

III Jornadas de Formación Docente

Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios

I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente

***Formación, práctica docente y contenidos de la educación en la formación del
profesorado***

19 y 20 de septiembre de 2016- Universidad Nacional de Quilmes.

Desafíos pedagógicos en tiempos de socialidad mediatizada por tic

Comisión 5: Integración tecnológica educativa

MARTIN, María Victoria

Email: mvmartin@perio.unlp.edu.ar

Licenciada y Profesora en Comunicación, Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y Doctoranda en Comunicación (FPyCS- Universidad Nacional de La Plata- Argentina). Especialista en Educación y TIC. Profesor-investigador Departamento de Ciencias Sociales- UNQ- y Facultad de Periodismo y Comunicación Social- UNLP-

Resumen del trabajo

A partir del avance de las telecomunicaciones, la formación del Profesorado en TIC cobra relevancia, encontrándose en la actualidad apuntando a su incorporación manera significativa en las prácticas del aula. Con los nuevos dispositivos, los saberes se deslocalizan y cambian las relaciones con el saber, con el docente, con la escuela, pero también entre pares. A su vez, instantaneidad e inmediatez rompen con un tiempo secuencial. Frente a este escenario, los especialistas proponen nuevas formas de socialidad que exceden la organización de la clase escolar. Aparecen así nociones como “aula aumentada” (Sagol, 2012), “aprendizaje aumentado” (Reig, 2012), “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2012) y hasta los más recientes “Entornos personales de aprendizaje” (Castañeda y Adell, 2013), que son sobre los que reflexiona este trabajo.

Palabras clave: socialidad- formación- TIC

Las TIC ingresan en el campo de la educación

La integración de la informática y las telecomunicaciones ha venido produciendo una revolución cualitativa con una profunda transformación económica, social, política y cultural que ya lleva más de dos décadas. En este cambio de paradigma, las posibilidades de conexión y de acceso a Internet resultan centrales, lo que hace que la integración de TIC se introduzca en las agendas políticas de la mayor parte de los países de América Latina, que promueven planes de conectividad¹. Estas políticas buscan establecer o mejorar la conectividad de la población en general, incluyendo el acceso a datos, la optimización del manejo de la información pública, la creación de plataformas digitales de infraestructura y servicios para el sector gubernamental.

Dentro de los lineamientos sectoriales, la educación tiene un papel fundamental (CEPAL, 2013) y, según el análisis de Jara Valdivia (2008), esto responde a tres motivos centrales. Desde lo económico, la introducción curricular de las TIC, optimizaría las habilidades de los estudiantes y esto traería beneficios para su inserción en el mundo del trabajo, mejorando la competitividad de las empresas y la economía de los países. Desde lo social, la integración de tecnologías en proyectos educativos sería condición necesaria para garantizar a los estudiantes de todos los sectores sociales las competencias digitales y, de esta manera, generar inclusión y justicia social. Por último, desde lo pedagógico, las TIC constituirían una oportunidad de cambio y mejoramiento de la educación mediante transformaciones de los modelos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, la formación del Profesorado es uno de los pilares de todas las políticas de inclusión de TIC en los sistemas educativos, lo que representa una oportunidad para revisar y actualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los programas de los distintos países están integrados por un componente destinado a repensar la función de docentes y directivos, reflexionar sobre el modelo pedagógico de interacción y la mediación pedagógica, con la finalidad de que las TIC representen una oportunidad real de transformación.

Tras una primera etapa destinada a la “alfabetización y capacitación en las herramientas, para su aplicación pedagógica y profesional, con el fin de garantizar la

¹ Entre otros, el Plan Nacional Argentina Conectada (2010), la Agenda Digital Imagina Chile (2013), la Agenda digital Uruguay (2011), el Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales de Venezuela (2007), el Plan Vive Digital de Colombia (2010), la Estrategia Digital Nacional de México (2013).

adquisición de las cualificaciones tecnológicas básicas” (Pedró, 2012: p.68), actualmente el desarrollo profesional docente hace hincapié en las posibilidades de incorporación de las TIC de manera significativa en las prácticas del aula. Si bien en la región los países se encuentran en diferentes etapas de implementación, resulta notorio que las razones sociales de inclusión son las que tienen mayor peso y, “una vez que se ha logrado equipar a las escuelas, a los estudiantes y a los docentes a través de diferentes modelos, se comienza a trabajar por la tercera, es decir, a poner a las tecnologías al servicio de procesos de innovación pedagógica o de mejora de la calidad de los aprendizajes” (SITEAL, 2015:p.114).

