

Educación y TIC. Líneas para caracterizar sus relaciones

Mariela Borello

Instituto Del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Resumen

La presentación sintetiza algunos avances referidos a un estudio que se viene desarrollando en el marco del Proyecto de Investigación “Comunicación y Educación: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente” Dirigido por la Dra. Roxana Cabello, en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El estudio se circunscribe al ámbito de la formación docente para la enseñanza secundaria en los Institutos Superiores de Formación Docente de la Región 9na de la provincia de Buenos Aires.

Aquí se presentan, por un lado, las líneas generales del análisis realizado sobre los documentos de política educativa y sobre los programas elaborados por los formadores de formadores respecto de las perspectivas desde la que se plantea la inclusión de las TIC, y por otro, las continuidades y rupturas entre documentos y entre los distintos niveles de la planificación educativa.

El trabajo pretende contribuir a advertir respecto de la complejidad que puede adoptar la actual transformación educativa.

Palabras clave: TIC- Formación docente-Currículum.

1. Introducción

Los análisis realizados en el terreno de la planificación educativa necesitan ser entendidos en el marco del impacto que las coordinadas en que se produce el hecho educativo, producen en el campo de la subjetividad.

Las transformaciones tecnológicas que se encuentran en el epicentro de la modificación cultural actual producen desordenamientos (1) en las prácticas educativas y en los procesos de conocimiento.

La transformación educativa proclamada desde los niveles centrales de las administraciones, no es transparente ni unívoca tal como se pudo apreciar en la letra misma de los documentos encargados de otorgar un marco para la regulación de dichas prácticas. Más bien, lo contrario, se halla signada por las incongruencias de perspectivas presentes en tales marcos.

Una parte de la exploración del estudio citado, estuvo dedicada a la indagación de los tipos de documentos que responden a los distintos niveles de la planificación educativa en los que, los actores educativos, toman las decisiones curriculares.

Para el análisis de la normativa curricular se tuvieron en cuenta los tres ámbitos de decisión: el ámbito nacional y/o jurisdiccional (que fija los parámetros y/o diseños curriculares marco); el ámbito institucional, y el ámbito del programa de enseñanza que elabora el profesor para dar clase.

Aquí se presentan las líneas generales del análisis correspondiente al primer y tercer ámbito decisional.

En cuanto al segundo nivel decisional, el ámbito institucional, no será en esta oportunidad tenido en cuenta, dado la falta de autonomía de los Institutos Superiores de Formación Docente para la Definición de Planes de Carreras.

Los Planes de las Carreras de Formación Docente con su concomitante definición de objetivos, modalidad de trabajo y abordaje, y de contenidos mínimos por asignatura son determinados en los niveles más altos de la política educativa de la jurisdicción provincial.

Además es necesario aclarar que para el estudio en cuestión, nos encontramos con la dificultad, de que continúan sin promulgación los nuevos diseños curriculares que regularían la formación docente para la enseñanza secundaria en el marco de la nueva ley educativa.

Así el trabajo se concentró en el primer y tercer nivel descripto.

En una primera etapa se consultaron como fuentes los diseños curriculares promulgados en el marco de la Ley Federal de Educación y las leyes promulgadas durante el año 2006: la Ley Nacional de Educación (que suplanta a la Ley Federal de Educación) y la Ley Provincial de Educación (Provincia de Buenos Aires) que constituyen el marco de la actual política educativa. Estas últimas leyes consideran explícitamente el tema de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación en todos sus niveles y modalidades. Además, se han consultado otros documentos: por ejemplo, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial promulgados por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 24/07, el Marco General de Política Curricular que la Provincia de Buenos Aires, por su parte, aprobó por Resolución Nro 3655/07 en octubre de 2007 y, el Diseño Curricular que reglamenta la Formación Docente para el Nivel Inicial y la Enseñanza Primaria Básica para la Provincia de Buenos Aires.

Todos los documentos mencionados presentan consideraciones sobre las TIC que permiten observar un cambio en la conceptualización y perspectiva en que las mismas son abordadas e incluidas en los lineamientos generales de los currículums actuales.

