

El rol tecnopedagógico: las prácticas en el centro de la escena

Gabriela Cruder, Universidad Nacional de Luján

Rosa Aurora Cicala, Universidad Nacional de Luján

Resumen

En el marco de una investigación exploratoria acerca del rol tecnopedagógico¹, la comunicación se focaliza en dar cuenta del trabajo de quienes se desempeñan como especialistas en el campo de la Tecnología Educativa. En este sentido, la observación de las prácticas y las interrelaciones de estos/as especialistas con los equipos docentes que se proponen diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas mediatizadas por TIC en la universidad -cuatro casos (grado y posgrado)-, configura el eje de la exposición.

La indagación - ya concluida- tuvo base en un diseño metodológico cualitativo, de tipo descriptivo - interpretativo, con adopción de la perspectiva etnográfica, la teoría fundamentada, el análisis del discurso como asentada en la consideración de la trama histórica en cuanto a la configuración del rol como de los dispositivos y lenguajes puestos en juego.

Estudiamos la densidad discursiva -lo documentado- que entrama las prácticas observadas en el ejercicio del rol. Con este sentido, relevamos los textos ordenadores de alcance nacional como institucional -normativa específica sobre el rol y acerca de la modalidad a distancia-; los artículos publicados en revistas especializadas; las carreras de cuarto nivel que en la actualidad ofrecen contenidos vinculados con la formación del rol tecnopedagógico. Analizamos la *gramática de producción*, atendiendo a la generación de ciertas condiciones constitutivas como al sistema relacional del que participan las prácticas docentes.

¹ El proyecto de investigación “La mediatización de procesos de enseñanza en la UNLu: el rol de la/el especialista tecnopedagógica/o” fue presentado y seleccionado en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLu Disp SyT 023/21 “Proyectos relacionados con la virtualización de la Educación Superior, la innovación tecnológica educativa y la educación híbrida” y aprobado por RESREC-LUJ:268-22. El equipo de investigación reunió participantes interclaustrales de la División de Educación a Distancia del Departamento de Educación de la UNLu: estudiantes, Ayudantes de segunda, Ayudantes de Primera, Jefas de Trabajos Prácticos y Profesoras. Formaron parte del grupo: Cintia Bulacio, Silvina Casablancas, Lourdes Cayata, Mariela Cogo, Ailén Flores, Verónica Frangella, Yoana Gimenez, Carmen Gómez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, Belén Puebla, Soledad Rodríguez, Yanel Rosales.

Observar, registrar lo que sucedía en cada caso tuvo el firme propósito de ‘documentar lo no-documentado’. La escritura colaborativa por parte del grupo de investigación fue parte inherente de la sistematización, categorización y análisis de la información.

La lectura de los registros de observación atendió a las voces de los participantes, distinguiendo tres: las de quienes cumplen el rol tecnopedagógico; las de quienes se desempeñan con un rol de responsabilidad -en las carreras como del Sistema Institucional de Educación a Distancia-, en relación con la propuesta pedagógica que se diseña y/o desarrolla; y las voces de los docentes que participan de las distintas asignaturas y/o espacios que forman parte de las propuestas.

Organizamos lo expresado, lo dicho, el discurso atendiendo a unas dimensiones que distinguimos, provisoriamente, con fines de análisis, listando las recurrencias temáticas:

- Concepciones previas en torno a la Educación a Distancia
- (Auto)definición del rol tecnopedagógico
- Referencias a la presencialidad y al entorno virtual
- Referencias a la sincronía / asincronía
- Iniciativa/punto de partida para el desarrollo de la tarea (quién toma la palabra)
- Alusiones a la figura de tutor/a
- Referencias a los/las cursantes

La lectura de los registros dio cuenta de cierto ritmo de las intervenciones en cada uno de los casos observados, no obstante la diversidad de las propuestas. Partiendo de las voces que dan volumen al discurso, con fines analíticos dimos cuenta de lo observado, especialmente en relación con dos significantes vacíos², “Educación a Distancia” y el -propio- “rol tecnopedagógico”.