Saberes deslocalizados

Si pretendemos aprendizajes significativos, es necesario considerar la deslocalización de los saberes y de sus ámbitos privilegiados que caracterizan el momento que vivimos; la cultura letrada encuentra competencia ya que los alumnos tienen al alcance de su mano millones de materiales y recursos para enriquecer sus propios procesos de aprendizaje. Esto hace que cambien las relaciones con el saber, con el docente, con la escuela, pero también entre pares: la mediación técnica reconfigura las interacciones y facilitaría, con una buena propuesta que los incentive, usos más participativos y ricos para construir conocimientos.

Giddens señala que en la premodernidad “el tiempo y el espacio se vinculaban mediante la situación de un lugar”, pero resalta que en la Modernidad se generó una dimensión de tiempo “vacía” que también apartó el espacio de la localización, al inventarse y difundirse el reloj mecánico, en tanto sistema normalizado para todo el planeta. El tiempo lineal, progresivo e inevitable de la Modernidad, es puesto en jaque en la actualidad por la medida temporal de las acciones del mundo cotidiano, que se evalúan en términos de las posibilidades de instantaneidad e inmediatez de la telefonía celular, las tablets y las netbooks y notebooks. Las expresiones culturales configuradas en esta tecnicidad se caracterizarían por ser multidimensionales, enlazadas, heterogéneas, instantáneas y fragmentadas. La ruptura de la noción de límite espacial y la capacidad de su utilización full time, otorgan un cambio cualitativo respecto de otras tecnologías que, como señalamos, modifican las relaciones en el triángulo instituciones educativas como ámbito, actores y conocimiento.

Además de esta deslocalización de tiempo y espacio, otro eje que plantea Giddens (1995:p.34).hace referencia al desenclave de las instituciones modernas, es decir a “la extracción de las relaciones sociales de sus circunstancias locales y su

rearticulación en regiones espaciotemporales indefinidas”. En el mismo sentido, Castells (2007:258).entiende que las sociedades evolucionan y cambian en la construcción y reconstrucción de sus instituciones, presionadas por nuevas relaciones de poder.

Para entender esas nuevas relaciones por fuera de la razón institucional, haciendo referencia a esos otros tejidos comunicativos que configuran los vínculos entre las personas, utilizaremos la noción de socialidad, tal como la define Martín Barbero, en tanto mediación que excede el orden de la razón institucional para situarse en la trama de las relaciones cotidianas (2003). Entonces, no es sólo el espacio de las dominaciones de las estructuras de sino también lugar de emergencia de los movimientos que desplazan y recomponen aquello que se define como conflicto social y, por ende, constitución de las identidades de los distintos actores. En la socialidad así entendida, “la multiplicidad de modos y sentidos en que la colectividad se hace y se recrea, la diversidad y polisemia de la interacción social” (Martin Barbero: 1990).

Conocer esos modos y sentidos que establecen tanto jóvenes como adultos a partir de la utilización de redes y dispositivos como computadoras, tablets y teléfonos, la capacidad de enviar y recibir textos, imágenes y videos, audios, emoticones, stickers, es comprender cómo se crean y recrean las relaciones culturales contemporáneas.

Socialidad formativa mediatizada por TIC

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje se establecía en la clase escolar. Marta Souto describe a la misma como el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas; un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal; el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren, abarca los procesos y las relaciones que se producen; el lugar que sostiene lo pedagógico; donde se organizan las relaciones con el saber, que se cumple la función de saber (que define los lugares asimétricos en la relación docente-alumno) (1998: pp.136-137).

Como venimos sosteniendo, existen en la actualidad nuevas relaciones que exceden este orden planteado institucionalmente. Estas nuevas socialidades también tienen lugar en lo que respecta al conocimiento, ya que son múltiples y variadas las relaciones con el mismo por fuera de las pautas y ritmos que marcan las instituciones. Entonces, los autores se refieren a “aula aumentada” (Sagol, 2012), “aprendizaje aumentado” (Reig, 2012), “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2014) y hasta los más

recientes “Entornos personales de aprendizaje” (Castañeda y Adell, 2013), entre otros.

