

FORMACIÓN DOCENTE Y NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE: NOTAS SOBRE EL EMPODERAMIENTO POSIBLE

María Victoria Martín – FPyCS, UNLP y UNQ-

Email: mvmartin@perio.unlp.edu.ar

Gisela Assinato – FPyCS, UNLP

Email: gisela183@gmail.com

Resumen

La ponencia describe el contexto de crecimiento del uso de las TIC y cómo las agendas políticas de casi todos los países de América Latina incluyen planes de conectividad que aparecen como facilitadores de esta digitalización.

Luego, se analiza de qué manera esta situación involucra un componente destinado a repensar el rol docente y estimular las competencias necesarias para propiciar prácticas significativas de inclusión de TIC tendientes a promover la participación y empoderamiento de todos los actores involucrados.

En este escenario, la presentación analiza indicadores de la situación actual en la región y discute de qué manera los docentes pueden adoptar un rol activo en la reutilización de Recursos Educativos Abiertos y el diseño de entornos hipermedia de aprendizaje, con vistas a no reproducir en el *online* modelos tradicionales de enseñanza y evitar usos empobrecidos de las TIC.

Entre las reflexiones finales, se repiensa el fortalecimiento de los procesos formación de formadores, en pos de que la cultura escolar se vea permeada

por las culturas colaborativas y participativas que las tecnologías habilitan, y en tanto camino posible para cuestionar las piramidales relaciones de saber/poder de las instituciones educativas.

Palabras clave: Tecnologías de Información y Comunicación, Formación Docente, Empoderamiento.

De los nuevos escenarios a los nuevos ambientes de aprendizaje

Las TIC se han consolidado en Argentina y Latinoamérica en los últimos años, hecho que renueva las discusiones respecto a su incorporación en experiencias educativas. De acuerdo a datos de la Encuesta de Consumos Culturales y Entorno Digital del Sistema de Información Cultural de la Argentina de 2014, el 71% de los argentinos cuenta con computadoras portátiles o de escritorio, que se usan 2 horas y media diarias en promedio y se espera que en los próximos años este dispositivo logre una penetración casi universal. Asimismo, un 65% se conecta a Internet y el 24% de la población lo hace a través del teléfono celular.

Estos índices no son exclusivos de Argentina: una investigación de la CEPAL releva que el alcance de Internet en América Latina y el Caribe aumentó un 142% entre 2006 y 2014. Además, destaca para la región una permanencia de casi 22 horas en línea mensuales y el uso de redes sociales más intenso del mundo.

Ese escenario cotidiano de integración de la informática y las telecomunicaciones trae aparejada una revolución cualitativa. La digitalización

de la información facilita una potenciación del acceso, transmisión e intercambio de datos multimedia de forma instantánea y global que permea sectores productivos y públicos; redefine los medios de comunicación tradicionales y posibilita transformaciones culturales y nuevas prácticas, volviéndose clave para comprender los modos en que las personas construyen sus identidades, se relacionan, conocen y forjan sus visiones de mundo.

Como parte de estas nuevas lógicas, se destaca la emergencia de una cultura colaborativa y/o participativa surgida al calor de entornos virtuales que permiten el intercambio y la producción colectiva de contenidos, la creación y circulación de recursos educativos y el trabajo en plataformas de enseñanza.

En un marco amplio de discusiones en torno a la inclusión de tecnologías en educación, es posible repensar cómo las tecnologías han permeado en los sistemas educativos de Latinoamérica para reposicionar este potencial espacio de la cultura digital como clave y oportunidad para fortalecer el empoderamiento con TIC de los procesos formación.

Políticas educativas y desafíos de formación del Profesorado

En este contexto de crecimiento de TIC, las agendas políticas de casi todos los países de América Latina promueven planes de conectividad como el Plan Nacional Argentina Conectada, la Agenda Digital Imagina Chile, la Agenda Digital Uruguay, el Plan Vive Digital de Colombia, entre otros. Los mismos buscan establecer o mejorar la conectividad de la población en general para el acceso a datos, el manejo de la información pública, la creación de plataformas digitales de infraestructura y servicios para el sector gubernamental.

