



www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

Virtualizar en la Universidad: Una propuesta para la asignatura de ‘Acción Tutorial en Centros Escolares’

Susana Fernández Larragueta

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Almería

1. Introducción

Para hacer frente a los nuevos retos que plantea la Sociedad de la Información, me planteo dos cuestiones básicas: por un lado, la necesidad de que los futuros docentes y psicopedagogos/as se formen en el manejo y uso de las nuevas tecnologías y por otro, la necesidad de que la universidad (y su profesorado, como participante de esta institución social y académica) se adapte a las nuevas circunstancias tecnológicas.

En este sentido, concursé en la convocatoria de Virtualización de Asignaturas Optativas y de Libre Configuración Específica para el curso académico 2004-05 que ofertó la Universidad de Almería; así, no sólo tenía la posibilidad de participar en la formación tecnológica¹ de los y las alumnas de magisterio (la asignatura que ha sido virtualizada es optativa de la Diplomatura de Maestro) sino que, además, tenía la posibilidad de reciclarme profesionalmente aprendiendo el manejo y uso de la herramienta WebCT como software para trabajar en entornos virtuales.

En los siguientes párrafos presentaré cómo era la asignatura en su espacio tradicional, es decir, en el aula ordinaria y presencial, y cómo se ha transformado para dar cabida al espacio virtual.

2. Contextualización de la asignatura virtualizada

La asignatura optativa en proceso de virtualización tiene la denominación de “Acción Tutorial en Centros Escolares” y se desarrolla en la Diplomatura de Maestro de la Universidad de Almería.

Esta materia se imparte en el segundo cuatrimestre y tiene 4’5 créditos, dos de los cuales son teóricos y el resto prácticos. Atendiendo a esta distribución, el programa oficial se compone de dos bloques: el primero de carácter teórico, donde se introduce al alumnado en el ámbito de la acción tutorial a través de artículos de lectura y reflexión que se trabajan en el aula ordinaria mediante debates; y el segundo, donde se les plantea la elaboración de unas prácticas específicas en las que deben relacionar su conocimiento académico con la realidad escolar.

A continuación se presenta el cuadro básico de los contenidos de la materia que ha sido utilizado en los años en los que la asignatura ha sido presencial:

¹ Con respecto a las nuevas tecnologías de la información.

Bloque Teórico

I. Introducción: Las funciones de la escuelas como marco de actuación

II. Ámbitos y contexto de la acción tutorial:

II.a La acción tutorial en el marco organizativo del centro escolar

II.b La figura del Tutor/a. Quién debe ser Tutor/a

II.c Fases y contenidos de la acción tutorial

II.d Ámbitos de actuación de la acción tutorial

Bloque Práctico

I. Relación con la Teoría: Prácticas de apoyo a la teoría. Estas prácticas se realizarán individualmente o en grupos y se entregarán en un dossier de prácticas.

II. Prácticas en ordenadores: Se realizarán prácticas de búsqueda de información y programas educativos, a fin de elaborar una lista de webs dónde encontrar información relevante de educación, orientación y acción tutorial.

III. Elaboración de un Plan de Acción Tutorial (PAT): Esta práctica se llevará a cabo en grupos de cuatro personas

Cuadro 1. Organización de la asignatura presencial

Un aspecto relevante que singulariza la asignatura es su carácter de optatividad. Entiendo, que esto favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que me permite, por un lado, partir del interés que suscita en el alumnado la acción tutorial (supongo que la elección de la asignatura viene determinada por motivaciones intrínsecas más que extrínsecas) y por otro, trabajar con un amplio abánico de alumnos/as que proceden, no sólo de diferentes cursos (1º, 2º, 3º, etc.) sino también, de distintas carreras (fundamentalmente magisterio y psicopedagogía).

Esta heterogeneidad del alumnado no la percibo como una limitación sino, más bien, como un valor, puesto que los estudiantes pueden aprovecharse del conocimiento desarrollado por otros alumnos/as de niveles superiores, quiénes pueden ayudarles en su proceso de aprendizaje.

3. Proceso de Virtualización

Tras la convocatoria de virtualización abierta por la Universidad de Almería, la formación permanente que he realizado ha sido a través de dos cursos intensivos impartidos por la Unidad

de Enseñanza Virtual, en los que hemos trabajado sobre la concepción de virtualización y manejo de la WebCT.