En cuanto al tercer nivel de análisis planteado, se recolectaron programas de asignatura elaborados por profesores de Carreras de Formación Docente para la enseñanza secundaria. Sobre dicha muestra, constituida por siete programas, se analizó la inclusión o no inclusión de TIC tanto a nivel de la fundamentación de la propuesta formativa, las expectativas de logro respecto del profesorado, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los aspectos metodológicos y didácticos, los recursos previstos y la bibliografía requerida.

2. Perspectivas en la Incorporación de TIC a la enseñanza y políticas educativas.

Para organizar algunas categorías que permitan pensar las TIC en los documentos y los obstáculos que se presentan a su incorporación a la enseñanza, tomaremos las cuatro formas distintas de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de TIC que identifica Diego Levis en su trabajo sobre el tema (2)

1. La concepción técnico-operativa, implica un aprendizaje y una enseñanza restringidos solo a los aspectos técnico-operativos de los medios informáticos y puede sintetizarse en un “enseñar a usar la computadora”. Se trata de perspectivas que apuntan a entrenar a los alumnos para que puedan operar los equipos y los programas informáticos más usados en

el ámbito laboral. No suponen innovación en las prácticas docentes.

2. La concepción instrumental-utilitaria piensa a las TIC – computadoras y redes en especial- como recurso didáctico. Las computadoras son concebidas como “máquinas de informar” en el sentido de “bibliotecas electrónicas”. La enseñanza apunta al desarrollo de ciertas competencias para el uso de las bases de datos, disponibles en la red, la selección y jerarquización de la información. Desde esta concepción la computadora es incorporada al sistema tradicional de educación basado en la transmisión de conocimientos con un bajo y precario nivel de participación del alumnado. En este sentido las TIC vendrían a facilitar y mejorar lo que las escuelas ya hacen, sin suponer ninguna transformación en las prácticas pedagógicas predominantes. “las computadoras se usan como una suerte de libro-cuaderno interactivo, ideal para perfeccionar la transmisión de conocimientos...” (3)

3. La Concepción integradora-educacional: en oposición a las perspectivas anteriores esta concepción plantea “la utilización de computadoras y redes como medios de expresión y creación controlados por el estudiante” (4) lo cual implica prácticas pedagógicas innovadoras tales como: proyectos colaborativos, trabajos en red, formas bimodales de clases, uso de material hipermedia y de simulaciones como videojuegos.

Esta orientación se inscribe en una concepción del aprendizaje y enseñanza de tipo activa-constructivista, desde la cual enseñar es más que la transmisión de información, e implica por el contrario procesos de construcción de formas de comprender el mundo a través de la exploración, la experimentación, el debate y la reflexión.

Entiende que aprender con libros no es igual que aprender con computadoras e internet “porque ambos tipos de medios proponen modos de relación con el conocimiento diferentes desde el punto de vista perceptivo, pero también cognitivo, corporal, social” (5) La tecnología es considerada como dimensión constitutiva del aprendizaje y del tipo de conocimiento que se construye.

4. La Concepción lingüístico-cultural: propone una alfabetización digital integral, que apunte tanto al aprendizaje de la utilización de las aplicaciones informáticas e internet como a la comprensión lingüística y técnica de las herramientas informáticas y de la lógica de los sistemas de codificación que permiten su funcionamiento. Esta perspectiva es complementaria del enfoque integrador-educacional.

Pasaremos a continuación a sintetizar lo relevado en los documentos.

3. TIC en las nuevas leyes: Ley de Educación Nacional Nro 26.206. Ley de Educación Pcial. 13.688

En contraste con la ley Federal de Educación, se pudo apreciar que, tanto la nueva Ley Nacional de Educación nro 26.206 (6) como la Ley Provincial de Educación nro 13.688 (7) que de ella se desprende, (sancionada por el Gobierno de la Pcia de Bs. As. luego de la consulta realizada a los diferentes actores del sistema educativo provincial durante 2007), otorga a las TIC un lugar preponderante.

Sin embargo es necesario puntualizar algunos aspectos interesantes encontrados durante el análisis de los documentos:

Los textos de los mismos, si bien presentan un insuficiente desarrollo teórico conceptual, evidencian fluctuaciones y oscilaciones entre las cuatro diferentes perspectivas posibles de incorporación de TIC a la enseñanza.