Durante la exposición, daremos cuenta de los hallazgos como de las reflexiones que motivaron, convergiendo en la reconsideración del rol, (re)situándolo.

Aproximación a la indagación realizada

La indagación se propuso estudiar el rol tecnopedagógico en cuatro casos, observando reuniones organizativas, prácticas y las interrelaciones de estos/as especialistas con los

² Los significantes vacíos son puntos sobredeterminados que condensan elementos de cadenas asociativas diferentes anclando de manera precaria un cierto sentido.

equipos docentes que se proponen diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas mediatizadas por TIC en la universidad. Con intención de estudiar las características del rol, se consideraron dos propuestas de posgrado -identificadas como caso 1 y 2-, las que en el marco del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), se encontraban en proceso de diseño de las asignaturas y organización comprometiendo en la tarea a los/las responsables, los/las docentes, las tecnopedagogas y la dirección del SIED, en tanto equipo de trabajo. También fueron objeto de estudio la organización de un sitio web -caso 3- y el trabajo interdisciplinario para el desarrollo de una propuesta pedagógica con modalidad a distancia en una carrera de posgrado - caso 4-. En estos dos últimos casos se realizaron tareas de asesoramiento desde la División Educación a Distancia del Departamento de Educación de la UNLu. Los distintos casos permitieron relevar dos instancias institucionales en las que el rol tecnopedagógico se despliega.

Sustentamos la investigación en un diseño metodológico cualitativo, de tipo descriptivo -interpretativo, con adopción de la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), la teoría fundamentada (Corbin y Strauss), y asentada en la consideración de la trama histórica, recostándonos en el estudio de la *gramática de producción* (Verón, 1987, 1997), en la que surgen y se desarrollan las propuestas estudiadas, esto es, atendiendo a la generación de *ciertas* -localizadas- condiciones constitutivas como al sistema relacional del que participan las prácticas docentes. En este sentido, estudiamos la densidad discursiva -lo documentado- que entrama las prácticas observadas en el ejercicio del rol y por ello relevamos los textos ordenadores de alcance nacional como institucional -normativa específica sobre el rol y acerca de la modalidad a distancia-; los artículos publicados en revistas especializadas, entendiendo que configuran la *gramática de producción* donde se recuesta y entrama el diseño, como el despliegue del rol. Mencionar este sistema relacional no es ocioso ya que a la vez que permite aproximarnos a la comprensión del ejercicio del rol, da cuenta de la densidad discursiva que *acumulan* las prácticas, también favoreciendo la concientización -del grupo de investigación- de estos elementos que, implícitos, se ponen en juego, se despliegan, se asumen, se expresan, en cada una de las observaciones registradas. Siguiendo a Rockwell (2009), observar, registrar lo que sucedía en cada caso tuvo el firme propósito de 'documentar lo no-documentado'.

Hasta aquí, muy sucintamente, la información acerca del trípode conceptual en el que sustentamos la indagación. Compartirlo, trabajar en el grupo internalizando la propuesta no estuvo exento de controversias y numerosos aprendizajes. En tiempos en los que disponemos de tantas tecnologías que mediatizan nuestra voz, nuestro cuerpo -todo- en sincronía, cómo

volver a confiar en nuestras notas, nuestros registros, cómo recuperar lo sucedido si no hubiera posibilidad de grabar imagen y sonido, cómo transcribir de modo que *nada* escape a nuestra mirada, cómo hacerlo sin coordenadas precisas que la focalizaran, etc. El proceso de impregnación transitado en las reuniones, compartiendo lecturas, registrándolas, etc., también posibilitó una puesta en común conceptual y procedimental que, no por compartida no requiera actualizarse. “(...) El proceso de campo rebasa el control técnico que puede regir en otros trabajos empíricos, antes bien, las maneras de trabajar se articulan necesariamente desde cada investigador: desde ahí cobran sentido” (Rockwell, 2009, p. 49). Asumir la sistematización, la categorización y el análisis de la información por parte del grupo implicó adscribir a una forma colaborativa de trabajo, y lo más desafiante: ponerla en acto.