Estas sesiones me han llevado a un proceso inacabado de reconstrucción de pensamiento con respecto al uso y utilización de esta herramienta. Al principio, creía que lo importante era el manejo de la WebCT y la posibilidad de subir al programa la información que se presentaba en la asignatura de manera presencial; sin embargo, conforme pasaban las sesiones, comprendí que la virtualización requería de un replanteamiento del uso de la misma reflexionando acerca de cómo concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y el concepto de ambos términos en relación al uso y manejo de Internet y de la WebCT.

En este sentido, se demandaba una transformación en la concepción de ‘virtual’ más allá de un espacio en la red que permite colocar información de fácil acceso para el alumnado (como si se tratara de una minibiblioteca específica de la asignatura) y que apoya la docencia presencial. Caí en el error, quizá por un propio proceso de socialización, de lo que advierte Gutiérrez Martín (2003: 42): *“Podríamos decir que la presencia de los nuevos medios en las aulas responde más a razones de índole comercial que a planteamientos educativos. Se considera como principal función de la educación la de reproducir el sistema social, y, por lo tanto, se asume que en los centros educativos los alumnos han de aprender el manejo de estos nuevos dispositivos. Para ello es imprescindible que se introduzcan estos medios en los centros, y se trata de que se vean simplemente como recursos de gran utilidad (no como objeto de un análisis crítico y razonado), sin dar importancia al estudio de sus implicaciones económicas, sociales, culturales, ideológicas, etc.”*.

Así, cuando comencé la etapa de virtualización de la asignatura surgió la necesidad de readaptar al entorno virtual el planteamiento educativo que desarrollaba en las clases presenciales; no sólo tenía que aprender a manejar el software sino que debía, fundamentalmente, ver si era posible adecuar la idea de universidad con la herramienta a utilizar como espacio de comunicación entre alumnos/as y entre éstos y el docente.

3.1. Toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea el nivel académico en el que nos movamos, se hace necesario tomar posturas como mínimo con respecto a tres elementos básicos que van a determinar el desarrollo de la acción: la función de la escuela que guía la actuación (en este caso, la función social que le concedemos a la universidad como espacio académico); el concepto de enseñanza; y el concepto de aprendizaje.

3.1.1. La función social de la universidad

Actualmente, la universidad española está en proceso de transformación debido a la obligación de adecuarse a los acuerdos de Bolonia en un triple nivel: reestructuración de las titulaciones, reorganización de la acreditación de los estudios y adopción del crédito europeo –ECTS- (Gimeno Sacristán, 2004). Nos encontramos, pues, ante un magnífico momento para reflexionar acerca de la Calidad de las Universidades en su conjunto, de las prácticas que imperan en ella, de la demanda que la sociedad hace y de cómo ésta responde a esas solicitudes, analizar si la universidad como institución académica e investigadora debiera ser considerada por docentes, discentes y sociedad en general como un espacio de formación técnica dónde los alumnos/as se forman como operarios o, por el contrario, debiera ser un lugar de reflexión y reformulación del conocimiento.

En este sentido, es importante que las universidades planteen *“la necesidad de cuestionarse la pedagogía dominante en las aulas para mejorar la calidad, sobrepasando el sentido dominante de ésta como respuesta a las necesidades del mercado en aras de la competitividad”* (Gimeno Sacristán, 2004: 3).

Desde una perspectiva crítica² de la educación apuesto por un concepto de universidad que atienda a los tres niveles de responsabilidad que según Habermas tiene la universidad para con la sociedad (De la Garza, 1995: 25):

- La universidad debe transmitir el conocimiento relevante de las diferentes materias, a fin de formar técnicos cualificados demandados por la sociedad.

- *“La universidad debe transmitir, interpretar y desarrollar la tradición cultural de la sociedad”*.

- La universidad debe *“formar la conciencia política de sus estudiantes”*.

3.1.2. El concepto de enseñanza

Concibo la enseñanza desde una dimensión heurística (Pérez Gómez, 1998); ésta, va más allá de una visión técnico-científica que sitúa la posición del docente en un mero operario de transmisión de conocimientos conceptuales, se trata de entender la figura del profesorado como la de un mediador activo entre el conocimiento y sus alumnos/as.