Cecilia Sagol habla de aula aumentada, “utilizando la misma metáfora de la realidad aumentada —definida como la combinación de elementos del mundo real con elementos virtuales” (2012: p.1). Hace referencia al uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos que se debe conjugar con “una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos.” El aula aumentada puede tener lugar en cualquier entorno que permita publicar materiales e intercambiar mensajes, también puede tener cualquier formato, incluso de poca complejidad técnica como un blog, una carpeta compartida online, un aula en una plataforma virtual, un grupo en una red social. Entre sus características, se destacan que hay posibilidades de intercambio permanente, la circulación es de contenidos digitales (con sus múltiples opciones de convergencia y transformación) y genera vías de comunicación multidimensionales. En las aulas aumentadas, entonces, “el docente es creador de condiciones de posibilidad de circulación de saberes más que transmisor”, concluye (Sagol, 2012: p.5).

La noción de “aprendizaje aumentado” la tomamos de Dolors Reig, quien observa que las aplicaciones online para el aprendizaje son capaces de retroalimentar el proceso, dándole mayor autonomía al estudiante. Aprovechando los alcances de la web 2.0 y la posibilidad de estar conectados desde cualquier lugar y en forma permanente, se generaría una inteligencia colectiva. El punto de partida es que los alumnos de forma proactiva y autónoma, motivados por su curiosidad permanente, aprenden a aprovechar las posibilidades de la web, como fuente de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente. En síntesis, “aprender más, aprender siempre, aprender para toda la vida” (2012). El rol del docente consistiría en “educar en la participación en la sociedad aumentada”, en otras palabras, recuperar la conexión con otros, la “sociabilidad que habíamos perdido en el siglo XX— gracias a las nuevas tecnologías que permiten una comunicación multidireccional; en el mismo sentido, el aula aumentada genera también un espacio público en las aulas —rompe el circuito más individual docente alumno docente—, todos ven a todos, convierte al aula en una red. También deja abierta la puerta para tener materiales para compartir en otras redes” (Sagol, 2012: p.5).

El aprendizaje ubicuo, propone Nicholas Burbules, es aquel que ocurre en “cualquier momento y en cualquier lugar” y que exige que los procesos de aprender estén integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias (2014: p.132). A su vez, esto vuelve más difusa la distinción entre aprendizaje formal e informal; se instala un modo más social de aprender (por sobre el aprendizaje individual); se pasa del aprendizaje “basado en el currículum” al aprendizaje “basado en problemas” (o situado) y un aprendizaje “en tiempo real” (con acceso a los conocimientos y habilidades en la situación de uso). Finalmente, el marco de referencia “se enfoca más en las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes” (p. 133) que en lo que el docente quiere que haga. Finalmente, el rol docente es central “en la colaboración con los aprendices para que integren y organicen su aprendizaje de formas significativas; al ayudar a los aprendices a secuenciar oportunidades de aprendizaje; para colaborar con la inspiración, motivación y modelado del aprendizaje como una empresa activa; y para proveer apoyo o asistencia complementaria para los estudiantes que tienen dificultades” (p.133).

Por su parte, los entornos personales de aprendizaje se definen como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Castañeda y Adell; 2013: p. 23). Internet ayuda a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje, porque les facilita un conjunto de herramientas y recursos gratuitos para compartir y aprender a través de ellos (para buscar y acceder a información; crear editar y publicar información y, especialmente, relacionarnos con otras personas). El entorno personal de aprendizaje incluye lo que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con esa información, y entre la misma y otras que consulta; las personas que le sirven de referencia, las conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros; además, “los mecanismos que le sirven para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento, tanto en la fase de reflexión y recreación individual, como en la fase en la que se ayuda de la reflexión de otros para dicha reconstrucción” (2013: p.7). De esta manera, lo relevante es qué quiere o necesita el sujeto que aprende, más que lo que quiere enseñar una persona o institución; para esto, quien enseña organiza o propicia una estrategia en torno al aprendiz (más allá de los contenidos fijos o preestablecidos), generando mayores niveles de independencia de los estudiantes y requiriendo docentes con mayor interés en propiciar, que en realizar o impartir conocimientos (pp.22-23).