Quién dice, qué dice...

Como dejamos expuesto, nuestro *ingreso* al campo se vio nutrido por las lecturas y los diálogos en torno del rol, tanto como acerca del entramado teórico y el metodológico, entendiendo que los procesos de indagación con perspectiva etnográfica intentan *documentar lo no-documentado*. Esto indica la necesidad de tomar conciencia de nuestra mirada, y del acceso siempre *parcial* al campo que estudiamos.

En este marco, nos propusimos estudiar el trabajo realizado por las/los colegas en la organización de las propuestas académicas y, en consecuencia, en la implementación y el desarrollo de clases. Cabe agregar que las observaciones fueron realizadas con modalidad a distancia en varios de los espacios -casos- relevados.

La lectura de los registros de observación permitió organizar lo expresado, lo dicho, el discurso atendiendo a unas propiedades que distinguimos, provisoriamente, con fines de análisis.

La primera operación consiste en comparar la información obtenida (...) tratando de dar una denominación común (un código más o menos abstracto, conceptual) a un conjunto variopinto de fragmentos (...) que comparten una misma idea. El proceso en marcha, de codificación *abierto*, estimula el descubrimiento no sólo de categorías sino también de sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin en Cruder, 2008, p.70).

En este sentido, listamos las recurrencias discursivas del siguiente modo:

- Concepciones previas en torno a la Educación a Distancia
- (Auto)definición del rol tecnopedagógico
- Referencias a la presencialidad y al entorno virtual
- Referencias a la sincronía / asincronía
- Iniciativa para el desarrollo de la tarea (quién toma la palabra) o Punto de partida para la tarea
- Alusiones a la figura de tutor/a
- Referencias a los/las cursantes

No obstante la aparente diversidad de las propuestas, la lectura de los registros dio cuenta de cierta reiteración temática como del ritmo de las intervenciones en cada uno de los casos observados. También nos valimos de las herramientas conceptuales de las que participa el enfoque denominado *teoría fundamentada*.

La teoría fundamentada no constituye un método o una técnica específica, sino que es más bien un estilo de hacer análisis cualitativo que incluye una serie de herramientas metodológicas distintas, como (...) la realización de `comparaciones constantes` (Jones, Manzelli y Pecheny, en Cruder, 2008, p.71)

Partiendo de las voces que dan volumen al discurso, con fines analíticos dimos cuenta de lo observado, especialmente en relación con dos propiedades que entendemos como potentes -si cabe el oximoron- significantes vacíos (Laclau, 1996)³, “Educación a Distancia” y el -propio- “rol tecnopedagógico”.

La lectura de los registros de observación atendiendo a las voces de los participantes nos permitió distinguir tres: las de quienes cumplen el rol tecnopedagógico, las de quienes se desempeñan con un rol de responsabilidad en las distintas propuestas (incluimos tanto a los responsables de las carreras como al responsable del SIED), y las voces de los/las docentes que se encuentran participando de las distintas asignaturas y/o espacios que forman parte de las propuestas.

¿De qué se habla cuando se habla del rol tecnopedagógico?

³ Los significantes vacíos son puntos sobredeterminados que condensan elementos de cadenas asociativas diferentes anclando de manera precaria un cierto sentido.

En los registros de observación se visualiza con claridad la menor presencia de las voces de las tecnopedagogas -se trata de mujeres en todos los casos-, frente a las dilatadas exposiciones de los/las demás participantes. Predominantemente, la voz de quien cumple con el rol tecnopedagógico, se escucha a partir de la cesión de la palabra por parte del/la responsable/docente: un ritmo de la conversación que se establece cuando inicia el intercambio con la solicitud, la demanda, el pedido, el interrogante.