En la ley 26.206, creemos que existen elementos que dan cuenta de una reificación de la tecnología, en tanto de ésta se supone que produce per se nuevos lenguajes cuyo manejo requiere el desarrollo de competencias específicas. De allí que pareciera que la actividad productiva se depositara en las TIC mientras que al sujeto le cabe el manejo entendido éste sólo en sus aspectos operativos. Además, a pesar de plantear los objetivos en términos de competencias, la perspectiva que predomina en el texto de la ley parece estar aún vinculada con la concepción técnico-operativa.

En lo que respecta a los niveles de enseñanza primaria y secundaria del sistema, la incorporación de TIC aparece explícitamente mencionada para cada uno de ellos.

En el caso del nivel primario subyace una perspectiva intermedia, emparentada por un lado con la concepción técnico-operativa descrita en el caso anterior en lo que respecta a las TIC, y por otro lado, se combina con elementos que transitan hacia una concepción que se acerca a la que Levis denomina lingüístico-cultural, en tanto se ocupa de la alfabetización digital integral. En el caso de la educación secundaria, se destaca con mayor claridad la perspectiva lingüístico cultural relacionada con la alfabetización digital integral, pero no es posible asociar la posición que construye el documento con una perspectiva integradora-educacional, ya que en ningún momento se propone ni se contempla la integración de estos medios, saberes y prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El capítulo referido al Nivel Superior de la Enseñanza es el más breve, no establece objetivos y determina que la Educación superior será regulada por la Ley de Educación Superior Nro 24.521 y la Ley de Educación Técnico Profesional Nro 26.058.

Pero por su parte La Ley de Educación Superior Nro 24.521, promulgada en 1995, en el apartado “De la Educación Superior No Universitaria” no presenta ninguna referencia a TIC.

Finalmente La ley Nacional contiene un apartado específico sobre las TIC. En el Título VII: Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación. Los artículos. 100; 101 y 102, establecen que el “Poder ejecutivo Nacional por medio del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología desarrollarán (...) opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social.” Se establece la creación de Educ.ar como Portal educativo estatal y la serial educativa “Encuentro” para la producción y emisión de programas televisivos y multimedia. Aquí parece haber un tránsito hacia la posición integradora educacional.

Por su parte, en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, apartado “Principales Considerandos”, puede interpretarse un tránsito hacia una perspectiva integradora-educacional. Complementariamente, la misma ley provincial en uno de sus puntos específicos equipara en importancia la apropiación de las TIC con la apropiación del sistema de escritura y la lectura, es decir con la alfabetización. Lo que implicaría una concepción lingüístico-cultural.

Incluso a la vanguardia de la propia Ley Nacional, estable la incorporación de TIC desde el nivel de enseñanza inicial y encontramos referencias similares para el nivel de enseñanza primaria.

De todas formas en estos últimos casos se alude como objetivos del nivel el manejo de las plataformas y los lenguajes de las TIC. El documento no alcanza a explicitar qué se entiende por “manejo de”. En principio la idea de “manejo” se asocia con la de “herramienta”, “instrumento” y se corre el riesgo de cristalizar una concepción técnico-operativa si no se explicita de qué manera se espera superar esas limitaciones.

En contraposición a lo esperable, no ocurre lo mismo con las especificaciones sobre el nivel de la enseñanza secundaria.

La ley no establece como propósito educativo para el nivel la formación de competencias para el uso y apropiación de las TICS.

Finalmente, luego de no haber sido considerado entre los objetivos y funciones educativos para el nivel, el aprendizaje de las TIC es mencionado como aprendizaje a partir de la experiencia en las pasantías previstas como etapa de formación en la práctica. Explícitamente se trataría sólo de permitir el manejo, no de enseñarlo y además correspondería solo al ciclo superior de la enseñanza secundaria. Aquí se hace más evidente aún, que la noción de manejo está vinculada a la restringida concepción técnico-operativa.