Según todos estos análisis, se pasa de un paradigma que cree en el aprendizaje por exposición a la información a una que pone el énfasis en aprender haciendo y, sobre todo, en aprender a aprender para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

La formación ampliada

En definitiva, se amplían los límites de la clase, circulan contenidos digitales en distintas direcciones y entre variados actores, configurando un nuevo espacio comunicativo y de intercambio de saberes entre los sujetos que participan presencialmente de la clase, que los excede físicamente. A su vez, la movilidad y desplazamientos constantes que son facilitados por estos dispositivos, en conjunción con la multiplicidad de acciones simultáneas, plantean una reformulación de toda la experiencia cotidiana personal.

El saber se deslocaliza y aparecen nuevas relaciones entre los sujetos y el conocimiento, pero también entre sujetos (que aprenden y construyen saberes) y entre saberes. Todo esto hace que “la sociabilidad de la información en línea y los recursos de aprendizaje son tan invasivos que es más útil no pensar en hechos puntuales o segmentos de información como piezas discretas, sino como nódulos situados dentro de redes sociales de significado y propósito” (Burbules, 2012: p.132). A su vez, se vuelve más importante el lugar que los sujetos le dan a la formación, en tanto “forma de organización y autoorganización a la vez, ligada a la producción cultural, que si bien está articulada con la institución, no está determinada por ella” (Huerger, 2008: .p.74).

De esta manera, las prácticas pedagógicas ya no reconocen un ámbito delimitado en el espacio del aula ni por ciclos lectivos en lo temporal y los sucesos, procesos y relaciones en que se sostiene lo pedagógico se ha ampliado. Si una de las críticas a la propuesta homogeneizadora de la escuela moderna era, justamente, que pretendía estandarizar un único modelo de aprendizaje, de alumno, de ciudadano, trasladar esto al online incurre en el mismo error conceptual acerca de lo humano y de la riqueza de los intercambios, además de desaprovechar las potencialidades de personalización que nos dan las TIC, con saberes, tiempos y lugares deslocalizados.

La clase, entonces, debe repensarse en función esta heterogeneidad de conocimientos, tiempos y lugares, para hacer propuestas potentes y, sobre todo,

significativas para todos los actores.

Bibliografía

Burbules, N. (2014). "Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos". *Revista Entramados – Educación y sociedad*: Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://bit.ly/2aQIBVD>

Castañeda, L. y Adell, J. (2013). "La anatomía de los PLE". En Castañeda, L. y Adell, J. (editores). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy Marfil. Recuperado de <http://www.um.es/ple/libro>.

Castells, M. (2007). "Communication, Power and Counter-power in the Network Society", *International Journal of Communication* 1, pp. 238-266. [En línea] <http://ijoc.org/>. Recuperado: 20 de mayo de 2008.

CEPAL (2013). *Estrategias de TIC ante el desafío del campo estructural en América Latina y el Caribe. Balance y retos de renovación*, Santiago de Chile, CEPAL y Naciones Unidas.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Ed. Siglo XXI. Versión original en Portugués de 1968.

Giddens, Anthony. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona:Península. 299 pp.

Huergo, J. (2008). "La relevancia formativa de las pantallas", *Revista Comunicar* N° 30. España

Jara Valdivia, I. (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*, Santiago de Chile, CEPAL.

Martín-Barbero, J. (1990). "De los medios a las prácticas", en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, N°1, UIA, México-

Pedró, F. (2012). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Documento Básico*, Madrid, Fundación Santillana.

Reig, D. (2012). "Estudiantes, autonomía y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar (les) sentido?" *Encuentro Internacional de Educación*. Fundación Telefónica. Recuperado de <http://bit.ly/2beVMkh>

Sagol, C. (2012). "El aula aumentada", en Webinar 2012, organizado por IPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/sGvajg>

SITEAL (2015). *Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina*. IPE- UNESCO en Buenos Aires y la OEI. En línea: <http://bit.ly/1gid3Js> Fecha de acceso: 25/05/2015

Souto, M. (1997). La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal. *Camilloni, Alicia y otros, Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.