Para ello, los docentes deben investigar sobre los significados que manejan los estudiantes y deben interpretar la vida del aula, de manera que puedan introducir las estrategias necesarias para que éstos reformulen su pensamiento práctico acerca de las materias.

² Tal cuál entienden Carr y Kemmis (1986) el Planteamiento Estratégico.

Pero no sólo el docente debe centrarse en aspectos de tipo metodológico, debe ir más allá y reflexionar sobre la idoneidad de los conocimientos que se manejan en el aula y que deben ser reconstruidos por el alumnado.

En este sentido, los espacios universitarios (virtuales o no) deben ser lugares abiertos a la reflexión y a la reformulación: *“transmitir la idea de que en las fronteras del saber reside la oportunidad del avance, atendiendo a lo que es problemático y controvertido; es decir, la metamateria, los consensos y los disensos que hay en ella. (...) Mostrar la pluralidad de métodos, paradigmas; es decir el ‘relativismo’ interno del campo de estudio”* (Gimeno Sacristán, 2004: 8).

Al igual que en los centros escolares, la universidad no sólo debe ser un espacio de investigación de las diferentes áreas o materias, ésta debe asumir (con sus docentes) el reto de la investigación en la acción dentro de las aulas (virtuales o no), como fórmula para mejorar la calidad de la enseñanza.

3.1.3. El concepto de aprendizaje

Aunque la siguiente cita de Pérez Gómez se sitúa en el campo de la escuela obligatoria podemos hacer una transferencia al ámbito universitario, entendiendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde una base epistemológica centrada en la teoría psicológica constructivista apoyada, entre otros, por Vigotsky:

“El objetivo central en la escuela educativa contemporánea no puede ser el aprendizaje de las disciplinas, sino su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar, sentir y actuar, su cultura experiencial. El currículo disciplinar y la obsesión academicista deben sustituirse en la escuela por un currículo basado en problemas y organizado en diferentes proyectos de trabajo, interpretación y experimentación” (1999:90).

Parto de la idea de aprendizaje relevante como un proceso de asimilación y acomodación en la intersección³ entre la cultura académica y la cultura experiencial de los alumnos/as, donde se provoca la desestabilización y reconstrucción de los esquemas de pensamiento a partir de la dialéctica.

3.2. La herramienta WebCT

³ Aquel espacio que Vigotsky (1973: 57) denominaría para el aprendizaje Zona de Desarrollo Próximo: *“El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas”*.

La sociedad de la información en la que vivimos demanda de la escuela un uso reflexivo de las TIC, los ciudadanos del futuro requieren de una educación que les forme para utilizar y usar críticamente, no sólo las tecnologías sino la información y conocimiento que a través de ellas se transmiten. En este sentido es necesario, por tanto, que haya una formación de los maestros y maestras del mañana que vaya más allá de la mera instrucción en el manejo de estas tecnologías. Como apunta Alfonso Gutiérrez Martín (1997) la educación multimedia debe desarrollarse a partir de la “*Integración curricular de las NTM⁴*” que abarca la formación en tres niveles: como recursos, como objeto de estudio y como agentes educativos.

“La consideración simultánea de las NTM como recursos, contenidos y agentes educativos, en lo que hemos llamado una integración global, ayudaría al alumno a considerar las NTM presentes en la sociedad como algo propio también del centro escolar. Con ello estamos contribuyendo a hacer de la escuela parte integrante de la sociedad en la que desarrolla su labor y para la que se supone está preparando a los alumnos” (Gutiérrez Martín, 1997: 91)

La virtualización de esta asignatura me permite colaborar en este proceso de alfabetización global de los alumnos/as de magisterio y psicopedagogía, demandando de ellos no sólo el uso del ordenador y de la herramienta sino la visión de otro tipo de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de la WebCT y de las herramientas de comunicación que proporciona (chat, foros de debate y correo electrónico interno), no sólo permite la comunicación entre los alumnos/as y entre éstos y el docente, sino que, al tener que usar el código escrito, las preguntas, las respuestas, los comentarios, los debates, las propuestas, etc. que unos y otros hacen quedan permanentemente en la red, así:

- El profesorado, por un lado, podrá retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje según los intereses del alumnado; y por otro, podrá ir supervisando a lo largo del cuatrimestre el aprendizaje de los estudiantes e ir introduciendo actividades y recursos que les facilite dicho proceso.
- El alumnado, no sólo podrá canalizar sus intereses y presentar sus reflexiones y dudas sino que, al quedar grabadas las intervenciones en la red, éste puede acceder en el momento que lo desee y, ante preguntas similares o dificultades parecidas, puede cliquear y encauzar su aprendizaje. Así mismo, la WebCT le permite realizar un seguimiento de

⁴ Nuevas Tecnologías Multimedia

su propia actividad y progreso accediendo a herramientas como “mi progreso” o “mis calificaciones”.

- La asignatura se puede ir mejorando a lo largo del proceso si dejamos espacios para que el alumnado aporte sugerencias, propuestas de cambio y mejora, cuestiones que les gusta y desagradan de la asignatura, de los recursos, de la bibliografía, de las actividades...

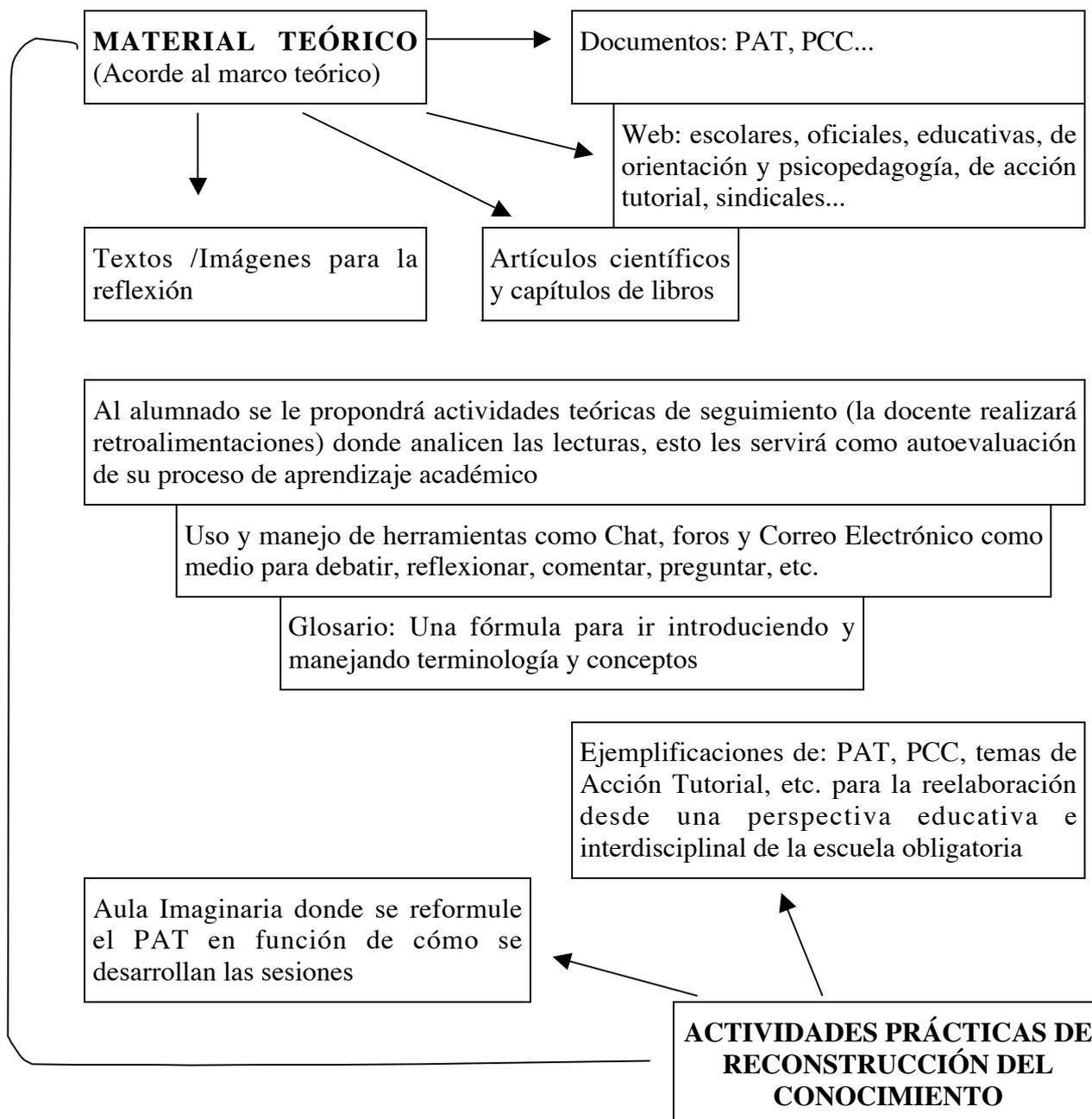
Aunque considero que el conocimiento debe emerger a partir de los intereses del alumnado y que debe ir reformulándose en base al proceso y a las necesidades individuales y colectivas del aula, la WebCT como herramienta de trabajo me permite mantener en la red (visible o invisible para el alumnado) toda una documentación (artículos, capítulos de libro, textos de reflexión, planes de acción tutorial de primaria y secundaria, legislación, imágenes, web educativas, de acción tutorial, escolares, etc) que se puede ir presentando en función de las expectativas de aula. Así mismo una vez hecho visible a los estudiantes, éstos pueden acceder a modo de pequeño espacio de documentación, a esta información.