La lectura de los registros de observación da cuenta que la voz de las tecnopedagogas, se escucha cuando son habilitadas por el/la docente y/o responsable de propuesta que estuviera siendo trabajada. Dan cuenta de comentarios puntuales acerca de la expertise técnica, *comprendiendo y gestionando* las solicitudes que permitan mediatizar la propuesta con solvencia. Su voz participa de los registros dejando en evidencia la facilitación de alternativas, es decir, ofreciendo y explicitando tanto las posibilidades como las deficiencias de las distintas plataformas, aplicaciones, software que pudieran tener a disposición, ante las solicitudes. Esto, a su vez, deja expuesta su acción a partir de la demanda. Los ejemplos que ilustran esta posición dan cuenta de respuestas que, en la mayoría de los casos, refieren al encuentro de la solución buscada. Esto, a su vez, exhibe una cierta posición de externalidad de su presencia en el marco más amplio de cada proyecto: su voz se escucha, preponderantemente, ubicada en el lugar del experto atendiendo temas puntuales, en especial en cuanto a la preparación del espacio digital donde transcurrirá el desarrollo de las propuestas por las que se consulta. Decimos preponderantemente, porque en los casos donde se diseñan los espacios y los materiales educativos que se pondrán a disposición del estudiantado, el rol desempeñado comienza a adquirir carnadura, su voz toma cuerpo como parte del plantel, advirtiéndose la continuidad de relación y aportes.

La voz de responsables y/o docentes se pronuncia ocupando el lugar de la solicitud, el pedido y la reunión de expectativas en torno a la tarea que desarrollarán. La *modalidad a distancia* se constituye en el significativo vacío que se completa haciendo alusión a la transitada experiencia de algunos y/o a la asunción del débil tránsito por la modalidad en el caso de otros. Esto configura una trama donde -implícitamente- se sostienen los intercambios y que también deja expuestas asimetrías, las que se ponen en evidencia en el uso de la palabra.

En la adjudicación de la palabra a las tecnopedagogas se presenta claramente la necesidad que sean quienes medien los contenidos inherentes a la *educación a distancia*, para gestionar la elaboración de los espacios que se propondrán a los estudiantes en el proceso de enseñanza

y de aprendizaje. En esa situación, hay momentos en los que se revierte la asimetría para el uso de la palabra, que quedó expuesta precedentemente.

Entonces un poco la propuesta es ir trabajando desde la práctica, para ir viendo recursos de la plataforma, ¿eh? Cómo ir potenciándolos, para armar el material. Esa es la idea de trabajo (Caso 4).

En relación con la articulación de trabajos, uno de los responsables expresó la metáfora “mesa de ayuda” para referirse a los/las tutores/as y/o tecnopedagogos/as que participan de la solución y colaboración técnica tanto en el acompañamiento a los/las docentes como a los estudiantes (Caso 4)

(...) porque de repente nadie le contestó; la potencia de las tecnologías que vos describís muy bien da el foro, pero después hay que sostenerlo. ¿Quién responde? ¿Es tarea del tutor o el especialista? eso tendrán que decidir como equipo de trabajo”. (Caso 1, Registro 1)

Las tecnopedagogas son depositarias de un saber al que se recurre, preponderantemente, en sentido de la resolución de lo organizativo-técnico-, su voz crece desde la intervención puntual y se despliega, también, en otras instancias. Su voz, es una voz consciente de la necesidad del traspaso de los bordes que establecen las solicitudes recibidas, atendiendo a la apertura hacia el trabajo pedagógico más amplio.

Nosotras estamos para ayudarlos a diseñar. A planificar y diseñar. Es verdad que en EAD tenemos deserción, pero también en la presencialidad. Pero hay estrategias para que eso no suceda. (Caso 1)

(Expresa la Tecnopegagoga) La idea es ver en qué podemos ayudar, tienen tutorías, tenemos que ver cómo está diseñada la propuesta. ¿Hay normativa? Si la pueden facilitar... Son diferentes, en algunos hay tutor generalista, otro asiste, tenemos que ver qué figura tienen en su proyecto. (Caso 4, Registro 1)

(Tecnopedagoga) En la biblioteca digital, ¿los estudiantes pueden acceder a los contenidos? ¿Ellos también pueden compartir? Los estudiantes pueden tener experiencias en distintos niveles educativos ¿eso cómo lo pensaste? (Caso 2, Registro 2)

En tanto, la voz de los/las docentes y los/las responsables aparece más cercana a la búsqueda de respuestas, de resolución puntual, aunque se exprese cierto desconocimiento o necesidad de profundizar acerca de la modalidad.

La lectura de los registros deja en evidencia la necesidad de compartir, poner en común un vocabulario, tanto como la perspectiva pedagógica que nutre la intervención de las tecnopedagogas. Las intervenciones dejan de manifiesto los tiempos necesarios pero insuficientes con respecto a un trabajo con mayor profundidad al respecto. El tratamiento de la coyuntura, toma relevancia tantas veces como lo impulsa la necesidad de dar curso a las propuestas y desarrollos que se trabajan, atendiendo a los tiempos fijados previamente.

Sobre el recorrido transitado

Las observaciones permitieron corroborar un cierto sesgo de externalidad del rol tecnopedagógico con demandas específicas en cuanto a la colaboración para lograr una *buena* enseñanza: actualizada, renovada y así también, en términos de su mediación. En este escenario, la escisión se marca en cuanto a la configuración de una díada: rol docente / tutor, y por otro lado, el del tecnopedagogo/a. La acentuación técnica en la demanda -por parte de responsables y docentes de asignaturas, carreras, etc.-, no aparece lo suficientemente asimilada a los conocimientos y alcances pedagógicos inherentes al rol tecnopedagógico, con un dejo subsidiario en cuanto a su figura y desempeño, más que el involucramiento pleno en los proyectos de los que participa. La expertise por la que se lo incorpora en calidad de asesor/a es, a la vez, motivo de distancia en cuanto a la participación plena, estable en los equipos, también con énfasis en lo pedagógico, y en la toma de decisiones.

Para muchos/as el privilegio de la técnica *per se* provoca la solución de problemáticas desafiantes en materia educativa y con ello entienden que valerse de las tecnologías disponibles para educar sólo implica escoger los "recursos" y materiales disponibles más adecuados.

Derribar las ilusiones técnicas que se nos proponen cada tanto con renovadas y distintas fórmulas implica entender que no son suficientes para dar respuesta a la complejidad que representa cada acto comunicativo/educativo que se emprende (Cruder, Cicala y Bergomás, 2021, p.34).

Hoy, en tiempos digitales, en nuestro tiempo, diseñar propuestas y desarrollarlas en un marco institucional que, cada vez más, se vale de tecnologías que permiten mediatizar la enseñanza y horizontalizar la comunicación, implica el desafío de revisar lo actuado y proponer los -necesarios- cambios, priorizando lo pedagógico, que orienta y da sentido a lo técnico.

Bibliografía

Cicala, R. y Cruder, G. et al. (2022). Proyecto de investigación *La mediatización de procesos de enseñanza en la UNLu: el rol de la/el especialista tecnopedagógica/o*, aprobado por RESREC-LUJ:268-22. UNLu.

Cruder, G., Cicala, R. y Bergomás, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 25–35. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36283>

Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*, Buenos Aires, La crujía.

Jones, D., Manzelli, H. y Peccheny, M. (2004). "La teoría fundamentada. Su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VHS7Sida y Hepatitis C", en Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*, Buenos Aires, La crujía.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Verón, E. (1987). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.

Verón, E. (1997). *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común-UBA.

Verón, E. (2014). "Mediatization Theory: A Semio-Anthropological Perspective". En Lundby, Knut (ed.) *Mediatization of Communication*. De Gruyter-Mouton, pp. 163-174.