Respecto del Nivel Superior, no aparece ninguna referencia a las TIC ni como contenido específico, ni en cuanto a la formación de competencias para su uso y apropiación. El artículo 35 que enuncia los objetivos y funciones del nivel no establece en ninguno de sus incisos objetivos referidos a competencias en uso y manejo de TIC.

Lo anterior se suma al reconocimiento tácito de la falta de equipamiento, recursos, conectividad tecnológica y comunicación digital en todos los establecimientos e instituciones de la jurisdicción y a la enunciación de una línea técnico-operativa en capacitación más que pedagógico-didáctica.

Las TIC en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial.

El documento (8) rige a Nivel Nacional y uno de sus objetivos es “fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente” para todo el territorio nacional.

La definición de los lineamientos Curriculares Nacionales otorgaría integración, congruencia y complementariedad a la formación docente inicial, ya que tendería a asegurar niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones –pág.3 y4-

Constituyen así mismo “el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.” (Pág. 5) Esto incluye a los ISFD dependientes de las jurisdicciones provinciales y a las Propuestas de formación docentes dependientes de las Universidades.

Se trata de Lineamientos que orientan la posterior elaboración tanto de los diseños curriculares, de las líneas para la capacitación y de la organización de la oferta de formación. (Pág. 6)

Si bien el documento reconoce el carácter permanente de la formación docente, le otorga a la formación inicial una “importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas” y promoviendo “la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas...” (pág 4-5)

Consideraciones sobre TIC en el documento

A lo largo del documento, se observa una posición tanto instrumental-utilitaria como integradora educacional respecto de la incorporación de TIC.

Las mismas son consideradas:

1. Como competencia docente:

Las TIC aparecen mencionadas, en el apartado que refiere definiciones y conceptualizaciones acerca de la docencia.

El documento presenta un listado de dieciséis capacidades que constituirían la docencia, entendida como práctica centrada en la enseñanza. Una de las últimas consiste en la capacidad para “seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada”. Podría pensarse aquí en una combinación entre elementos que corresponden a la perspectiva Instrumental-utilitaria y la Integradora Educacional.

2. Como contenido dentro del desarrollo curricular:

-En el campo de la Formación General:

Esta formación general será igual para todos los profesorados, sea del nivel de que se trate y se define el criterio disciplinar para la organización de los contenidos curriculares, por considerarlo el más adecuado y en coincidencia con el objetivo de otorgar “marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático”(Pág. 12)

El ítem 43 está dedicado exclusivamente a las TIC, donde el documento explicita que junto con “la Didáctica General, las Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la Comunicación y la Información sean incorporadas en este campo de formación general como parte esencial de la docencia independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice” (Pág.14) De esta manera se evidencia un predominio de la perspectiva integradora –educacional.

-En el campo de la Formación Específica:

Las TIC aparecen aquí mencionadas en su estatuto más didáctico instrumental, en tanto este campo incluye el estudio de la didáctica y las tecnologías educativas particulares referidas a la o las disciplinas específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma.

También podemos entender alusión a las TIC en relación con otro de los tópicos que se estudia en este campo: la formación acerca de los sujetos del aprendizaje y de las diferencias sociales e individuales.

Si bien no hay una mención explícita a las TIC, el ítem 51.2 recomienda incluir, en los Profesorados de Educación Secundaria, de Educación Artística y de Educación Física, al menos una unidad curricular que aborde entre otros temas el análisis de las Culturas juveniles. Aunque no aparece una definición del concepto entendemos por ellas aquellas culturas que se configuran en torno a prácticas sociales específicas y que por tanto inciden en la configuración identitaria. Si bien es necesario discriminar según los sectores sociales, gran parte de las prácticas juveniles se

desarrollan en torno a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

-En el Campo de la Práctica:

Nuevamente encontramos aquí la perspectiva Integradora Educacional: Las TIC son mencionadas a partir de ciertas orientaciones generales respecto de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo tanto en el ISFD como en las escuelas asociadas para el desarrollo del plan de prácticas.