Según se desarrollen las sesiones y las inquietudes del alumnado, se les puede plantear actividades que tomen ejemplos de la realidad escolar (como sesiones de temáticas variadas de acción tutorial, PAT específicos, PCC desde los que han de elaborar un plan de acción tutorial, etc.) dónde el alumnado deba ir reformulando desde el análisis teórico y desde una perspectiva educativa⁵ esa realidad.

Por último, en la asignatura virtualizada se propone al alumno/a la posibilidad de trabajar y actuar sobre un ‘aula imaginaria’ de infantil, primaria o secundaria (según sea la especialidad). De esta manera, la docente tiene la posibilidad de ir introduciendo modificaciones en esas ‘aulas’ en base a las decisiones y actuaciones realizadas por los alumnos/as de acción tutorial. Así, con el espacio virtual podemos convertir un aula de chiquillos/adolescentes imaginarios en un aula imaginaria llena de vida, un espacio que se va transformando en función de las actuaciones didácticas que elaboren los estudiantes de esta optativa.

El esquema del programa de la asignatura con virtualización podría quedar, aproximadamente, de la siguiente manera:

⁵ “Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil” (Pérez Gómez 1998: 32).



Cuadro 2. Organización de la asignatura Virtualizada

Un aspecto importante que distancia la práctica tradicional en el aula y la virtualización es la posibilidad de flexibilizar espacios y tiempos, es decir, se da la oportunidad al alumnado para que comience y desarrolle su aprendizaje en el momento en el que él decida y no por la imposición de un horario rígido e inflexible (que en el caso de acción tutorial son los lunes y miércoles de 13:00h a 15:00h). Así, la lógica del aprendizaje del estudiante no se sitúa en el horario oficial de la asignatura sino en la decisión del alumno/a de cuándo quiere desarrollar ese proceso.

4. Epílogo

A modo de epílogo, me gustaría resaltar que éste es sólo el camino de un largo sendero que hay que seguir construyendo poco a poco y que se debe ir reorganizando y mejorando a lo largo del proceso. En estos momento, aún no se ha puesto en marcha la asignatura por lo que las decisiones que aquí se presentan se han realizado a priori y deberán modificarse en base a las necesidades e intereses que surjan en la realidad del aula virtual.

5. Bibliografía

De La Garza, T. (1995). Educación y Democracia. Madrid: Visor.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Gimeno Sacristán, J. (2004). <http://www.personal.us.es/arquero/ucua/gimeno.doc>

Gutiérrez Martín, A. (1997). Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. La Torre.

Gutiérrez Martín, A. (2003). Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa

Pérez Gómez, A. (1998). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Akal.

Vigotsky, L.S. (1975). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Pléyade.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado