Cols 2011: Barbier y Galatanu, 1998: 17-18), tendremos que seguir mirando con atención la construcción del oficio de enseñar con TIC en la enseñanza superior, tratando de encontrar algunas regularidades que den cuenta de estilos potentes en la construcción de conocimientos. Este es un primer acercamiento.

Referencias bibliográficas

Cabello, Roxana. (coord.) *Yo con la computadora no tengo nada que ver: Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo y UNGS, 2006.

Cols, Estela *Estilos de enseñanza*, Editorial Homo Sapiens, 2011

Day, Christopher *Pasión por enseñar. La identidad personal profesional del docente y sus valores*. Ed. Narcea, Madrid, 2011.

De Pablo, Juan. *Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales*. En "Competencias informacionales y digitales en educación superior" [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 7, n.º 2. UOC, 2010.[Fecha de consulta: 08/11/12].

<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos>

Durrall, E., Gros, B., Maina M., Johnson, L. & Adams, S. *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2012

Dussel, I./ Quevedo; L.A. IV Foro latinoamericano de educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2010.

Edelstein Gloria. *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Bs.As. 2011

Fenstermacher Gary, Soltis Jonas. *Enfoques de la enseñanza*. Ed. Amorrortu. Bs.As., 1998.

Flores, J. y Becerra, M. *La educación superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. 2da. Edición. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

González, J. A. *Tecnología y percepción social. Evaluar la competencia tecnológica*. Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 5 (009). Pp.155-165, 1999.

Gros Salvat B., Romaná Blay T. *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Editoria Octaedro/ICE-UB. Barcelona, 2004.

Gros B. y Tubella I. *Volver del revés la Universidad. Acciones para el futuro próximo*. Editorial UOC. Barcelona, 2010

Hannan A., Silver H. *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Ed. Narcea, Madrid, 2006.

Jackson Philip *Enseñanzas implícitas*. Ed. Amorrortu. Bs.As. 1999

Litwin, Edith. *Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente*, en Pablo Pons., J. (coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe, 2009.

Litwin Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Ed. Paidós, Bs.As., 2008

Maggio, Mariana. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós, Bs.As., 2012.

Perrenoud, Philippe *¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*. Educar (Universitat Autònoma de Barcelona), "Comprendre la diversitat en educació", n° 22-23, pp. 11-34 (versión española de *Où vont les pédagogies différenciées? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1996) [1998_42].1998

Pittinisky, M. (comp.) *La universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior*. Málaga: Aljibe, 2006