Se hace hincapié en las experiencias de aprendizaje en el nivel superior como referentes identificatorios en la construcción de los modelos de enseñanza. Con lo cual se plantea la necesidad de que la clase en el mismo nivel superior se constituya en “un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes” (Pág.22)

4. Las TIC en los Programas de Asignaturas de los Profesores. Ideas preliminares.

Para el análisis de los programas se seleccionaron aquellos vinculados, por un lado, al campo de la fundamentación, en tanto constituyen espacios curriculares teórico-conceptuales que orientan la actuación profesional y están destinados a la formación del juicio profesional para la toma de decisiones didácticas, y por el otro, planes correspondientes al campo de la práctica.

Luego de la exploración de los programas comenzaron a surgir algunas ideas que comentaremos a continuación.

4.1 Fundamentación y perfil del egresado: Programas de espíritu innovador como campo propicio para la integración curricular de TIC / Innovación pedagógica didáctica con ausencia de TIC

Llama la atención la ausencia casi total de la mención de TIC en programas cuyas fundamentaciones parecieran caracterizar propuestas innovadoras respecto del encuadre pedagógico planteado y las concepciones del rol docente, de la relación docente-alumno y del profesorado con el conocimiento didáctico.

En general las propuestas asientan sobre la idea de una didáctica crítica respecto de los tradicionales modelos prescriptivos y normativos, proponiendo la formación de un docente creativo a partir de modelos de enseñanza participativos más que una “modalidad formativa apoyada exclusivamente en seminarios teóricos”

Así se proponen convertir al profesorado en “actor y sujeto de su propia formación”, propiciar un aprendizaje significativo que parte de “las inquietudes del alumno”, trabajar desde un “modelo de competencias basado en la reflexión y la creación y no sólo desde el desarrollo de habilidades técnicas”, se hace mención a modalidades formativas basadas en “proyectos de equipo”, “procesos de investigación-acción”, “trabajo colaborativo”.

Observamos una perspectiva no individualista y creativa del rol docente, desde la cual los marcos regulatorios de su práctica se derivan en gran medida de un docente investigador que construye conocimiento sobre su hacer en forma colectiva.

Veamos algunas citas al respecto:

“-Fortalecer en los estudiantes la construcción de un bagaje de conocimientos explicativos-interpretativos, que les permitan reflexionar críticamente sobre los modelos que impregnan las prácticas docentes en tanto prácticas sociales.

-Promover la formación de docentes investigadores de su práctica cotidiana y comprometidos con su comunidad.” (PPD 1 Geografía)”

“Así, es muy diferente un sistema de cursos o seminarios de índole básicamente transmisiva a otro basado en proyectos de equipo, procesos de investigación acción, etc. En la actualidad la tendencia se dirige hacia modalidades basadas en el trabajo del profesor o grupo de profesores, o sea en el trabajo colaborativo” (PPD 2 Historia)

En los planes aparece la idea generalizada de que la asignatura, así enfocada, colabora directamente en la formación de la autonomía del futuro docente, en tanto al disponer del conocimiento de los modelos teóricos que sustentan la práctica y con capacidad para la reflexión, estará en mejores condiciones para la toma de decisiones didácticas.

Lo anterior junto con la concepción activa del profesorado en las clases permite inscribir los programas analizados dentro de propuestas activo-constructivistas, las que por otra parte constituyen un requisito para la inclusión de las TIC desde la perspectiva Educacional-integradora.

Al respecto Sánchez (9) menciona “ asumir un cambio de rol del profesor y del alumno” como uno de los requerimientos para lograr la integración curricular de las TIC.

4.2 Expectativas de Logro, Contenidos, Estrategias y Recursos: ¿TIC Invisibles o Inexistentes?

Respecto de las expectativas de logro, los planes vuelven a hacer mención al logro de competencias

para la investigación y la reflexión de la práctica, la comprensión de los contenidos conceptuales y el desarrollo de competencias para la planificación educativa, y la toma de decisiones didácticas como la selección y organización de los contenidos y la selección de estrategias didácticas. Alguno llega a contemplar competencias para el desarrollo de materiales didácticos.

En general las expectativas de logro apuntarían a formar un docente involucrado con su proceso de aprendizaje, con competencias meta-cognitivas, y participativo. La autonomía es otro de los puntos considerados en las expectativas de logro, vinculada a la actitud de utilizar y profundizar “por sí mismo en los conocimientos proporcionados”.

“Se trata de una estrategia básica mediante la cual el papel predominante inicial del formador da paso a la actividad autónoma del alumno, de modo que este tome conciencia de su proceso cognitivo. Las estrategias procedimentales –buscar información, elaborarla, clasificarla, ordenarla, solucionar problemas, etc.-desempeñarán aquí una función importante y un aprendizaje prioritario como mecanismos de “aprender a aprender”” (PPD 1 Historia)

Cuando se mencionan capacidades del profesorado para el uso de diferentes fuentes de información la referencia suele remitir al exclusivo y expreso objetivo de apoyar la exposición oral, colaborando con el logro de una mayor claridad en esta última.

Sólo en un caso y en el último párrafo del apartado, aparece la mención directa a TIC y desde su aspecto instrumental. Dentro de las competencias pedagógicas el apartado incluye la “Formación para la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje”. La misma desagrega en diferentes competencias entre las cuales figuran “utilizar recursos”. Las TIC aparecen mencionadas allí en una aclaración sobre el término “recursos” dentro de un paréntesis. Textualmente puede leerse:

“(entre los que cabe enfatizar el uso crítico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como el CD-Rom e Internet)”. (PPD1 Historia)

La adjetivación “uso crítico” no es explicitada y solo deja al lector del apartado una sensación vaga de desconfianza respecto del uso habitual dado al recurso, pero sin caracterizarlo.

Concluyendo podríamos decir que prácticamente las TIC no son vislumbradas como posibles colaboradoras en el logro de las expectativas. Y el único caso en que aparecen, su inclusión en el programa se enmarca dentro de la categoría de “uso” (10)

Según dicha categoría el “uso de TIC”, por contraposición a la “integración de TIC”, alude a un conocimiento de la tecnología acompañado de un uso sin un propósito curricular claro, “no penetran la

construcción del aprender, tienen más bien un papel periférico en el aprendizaje y la cognición” (11)

Algo similar puede plantearse del análisis respecto de las estrategias didácticas, actividades y recursos previstos por los planes.

Las propuestas se centran exclusivamente en las actividades con material impreso como actividades de lectura y análisis de texto (comentarios de bibliografía, desarrollo de esquemas y mapas conceptuales, análisis de documentos curriculares, etc.)

En el siguiente ejemplo: “lectura de los textos, la experiencia de la vida escolar y el trabajo en clase” (PPD 1 Geografía) no se hace mención al tipo de registro a usar para la sistematización de la experiencia de la vida escolar. Y la alusión al trabajo en clase como único espacio de aprendizaje, hace descartar la consideración de entornos virtuales.

De la misma manera otro programa consigna:

“guías de estudio”, “mostración de casos reales”, “trabajos prácticos”, “debates y discusiones grupales”, “exposición de Trabajos individuales y grupales”. (PPD 2 Geografía)

Aunque no se menciona el tipo de producto que se pedirá en los trabajos prácticos, todo hace suponer que no está considerando productos multimedia.

Las instancias para el trabajo en grupo son sólo presenciales con debates orales coordinados por el profesor en la sala de clase y sistematizaciones escritas. Como instancias de trabajo no presenciales solo refiere actividades domiciliarias, pero no virtuales.

Más adelante el mismo plan explicita como recursos “pizarrón, láminas, fotocopias y televisión” (PPD 2 Geografía)

Sorprende la mención de esta última, dado que no aparecen a lo largo del programa referencias a algún tipo de actividad de enseñanza o de aprendizaje que la presuponga.

Como referencia a trabajos con multimedia, sólo se encontró un caso en el que figura el análisis de videos como actividad prevista. El apartado dedica un espacio especial a este recurso, dedicado a explicitar un listado con la filmografía que será trabajada con los estudiantes. De todas formas el recurso sólo es tomado como producto a ser analizado, no se contemplan instancias de producción de cortos para plasmar el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente sólo un caso menciona a las TIC dentro de los recursos especificados y las circunscribe a “material bibliográfico procurado en soportes electrónicos relacionados con las Didáctica de las Ciencias Sociales”

Únicamente en este plan podrían vislumbrarse ciertos rasgos que permitieran pensar en una más cercana “integración curricular de TIC”, en tanto la referencia

hecha a la Didáctica especial haría pensar en que las TIC quedarán subordinadas a los objetivos del aprendizaje de un contenido específico.