Para facilitar este cambio hacia la digitalización, la educación cobra un papel fundamental. Entre otros programas destinados a propiciar la inclusión de TIC en escuelas e institutos, existen Enlaces de Chile, Ceibal en Uruguay, Canaima Educativo en Venezuela y Conectar Igualdad en Argentina. Todos estos planes entienden a la Educación como lugar central de incorporación de las heterogeneidades y disminución de la desigualdad, con una concepción de lo educativo ligado a lo político en la que la inclusión digital reduciría las brechas sociales, formativas y tecnológicas.

En este sentido, la formación del Profesorado se vuelve central por lo que los programas tienen un componente destinado a repensar la función de docentes y directivos, el modelo pedagógico de interacción y la mediación pedagógica, con vistas a que las TIC se constituyan en una oportunidad de cambio, mejorando la calidad de los aprendizajes.

En definitiva, suponen que el análisis de las lógicas de los medios y tecnologías, permite desentramar posiciones de poder y una compleja trama de prácticas, representaciones y saberes en los cuales se disputa una serie de mediaciones culturales, políticas, institucionales y tecnológicas, por lo que la Comunicación se torna un lugar estratégico desde el cual pensar la sociedad.

De esta manera, el entrecruzamiento comunicación/ educación cobra relevancia: “es asumiendo la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad, e interactuar con los campos de experiencia en que hoy se procesan los cambios” (Martín-Barbero, 1998: 218). La incorporación crítica de estos saberes y prácticas con vistas a enriquecerlos en interacción con otros conocimientos, posibilitaría nuevas experiencias de escolarización,

promoviendo otras lecturas y escrituras desde las herramientas de la cultura mediática y digital; además de habilitar una igualdad de oportunidades.

De la información al empoderamiento posible

No obstante, el cambio en las aulas depende de la propuesta pedagógica y el modo en que se presente la relación con las TIC. Una situación es que la dimensión tecnológica reproduzca online lo que ha venido sucediendo desde hace por lo menos un siglo en términos de impartir conocimiento en las clases presenciales y, otra, resulta de proponer a las tecnologías como asistentes para la comunicación, interacción y colaboración que configuran un ambiente de trabajo compartido para la construcción del conocimiento en base a la participación activa y la cooperación de todos los miembros del grupo.

En relación con lo anterior, dista mucho pensar en estrategias pedagógicas que incorporen estos dispositivos digitales como meros soportes o, por el contrario, como tecnologías que favorecen el empoderamiento y la participación. Reig y Vilchez (2013: 52-54) proponen distinguir entre TIC (tecnologías de la información y la comunicación), TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) y TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación). El último nivel, aglutina a quienes se implican de manera intensa y autónoma con el dominio de la tecnología, por lo que adquieren status y credibilidad entre los miembros de la propia comunidad, generando el involucramiento y formas auténticas de participación en el desarrollo económico, cultural, político, social y de otras áreas de la vida pública social.

De menor involucramiento, en los usos de dispositivos en tanto TAC los sujetos avanzan hacia terrenos académicos, profesionales, informativos, de aprendizaje, pero no generan cooperación ni participación ni autonomía en la toma de decisiones. Las tecnologías son vistas como “ventanas abiertas” para explorar intereses, buscar información online, experimentar, editar y compartir gustos (textos, enlaces, imágenes, música, juegos, videos, etc.). Este nivel de involucramiento abarca el uso de las tecnologías como medios para aprender, pero también para transmitir conocimiento especializado con vistas a darle otro sentido al tiempo que dedican a la formación.

La categoría que da cuenta de los usos más generalizados de las TIC se relaciona con la socialización natural de los jóvenes: las redes sociales horizontales empleadas para conectarse, hacer circular información, interactuar, relacionarse e integrar comunidades, entre otras. Las TIC, vinculadas con este “pasar el tiempo” en usos triviales supone una instancia empobrecida de las posibilidades que nos dan estos asistentes.

Que la cultura escolar se vea permeada por las culturas colaborativas que las redes sociales virtuales habilitan, empoderando a los todos los actores, está estrechamente vinculado a nuestro rol y práctica cotidiana como docentes: “La capacidad de transformación y mejora de la educación de las TIC debe entenderse más bien como un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto” (Coll, 2009).

De los REA al diseño de entornos hipermedia de aprendizaje

Dentro de las potencialidades que las TIC ofrecen para fortalecer los procesos de formación, la web dispone de objetos de aprendizaje, cursos, libros, exámenes, *software*, recursos multimedia, compilaciones, diarios y revistas. Muchos de ellos pueden comprenderse como Recursos Educativos Abiertos (REA): “recursos para enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en un sitio de dominio público o que se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite a otras personas su uso” (Hewlett, 2007).

Basados en el respeto a la propiedad intelectual, la distribución gratuita y abierta y la independencia de programas comerciales, son compartidos para que otros también puedan utilizarlos, en un proceso reticular con posibilidades de (re)distribución, transformación y mezcla para su mejora permanente.

De este modo, se apuesta a que estos recursos ayuden a la democratización del conocimiento, mejoren la calidad de los contenidos; y, si el docente logra una propuesta que supere la linealidad de la transmisión, contribuirían a la participación y empoderamiento de los sujetos. Se trata de un cambio potencial en el abordaje de contenidos y también desafía a los educadores a avanzar en el diseño de entornos o materiales de aprendizaje hipermedia, o al menos, involucrarse en algunas de sus dimensiones; en la web hay disponibles múltiples herramientas de autor que permiten la creación de aplicaciones informáticas y contenidos multimediales sin necesidad de poseer conocimientos avanzados de programaciónⁱⁱⁱ.

En este marco, los educadores se ven en la necesidad de forjar competencias para implicarse en estos procesos, con el agregado de no reproducir modelos de enseñanza tradicionales y, por el contrario, propiciar el empoderamiento y la participación. Tales competencias requieren de al menos tres fases: diagnóstica, tecnológica y de diseño. Como en cualquier instancia

de producción de materiales, se precisa una reflexión inicial sobre la detección de necesidades educativas y la transposición didáctica a realizar (Chevallard, 1991), tarea que supone la toma de decisiones acerca del conocimiento a enseñar y su transformación en el contenido a ser enseñado, en función al objetivo pedagógico, los destinatarios y el contexto situado.

Luego, deben evaluarse los atributos tecnológicos, un reto para entender las lógicas del lenguaje hipertextual y multimedial, potenciar sus ventajas en la representación y el trabajo con los conocimientos, así como en la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes y, por qué no, actores externos.

Finalmente, se plantea un reconocimiento y aplicación de los pasos metodológicos del diseño de materiales hipermediales que derivarán en un guion didáctico multimedial. Esta fase implica decisiones didácticas (la propuesta de enseñanza), comunicacionales (la identidad gráfica), tecnológicas (el esquema de navegación) y de mediación (los formatos y recursos).

Más allá de la profundización de los aspectos del diseño, será fundamental la selección de uno o varios modelos de innovación educativa que direccionen el proyecto. En oposición a instrucciones programadas conductistas, los modelos cognitivistas y constructivistas sostienen la necesidad de que los estudiantes se involucren de forma activa en el aprendizaje, la apropiación tecnológica y la construcción de conocimientos (Prieto Castillo, 1999).

Asimismo, el llamado modelo de tratamiento del error, suscita que los materiales prevean las dificultades que pueda acarrear su aprendizaje, abordándolos de manera diversa (Camilloni, 1993). Por último, se pueden mencionar marcos teóricos para la inclusión de personajes complementando o reemplazando al docente (y su función didáctica) y fundamentos de trabajo colaborativo, que enfatizan en la participación y construcción en red.

Hacia una formación docente para prácticas significativas

Como se desprende del relevamiento inicial, el problema de las TIC en educación ya no estaría condicionado tanto por la negativa a su incorporación, sino en cómo implementar prácticas significativas con estos recursos para evitar reproducir “más de lo mismo” y cuestionar las piramidales relaciones de saber/poder de las instituciones educativas.

Que docentes y estudiantes, en tanto actores sociales atravesados por los cambios de la sociedad de la información, puedan pasar de usos más generalizados de las TIC vinculados con el entretenimiento en las redes, para entender las tecnologías desde sus posibilidades de participación y empoderamiento (TEP), es un paso clave en pos de alterar la centralidad del modelo educativo tradicional y para el cual los educadores requieren de nuevas competencias en su formación.

Se trata de orientar la práctica de los futuros profesionales en torno a la inclusión experiencias pedagógicas mediadas por tecnologías y, en especial, a reflexiones que posibilitarían un salto cualitativo en torno a su familiarización con los REA y el diseño de entornos hipermedia de aprendizaje. Un desafío que continúa siendo educativo: los profesores son quienes pueden dar ese valor agregado pedagógico a los materiales y recursos multimediales e hipermediales, procurando su coherencia con el modelo de innovación seleccionado, las necesidades educativas a las que pretende dar respuesta, las mediaciones y tecnologías con las que trabaja.

En este sentido, discutir la formación de los docentes implica repensar cómo nos proyectamos y revalorizar la orientación de los educadores para generar nuevas experiencias de aprendizaje en las que las tecnologías sean mediadoras de formas auténticas de participación en la vida pública.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (1993) El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada". En Litwin, E. (Comp.). *Educación a Distancia en los 90. Desarrollo, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: FFYL, UBA.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.

Coll, César (2009) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades. En Carneiro R., Toscano J. C. y Díaz, T. (Coords). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp.113-126). Madrid: OEI y Fundación Santillana.

Hewlett Foundation (2007) Open Educational Resources. En López García, J. C. (2009) *Recursos educativos abiertos*. Colombia: Eduteka.

Martin Barbero, J. (1998) De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos. En AAVV: *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*. Colombia: Siglo del hombre editores

Prieto Castillo, D. (1999) *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.

Reig, D. y Vilches, L. (2013) *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas*. España: Fundación Telefónica.

Otras fuentes

Encuesta Nacional de Consumos Culturales. Extraído el 05 de septiembre, 2014 de <http://goo.gl/TgmyUU>

CEPAL (2015) La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la producción. Santiago, Chile: Naciones Unidas

Notas

i Enlaces de Chile implementa el programa Laboratorios Móviles Computacionales (LMC); con un alcance previsto de 250.000 alumnos de la escuela primaria de colegios municipales y el más reciente “Me conecto para aprender”, que entregó 70 mil equipos personales en 2015 y prevé otros 100.00 para este año. El Uruguay se entregaron 785.450 “ceibalitas” a docentes de primaria y secundaria, además de comenzar con el recambio de equipos en 2015. Canaimá en Venezuela ha entregado 4 millones de equipos a docentes y alumnos; por último, Conectar Igualdad en nuestro país ha distribuido desde 2010, 5.317.000 computadoras a alumnos y docentes de educación Media y Superior.

ii Enlaces ha capacitado entre 2009 y 2012 a 68.000 docentes; los datos del Plan Ceibal, de 2013 señalaban unos 26.000 docentes capacitados; Canaimá no ofrece datos sobre la cantidad de docentes que participaron. La formación del Profesorado y la incorporación de TIC en nuestro país es impulsada a través de orientaciones y de recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación; solo a modo ilustrativo, mencionamos que el Postítulo en Educación y TIC ya cuenta con cerca de 8.000 egresados de sus dos primeras cohortes.

iii Ardora, Jclic, Hotpotatoes, LIM, Malted, Cuadernia, ExeLearning, Audacity, Wink, VirtualDub, Jing, son algunas de las herramientas extendidas en el ámbito educativo por posibilitar la construcción de aplicaciones multimedia, actividades educativas, tutoriales, grabaciones de audio y video. Son gratuitas, abiertas y permiten exportarse siguiendo estándares internacionales para garantizar su circulación.