La “integración curricular de las TIC” (12) supone “...integrarlas a los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender (...) Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito de aprender específico en un dominio o una disciplina curricular”. Implica “voluntad de combinar tecnología y enseñanza en una experiencia productiva que mueve al aprendiz a un entendimiento nuevo” (13)

De todas formas el desarrollo del punto en el programa estudiado, es insuficiente y podría tratarse más bien de un “usar la tecnología” (14) más que de una verdadera integración curricular.

El análisis del apartado de los contenidos es particularmente interesante ya que tratándose de asignaturas didácticas y prácticas docentes en aula, sería esperable algún tipo de inclusión de las TIC en tanto contenido específico, como problematización del contexto escolar y de las coordenadas tradicionales de la tarea escolar y como contenidos desde la perspectiva más tecnológica.

La ausencia aquí es absoluta y podríamos sugerir que las TIC son *inexistentes* para los profesores.

Como contenidos los planes incluyen temas de didáctica general de carácter introductorio y epistemológico, análisis del currículum, temas de didáctica especial del área donde incluyen la perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, aportes de la psicología educacional a la comprensión del aprendizaje y de la enseñanza y otros temas de tintes más específicamente didácticos.

La didáctica general es tomada desde sus aportes para la planificación educativa a nivel áulica. Vinculado a este último tema figuran algunos de los componentes de la programación de clases, entre los cuales aparece “las estrategias de enseñanza” y “el diseño de actividades” con referencias al “aprendizaje basado en problemas”, “el análisis de casos”, “la explicación teórica”; “las clases prácticas” y “el trabajo grupal”.

También los “Recursos didácticos” constituyen un contenido dentro de las unidades temáticas. Se mencionan desde imágenes y fuentes documentales, pasando por cuadros y mapas conceptuales hasta la lectura comprensiva y la exposición y “Técnicas de enseñanza activas”

En síntesis los programas muestran que en las mentes de los profesores las TIC no constituyen un tema o contenido dentro de la Didáctica como disciplina especializada en la enseñanza. Esto hace suponer que los docentes tampoco identifican a las TIC como posible objeto de estudio de la Pedagogía, en tanto disciplina encargada de la reflexión sobre la práctica,

tan mentada en las fundamentaciones de los programas estudiados

Conclusiones

Las nuevas tecnologías requieren más que un espíritu innovador del docente, los programas traducen docentes actualizados e innovadores en lo Pedagógico-Didáctico¹

Esto haría suponer que las TIC implican una verdadera ruptura de la experiencia que no encuentra lugar en los marcos representacionales ya construidos, aún los más innovadores. De allí el mutismo encontrado en torno a ellas en los planes estudiados.

Lo anterior además se inscribe en un contexto de políticas ambiguas. Las comparaciones que pueden establecerse entre los documentos viejos que se encuentran en plena vigencia en el cuerpo docente formado con base a los mismos y las nuevas perspectivas que se leen en las leyes y algunos documentos nuevos, junto con las incongruencias señaladas en estos últimos, permite advertir de la complejidad, fragmentación y carácter errático que puede adoptar la actual transformación educativa.

Por un lado transformaciones curriculares que comienzan por los planes correspondientes a los niveles de educación obligatoria pero que no encuentran docentes preparados por la formación de grado en la medida en que no se han efectivizado aún los cambios en el nivel superior ni se encuentra en marcha una política de capacitación y formación continua coherente, articulada, masiva y sostenida en tiempo y financiamiento. Por el contrario, los programas más importantes de capacitación docente en el tema TIC no sobrepasan, los objetivos técnico-operativos y plantean fuertes sospechas respecto de políticas estatales formales, en las que los contenidos y definiciones parecieran ser dejadas a cargo de las empresas que dominan la provisión del recurso tecnológico.(15)

Para que se produzca la “integración curricular de las TIC” es necesario que las mismas se incluyan “como objeto de estudio y actividad de investigación-acción en los diseños curriculares de la formación docente” (16) Ello implica la enseñanza crítica del uso de TIC, la cual tiende a la deconstrucción del medio para develar sus condiciones de producción y sus efectos de subjetivación (17)

Lo anterior requiere como condición de posibilidad indispensable de políticas de formación y capacitación que posibiliten, a través de dispositivos precisos y adecuados a la complejidad del tema, un aprendizaje experimental y colaborativo en el que participen y

¹ No se está aquí aludiendo a una innovación en el sentido tecnológico sino con relación a marcos pedagógico-didácticos de tipo activo-constructivistas

construyan conocimiento en forma activa y colectiva los diferentes actores de la comunidad educativa.

Se trata de usar a las TIC en los espacios de formación y capacitación para la experimentación en tanto invención (18), movimiento de transformación, de territorialización y de desterritorialización.

Referencias

- [1] Orozco Gómez G. “De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento” Rev. Nómadas Nro 21. Octubre 2004. Universidad Central. Colombia.
- [2] Levis Diego, “Enseñar y aprender con informática/Enseñar aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina. En Medios Informáticos en la Educación a principios del siglo XXI. Prometeo (2007) Cabello Roxana y Levis Diego..
- [3] Levis Diego en Cabello Roxana y Levis Diego Op.Cit. pp. 33
- [4] Levis Diego en Cabello Roxana y Levis Diego Op.Cit. pp. 33
- [5] Cabello Roxana. “Comunicación y Educación: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente”. Proyecto de Investigación. Universidad Nacional de General Sarmiento. Junio 2006.
- [6] Ley de Educación Nacional. Ley Nro 26.206. Diciembre de 2006
- [7] Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ley Nro 13.688
- [8] Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Resolución 24/07. Consejo Federal de Educación.
- [9] Sánchez Jaime “Integración Curricular de las TIC: conceptos e ideas” Artículo disponible en http://www.c5cl/mici/pág/papers/inegr_curr.pdf 2003.
- [10/11/12/13/14] Sánchez Op.Cit.
- [15] Levis Diego en Cabello Roxana y Levis Diego Op.Cit.
- [16] Táboas Beatriz. “Impacto de las Tecnologías en las posibilidades de conocimiento de alumnos y docentes” en Nuevas tecnologías, saberes, amores y violencias. Construcción de identidades dentro y fuera de la escuela. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. Bs. As. (2007). Spiegel Alejandro (Comp)
- [17] Táboas Beatriz. Op.Cit.
- [18] Trímboli Javier. “Seminario Experiencia”. Especialización en Gestión de las Instituciones Educativas..(Agosto-septiembre de 2007) FLACSO. Bs. As.

Otra Bibliografía Consultada:

Cabello Roxana. “Tecnologías de la información, educación y desarrollo” en Comunicación, tecnología y desarrollo. (2004).UNCR y ALAIC, Río Cuarto, Cimadevilla, G. (Comp.)

Cabero Almenara Julio “Estrategia para la formación del profesorado en TIC” disponible en www.ciedhumano.org/files/Edutec2005_Julio.pdf

Diseño curricular para la formación docente de grado. Tomo I. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación/1999.

Esperón Porto, T. “La comunicación y la Educación, una alianza necesaria en la escuela”, Libro del Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, 2003.

Martín Barbero, J. “La educación en el ecosistema comunicativo”, Comunicar 13. 1999.

Nakache, D y Mundo, D. “Las transformaciones tecnológicas: de la tv a internet. La continuidad en el discurso educativo” en Carli, S. (Comp) Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Ed. Stella y La Crujía. Bs .As. 2003

Pérez Tornero. J.M. (comp) Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información. Paidós. Barcelona. 2000

Dirección de Contacto del Autor/es:

Mariela Borello
San Nicolás 1048.
San Miguel
Argentina

e-mail: mariborello@hotmail.com mborello@ungs.edu.ar

1. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) Especialista en Gestión Educativa. Investigadora - Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Formadora de Formadores y de Psicopedagogos.
